

**CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS
DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS
PROCESOS ESCOLARES**

TESIS DE MAESTRIA

CLAUDIA JULIANA REYES ROJAS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

Bogotá, D.C. Diciembre de 2015

**CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS
DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS
PROCESOS ESCOLARES**

TESIS DE MAESTRIA

CLAUDIA JULIANA REYES ROJAS

Código 460268

MARTHA C. ROCHA GAONA

Directora

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

Bogotá, D.C. Diciembre de 2015



Atribución-NoComercial 2.5 Colombia (CC BY-NC 2.5)

La presente obra está bajo una licencia:
Atribución-NoComercial 2.5 Colombia (CC BY-NC 2.5)
Para leer el texto completo de la licencia, visita:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/co/>

Usted es libre de:



Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra

hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).



No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia

FACULTAD DE PSICOLOGÍA


PROGRAMA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

ACTA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

En Bogotá a los veinticuatro (24) día del mes de noviembre del año 2015, se reunieron los suscritos miembros del Comité de Maestría en Psicología, para evaluar y otorgar la calificación final al trabajo de grado presentado por la estudiante **CLAUDIA JULIANA REYES ROJAS** titulado: **"CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS PROCESOS ESCOLARES"**.

Una vez revisada el acta del examen de sustentación y de conformidad con los criterios establecidos por la dirección del programa, se ratificó la calificación de los jurados dada en la sustentación pública:

APROBADA


CARLOS VARGAS ORDÓÑEZ
Decano


MARTHA LUCÍA GÓMEZ G.
Directora Maestría en Psicología

“Las opiniones expresadas en éste trabajo son responsabilidad de sus autores, la Facultad de Psicología solo ha verificado el cumplimiento de las condiciones mínimas de rigor científico y de manejo ético”.

Reglamento Interno

Artículo 65

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Martha Rocha, por su acompañamiento a lo largo del desarrollo de este trabajo

A los expertos Carlos Forero y Carlos Pardo, por sus aportes

A los padres de familia, docentes y directivos docentes de la IED Domingo Savio, por su valiosa colaboración

DEDICATORIA

A mis padres, Guillermo Reyes y Fanny Rojas (Q.E.P.D.); a mis hermanos Juan Carlos, Germán Enrique y Ana Soraya, por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional, que me permitieron llevar a feliz término la realización de este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 13
Abstract, 14
Antecedentes teóricos y empíricos, 15
Antecedentes teóricos, 17
Creencias, 17
Involucramiento parental, 20
Pregunta problema, 56
Justificación, 50
Objetivos, 52
Objetivo general, 52
Objetivos específicos, 52
Categorías orientadoras, 53
Método, 56
Diseño, 56
Participantes, 58
Instrumentos, 59
Procedimiento, 59
Consideraciones éticas, 61
Resultados, 63
Calidad de los instrumentos escritos (cuestionarios), 63
Resultados de calidad cuestionario de padres, 63
Resultados de calidad cuestionario de docentes, 69
Análisis de creencias de los participantes, 76

Análisis de preguntas abiertas con Atlas ti, 80

Creencias de los participantes, 101

Discusión y Conclusiones 110

Referencias, 124

Apéndices, 136

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. *Datos para evaluar la calidad del cuestionario de padres, 63*
- Tabla 2. *Distribución en la escala logística del cuestionario a padres, 64*
- Tabla 3. *Indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de padres. 66*
- Tabla 4. *Datos para evaluar la calidad del cuestionario de docentes. 70*
- Tabla 5. *Distribución en la escala logística del cuestionario a docentes. 71*
- Tabla 6. *Indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de docentes, 73*
- Tabla 7. *Análisis de las creencias de padres y docentes a partir del cuestionario, 77*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Actividades específicas de involucramiento parental, 54

Figura 2. Esquema general, 80

Figura 3. Relación entre las creencias acerca de quién debe iniciar el contacto, y el indicador 1, 81

Figura 4. Relación entre las creencias sobre el grado de atractivo de las actividades programadas por la escuela y las creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de Padres con el indicador 2, 84

Figura 5. Relación entre las creencias sobre la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, creencias sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas, y creencias sobre actividades de estimulación intelectual con el indicador 3, 87

Figura 6. Relación entre las creencias sobre la importancia de la educación como medio para salir adelante en la vida y el indicador 4, 92

Figura 7. Relación entre las creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones, y las creencias acerca de si las relaciones entre padres y docentes se basan en lo positivo/negativo, y el indicador 5, 95

Figura 8. Relación entre las creencias sobre la satisfacción con los servicios que el colegio presta y el indicador 6, 98

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice A. Tabla de especificaciones de los instrumentos utilizados, 137

Apéndice B. Cuestionario de padres, 143

Apéndice C. Cuestionario de docentes, 147

Apéndice D. Protocolo de grupo focal con padres, 151

Apéndice E. Protocolo de grupo focal con docentes, 152

Apéndice F. Protocolo de entrevista a directivas docentes, 153

Apéndice G. Consentimiento informado de padres, 154

Apéndice H. Consentimiento informado de docentes, 155

Apéndice I. Consentimiento informado de directivas docentes, 156

Apéndice J. Formato de validación de instrumentos, 157

**CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS
DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS
PROCESOS ESCOLARES**

Claudia Juliana Reyes Rojas-Martha Cecilia Rocha Gaona

Universidad Católica de Colombia

Resumen

La presente investigación buscó describir y analizar las creencias de padres de familia, docentes y directivos docentes de una institución educativa pública de Cundinamarca acerca de cómo es y cómo debería ser el involucramiento parental y en general la relación familia-escuela (características, ventajas, barreras, dificultades). Se abordó como un estudio empírico cualitativo de caso intrínseco, según la clasificación de Montero y León (2007) y los datos obtenidos a partir de cuestionarios, grupos focales y entrevistas, se sometieron a análisis con los programas Winsteps y Atlas-ti, y se contrastaron con las categorías de involucramiento parental planteadas en el modelo de (Kohl, Lengua & McMahon, 2000). La información recogida permitió comprender y comparar la forma en que los actores educativos conciben el involucramiento parental, así como las variables que lo determinan, encontrándose diferencias entre las creencias de estos actores, en tres de las seis categorías del modelo. Se espera que los hallazgos de esta investigación sirvan de base para diseñar programas de intervención tendientes a fortalecer el involucramiento parental y así aportar a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de la institución.

Palabras Clave: actitudes parentales (SC36620), involucramiento parental (SC36647), relación padres-escuela (SC36605).

Abstract

This research aimed to describe and analyze the beliefs of parents, teachers and principals of a public educational institution of Cundinamarca about how and what should be the overall parental involvement and family-school relationship (characteristics, advantages, barriers , difficulties). It was addressed as a qualitative empirical study of intrinsic case, as rated by Montero and León (2007) and the data obtained from questionnaires, focus groups and interviews were subjected to analysis with Winsteps and Atlas-ti software, and they were contrasted with the categories of parental involvement in the model raised by Kohl, Lengua & McMahon (2000). The information collected allowed understand and compare how the educational actors conceive parental involvement, and the variables that determine it, finding differences between the beliefs of these actors in three of the six categories of the model. It is expected that the findings of this research as a basis for designing intervention programs aimed at strengthening parental involvement, and thus contribute to improving the academic performance of students of the institution.

Keywords: parental attitudes (SC 36620), arental involvement (SC36647), Parent school relationship (SC36605).

Antecedentes teóricos y empíricos

La familia desempeña un papel educativo de primer orden, que incide en el desarrollo personal y social del niño (Bolívar, 2006). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido afectada por fenómenos como la ruptura y la recomposición conyugal, la conformación de hogares monoparentales, la reducción de la fecundidad, el desempleo, el empobrecimiento y el impacto de la migración y la urbanización sobre el espacio habitacional (Rico, 1999). La familia tradicional, compuesta por un hombre proveedor y una esposa cuidadora, cada vez es menos común y se ha venido reemplazando por una relación en la que la provisión económica es compartida, o incluso asumida exclusivamente por la mujer. Estos factores, unidos a la pérdida de unos referentes ético-morales claros en el núcleo familiar y social que sirvan como marco de referencia para guiar, orientar y educar a los hijos Hernández y López (2006) y a la desestructuración del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana Bolívar (2006) ante los que se sienten sobrepasadas, hacen que las familias actuales, consideradas una realidad plural y dinámica en constante evolución, que participa, se adapta y se transforma Anabalón, Carrasco, Díaz, Gallardo y Cárcamo (2008) estén en busca de nuevas bases sobre las cuales puedan cimentar su identidad Aguilar (2002) creando por lo tanto la necesidad de buscar recursos que sirvan para superar los efectos de esta situación.

Los diferentes cambios que ha tenido el modo de vida de las familias afectan las demandas que hacen a la escuela Rivas y Ugarte (2014) razón por la que ésta debe ser consciente de tales transformaciones, para poder responder con estrategias pertinentes que hagan posible su relación en cualquier circunstancia (Fagan, 2013).

Sin embargo, Hernández y López (2006) consideran que las familias han sobrevalorado las posibilidades educativas de la escuela, al creer que los docentes pueden realizar una mejor labor en lo referente a la formación en valores; sin embargo, debido al número de estudiantes que deben atender y la sobrecarga laboral a la que están sometidos, entre otras limitaciones, la escuela no puede asumir las tareas que corresponden a los padres como agentes socializadores. De igual manera, puesto que las familias han ido delegando la responsabilidad de algunas de sus funciones formadoras primarias a las instituciones educativas, se ha generado culpa y malestar en los profesores al no poder satisfacer las demandas que se les hacen y que exceden sus competencias, debido a que no se sienten preparados para afrontarlas (Aguilar, 2002 y Bolívar, 2006).

Por estas razones, los centros educativos demandan la responsabilidad compartida con otros agentes, como la familia y la sociedad. Adicionalmente, desde la perspectiva ecológica, también se propone que haya una responsabilidad compartida entre padres y profesores para que los niños puedan tener éxito en sus estudios, exhortándolos a formar alianzas (Sheridan, 2004). El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) plantea que las familias y las escuelas están inmersas dentro de comunidades influenciándose mutuamente Wright (1998) por lo que ambas tienen un impacto profundo en el desarrollo de los estudiantes.

Los niños se encuentran dentro de múltiples sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema), interrelacionados entre sí. El hogar y la escuela son microsistemas importantes en su vida, y ambos interactúan en el mesosistema. Los eventos que ocurran dentro de un microsistema afectan a los demás microsistemas, influenciando las interacciones en el mesosistema.

El mesosistema que integra el hogar y la escuela es importante porque los niños se mueven diariamente entre ambos, asimilando los valores culturales, normas, creencias y expectativas de cada uno. De esta forma, cuando se presentan conflictos entre los microsistemas del hogar y de la escuela de un niño, el funcionamiento del mesosistema se altera, afectando negativamente al estudiante Haack (2007) y Sheridan (2004) razón por la que el involucramiento parental adquiere gran importancia.

Puesto que el objetivo general del presente estudio fue describir y analizar las creencias de padres, docentes y directivos docentes con respecto al involucramiento parental, en primer lugar se explican estos dos conceptos, y posteriormente se especifican las categorías que se exploraron con respecto a lo que estos actores creen sobre el involucramiento parental, y que orientaron el diseño de la investigación.

Antecedentes teóricos

Creencias.

El comportamiento de los seres humanos es influenciado por sus creencias, dado que éstas les posibilitan “comprender el sentido de su vida y de su mundo para sentirse seguros y orientarse en él” (Villoro, 1982, p. 58). El objeto de interés de la presente investigación es el conjunto de creencias que tienen padres, docentes y directivos sobre el involucramiento en los procesos escolares, considerando que estas determinan sus respectivas actuaciones frente a los procesos escolares de los estudiantes.

Existen muchos conceptos de creencia, debido a que este tema ha sido estudiado en diferentes campos del conocimiento (Pajares, 1992). Para Rokeach (1968) una creencia es “cualquier proposición simple, consciente o inconsciente inferida a partir de lo que una persona dice o hace” (p.449) y sugiere que todas las creencias predisponen a la acción.

Harvey (1986) definió creencia como la representación de la realidad que hace un individuo y que tiene suficiente validez, verdad o credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta.

Brown y Cooney (1982) afirmaron que las creencias son disposiciones para la acción y grandes determinantes de la conducta, aunque las disposiciones son el tiempo y un contexto específico.

Para Villoro (1982) una creencia es “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos” (p.71). Plantea además que las personas creen en algo por tres razones: porque lo adquirieron por medio de experiencias sociales, culturales, psicológicas, etc., por la función que cumple aceptar tal creencia para lograr sus deseos, necesidades e intenciones, y por las razones que tienen para justificarla.

Para Sigel (1985) las creencias son construcciones mentales de experiencia, a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos.

Por su parte, Nespor (1987) identificó cuatro rasgos característicos de las creencias: presunción existencial (creencias personales incontrovertibles inmunes a la persuasión), alternatividad (creencias acerca de situaciones ideales en contraste con la realidad), carga afectiva y evaluativa (creencias que incorporan sentimientos acerca de un objeto o tema y sus juicios de valor) y estructura episódica (creencias existentes en la memoria que contienen experiencias previas de la vida).

De manera general, puede decirse que los investigadores describen las creencias como esencialmente subjetivas, afectivas y socioculturalmente determinadas mediante procesos de enculturación y construcción social (Nespor, 1987; Pajares 1992; Rokeach, 1968 e Yilmaz, 2008). Además, recogen como una característica esencial su gran

determinación sobre las conductas de las personas. Esto permite suponer que trabajar con las creencias en el sentido de modificarlas tendrá efectos observables en el comportamiento de las personas.

Rokeach (1968b) propuso que existen tres clases de creencias: *la creencia descriptiva o existencial*, que coincide con hechos comunes (El sol sale por el oriente); *la creencia evaluativa*, que coincide con el juicio evaluativo de una persona (creo que ese helado es bueno); y *la creencia prescriptiva o exhortatoria*, (creo que es deseable que los niños obedezcan a sus padres). También afirma que los individuos tienen un sistema de creencias que define como “las incontables creencias psicológicamente organizadas sobre la realidad física y social” (p. 123) que incluye “el universo total de creencias de una persona sobre el mundo físico, el mundo social y el sí mismo” (p.123) y que está compuesto por creencias, actitudes y valores. Tales sistemas de creencias no solamente difieren en términos de intensidad y poder, sino también a lo largo de su dimensión central-periférica, lo que tiene que ver con su nivel de resistencia al cambio. Las creencias centrales son más resistentes al cambio que las periféricas. Además, al ser idiosincrásico y no requerir de compromiso grupal, el sistema de creencias de un individuo puede incluir creencias inconsistentes o que están en conflicto (Nespor, 1987).

Borg (2001) establece que las creencias son proposiciones que pueden ser mantenidas de forma consciente o inconsciente, que son evaluativas por cuanto los individuos las aceptan como verdaderas, que tienen un componente emocional, sirviendo como guías para el pensamiento y la conducta, y que desempeñan una función muy importante al ayudar a los individuos a que el mundo tenga sentido, influenciando la forma en que la nueva información se percibe y si ésta es aceptada o no.

Para esta investigación, se tomó el concepto elaborado por Villoro (1982) para quien una creencia es “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva apprehendidos” (p.71). Esta definición no solamente afirma la relación directa existente entre creencia y conducta, supuesto básico del presente estudio, sino que considera a las creencias como el producto de un proceso de aprendizaje, motivo por el que se infiere que son susceptibles de modificación.

Aunque esta investigación no es de corte experimental, sí espera que con la descripción hecha de las creencias de distintos actores educativos sobre el involucramiento parental, se sienten las bases para futuros procesos de intervención que promuevan la transformación de las creencias de los padres frente a la importancia y el efecto de su involucramiento en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, logrando así que se vinculen más a las actividades programadas desde la institución educativa en este sentido.

Involucramiento parental.

De otra parte, el involucramiento parental es un constructo complejo y multidimensional, con elementos que se interrelacionan (Baker & Soden, 1997). En los estudios empíricos que incluyeron en su revisión de literatura sobre el tema, estas investigadoras encontraron distintos significados del término, identificando algunos enfocados en sus componentes actitudinales (aspiraciones o expectativas de los padres), otros centrados en conductas de los padres (como ayudar a sus hijos con sus tareas o asistir a reuniones) otros que lo definen de manera más amplia como un estilo parental general, o como patrones de interacción familiar, y también hallaron que en algunas investigaciones no existe claridad acerca de cómo se conceptualizó.

Ante la falta de una definición consensuada de involucramiento parental Abdul-Adil y Farmer (2006) se encontró que Grolnick y Slowiaczek (1994) lo explican como la distribución de recursos que hace un padre para sus hijos en un campo determinado.

Para Kohl et al. (2000) es un fenómeno complejo que abarca muchos comportamientos y actitudes.

Fishel y Ramírez (2005) lo consideran como “la participación de los cuidadores significativos (incluyendo padres, abuelos, padrastros, padres adoptivos, etc.), en actividades que promueven el proceso educativo de sus hijos, para apoyar su bienestar académico y social” (p.373) agregando que las intervenciones en involucramiento parental son diseñadas para alinear estructuras y prácticas en la escuela y el hogar, y que la atención está puesta en las acciones o comportamientos de los padres para apoyar a sus hijos, más que en contribuir a establecer estrategias efectivas o a construir relaciones con los profesores.

Gonzales-DeHass, Willems y Doan (2005) lo conceptualizaron en términos de conductas parentales dirigidas hacia la educación de los hijos

Abdul-Adil y Farmer (2006) lo definieron como “actitudes, comportamientos, estilos parentales, o actividades que ocurren dentro o fuera del entorno escolar para apoyar el éxito académico y/o comportamental del niño en la escuela a la que pertenece” (p. 2).

Para Jeynes (2007) es “la participación de los padres en los procesos educativos y experiencias de sus hijos” (p.83).

Considerando que en esta investigación se trabajó con padres de familia, docentes y directivos docentes, se decidió hacer uso del concepto elaborado por Haack (2007) para quien el involucramiento parental consiste en “lo que los padres hacen para

aumentar el éxito educativo de su hijos y fortalecer la comunicación con la escuela” (p. 22) puesto que aborda las actividades iniciadas por los padres e iniciadas por la escuela, e incluye las actividades basadas en el hogar, basadas en la escuela, y colaboración hogar-escuela, dimensiones que reflejan las muchas formas en las que los padres pueden involucrarse en la educación de sus hijos (Haack, 2007).

Asimismo, Navarro (2002) afirma que existen dos líneas teóricas con respecto al involucramiento de los padres en la educación de los hijos: aquella que lo considera como un deber, como un apoyo al proceso educativo que debe darse según los criterios que la escuela considera adecuados y según el cual esta debería capacitar a las familias para educar mejor a sus hijos. En la otra línea, se entiende como un derecho, y se postula que los padres tienen la competencia necesaria para participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus hijos. De igual manera, Gubbins (2001); Navarro, (2002) y Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2005) afirman que según el grado de involucramiento, existen dos criterios sobre la participación de los padres: uno que promueve un rol más activo de éstos en los procesos de aprendizaje de los niños en el hogar o la escuela, y otro que promueve una participación organizada en lo referente a la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema.

Modelos de involucramiento.

Se han construido varios modelos para explicar las formas en las que puede ocurrir el involucramiento parental, entre los que se encuentran el de Eccles y Harold, (1996); el de Epstein (1995); el de Grolnick y Slowiaczek (1994), el de Kohl et al. (2000) y en Latinoamérica, el de Flamey, Guzmán, Hojman y Pérez, (2002) y el de (Martiniello, 1999).

El modelo de Groznick y Slowiaczek (1994) considera que los padres cuentan con determinados recursos para destinar a sus hijos según sus valores, disponibilidad de tiempo, y grado de motivación, entre otros, y comprende tres categorías de involucramiento, las cuales son:

Involucramiento comportamental. Es la participación en actividades de la escuela y la ayuda con las tareas escolares en el hogar

Involucramiento cognitivo-intelectual. Exponer a los hijos a actividades y materiales que sean intelectualmente estimulantes

Involucramiento personal. Permanecer informado acerca del proceso educativo del estudiante

Partiendo de estudios preliminares Becker y Epstein (1982) Epstein (2010) desarrolló y refinó un modelo categórico de involucramiento parental, reconocido por ser completo y estar bien definido Georgiou (2007) y Kohl et al. (2000) que incorpora el involucramiento basado en la escuela, el involucramiento basado en el hogar y la comunicación entre el hogar y la escuela (Haack, 2007).

Epstein (2010) considera que profesores, familia y escuela pueden trabajar juntos para crear mejores programas y oportunidades para niños y jóvenes, y su modelo de alianzas (*partnerships*) entre la escuela, la familia y la comunidad tiene como propósito principal apoyar a los estudiantes para que tengan éxito en sus estudios y en su vida posterior. Epstein (1996) enfatizó en el término “alianza” como una expresión para el involucramiento parental, que significa identificar los intereses de padres y educadores en la responsabilidad hacia los niños, para trabajar mancomunadamente en la creación de mejores programas.

Este modelo abarca seis formas de involucramiento:

Tipo 1. Crianza. Los padres pueden ayudar a sus hijos a tener éxito escolar proporcionándoles una crianza positiva, satisfaciendo sus necesidades básicas (salud, alimentación) y asegurando su asistencia regular a la escuela (Becker & Epstein, 1982; Eccles & Harold, 1996 y Haack, 2007).

Tipo 2. Comunicación. Diseño de formas efectivas de comunicación escuela-hogar y hogar-escuela sobre programas escolares y el progreso de los estudiantes.

Tipo 3. Voluntariado. Reclutamiento de padres para llevar a cabo labores de ayuda y soporte en la escuela

Tipo 4. Aprendizaje en el hogar. Proporcionar información e ideas a las familias acerca de cómo pueden ayudar a los estudiantes en el hogar con tareas y otras actividades curriculares

Tipo 5. Toma de decisiones. Inclusión de los padres en las decisiones escolares, desarrollando en ellos liderazgo y representatividad

Tipo 6. Colaboración con la comunidad. Identificar e integrar recursos de la comunidad para fortalecer programas escolares, prácticas familiares y aprendizaje y desarrollo de los estudiantes

Eccles y Harold (1996) describieron un modelo de involucramiento parental que consta de cinco niveles:

1. Monitoreo: Cómo responden los padres a las peticiones del profesor de ayudar a sus hijos con las tareas escolares
2. Voluntariado. Nivel de participación de los padres en las actividades escolares
3. Involucramiento: Involucramiento de los padres en las actividades diarias de sus hijos, relacionadas con las tareas escolares

4. Contacto con la escuela. Para conocer el progreso de los hijos
5. Contacto con la escuela. Para saber cómo brindar ayuda extra

Kohl et al. (2000) desarrollaron un modelo multidimensional examinando las fortalezas y debilidades de estos modelos anteriores, y encontrando que difieren en el alcance, número y confiabilidad de las dimensiones evaluadas. Las dimensiones del modelo de Groznick y Slowiaczek (1994) son muy amplias y abarcan muchos comportamientos diferentes dentro de un factor dado, mientras que las del modelo de Eccles y Harold (1996) son muy reducidas, creando diferentes dimensiones a partir de conductas aparentemente similares. Por otra parte, los modelos de Eccles y Harold (1996): Groznick y Slowiaczek (1994) se enfocan en el involucramiento iniciado por los padres, mientras que el de Epstein (1995) lo hace en el involucramiento iniciado por las escuelas. Comparten tres dimensiones: (a) el contacto padre-maestro para facilitar el monitoreo del progreso escolar del estudiante y colaborarle con sus tareas; (b) involucramiento parental en las actividades de la escuela; (c) involucramiento directo del padre con su hijo en el hogar para facilitar la estimulación intelectual y el éxito escolar, factores que Kohl et al. (2000) también incluyen en su modelo.

La calidad del involucramiento es otro componente del involucramiento parental. Kohl, Weissberg, Reynolds y Kaspro, (1994) consideran que la calidad de la relación padre-maestro es más importante que la cantidad, e incluyen en su modelo tres dimensiones que miden la calidad del involucramiento: la calidad de la relación padre-maestro, la percepción del profesor acerca del valor que el padre da a la educación, y la satisfacción del padre con la escuela de su hijo.

Así, este modelo comprende los siguientes factores: (a) Contacto padre-maestro, (b) Involucramiento parental en la escuela, (c) Calidad de la relación padre-maestro, (d)

Involucramiento parental en el hogar, (e) Percepción del maestro sobre el valor que los padres dan a la educación (percepción del profesor acerca del padre) y (f) Apoyo del padre a la escuela (Kohl et al., 1994).

Haack (2007) considera que este modelo es más completo, puesto que evalúa creencias, sentimientos, pensamientos y especulaciones, y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, fue escogido tanto como referente para el diseño y construcción de los instrumentos empleados en este estudio, como marco para la interpretación de los resultados que se encontraron.

Un aspecto importante para tener en cuenta al analizar estos modelos es que los mismos fueron construidos a partir de estudios sobre el involucramiento, adelantados en países desarrollados, tal y como lo señala Martiniello (1999) quien presentó una taxonomía de categorías de participación de los padres, también con base en modelos de involucramiento diseñados en países desarrollados, pero que se adaptaron para diseñar intervenciones educativas en América Latina. Esta taxonomía comprende cuatro niveles:

Padres como responsables de la crianza del niño (responsabilidades básicas de los padres).

Los padres cumplen con las funciones inherentes al cuidado, crianza y protección de sus hijos, incluyendo su salud nutrición y desarrollo psicosocial, así como la provisión de todo lo necesario para que puedan asistir a la escuela (vestido, transporte, pago de gastos educativos, etc.)y decidir si sus hijos dedican tiempo a cumplir tareas escolares, a ayudar con los oficios de la casa o a realizar actividades laborales por fuera del hogar.

Para Martiniello (1999) esta categoría tiene especial importancia en Latinoamérica debido a que puede llegar a convertirse en una barrera para la

participación, puesto que las condiciones de pobreza podrían hacer que la contribución del trabajo infantil al ingreso familiar sea significativa, lo que puede desembocar en repitencia, ausentismo y en última instancia, en deserción escolar.

Sin embargo, pese a las garantías que brinda el estado colombiano para tratar de reducir la deserción escolar y el ausentismo (gratuidad de la educación en el sector público, apoyo a las familias desplazadas mediante el programa Familias en Acción, subsidio de transporte para los estudiantes que viven en lugares apartados), en la institución donde se llevó a cabo la presente investigación hay estudiantes que presentan marcadas carencias materiales y psicoafectivas.

Padres como maestros.

Los padres continúan el proceso de aprendizaje de la escuela y lo refuerzan, supervisan y ayudan a sus hijos a completar las tareas escolares y a trabajar en proyectos de aprendizaje, y realizan actividades para fomentar las habilidades de lecto-escritura (lectura de cuentos, conversaciones en la mesa).

Las tareas extienden el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela al hogar, y el tiempo que un niño dedique a éstas le posibilita la oportunidad de manipular información novedosa presentada en el aula y relacionarla con estructuras familiares de conocimiento, practicando, cometiendo errores y buscando soluciones.

En la institución donde se realizó este estudio, se observa que mientras algunos padres muestran interés por apoyar a sus hijos en su aprendizaje y solicitan ayuda a los docentes, hay estudiantes que no tienen acompañamiento en el hogar, situación que se ve reflejada en actitudes de desinterés hacia las actividades académicas, en la falta de hábitos de estudio y en la no entrega de tareas.

Asimismo, hay padres que manifiestan no tener tiempo para supervisar las tareas de sus hijos debido a sus compromisos laborales, por lo que delegan esta responsabilidad en los hermanos mayores, otros familiares o vecinos; algunas personas mayores encargadas del cuidado de los niños en ausencia de los padres por diferentes motivos (separación, abandono, etc.) han expresado el deseo de querer colaborarles con sus tareas escolares, pero que éstos no siguen sus indicaciones en este sentido.

Padres como agentes de apoyo a la escuela.

Esta categoría se refiere a las contribuciones voluntarias hechas por los padres a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios. Incluye contribuciones de tiempo, trabajo o materiales, y opciones para seleccionar la escuela a la que asistirán sus hijos (Winkler, 1993).

A diferencia de las dos categorías anteriores, que se concentran en el hogar y van dirigidas casi que de manera exclusiva a un solo niño o niña, este tipo de participación tiene impacto en toda la escuela y tiende a afectar a grupos. Los padres pueden contribuir individualmente o asociarse con otros para formalizar sus actividades de consecución de insumos para la escuela. Las asociaciones de padres son un ejemplo, y la mayoría de ellas se crean con el fin de recaudar fondos y conseguir recursos e insumos para la escuela.

Estas asociaciones representan una de las formas de participación escolar más tradicionales tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. Sin embargo, el predominio de este mecanismo en escuelas que tienen un bajo nivel de involucramiento con la comunidad puede llegar a generar tensiones. Martiniello (1999) considera que aunque las contribuciones a la escuela son en su mayoría voluntarias, los maestros suelen percibir las como una de las responsabilidades más importantes de los

padres en la educación de sus hijos. Dadas estas expectativas de los profesores, tales contribuciones pueden llegar a convertirse en medida de participación de los padres en la escuela, causando tensiones, especialmente en comunidades que viven en la pobreza, ya que los padres perciben las crecientes demandas de recursos de la escuela (que no pueden satisfacer dadas sus condiciones), y por otro lado, los maestros desarrollan actitudes negativas hacia aquellos padres que tienen pocos recursos económicos, porque estos no contribuyen a la escuela.

Para Martiniello (1999) si padres y escuela mantienen relaciones estrechas basadas en mutuo respeto y beneficio, la participación de los primeros en actividades de apoyo a la escuela crea mayores nexos y vínculos de confianza en lugar de causar tensiones (construcción de capital social), con lo que esta forma de participación se redefine.

Padres como agentes con poder de decisión.

Los padres desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones.

Los mecanismos formales de participación en la toma de decisiones se refieren a las diferentes vías que el sistema educativo ofrece a los padres para que participen en la toma de decisiones que afectan a la educación de sus hijos, mecanismos que corresponden en gran medida a las formas de participación en la educación descritas por Winkler (1997) en asociación con los procesos de descentralización de los sistemas educativos latinoamericanos. Estas formas, que varían en cuanto al grado de responsabilidad y esfuerzo son el voto (elección de órganos consultivos responsables de la educación), audiencias públicas y juntas consultivas (como asociaciones de padres de

familia), órganos directivos (consejos escolares y juntas directivas) y comportamiento de los beneficiarios (donación de tiempo y selección de escuelas).

Si bien, como se explicó, luego de analizar los diferentes modelos de involucramiento, en este estudio se optó por usar el de Kohl et al. (2000) como orientador del análisis de la realidad en la institución educativa que sirve como escenario a esta investigación, es interesante ver, a propósito de las categorías propuestas por Martiniello (1999) que en efecto, en el centro educativo en donde se llevó a cabo este estudio, el resultado de la evaluación institucional (IED Domingo Savio, 2013) mostró que existen aspectos por mejorar, como los canales de comunicación entre las familias y la escuela, y que se hace necesario trabajar en el diseño de propuestas tendientes a buscar un mayor involucramiento de los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos, y a estimular su participación tanto en la Asamblea como en el Consejo de Padres.

El último modelo de involucramiento abordado es el propuesto por Flamey et al. (2002) que comprende cinco niveles, que van del más elemental al más alto: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones y control de eficacia.

El nivel informativo.

Representa el peldaño más bajo de la participación, y se refiere a la disponibilidad por parte de la escuela, de información clara y precisa acerca del sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema: PEI, políticas de calidad, derechos y deberes, mecanismos formales e informales de comunicación, proceso educativo y de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

La escuela también comunica todos los cambios y decisiones importantes que van sucediendo a lo largo del año lectivo, así como también mantiene informados a

padres y acudientes sobre las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta de sus hijos. Asimismo, espera que padres y acudientes tengan la iniciativa necesaria para pedir esta información, y confianza para comunicar a los profesores las situaciones especiales que ocurran en el entorno familiar.

Este primer nivel también quiere decir que padres, madres y acudientes cuentan con la información necesaria para formarse una opinión sobre los temas relevantes de la vida escolar. Los colegios tienen el deber de entregar información. Es importante que ésta tenga un lenguaje comprensible y sea enviada a través de canales efectivos para que llegue a un número significativo de personas (Flamey et al., 2002). A su vez, es un deber de padres, acudientes y sus organizaciones solicitar la información y analizarla para poder opinar informados. Adicionalmente, el factor comunicación es de gran importancia tanto para que padres y acudientes se enteren de los avances académicos de los niños, como para fortalecer y aumentar su participación como maestros (Martiniello, 1999).

El nivel colaborativo.

Es el nivel más común de participación dentro de este modelo y consiste en la cooperación de padres y acudientes en actividades como actos o eventos escolares, ayuda en la reparación de la planta física, equipamiento escolar y material didáctico, así como también brindando apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos valores y conocimientos en el hogar, y eventualmente a nivel de aula. De igual forma, contribuye con la disciplina de los hijos en el hogar y en la institución educativa y brinda ayuda en la gestión administrativa.

El nivel consultivo.

Es el que requiere de la implementación de instancias de consulta acerca de

diversos temas por parte de la escuela, y abarca dos subniveles. Se deben diferenciar aquellas instancias en las que la escuela no tiene la obligación de tomar las decisiones que se le sugieren, y otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Es importante que estos mecanismos se construyan sobre opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias que tienen mayor poder dentro de la escuela

El nivel de toma de decisiones.

Es el cuarto nivel en relación a objetivos, acciones y recursos, que en un primer subnivel, consiste en incorporar, con derecho a voz y voto a uno o más representantes del estamento en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela (consejo directivo). En un subnivel mayor, se les permite asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión académica o administrativa. Es importante que padres y acudientes puedan actuar de forma informada y propositiva, superando el nivel de la demanda, así como asegurar la elección de representantes, que lleven sus inquietudes a los niveles más altos.

El nivel control de eficacia.

El quinto y último nivel de este modelo es el de control de eficacia, que otorga a padres y acudientes un rol de supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de que docentes y directivos superen la creencia de que los padres y acudientes son una amenaza, y pasar a considerarlos como interlocutores válidos con derecho a aportar, desde su punto de vista, opiniones y sugerencias válidas para el mejoramiento de la escuela. Además supone instaurar en la escuela la convicción y los mecanismos para cumplir con esta labor de “accountability” (Flamey et al., 2002).

Una vez presentados estos modelos, es pertinente mencionar las características que tienen en común:

Con respecto a las funciones que los padres deben cumplir en cuanto al cuidado, la formación, protección y manutención de sus hijos, esto corresponde al nivel de crianza en la tipología de Epstein (1995) a la categoría de padres como responsables de la crianza dentro de la taxonomía de Martiniello (1999) al nivel colaborativo en el modelo de Flamey et al. (2002) y al nivel de involucramiento personal en el modelo de (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

De igual forma, tienen en cuenta la contribución que hacen los padres en el hogar, tendiente a reforzar el trabajo en la escuela, que corresponde a la categoría de padres como maestros en el modelo de Martiniello (1999), a la de aprendizaje en el hogar en el modelo de Epstein (1995), al nivel colaborativo en el modelo de Flamey et al. (2002), a los niveles de monitoreo e involucramiento en el modelo de Eccles y Harold (1996), al involucramiento cognitivo-intelectual en el modelo de Grolnick y Slowiaczek (1994) y al involucramiento parental en la escuela, en el modelo de (Kohl et al., 2000).

Estos modelos también consideran un nivel informativo, es decir, contemplan tanto mecanismos mediante los cuales la institución educativa comunica a los padres asuntos relacionados con la formación de sus hijos (circulares), como formas de contacto entre padres y maestros (cartas, llamadas, reuniones). Esto corresponde a los niveles de comunicación con la escuela dentro del modelo de Harold y Eccles (1996), al nivel de comunicación en el modelo de Epstein(1995), al nivel informativo en el modelo de Flamey et al. (2002), al involucramiento personal en el modelo de Grolnick y Slowiaczek (1994), al nivel de involucramiento parental dentro del modelo de Kohl et al. (2000) y al nivel de padres como maestros en el modelo de (Martiniello, 1999).

Como se mencionó anteriormente, para esta investigación, se escogió el modelo de seis dimensiones de Kohl et al. (2000) puesto que toma en cuenta creencias tanto de padres como de profesores, lo que forma parte del objetivo general.

Estrategias de involucramiento parental.

El siguiente aspecto a tratar se refiere a las formas en las que los padres pueden involucrarse en los procesos de la escuela, que han sido dispuestos en una serie de estrategias que según Navarro (1999) pueden clasificarse en legislativas y organizativas.

Las estrategias legislativas.

Son aquellas que han reglamentado la participación de los padres en el sistema educativo de nuestro país, dentro del marco de la (Ley 115 de 1994 y el Decreto 1286 de 2005).

La Ley 115 de (1994) o Ley General de Educación decreta en su Artículo 6 que la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres de familia, acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares) debe participar en la dirección de los establecimientos educativos.

Igualmente, en su Artículo 7 enumera las funciones que le corresponden a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos hasta la mayoría de edad, o hasta cuando suceda cualquier otra clase o forma de emancipación.

Esta ley estipula las funciones que los padres de familia deben cumplir en el proceso escolar:

- a) Participar en las asociaciones de padres de familia

- b) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento
- d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos
- e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo
- f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y
- g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral (pp. 2-3).

Adicionalmente, el Decreto 1286 de (2005) establece tanto los derechos y deberes de los padres de familia en relación con la educación de sus hijos, como las formas o mecanismos de participación en los que pueden involucrarse dentro de las instituciones educativas (asociaciones de padres, consejos directivos y consejos de padres), y presentarlas funciones que le corresponden a cada uno de ellos, que serán explicadas más adelante.

Estrategias organizativas.

Se derivan de los marcos legales, y Navarro (1999) las cataloga en estrategias institucionales de participación grupal, de participación personal y parainstitucionales.

En las *estrategias institucionales de participación grupal*, se encuentran los Consejos de padres y las Asociaciones de padres. En el artículo 5 del Decreto 1286 de (2005) se precisa que el Consejo de Padres es “un órgano de participación de los padres de familia del establecimiento educativo destinado a asegurar su continua participación en el proceso educativo y a elevar los resultados de calidad del servicio” (p. 2). En

relación con las actividades de involucramiento parental, el artículo 7 en su literal e) establece que al Consejo de padres de familia le corresponde:

Promover actividades de formación de los padres de familia encaminadas a desarrollar estrategias de acompañamiento a los estudiantes para facilitar el afianzamiento de los aprendizajes, fomentar la práctica de hábitos de estudio extraescolares, mejorar la autoestima y el ambiente de convivencia y especialmente aquellas destinadas a promover los derechos del niño (p. 3).

La composición y funciones del Consejo Directivo como órgano del gobierno escolar están estipuladas por los artículos 21, 22 y 23 del (Decreto 1286 de 2005). Es una instancia que tiene como funciones servir de apoyo en lo concerniente a la toma de algunas decisiones que afecten al funcionamiento de la institución, ayudar a resolver los conflictos que puedan presentarse entre docentes y administrativos con los alumnos del establecimiento educativo después de haber agotado los procedimientos previstos en el manual de convivencia, y asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado, entre otras.

Con respecto al componente participativo en los órganos que integran el gobierno escolar y en las asociaciones de padres, esto corresponde al nivel de involucramiento parental en la escuela dentro del modelo de Kohl et al. (2000), al nivel de toma de decisiones de Epstein (1995), al nivel de involucramiento comportamental de Grolnick y Slowiaczek (1994), al nivel de toma de decisiones dentro del modelo de (Flamey et al., 2002) y al nivel de padres con poder de decisión dentro del modelo de (Martiniello, 1999).

Para Navarro (1999) las *estrategias institucionales de participación personal* como “aquellas que permiten la participación individual o grupal de los padres a título

personal, y no mediante representantes de los estamentos escolares” (p. 3). Se refiere específicamente a la tutoría (orientación personal del alumno), donde la interacción con la familia es un factor importante.

La institución en la que se realizó el estudio actualmente atiende a cerca de 1000 estudiantes, en las modalidades de básica primaria, básica secundaria, media vocacional y al Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Anualmente, se realizan tres asambleas generales, y tres entregas de informes académicos. De igual forma, se programan talleres de padres y madres, a quienes se cita por medio de circulares.

Cuando se identifican estudiantes con bajo rendimiento académico y/o dificultades de comportamiento, los docentes informan al director de grupo, con el fin de comenzar un seguimiento en el que se establecen compromisos, para citar posteriormente a los padres, quienes pueden acercarse a la institución con el fin de dialogar con los profesores. En caso de ser necesario, los alumnos son remitidos a Orientación, y también se adelantan reuniones con los padres para informarles acerca del rendimiento de sus hijos y buscar estrategias conjuntas de apoyo. Finalmente, Navarro (1999) se refiere en este apartado a las *estrategias parainstitucionales*, clasificando en ellas a las asociaciones de padres y las escuelas de padres y madres, caracterizadas por su carácter de tipo voluntario.

Las asociaciones de padres también están reglamentadas por el Decreto 1286 (2005) que establece en su artículo 9º: “Para todos los efectos legales, es una entidad jurídica de derecho privado, sin ánimo de lucro, que se constituye por la decisión libre y voluntaria de los padres de familia de los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo (p. 4). ...Su “patrimonio y gestión deben estar claramente separados de los del establecimiento educativo (Art. 11 p. 4).

Por otra parte, se expidió la Ley 1404 de (2010) relativa a la creación del programa Escuela para Padres y Madres en todas las instituciones educativas de preescolar, básica primaria y media del país, cuyo propósito fundamental es:

Integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia... (Art. 1 p. 1).

Si bien Navarro (1999) afirma que el objetivo de las asociaciones de padres es integrar a los padres dentro del marco escolar (carácter participativo) y el de las escuelas de padres solamente tiene un carácter educativo, en la institución donde se realizó el estudio se ha identificado que los talleres de padres representan un espacio significativo para su participación, por cuanto ellos pueden expresar libremente sus opiniones en cuanto a la formación de sus hijos.

Por último, y puesto que uno de los objetivos específicos del estudio es encontrar las posibles variables que pueden estar incidiendo en el involucramiento de los padres cuyos hijos estudian en la institución donde se hizo este estudio, se examinan los factores provenientes del entorno escolar, familiar y social, que pueden facilitar u obstaculizar el involucramiento parental.

Con respecto a las escuelas, se ha identificado que un clima escolar positivo, donde se mantenga la disciplina en las aulas y exista respeto mutuo entre estudiantes y profesores, se asocia de manera significativa con un aumento en el involucramiento

parental Haack (2007); U.S. Department of Education (1997) y a su vez es el factor que tiene más peso en el rendimiento académico de los estudiantes (OREALC-LLECE, 2010). Asimismo, es más probable que los padres se acerquen a la escuela si perciben que son bienvenidos en ella y se les invita a involucrarse, como lo manifestaron los participantes de los estudios cualitativos que realizaron (Cardona, Jain & Canfield-Davis, 2012 y Griffin & Galassi, 2010).

Tomando como base el esquema de esferas de influencia enfocadas en la familia, la comunidad y la escuela planteado por Epstein (2011), Hornby y Lafaele (2011) formularon un modelo que explica cuáles son estas posibles barreras existentes, clasificándolas en cuatro categorías: factores de los padres y de las familias, factores padre-maestro, factores sociales y factores de los niños.

Igualmente, Romagnoli y Gallardo (2008) distinguen seis tipos de barreras para el involucramiento parental: (a) la desvalorización de la cultura de origen de los alumnos, (b) la existencia de una relación caracterizada por el desconocimiento mutuo, (c) la falta de comunicación y el desencuentro, débiles canales de comunicación, (d) las relaciones basadas en lo negativo, (e) la atribución cruzada de culpas, y (f) la excesiva delegación en la escuela de la educación de los niños y jóvenes.

Dentro de los factores de los padres y de las familias, Hornby y Lafaele (2011) se refieren en primer lugar a las creencias de los padres, que son cruciales para el involucramiento.

La primera de estas creencias es la manera en que los éstos ven el rol que desempeñan en la educación de sus hijos, y según Hoover-Dempsey et al. (2005) este rol parental se construye particularmente a partir de las experiencias en la escuela y con el profesorado. Así por ejemplo, aquellos padres que consideran que su papel solamente es

encontrar una escuela para sus hijos, sin asumir la responsabilidad de educarlos, estarán menos dispuestos a involucrarse activamente en los procesos escolares, actitud que de acuerdo con Hoover-Dempsey y Sandler (1997) prevalece más en algunas comunidades que en otras, con variaciones.

La segunda de estas creencias es la confianza que los padres tienen en sus habilidades para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela, considerada otro factor crucial. Hoover-Dempsey y Sandler (1997) afirman que los padres que tienen más altas creencias en su autoeficacia estarán dispuestos a fijarse metas más altas y a asumir mayores niveles de compromiso para alcanzarlas, y probablemente aquellos padres que tienen un bajo sentido de autoeficacia percibida eviten el contacto con la escuela, al considerar que su participación no tendrá resultados positivos en el desempeño académico de sus hijos. Según Hornby y Lafaele (2011) esta falta de confianza de los padres en sus habilidades puede deberse a que sienten que no pueden comunicarse efectivamente con los maestros debido a barreras en el idioma, a que han tenido experiencias negativas en las escuelas de sus hijos, o a que tuvieron dificultades académicas y/o de comportamiento a lo largo de su propia formación, o a que consideran que no han desarrollado la competencia para ayudar efectivamente a sus hijos, y manifiestan no saber cómo hacerlo (Young, Austin & Growe, 2013). Sin embargo, el estudio realizado por Azaola (2010) mostró que pese a los bajos niveles de instrucción de los padres, éstos apoyan a sus hijos en el cumplimiento de su educación básica.

El tercer grupo de estas creencias parentales es el punto de vista que tienen acerca de la inteligencia de los niños, y de cómo aprenden y desarrollan sus habilidades (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Aquellos padres que consideran que el desempeño escolar depende tanto del esfuerzo como de las capacidades, y que la inteligencia puede

desarrollarse, tendrán más disposición para involucrarse que quienes creen que la inteligencia es fija y que el logro escolar está relacionado con la suerte de tener muchas capacidades, por lo que consideran que apoyar a sus hijos es una pérdida de tiempo.

Hornby y Lafaele (2011) mencionan como otra posible barrera la percepción que los padres tienen del nivel de invitación explícita e implícita que se les hace desde la escuela a involucrarse en la formación de sus hijos, y cuando consideran que su apoyo en este sentido no es valorado, es menos probable que participen Hoover-Dempsey y Sandler (1997) lo que es confirmado por Epstein (2011) quien identificó que los padres se involucran de manera más efectiva cuando son animados activamente por los profesores.

Las circunstancias familiares y de los padres actúan como otro factor que puede impedir el involucramiento (Hornby & Lafaele, 2011). El nivel educativo de los padres tiene influencia, puesto que aquellos que no terminaron sus estudios y no tienen un título universitario pueden sentirse poco competentes para ayudar a sus hijos con sus tareas, e inferiores a los profesores, y ser reticentes a trabajar mancomunadamente con ellos. Asimismo, los padres solteros o que tienen familias grandes pueden tener dificultades para apoyar a sus hijos en la escuela, debido a sus responsabilidades como cuidadores. Algunas madres que tienen hijos en la institución donde se adelantó este estudio manifiestan que no siempre les es posible asistir a las actividades escolares, debido a que tienen que hacerse cargo de los demás niños de su familia.

La situación laboral de los padres también puede representar un inconveniente para el involucramiento, ya que si están desempleados no tendrán los recursos económicos necesarios para comprar a sus hijos lo que necesitan, y si tienen empleos muy demandantes y poco flexibles, posiblemente no dispondrán de tiempo para

colaborarles con sus tareas escolares (Catsambis, 2001; Green, Hoover-Dempsey, Sandler & Walker, 2007). En el municipio donde se ubica la institución, sus habitantes trabajan en administración de fincas, vigilancia, labores domésticas, en negocios independientes y en cultivos de flores, cuya producción varía dependiendo de la temporada. Algunos padres de familia que laboran en estos sitios han manifestado que en ocasiones no les permiten asistir a las entregas de boletines y que llegan muy cansados a sus hogares, a veces en horas de la noche, por lo que tienen dificultades para estar al tanto de las actividades escolares de sus hijos.

Y finalmente dentro de este grupo de circunstancias parentales y familiares, Hornby y Lafaele (2011) mencionan como otra posible barrera los recursos psicológicos con los que cuentan los padres. Aquellos que sufren enfermedades físicas o mentales, o que carecen de una red de apoyo social efectiva tienen mayores dificultades para involucrarse en los procesos académicos de sus hijos (Eccles & Harold, 1996).

Tomando en cuenta estos factores, el estudio de Griffin y Ganassi (2010) confirma que las creencias de los padres en su autoeficacia, tal como lo establecen Hoover-Dempsey y Sandler (1997) en su modelo, así como sus circunstancias de tipo personal, familiar, laboral y la disponibilidad de recursos inciden en sus niveles de involucramiento, y por ende, en el desempeño académico de sus hijos.

Con relación a las variables de nivel educativo y nivel económico, los estudios han encontrado las más bajas tasas de involucramiento parental en familias de pocos recursos económicos, con menor nivel educativo, y pertenecientes a minorías raciales (Dauber & Epstein, 1989 y Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Respecto a la clase social, las familias de clases media y alta disponen de recursos y ventajas que aquellas de clases bajas no tienen, denominadas por Bourdieu (1977) “capital cultural”,

y que son las actividades culturales y educativas que realizan las familias pertenecientes a distintas clases sociales. Haack (2007) cita como ejemplos de capital cultural la lectura de libros, las visitas a museos y galerías de arte, ir a obras de teatro, escuchar música clásica, así como tener computadores, televisores y radios. A mayor educación, mayor capital cultural y los niños que pertenecen a familias con más capital cultural llegan mejor preparados para ajustarse a la escuela y lograr un buen rendimiento académico Lareau (1987) lo que confirman los hallazgos de la investigación efectuada por (Tam & Chan, 2009). De igual manera, Romagnoli y Gallardo (2008) afirman que muchas veces los padres sienten incomodidad cuando su nivel educativo es bajo, o su estilo cultural o nivel socioeconómico es distinto al de los maestros, lo que los intimida y les dificulta el acercamiento al profesorado o a los directivos docentes, por lo que acaban dejando el proceso educativo de sus hijos en manos de la escuela, al sentir que no pueden aportar nada, y que no son bienvenidos en él, anulando toda posible relación. También se refieren a que si se la cultura de origen de los alumnos principalmente en contextos de pobreza, donde los saberes y valores transmitidos por la escuela se idealicen y privilegien por encima de las experiencias, valores y conocimientos ofrecidos desde el hogar, y este menosprecio se transmita tanto de forma simbólica como directa a los padres, se percibe un clima escolar poco acogedor, que impide que las familias se sientan respetadas, escuchadas y menos aún necesitadas.

Dentro del grupo de factores padre-maestro, Hornby y Lafaele (2011) mencionan las actitudes. Tanto padres como maestros tienen sus propias actitudes personales con respecto al involucramiento parental, enraizadas profundamente en sus propias experiencias educativas, económicas, históricas, étnicas, de clase y de género (Hornby & Lafaele, 2011). En la revisión de la literatura, se encontraron varios estudios que

examinan las formas en las que los padres pertenecientes a diversas culturas y grupos étnicos se involucran en los procesos académicos de sus hijos, como el de Cardona et al. (2012), el de Hilgendorf (2012), el de Hourani, Stringer y Baker (2012), el de Huntsinger y Jose, (2009), el de Tam y Chan (2009), el de Vera et al. (2012) y el de Zedan (2012) que resaltan que las personas tienen distintas concepciones de lo que significa el involucramiento parental según el contexto sociocultural del que hagan parte Huntsinger y Jose (2009) lo que puede llegar a convertirse en una limitante en las escuelas, puesto que el punto de vista que tengan los padres en cuanto a cómo pueden apoyar académicamente a sus hijos puede ser distinto del de los docentes Hourani et al. (2012) situación que debe considerarse en la población que fue abordada para realizar el presente estudio. En cuanto a la variable del género, Valdés, Martin y Sánchez (2009) encontraron entre los resultados de su investigación que las madres son el puente entre la familia y la escuela, reflejo de un patrón cultural que les atribuye la responsabilidad de la educación de los hijos, dejando a los padres en un papel secundario, lo que en la institución objetivo se ve evidenciado en una mayor asistencia de las mujeres a las diferentes actividades escolares.

En cuanto a los docentes, existe una relación directa entre sus actitudes y creencias acerca de las familias y del involucramiento familiar, y sus prácticas de involucramiento (Haack, 2007). Cuando tienen en alta estima a los padres y los consideran como los primeros maestros de sus hijos, es más probable que los inviten a ser participantes activos en su proceso educativo (Dauber & Epstein, 1989). A pesar de esto, Hornby (2000) considera que entre muchos profesores aún persiste una visión deficitaria de los padres, manifestada en actitudes donde son considerados como “problemas”, “vulnerables” o “menos capaces”, y se les aleja de las escuelas. La

investigación sugiere que los maestros pueden tener actitudes preconcebidas acerca de las familias y creer que son indiferentes a la educación de sus hijos Bloom (2001) y Caspe (2003) y así como manifestar percepciones sesgadas y a menudo negativas con respecto a los valores, actitudes y habilidades de los padres menos educados y con bajos ingresos en particular, que sirven para reforzar estereotipos relacionados con la clase social y el nivel educativo, y de esta manera, obstaculizar los esfuerzos para involucrar a las familias en el proceso educativo (Comer, 1980 y Davies, 1987). También es posible que los profesores subestimen el involucramiento de los padres, si no conocen las actividades que desarrollan para apoyar a sus hijos, especialmente en lo que atañe a la realización de tareas en el hogar (Haack, 2007).

En cuanto a este aspecto, se encontró la investigación desarrollada por Hindin (2010) cuyo propósito fue indagar cómo los maestros construyen sus creencias acerca de las prácticas de involucramiento parental, basándose en las experiencias y percepciones de estudiantes universitarios durante sus prácticas en diferentes escuelas, y en el que se encontró, entre otros datos, que el rol de los docentes con respecto al involucramiento incluye dar información a los padres acerca del progreso del estudiante, animarlos padres para que se involucren y fomentar la colaboración entre padres y estudiantes, prácticas que también se observan cotidianamente en los profesores del colegio donde se llevó a cabo la investigación.

Y dentro del grupo de factores de los niños, el modelo de Hornby y Lafaele (2011) abarca los problemas de comportamiento y la edad de los estudiantes, afirmando que estos también pueden obstaculizar el involucramiento parental, puesto que cuando un niño o adolescente tiene conductas problemáticas, sus padres pueden rehusarse a asistir a la escuela por temor a recibir más malas noticias; y cuando esta situación llega

a ser tan severa que se empieza a considerar la idea de la suspensión o la expulsión, el conflicto entre las escuelas y los padres es casi inevitable, y se transforma en una gran barrera para que haya un involucramiento significativo (Parsons, 2000).

Complementando lo anterior, según Romagnoli y Gallardo (2008) la relación entre familia y escuela se construye de forma recurrente centrada en los problemas; esto significa que el sistema escolar se vincula con los padres para “señalarles las dificultades, los problemas y las deficiencias que los estudiantes pueden tener en la sala de clases, ya sean éstas cognitivas, emocionales, sociales o conductuales” (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005, p.154). A los padres se les cita para hablar de lo negativo Young, et al., (2013) y los espacios de encuentro entre ambas partes (entrevistas con profesores, reuniones de padres) se transforman en espacios privilegiados para el señalamiento de las dificultades de los alumnos o de aquello que las familias no hacen, y que tendría incidencia en el rendimiento académico. Ante este tipo de señalamientos, frecuentemente los padres sobrerreaccionan con sus hijos, perdiendo el control y la perspectiva, imponiéndoles demandas excesivas que sobrepasan sus capacidades, descalificándolos y llegando inclusive al maltrato. El resultado de estas intervenciones es que habitualmente la relación padre-hijo se ve afectada negativamente, y así la escuela se constituiría en el “banquillo de los acusados” para los padres Romagnoli y Gallardo (2008) obstaculizando así el involucramiento.

En cuanto a la edad de los estudiantes Eccles y Harold (1996) y Zedan (2012) se refieren a que el involucramiento parental disminuye paulatinamente a medida que los niños hacen su entrada en la adolescencia, debido a que por una parte las tareas escolares van haciéndose más complejas en secundaria, y si los padres tienen un bajo nivel educativo, ya no podrán ayudar a sus hijos, situación que confirman los resultados de la

investigación de Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012) quienes encontraron que esto no les permite colaborar efectivamente en el proceso educativo de sus hijos, lo que se relaciona directamente con bajo rendimiento académico, y en último caso, con la deserción escolar.

Es importante tener en cuenta estas consideraciones en el caso particular de los padres cuyos hijos están matriculados en la institución donde se desarrolló el estudio, puesto que son muy pocos los que tienen estudios universitarios, algunos terminaron el bachillerato, y han complementado su formación con cursos técnicos impartidos por el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA, mientras que otros no terminaron su escolaridad básica, por lo que su nivel educativo es muy bajo.

Por otra parte, esta disminución del involucramiento también obedece a que los padres tienden a alejarse de sus hijos adolescentes, considerando que desean y necesitan libertad y que ya no pueden tener influencia en ellos, como cuando eran pequeños, creencias que en ocasiones están basadas en estereotipos (Freedman-Doan, Arbreton, Harold & Eccles, 1993). Sin embargo, Mo y Singh (2008) concluyeron que a pesar de esta disminución en el involucramiento, tanto los padres como las escuelas deben ser conscientes de que el involucramiento parental tendrá efectos positivos tanto en el desempeño académico como en el compromiso escolar de los adolescentes, y sugieren la creación y puesta de práctica de diversas actividades tanto formales como informales para apoyarlos.

Romagnoli y Gallardo (2008) también se refieren a que el desconocimiento mutuo, la falta de comunicación y el desencuentro entre las escuelas y las familias pueden actuar como barreras para el involucramiento, lo que alude a que por una parte los docentes actúan desde la suposición de que las cosas son “ideales”, tal como

“deberían ser”, sin adecuarse a las necesidades de cada estudiante y familia, y a que por otra, las familias exigen y delegan a la escuela y profesores más de lo que a estos les compete o están capacitados para entregar (Romagnoli & Gallardo, 2008). Estos autores también consideran que generalmente, las familias están interesadas en involucrarse en el proceso educativo de sus hijos, pero no siempre saben de qué forma hacerlo, siendo la escuela quien debiera encargarse de acoger, informar y comunicar los mecanismos dispuestos para la participación. En ausencia de un monitoreo o soporte institucional, el potencial de participación no llega a ser aprovechado por las escuelas, al no haber espacios ni canales planificados para los padres. Tanto el desconocimiento de las familias como las falencias de la escuela al promover la participación terminan por excluir a los padres del proceso educativo de los hijos Romagnoli y Gallardo (2008) razón por la que se deberían implementar políticas escolares destinadas a fomentar una comunicación más efectiva entre la escuela y los padres, como lo sugieren (Valdés et al., 2009).

Blanco, Umayahara y Revenco (2004) se refieren a la tendencia de los padres a “dejar toda la responsabilidad de la educación de los niños y las niñas en el Programa, Jardín Infantil o Escuela” (p. 30) como otra barrera para el involucramiento. Según estas investigadoras, tal actitud tiene asidero principalmente en una tradición de desvinculación entre familias y escuela, puesto que con frecuencia los profesores se sienten incómodos con padres que opinan y que quieren tener incidencia en aspectos que consideran su campo. En otras ocasiones, los docentes no ven la importancia de la relación familia-escuela, o bien sienten temor de involucrar a las familias por no estar preparados para llevar a cabo actividades que correspondan a las expectativas o forma de participación de los adultos Blanco et al. (2004) así como por la falta de tiempo de los

padres, y por el desconocimiento general de la importancia de su participación y compromiso dentro del proceso educativo. También mencionan como un posible obstáculo la persistencia de actividades tradicionales dirigidas a las familias, que se continúan realizando sin que los docentes evalúen si realmente responden a sus intereses y necesidades en términos de temáticas, tiempos (considerando que los padres tienen hijos que atender en el hogar) y oportunidades para participar, en el caso de que en dichas actividades únicamente se transmita información.

Como última barrera Alcalay et al. (2005) mencionan que familia y escuela se culpan y desvalorizan mutuamente frente a los pobres resultados académicos y el mal comportamiento de los estudiantes y asimismo la familia culpa a la escuela de no educar bien a sus hijos, tildándola de incompetente. Finalmente, en los casos más extremos, nadie asume responsabilidades de manera efectiva Romagnoli y Gallardo (2008), y el involucramiento parental no se da.

Con base en estos aportes, se encontró necesario analizar profunda y sistemáticamente, mediante el presente estudio, cuáles son las creencias subyacentes a algunas conductas observadas en los padres (tales como bajo nivel de refuerzo académico en casa, bajo nivel de control de cumplimiento de tareas) con el fin de establecer la forma en que estos conciben su rol con respecto a la formación de sus hijos, qué motivadores y qué tipo de barreras perciben para involucrarse en los procesos escolares.

Con respecto a los docentes y directivos docentes, se buscó identificar cuáles son sus creencias acerca de los padres, de su involucramiento en el proceso educativo de sus hijos y de las relaciones que establecen con ellos dentro de la institución.

Pregunta de investigación.

Dados los problemas y necesidades ya señalados, se hizo pertinente formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias de padres de familia, docentes y directivos docentes de una institución educativa colombiana acerca del involucramiento parental en los procesos escolares?.

Justificación

Aunque diferentes investigaciones han demostrado que cuando los padres se involucran en las actividades escolares de los hijos hay una mejora en el comportamiento, la asistencia, el desempeño académico y la motivación por asistir a clases Balfanz (2009); Espinola y Claro (2010) y Gonzales-DeHass et al. (2005) también han comprobado la importancia y los beneficios de la participación de los padres en los logros educativos de sus hijos, de manera particular, la relación existente entre las variables de apoyo familiar el ámbito pedagógico y la eficacia del desempeño en la escuela (Aburto, Alister, Medina & Romero. 2004; Epstein & Steven, 2002; Jadue, 1999; Martiniello, 1999; Rivera & Milicic, 2006 y Valdés & Urías, 2011). Así como han señalado la necesidad de desarrollar acciones tendientes a sensibilizar, empoderar y comprometer más activa y efectivamente a las familias con la educación de sus hijos, especialmente con respecto a involucrarse en la toma de decisiones al interior de las escuelas Valdés, Wendlandt, Carlos y Urías (2014) son frecuentes las quejas de que cada vez se dificulta más hacer que los padres participen en las actividades escolares y en el proceso educativo de sus hijos en general (Rivas & Ugarte, 2014). Es claro, como se señaló anteriormente, que existen variables de diversa índole (familiar, escolar y social) que representan obstáculos para que este involucramiento ocurra. No obstante, el

declarado interés de la sociedad en cualificar los sistemas educativos debería respaldarse con acciones concretas que redunden en beneficio de los estudiantes. Así, si los estudios respaldan que el involucramiento parental favorece el desempeño académico, deberían diseñarse e implementarse estrategias para favorecerlo y potenciarlo.

Dado que también se han revisado los factores del contexto familiar y escolar que pueden incidir en el involucramiento parental, esta investigación cobra importancia para la institución donde fue realizada, por cuanto uno de sus objetivos específicos consiste en identificar cuáles de estos factores se encuentran presentes en ella, y así poder proporcionar información que permita diseñar estrategias de intervención tendientes a mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

En ausencia de datos fidedignos acerca de las actividades desarrolladas por los padres en el hogar para que sus hijos tengan un buen desempeño académico, conocer sus creencias permite comprender cómo se viene dando ésta situación, para que la institución pueda diseñar intervenciones adecuadas a sus verdaderas necesidades, intereses y posibilidades, de acuerdo con Cunha et al. (2015) quienes sugieren que se deberían diseñar programas en las escuelas con el fin de capacitar a los padres para que puedan involucrarse en la educación de sus hijos, De esta forma, los estudiantes también se beneficiarán, al poder recibir un mayor y mejor apoyo tanto desde la escuela como desde sus hogares para que puedan lograr mejores niveles de desempeño académico.

Igualmente, tener conocimiento de las creencias de docentes y directivos docentes sobre el involucramiento parental permitirá conocer el grado de coincidencia entre sus creencias y las de los padres de familia, qué esperan los docentes de los padres, qué importancia dan éstos al involucramiento parental en relación con el desempeño

académico de sus hijos, y cuáles son aquellos factores que actualmente motivan y desestimulan la participación de la familia en la escuela.

Como aporte a la psicología educativa, el presente estudio busca, a partir del procesamiento de los datos que se obtengan, encontrar posibles hipótesis relacionales entre las creencias de los padres y la influencia que éstas ejercen en su grado de motivación para involucrarse en los procesos escolares de sus hijos, constituyendo así un factor importante para el logro de la calidad educativa en las instituciones públicas y privadas de nuestro país, por cuanto los bajos rendimientos académicos pueden traer como consecuencias la repitencia, o en casos críticos el abandono escolar, situaciones que acarrearán un alto costo personal, familiar y social, y que también se convierten en una problemática de todo el sistema educativo colombiano, en tanto que se traducen en bajos índices de efectividad y eficiencia..

Objetivos

Objetivo general.

Describir y analizar las creencias de padres de familia, docentes y directivos docentes de una institución educativa con respecto al involucramiento parental en los procesos escolares.

Objetivos específicos

- 1°. Describir las creencias de padres de familia, docentes y directivos docentes sobre el involucramiento parental en los procesos escolares.
- 2°. Comparar las creencias sobre involucramiento escolar que tienen padres de familia, docentes y directivos docentes.
- 3°. Identificar variables que dificultan el involucramiento escolar de los padres de la institución

Categorías orientadoras

Las categorías que guiaron la presente investigación se definieron utilizando el modelo basado en evidencias, mediante el cual se parte de unas categorías globales del objeto de evaluación, para establecer luego indicadores o evidencias que permitan hacer observables estas categorías, y finalmente plantear las tareas o preguntas propiamente dichas que se aplicarán a los participantes.

Partiendo de que el involucramiento parental ha sido agrupado en diferentes dimensiones, dada su complejidad Epstein (1995); Grolnick y Slowiaczek (1994) y Haack (2007) y de que se considera un fenómeno que transcurre dentro de un continuo, la definición de las categorías orientadoras se inició desde la identificación de seis actividades específicas sobre las cuales se quiso preguntar a padres de familia, docentes y directivos docentes de la institución.

En un extremo de este continuo, se ubican las actividades que se realizan en el hogar, tales como monitorear la realización de tareas, reforzar el aprendizaje y asegurar la asistencia a la escuela. En el medio, se encuentran actividades tradicionales en la escuela, tales como asistir a reuniones con los profesores y hacer voluntariado, y al otro extremo se encuentran labores que surgen desde la escuela y que son de tipo más colaborativo, como planear actividades académicas con los profesores y formar parte del gobierno escolar, Shores (1998) que brindan a los padres poder e influencia en el funcionamiento de la escuela.

Para el caso de esta investigación, las actividades específicas de involucramiento parental escogidas fueron asegurarse de que los hijos asistan de forma regular a la escuela, adelantar actividades de refuerzo académico en el hogar, supervisar la realización de tareas, dialogar con los profesores sobre el rendimiento académico del

estudiante, asistir a reuniones y entregas de boletines, asistir a talleres de padres, y finalmente formar parte del gobierno escolar, como se muestra en la Figura 1.

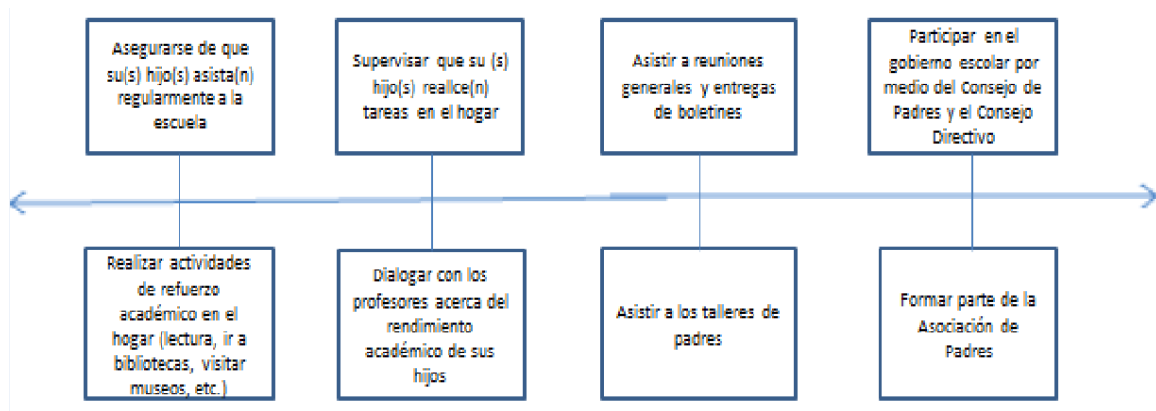


Figura 1. Actividades específicas de involucramiento parental. Adaptada de Shores, E. F. (1998, p.7).

Las categorías que se tuvieron en cuenta fueron los seis factores del modelo de (Kohl et al., 2000). A su vez, cada uno de ellos comprende un grupo de subcategorías, también llamadas indicadores o evidencias, que fueron construidas tomando como punto de partida las actividades de involucramiento que aparecen especificadas en la Figura 1.

Estas categorías y subcategorías son:

Contacto entre padres y maestros.

Se refiere al tipo, frecuencia e iniciación de los contactos entre padres y docentes. Agrupa los indicadores o subcategorías de creencias acerca de quién debe iniciar el contacto (si los padres o los profesores), frecuencia aproximada de contacto entre los padres y los docentes, formas predominantes de contacto entre los padres y los docentes, y de motivos por los que padres y profesores se ponen en contacto con mayor frecuencia.

Involucramiento parental en la escuela.

Se refiere a la participación de los padres en las diferentes actividades que son

programadas por la escuela. Agrupa los indicadores o subcategorías de creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de Padres, creencias sobre el interés de las directivas del colegio en que los padres asistan a las actividades que programan y de creencias sobre el grado de atractivo de las actividades programadas por la escuela.

Involucramiento parental en el hogar.

Se refiere a las actividades realizadas por los padres en el hogar para facilitar el éxito escolar y la estimulación intelectual. Agrupa los indicadores o subcategorías de creencias sobre la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, creencias sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas y de creencias sobre actividades de estimulación intelectual.

Valor dado por los padres a la educación.

Se refiere a la importancia que tiene la educación para los padres de familia. Contiene el indicador o subcategorías de creencias sobre la importancia de la educación, como medio para salir adelante en la vida.

Calidad de la relación entre padres y maestros.

Se refiere a los sentimientos que experimentan padres y maestros cuando interactúan. Agrupa los indicadores o subcategorías de creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones, y de creencias acerca de si las relaciones entre padres y docentes se basan en lo positivo o lo negativo.

Satisfacción de los padres con la escuela.

Se refiere al grado en que el colegio cumple con las necesidades de los padres. Comprende los indicadores de creencias sobre la efectividad de la comunicación entre el colegio y los padres y de creencias sobre la satisfacción con el colegio y los servicios que presta.

Método

Diseño

Esta investigación se encuadra como un estudio empírico, según clasificación propuesta por Montero y León (2007) dado que en la misma se presentan datos empíricos originales producidos por los autores. Los tipos de datos producidos en el estudio combinan tanto datos cualitativos como datos cuantitativos. Los primeros fueron analizados desde la lógica de interpretación subjetivista en tanto se tuvo en cuenta la perspectiva de los participantes y los segundos, desde una perspectiva objetiva con el modelo de Rasch que permite el cálculo de proporciones en las cuales se presenta un cierto rasgo o habilidad o categoría, recogidas en este estudio como indicadores.

De acuerdo con la clasificación de Montero y León (2007) este estudio se clasifica particularmente como un *estudio de caso* en tanto es del tipo de “estudios descriptivos no estructurados referidos a una única unidad muestral, ya sea una persona, un grupo, una organización, etc.” (p. 856).

En el mismo sentido, cabe señalar que para Munarriz (1992) el concepto “caso” es aplicable a una persona, un aula o centro educativo, sin pretender en principio llegar a conclusiones que sean generalizables, y afirma que algunos de los rasgos más importantes que definen a los estudios de este tipo son:

- Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo
- Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural
- Comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa

El presente estudio tiene las anteriores características toda vez que el interés de la investigadora fue describir y analizar las creencias subyacentes al involucramiento parental en una institución educativa particular, y la revisión teórica hecha sobre el involucramiento parental sirvió para orientar el diseño de los instrumentos más que como un referente analítico contra el cual se vaya a comparar la información recolectada. Esta información fue objeto de análisis que derivó en una descripción profunda de las creencias que los actores educativos que conforman la muestra tienen sobre el involucramiento parental.

En esta investigación, la unidad muestral fue una institución educativa de Cundinamarca. Como señala Stake (1994) el estudio de un caso no es la elección de un método en sí mismo sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado; en estos estudios el investigador elige estudiar un caso, razón por la cual, como enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales, antes que por los métodos de investigación utilizados.

Con respecto al tipo particular de estudio de caso que corresponde al presente estudio, puede afirmarse que se trata de un estudio de caso *intrínseco*, dado que el investigador elige el caso por encontrarse con él Montero y León (2007); la investigadora está inmersa y hace parte de la institución que fue objeto de investigación, la elección del caso estuvo basada en su interés personal por el fenómeno y su propósito básico fue alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, aprender de él sin generar ninguna teoría ni generalizar los datos, característica básica del estudio de caso intrínseco (Barrio et. al, s.f.)

Participantes

La muestra estuvo conformada por 17 padres de familia, así como por 10 profesores (2 de preescolar, 4 de básica Primaria, 2 de básica secundaria y 2 de media vocacional), y 2 directivas docentes (coordinadora académica y orientadora escolar), para un total de 29 participantes, en su mayoría de sexo femenino de un institución educativa pública de Cundinamarca. Fue seleccionada por conveniencia, mediante invitación directa de la investigadora a padres, docentes y directivos docentes para que hicieran parte del estudio.

Como criterios de selección de la muestra de padres, se buscaron personas que residieran tanto en veredas como en el casco urbano del municipio, de distintos niveles educativos, cuyos hijos estuvieran en diferentes cursos y tuvieran diferente desempeño académico y disciplinario. Debido a inconvenientes de disponibilidad de tiempo y compatibilidad de horarios, la mayoría de los participantes fueron padres cuyos hijos cursan Básica Primaria. En cada uno de los dos primeros grupos focales que se conformaron hubo un participante que pertenece actualmente al Consejo de Padres, y en el tercero se encontró una participante que formó parte de la Asociación de Padres el año anterior. Se excluyó un participante del estudio, debido a que no llegó a tiempo a la sesión de grupo focal.

Como criterio de selección de la muestra de docentes, se buscó que éstos orientaran clases en los distintos niveles que tiene la institución (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional). Tres de ellos no fueron tenidos en cuenta para la investigación, puesto que no asistieron a la sesión de grupo focal a la que se les había convocado.

Instrumentos

Para recolectar la información requerida, se diseñaron dos cuestionarios: uno dirigido a padres (ver Apéndice B) y otro a docentes (ver Apéndice C), dos protocolos de grupos focales: uno dirigido a padres (ver Apéndice D) y otro a docentes (ver Apéndice E) y una entrevista dirigida a directivas docentes (ver Apéndice F), con base en las seis categorías orientadoras especificadas anteriormente.

Estos instrumentos fueron sometidos a juicio por parte de dos expertos, quienes evaluaron la cantidad, el tipo y la pertinencia de las preguntas de acuerdo con lo que se quería indagar, así como su grado de claridad y precisión. Debido a la poca disponibilidad de tiempo que éstos tenían, la validación se realizó presencialmente y de manera informal, por lo que no diligenciaron el formato que se había diseñado para tal fin (ver Apéndice J). Por otra parte, se solicitó a una madre de familia que respondiera el cuestionario dirigido a padres, a manera de pilotaje.

Los cuestionarios que se aplicaron a los docentes fueron distintos de los de los padres de familia en algunos aspectos, y ambos tuvieron 28 preguntas (ver Apéndices B y C). Los docentes debían contestar parte de las preguntas 20 y 25 de manera abierta, y los padres debían responder parte de la pregunta 25 de forma igualmente abierta.

Igualmente, se emplearon protocolos diferentes en las sesiones de grupos focales con padres y docentes (ver Apéndices D y E), y ambos contenían 6 preguntas, una por cada categoría orientadora. A las directivas docentes solamente se les realizó una entrevista, que también constaba de 6 preguntas (ver Apéndice F).

Procedimiento

Fase I. Selección.

Se seleccionó y convocó a los participantes y se pidió autorización escrita a las

directivas de la institución para hacer uso de la biblioteca, se procedió a programar las fechas de los grupos focales.

Fase II. Programación y ejecución.

Como técnica de triangulación de métodos Munarriz (1992) se programaron tres sesiones con padres y dos con docentes. Como técnica de triangulación de personas Munarriz (1992) la investigadora estuvo acompañada por un observador durante el desarrollo de las tres sesiones con padres, y de una con docentes.

Para organizar estos grupos, los participantes se distribuyeron en grupos homogéneos (compuestos únicamente por padres o únicamente por docentes). Con la muestra de padres se efectuaron tres sesiones de grupos focales, y con la de docentes dos. En el caso de los padres de familia, el primer grupo estuvo conformado por cinco participantes, el segundo por cinco, el tercero por siete y las sesiones se desarrollaron en su totalidad. En el caso de los docentes, el primer grupo estuvo conformado por siete participantes, y el segundo por tres. No fue posible realizar la tercera sesión como se había programado, debido a inconvenientes de disponibilidad de tiempo e incompatibilidad de horarios,

Al inicio de cada sesión, que tuvo una duración aproximada de hora y media con padres de familia, y de una hora con docentes, se explicaron los propósitos de la investigación a los participantes, qué instrumentos se iban a emplear, el uso que se daría a los datos recolectados y se les garantizó la reserva de su identidad, así como la privacidad y confidencialidad de la información que proporcionaran. Luego se les entregaron los formatos de consentimiento informado para su lectura y firma (Ver Apéndices G y H), y se aclararon las inquietudes que tuvieron. Después, se solicitó a los

participantes que diligenciaran el cuestionario, y finalizada esta parte se procedió a realizar la sesión de grupo focal.

En fechas posteriores, se hicieron las entrevistas a las directivas docentes (orientadora y coordinadora académica, ver Apéndices F y Apéndice I)

Fase III. Recolección y tabulación de la información.

Una vez se recogieron todos los datos, se procedió a su tabulación, transcripción, codificación y análisis con los programas Winsteps y Atlas ti 6.2.

El procesamiento de datos a través del Atlas ti se basa inicialmente en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) la cual se utiliza para realizar comparaciones constantes mediante análisis cualitativos, con el fin de desarrollar conceptos y poder relacionarlos.

En la interpretación de datos, se recurre a la codificación teórica como principal procedimiento de análisis, en el cual se distinguen tres procesos: codificación abierta, que resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene, codificación axial, que consiste en la identificación de las relaciones que existen entre las categoría abiertas y sus subcategorías, y codificación selectiva, que es considerada como un proceso anexo consistente en enfocar los datos en una categoría central que represente el fenómeno estudiado (San Martín, 2014).

Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta los lineamientos legales establecidos por el Ministerio de Protección Social en la Ley 1090 de (2006) Titulo II Disposiciones Generales, la investigación se acogió a los principios número cinco (5) sobre la confidencialidad, número seis (6) bienestar de usuario, número ocho (8) evaluaciones técnicas, y número nueve (9) Investigación con participantes humanos, a los Principios A (Beneficencia y

No Maleficencia) y E (Respeto a los derechos y la dignidad de las personas) del Código Ético de la APA (2010) y a lo estipulado por los Artículos 5 y 11 de la Resolución 8430 de (1993) establecida por el Ministerio de Salud, Título II, Capítulo 1, referente al respeto a la dignidad, la protección de los derechos y del bienestar en los estudios con seres humanos, y a que la presente investigación no conllevó riesgos de ningún tipo para quienes participaron en ella.

Todos los participantes conocieron y firmaron un formato de consentimiento informado para participar en el estudio (Apéndice G, H , I) de conformidad con los requerimientos exigidos por la Ley 1090 de (2006) en cuanto a la aplicación de material psicotécnico e investigación con humanos, así como en observancia de lo establecido por el Código Ético de la APA (2010) en sus numerales 8.02 y 8.03 referentes a investigación y publicación, así como los Artículos 14 y 15 de la Resolución 8430 de (1993), Título II, Capítulo 1, para solicitar tanto el consentimiento informado de los participantes, como su autorización para registrar las sesiones de grupos focales en audio y video.

Asimismo, se informó el objetivo del estudio a todos los participantes, se les garantizó la confidencialidad y el anonimato, y también se les comunicó que los resultados solamente serían empleados con propósitos académicos, por lo que no afectarían a los estudiantes, ni su relación con la institución de ninguna manera, en el caso de los padres, los docentes y los directivos docentes.

Resultados

Calidad de los instrumentos escritos (cuestionarios)

Resultados calidad cuestionario de padres.

El grupo de padres estuvo constituido por 13 mujeres y 4 hombres, para un total de 17 participantes. El cuestionario tenía 54 preguntas en total. De acuerdo con el procesamiento realizado con Winsteps para evaluar la calidad de este instrumento, los datos son los siguientes:

Tabla 1.

Datos para evaluar la calidad del cuestionario de padres

Indicador	Valor estimado con software Winsteps
Número de personas	17
Número de ítems	54
Confiabilidad de Rasch	.76
Alfa de Cronbach	.82
Ajuste próximo de ítems	.94
Ajuste lejano de ítems	.91

Fuente. Elaboración de la investigadora con base en la tabla 3.1 de las salidas de Winsteps

De acuerdo con el modelo de Rasch, cuando las preguntas se ajustan a los supuestos teóricos del modelo, los valores de ajuste, próximo y lejano, son de 1.0. Se consideran aceptables valores de entre 0,5 y 1,5. De acuerdo con lo que se muestra en la Tabla 1, los valores de ajuste obtenidos para este cuestionario fueron de 0.94 y 0.91, y que la confiabilidad medida con el Alfa de Cronbach, cuyo criterio ideal es 1.0, fue de 0.82. Diferentes autores aceptan valores iguales o superiores a 0.80 (o ligeramente inferiores). Así, puede afirmarse que estos indicadores muestran que el cuestionario de docentes tiene un buen nivel de confiabilidad y que las preguntas se comportan en general ajustadas a los presupuestos del modelo, es decir que son adecuadas para medir a ese grupo de personas.

Por otra parte, la Tabla 2 muestra la distribución, en la escala logística usada por el modelo, de las preguntas y de los padres que las respondieron

Tabla 2.

Distribución en la escala logística del cuestionario a padres

MEASURE PERSON - MAP - ITEM	
<more>	<rare>
5	+
23E	
4	+
20D	23F
23D	T
3	+
20A	
23C	
19B	
2	+
23B	S 19E 22C 23A
22A	22B
20B	
1	+
19A	20C
19C	25
19	19D 21
	T
0	XX +M 9
	XXXXXXXX S
	XXX M 4 8
X 10	13 24
	XX S 15 27D
-1	XX T+ 19X 28C 6
12	27C 27G 27H 28A 28D
	11 27A 27E 28B
	S 14 18 2 27B 27F 3 7
	16 26 5
-2	+
	17
-3	+
	T
-4	+
-5	+ 1
<less>	<freq>

Fuente: salidas de Winsteps

Como se observa en la tabla 2 la escala fluctúa entre menos infinito y más infinito, y su promedio es cero. La tabla muestra que el promedio de personas y de preguntas (indicado con la letra M en el centro de la tabla) está completamente alineado. Esto confirma que el instrumento, en conjunto, fue adecuado para la población, lo que puede interpretarse como que el grueso de preguntas resultó claro y pertinente y que en general las preguntas pudieron ser respondidas sin dificultad por la mayoría de los padres. Hacia la parte superior de la tabla se ubican las preguntas que resultaron más complejas de responder (o que tuvieron menor frecuencia de respuesta, tratándose de preguntas tipo Likert) y hacia abajo del promedio las que fueron respondidas con mayor facilidad (o frecuencia, tratándose de preguntas tipo Likert).

La Tabla 3 muestra indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de padres.

La primera columna corresponde al número de la pregunta en el cuestionario.

La segunda columna (measure) es la medida de dificultad o frecuencia de respuesta: valores negativos representan baja dificultad o alta frecuencia de respuesta y valores positivos mayor dificultad o baja frecuencia de respuesta. Estos valores comúnmente están entre -3 y +3, pero no significa que un valor por encima o por debajo indique mala calidad del ítem. Lo que este indicador permite es identificar ítems que representaron una dificultad por encima de lo regular para la población, lo cual puede ser explicado tanto desde la naturaleza o contenido de lo que se mide con el ítem como desde la redacción del mismo.

Tabla 3.

Indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de padres

ITEM	"MEASURE"	"IN.MSQ"	"OUT.MSQ"	"PTMA"
"1 "	-4,84	1	1	0
"2 "	-1,55	2,4755	2,2936	0,0079
"3 "	-1,55	1,1627	1,4498	0,0838
"4 "	-0,38	1,6793	2,8349	-0,4529
"5 "	-1,78	1,8119	1,0245	0,6429
"6 "	-1,03	2,0896	2,0662	-0,3301
"7 "	-1,5	0,6847	0,6343	0,5368
"8 "	-0,42	1,1981	1,1524	0,285
"9 "	-0,03	1,1142	1,1062	0,2517
"10 "	-0,53	1,2319	1,5328	-0,0996
"11 "	-1,42	1,1485	1,0783	0,274
"12 "	-1,15	1,5654	1,3727	0,1604
"13 "	-0,53	1,1228	1,5606	0,1998
"14 "	-1,65	0,7364	0,5329	0,6677
"15 "	-0,86	1,1262	1,1914	0,3441
"16 "	-1,71	1,4793	0,8559	0,8041
"17 "	-2,27	2,0363	1,0422	0,4763
"18 "	-1,65	0,99	0,9624	0,168
"19 "	0,38	0,0363	0,0494	0
"19X"	-1,05	0,9524	0,9864	-0,3028
"19A"	0,9	0,4026	0,4415	0,5715
"19B"	2,35	0,9378	0,9107	0,2495
"19C"	0,6	0,1491	0,2155	0,6999
"19D "	0,48	0,0887	0,1397	0,4488
"19E "	1,66	0,8839	0,8821	0,1267
"20A"	2,76	1,0767	1,1562	-0,2206
"20B"	1,19	0,679	0,6832	0,2367
"20C"	0,9	0,5443	0,5388	-0,0253
"20D "	3,75	0,9933	0,9219	0,1543
"21 "	0,48	0,1757	0,1554	-0,272
"22A"	1,46	0,8252	0,8329	0,1142
"22B"	1,46	0,6656	0,6703	0,6812
"22C"	1,66	0,8918	0,8925	0,0956
"23A"	1,66	0,9402	0,9515	-0,0846
"23B"	1,88	0,9371	0,9399	0,0742
"23C"	2,61	1,0467	1,1383	-0,1783
"23D "	3,28	1,0446	1,1044	-0,1042

"23E "	4,51	1,0023	0,9226	0,108
"23F"	3,75	0,9785	0,8903	0,2147
"24 "	-0,53	0,9499	1,2502	0,0097
"25 "	0,6	0,2728	0,2946	-0,1244
"26 "	-1,78	0,3542	0,3553	0,8036
"27A"	-1,34	0,6068	0,5385	0,522
"27B"	-1,55	0,3325	0,3915	0,6014
"27C"	-1,17	0,4318	0,4333	0,3492
"27D "	-0,84	0,4782	0,4758	0,5924
"27E "	-1,38	0,6249	0,5024	0,81
"27F"	-1,51	0,8456	0,5957	0,752
"27G"	-1,21	0,8401	0,7672	0,7252
"27H"	-1,24	0,9155	0,804	0,7302
"28A"	-1,24	0,9463	0,8122	0,6499
"28B"	-1,31	1,3959	1,2415	0,5709
"28C"	-0,94	0,904	0,8958	0,7366
"28D "	-1,24	0,9887	0,8695	0,798

Fuente. Elaboración de la investigadora con base en salidas de Winsteps

Como se puede observar en la tabla 3 el ítem 23 tuvo un valor que está alejado por encima del promedio de dificultades. En este ítem, los padres debían seleccionar cuáles han sido los motivos por los que los docentes se han puesto en contacto con ellos, que eran rendimiento académico, indisciplina, dificultades para integrarse al grupo, conflictos con compañeros, necesidades educativas especiales y situaciones personales de sus hijos. Si bien 14 de los padres contestaron este ítem (3 de ellos manifestaron no haber sido citados por ninguno de estos motivos, puesto que sus hijos tienen un buen rendimiento académico), posiblemente pudo ser particularmente difícil de responder para aquellos participantes cuyos hijos presentan dificultades académicas y/o disciplinarias.

En el ítem 20, los padres debían escoger qué actividades han realizado o realizan con sus hijos, de una serie de opciones que incluían visitar la biblioteca municipal, ver

programas de televisión educativa, leer libros, visitar museos o ninguna de las anteriores. Solamente una de las participantes escogió esta última opción, y es posible que los demás hayan respondido de forma socialmente deseable, debido a que quizá no todos realicen este tipo de actividades con sus hijos.

Por otra parte, los ítems 16 y 17 tuvieron los valores más bajos de medida de dificultad o frecuencia de respuesta (measure). Al igual que los docentes, los padres estuvieron de acuerdo con el enunciado del ítem 16, que es “la educación es la mejor herencia que se puede dejar a los hijos”, posiblemente porque por una parte esta es una idea muy arraigada culturalmente en nuestro contexto, y por otra puede ser reflejo de las creencias que han ido adquiriendo a lo largo de su vida, primero durante su etapa de escolaridad, y segundo, mediante sus experiencias con el proceso educativo que sus hijos vienen llevando, lo que podría explicar la facilidad con que fue respondida.

También estuvieron completamente de acuerdo con los profesores en que deben mantener buenas relaciones, para que los estudiantes se sientan bien en el colegio (ítem 17).

La tercera y cuarta columnas muestran los valores de ajuste cercano y lejano de las preguntas. Los valores aceptables están entre 0.5 y 1.5, teniendo como valor ideal 1. Las preguntas cuyos valores se salgan de este rango se dice que están desajustadas es decir que no se adaptan completamente a los presupuestos del Modelo de Rasch. Si el valor es inferior a 0.5, la pregunta se comporta de una forma determinística, es decir las respuestas a esa pregunta tienden a fluctuar entre 2 extremos, sin términos medios. No necesariamente se debe eliminar una pregunta con ajuste bajo pues son el tipo de ítems que contribuye a aumentar los niveles de confiabilidad del instrumento. Por otra parte, valores por encima de 1.5 indican que la pregunta generó ruido, es decir que pudo haber

causado confusión entre los padres, o que por su contenido o redacción, provocó respuestas muy disímiles entre ellos. Con frecuencia se sugiere que una pregunta con valores de ajuste muy altos se elimine de una versión final del instrumento o que se ajuste en el sentido que sugiera el análisis del investigador una vez revisa estos indicadores.

Para el cuestionario de padres, se encuentra que las preguntas 19, 20 y 23 presentan valores de ajuste por encima del valor aceptable. Esto podría explicarse debido a que se refieren a temas que son difíciles para ellos y de los que quizás no deseen que se les pregunte, como son la ayuda a sus hijos en actividades académicas, y los motivos por los que los profesores los han contactado.

Finalmente, la columna de correlación muestra la correlación ítem-prueba, es decir el grado en el cual cada pregunta se comporta como parte del instrumento. En análisis de ítems suele aceptarse como adecuado un valor de correlación de cómo mínimo 0.10, aunque es deseable que los valores estén por encima de 0,20. Valores negativos indican que el ítem está siendo respondido en forma contradictoria con el total del instrumento, es decir, quienes responden favorablemente en general al instrumento, responden desfavorable a esta pregunta o viceversa. Esto no necesariamente es indicador de mala calidad del ítem. Es posible que desde el diseño del instrumento se asuma y hasta se espere que ciertas preguntas sean respondidas de esta forma. .

Resultados calidad cuestionario de docentes.

El grupo estuvo constituido por dos profesoras de preescolar, 4 de básica primaria, 2 de básica primaria, 2 de básica secundaria y dos de media, para un total de 10 docentes. El cuestionario tenía 55 preguntas en total. De acuerdo con el

procesamiento realizado con Winsteps para evaluar la calidad de este instrumento, los datos son los siguientes:

Tabla 4.

Datos para evaluar la calidad del cuestionario de docentes

Indicador	Valor estimado con software Winsteps
Número de personas	10
Número de ítems	55
Confiabilidad de Rasch	.76
Alfa de Cronbach	.79
Ajuste próximo de ítems	.94
Ajuste lejano de ítems	.94

Fuente. Elaboración de la investigadora con base en la tabla 3.1 de las salidas de Winsteps

De acuerdo con el modelo de Rasch, cuando las preguntas se ajustan a los supuestos teóricos del modelo, los valores de ajuste, próximo y lejano, son de 1.0. Se consideran aceptables valores de entre 0,5 y 1,5. De acuerdo con lo que se muestra en la Tabla 4, los valores de ajuste obtenidos para este cuestionario fueron de 0.94, y que la confiabilidad medida con el Alfa de Cronbach, cuyo criterio ideal es 1.0, fue de 0.79; así, puede afirmarse que estos indicadores muestran que el cuestionario de docentes tiene un buen nivel de confiabilidad y que las preguntas se comportan en general ajustadas a los presupuestos del modelo, es decir que son adecuadas para medir a ese grupo de personas.

Por otra parte, la Tabla 5 muestra la distribución, en la escala logística usada por el modelo, de las preguntas y los docentes que las respondieron. La escala fluctúa entre menos infinito y más infinito, y su promedio es cero. La tabla muestra que el promedio de personas y de preguntas (indicado con la letra M en el centro de la tabla) está completamente alineado. Esto confirma que el instrumento, en conjunto, fue adecuado

para la población, lo que puede interpretarse como que el grueso de preguntas resultó claro y pertinente y que en general las preguntas pudieron ser respondidas sin dificultad por la mayoría de los docentes. Hacia la parte superior de la tabla se ubican las preguntas que resultaron más complejas de responder (o que tuvieron menor frecuencia de respuesta, tratándose de preguntas tipo Likert) y hacia abajo del promedio las que fueron respondidas con mayor facilidad (o frecuencia, tratándose de preguntas tipo Likert)

Tabla 5

Distribución en la escala logística del cuestionario a docentes

TABLE 12.2 DOCENTES 078.xlsx ZOU803w5.TXT Jun 4 2015 11:31
 INPUT: 10 PERSON 56 ITEM REPORTED: 10 PERSON 55 ITEM 6 CATS WINSTEPS 3.90.0

MEASURE	PERSON	MAP	ITEM
6	<more>	<rare>	
			19B
5		T	19E
			19C
4			20F
			20B
			20E
			19D
			20D
3			19
			19A
			20A
			21
2		S	20C
			25
1		T	10
	XX	S	24C
	XXXXXX	M+M	23
0		S	13
			28C
			24D
			4
			24E
	XX	T	22C
			24A
			24B
			24F
			27C
			27D
			6
-1			14
			22B
			18
			27G
			28A
			28B
			3
			27A
			27B
			28D
			7
			8
-2			1
			12
			15
			22A
			27E
		S	2
			27F
			5
			26
			27H
-3			17
			11
			16
	<less>	<freq>	

Fuente: salidas de Winsteps

La pregunta 19 del cuestionario, cuyo enunciado es “¿Conoce si sus estudiantes reciben ayuda de sus padres para realizar tareas y trabajos escolares?” fue respondida por la totalidad de los docentes. 8 de ellos respondieron “Sí” y 2 “No”. En caso de haber contestado de forma afirmativa, debían escoger qué actividades de apoyo escolar conocen de una lista que incluía revisar cuadernos, repasar lo visto en el día, explicar a los hijos lo que no entienden, ayudar a los hijos a consultar en libros o Internet, y ayudar a los hijos a estudiar para evaluaciones. La dificultad de la pregunta pudo estar posiblemente en que los docentes quizás no tienen un conocimiento profundo de todas las formas que los padres emplean para ayudar académicamente a sus hijos en el hogar.

En la pregunta 20, los docentes debían seleccionar qué actividades consideraban que los padres podían realizar con el fin de ayudar a sus hijos a tener un mejor rendimiento académico, de una lista que incluía visitar la biblioteca municipal, ver programas de televisión educativa, leer libros, visitar museos, visitar exposiciones, o sugerir otras, y explicitar cuáles podían ser. De igual forma que con la pregunta anterior, la dificultad de la pregunta pudo estar en que los docentes quizás no saben con certeza si los padres efectivamente desarrollan este tipo de actividades con sus hijos

La Tabla 6 muestra indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de docentes. La primera columna corresponde al número de la pregunta en el cuestionario. La segunda columna (measure) es la medida de dificultad o frecuencia de respuesta: valores negativos representan baja dificultad o alta frecuencia de respuesta y valores positivos mayor dificultad o baja frecuencia de respuesta. Estos valores comúnmente están entre -3 y +3, pero no significa que un valor por encima o por debajo indique mala calidad del ítem. Lo que este indicador permite es identificar ítems que representaron una dificultad por encima de lo

regular para la población, lo cual puede ser explicado tanto desde la naturaleza o contenido de lo que se mide con el ítem como desde la redacción del mismo.

Tabla 6.

Indicadores estadísticos de dificultad, ajuste y correlación para cada uno de los ítems del cuestionario de docentes

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEASUR-CORR.	AL-EXP.	EXACT-OBS%	MATCH-EXP%	ITEM
1	37	10	-1.53	.36	.57	-.8	.65	-.6	.11	.31	50.0	50.3	1
2	41	10	-2.17	.44	1.06	.3	.95	.1	.57	.25	60.0	54.7	2
3	35	10	-1.28	.34	.67	-.6	.63	-.7	.54	.33	40.0	44.0	3
4	20	10	.06	.31	1.08	.3	1.10	.4	.22	.33	20.0	33.2	4
5	42	10	-2.37	.46	1.21	.5	1.20	.5	.15	.24	40.0	53.1	5
6	27	10	-.53	.29	1.06	.3	1.07	.3	.15	.37	30.0	29.5	6
7	37	10	-1.53	.36	.53	-.9	.60	-.7	.29	.31	50.0	50.3	7
8	39	10	-1.82	.40	1.46	.9	1.55	1.1	.10	.28	30.0	53.1	8
9	18	10	.26	.33	1.16	.5	1.07	.3	.44	.30	20.0	33.5	9
10	14	10	.79	.41	.50	-.8	.56	-.6	-.07	.24	60.0	60.9	10
11	45	10	-3.13	.55	1.19	.5	1.21	.6	.38	.21	70.0	55.5	11
12	39	10	-1.82	.40	.60	-.7	.68	-.5	-.17	.28	60.0	53.1	12
13	25	10	-.37	.29	.53	-1.6	.52	-1.6	.51	.36	50.0	27.8	13
14	33	10	-1.07	.32	.67	-.7	.66	-.7	.42	.35	50.0	36.6	14
15	37	10	-1.53	.36	1.66	1.3	1.81	1.4	.11	.31	30.0	50.3	15
16	45	10	-3.13	.55	1.48	1.0	1.30	.7	.82	.21	50.0	55.5	16
17	43	10	-2.60	.49	1.91	1.6	1.93	1.6	.14	.23	50.0	51.7	17
18	36	10	-1.40	.35	.87	-.1	.75	-.4	-.38	.32	30.0	49.3	18
19	8	10	2.73	.66	.48	-1.0	.45	-1.1	.84	.17	80.0	73.2	19
20	8	10	2.73	.66	.48	-1.0	.45	-1.1	.84	.17	80.0	73.2	19A
21	2	10	5.33	.79	.91	.0	.80	-.2	.41	.13	80.0	79.9	19B
22	4	10	4.34	.64	.92	-.3	.90	-.3	.33	.17	60.0	60.5	19C
23	4	9	4.10	.67	.97	.0	.95	-.1	.15	.16	33.3	56.9	19D
24	3	10	4.79	.69	1.00	.1	.96	.0	.13	.15	70.0	70.0	19E
25	8	10	2.73	.66	.84	-.1	.86	-.1	-.41	.17	80.0	73.2	20A
26	5	10	3.94	.63	.97	-.1	.97	-.1	.12	.17	70.0	56.1	20B
27	9	10	2.29	.67	.45	-.8	.46	-.7	-.09	.16	90.0	78.0	20C
28	6	10	3.55	.63	.84	-.5	.83	-.5	.38	.18	60.0	60.2	20D
29	5	10	3.94	.63	1.13	.6	1.14	.7	-.35	.17	30.0	56.1	20E
30	4	10	4.34	.64	1.16	.7	1.23	.9	-.41	.17	60.0	60.5	20F
31	8	10	2.73	.66	.81	-.2	.83	-.1	-.30	.17	80.0	73.2	21
32	37	10	-1.53	.36	1.80	1.4	1.84	1.5	.42	.31	50.0	50.3	22A
33	32	10	-.97	.31	2.20	2.3	2.32	2.4	.43	.36	.0	34.1	22B
34	29	10	-.70	.29	2.76	3.4	3.12	3.8	-.78	.37	30.0	31.6	22C
35	20	10	.06	.31	1.37	1.0	1.40	1.0	.79	.33	10.0	33.2	23
36	30	10	-.79	.30	1.69	1.6	1.61	1.5	.09	.36	50.0	31.6	24A
37	29	10	-.70	.29	.57	-1.3	.57	-1.2	.68	.37	40.0	31.6	24B
38	18	10	.26	.33	1.85	1.8	1.54	1.2	.13	.30	30.0	33.5	24C

Fuente: elaboración de la investigadora con base en salidas de Winsteps.

Como se observa en la tabla 6, el ítem 21 tuvo un valor de 5,33 que está alejado por encima del promedio de dificultades. Este ítem, cuyo enunciado era “¿Considera que el colegio debería brindar algún tipo de capacitación a los padres, para que puedan ayudar a sus hijos a realizar sus tareas y trabajos escolares?” fue respondido

afirmativamente por 8 docentes, de manera negativa por 1 y no fue respondido por uno de ellos, y la dificultad para ser contestado pudo estar en que planteaba un tema que prefirieron no responder con sinceridad, dado que si la institución les solicitara capacitar a los padres para poder ayudar a los hijos con sus tareas, sería otra responsabilidad que se agregaría a su labor pedagógica.

Por otra parte, los ítems 11 y 16 tuvieron los valores más bajos de measure (medida de dificultad o frecuencia de respuesta). 9 de los docentes manifestaron estar de acuerdo con el enunciado del ítem 11, que es “considero que a los padres se les debería dar mayor información acerca de la Asociación y del Consejo de Padres, para que así se motiven más a formar parte de ellos”, y la facilidad con lo respondieron este ítem posiblemente se debe a que perciben que hay una baja participación de los padres en estas instancias.

De igual forma, 9 de los docentes manifestaron estar de acuerdo con el enunciado del ítem 16, que es “la educación es la mejor herencia que se puede dejar a los hijos”, porque por una parte se trata de una idea con un fuerte arraigo cultural en nuestro contexto, y por otra puede reflejar las creencias que han adquirido a lo largo de su experiencia como educadores.

Las preguntas 17 y 26 se refieren a la importancia de que los padres y los docentes mantengan buenas relaciones para que los estudiantes se sientan bien en el colegio y a la calificación que los profesores asignaron a sus relaciones con los padres de familia. A ambas preguntas les asignaron calificaciones de 4 y 5, por lo que podría decirse que fueron los valores más frecuentemente elegidos.

La tercera y cuarta columnas muestran los valores de ajuste cercano y lejano de las preguntas. Los valores aceptables están entre 0.5 y 1.5, teniendo como valor ideal 1.

Las preguntas cuyos valores se salgan de este rango se dice que están desajustadas, es decir que no se adaptan completamente a los presupuestos del Modelo de Rasch. Si el valor es inferior a 0.5, la pregunta se comporta de una forma determinística, es decir las respuestas a esa pregunta tienden a fluctuar entre 2 extremos, sin términos medios. No necesariamente se debe eliminar una pregunta con ajuste bajo, pues son el tipo de ítems que contribuyen a aumentar los niveles de confiabilidad del instrumento. Por otra parte, valores por encima de 1.5 indican que la pregunta generó ruido, es decir que pudo haber causado confusión entre los docentes o que por su contenido o redacción, provocó respuestas muy disímiles entre ellos. Con frecuencia, se sugiere que una pregunta con valores de ajuste muy altos se elimine de una versión final del instrumento, o que se ajuste en el sentido que sugiera el análisis del investigador una vez revisa estos indicadores.

Para el cuestionario de docentes se encuentra que las preguntas 15, 17, 21, 22, 23, 24, 26, y 28 presentan valores de ajuste por encima del valor aceptable. Si bien su contenido es claro, estas preguntas pudieron aludir a temas de los que tal vez prefirieron no responder con sinceridad, debido a que atañen a aspectos de su quehacer pedagógico, en especial las preguntas 21, 22, 23, 24 y 26, relativas a las maneras de ponerse en contacto con los padres, a la frecuencia con que lo hacen de acuerdo con diferentes motivos, y a las sugerencias específicas que se les dan para manejar problemáticas de comportamiento o bajo rendimiento académico de sus hijos en el hogar.

La pregunta 28 se refiere a lo que ellos creen acerca del atractivo que tienen las actividades que realiza el colegio para los padres, tales como las reuniones, las asambleas, el taller de padres y el día de la familia, y pudieron haber respondido de

forma contradictoria a esta, al no conocer realmente cuáles son las actividades más atractivas para los padres de familia.

Finalmente, la columna de correlación muestra la correlación ítem-prueba, es decir el grado en el cual cada pregunta se comporta como parte del instrumento. En análisis de ítems suele aceptarse como adecuado un valor de correlación de como mínimo 0.10, aunque es deseable que los valores estén por encima de 0,20. Valores negativos indican que el ítem está siendo respondido en forma contradictoria con el total del instrumento, es decir, quienes responden favorablemente en general al instrumento, responden desfavorable a esta pregunta o viceversa. Esto no necesariamente es indicador de mala calidad del ítem. Es posible que desde el diseño del instrumento se asuma y hasta se espere que ciertas preguntas sean respondidas de esta forma.

En el cuestionario de docentes se encontró que las preguntas 10, 12, 18, y 25 tienen valores de correlación negativos, lo cual podría explicarse porque posiblemente pudieron ser respondidas de manera socialmente deseable, en especial las preguntas 18 y 25, que se refieren a las comunicaciones que el colegio envía a los padres aspectos del colegio donde trabajan, y de las sugerencias específicas que hacen a los padres para manejar problemáticas de comportamiento o bajo rendimiento académico de sus hijos en el hogar. La pregunta 10 pudo generar inconvenientes al momento de ser contestada, al tratarse de si los padres deben dejar de apoyar académicamente a sus hijos, cuando estos pasan a secundaria.

Análisis de las creencias de padres y docentes a partir del cuestionario

Tomando como base la tabla de especificaciones de los instrumentos aplicados, se procesó con Winsteps el total de respuestas dadas tanto por el grupo de docentes como por el de padres, a los grupos de ítems que conforman cada indicador, o categoría.

Tabla 7.

Análisis de las creencias de padres y docentes a partir del cuestionario

	Descriptor indicador	respuestas	
		padres	docentes
indicador 1	Frecuencia contacto padres-docentes	0,42	0,57
indicador 2	Oportunidades participación de padres en escuela	0,78	0,79
indicador 3	Actividades de involucramiento padres desde el hogar	0,65	0,59
indicador 4	Valoración de educación como vía progreso	0,80	0,69
indicador 5	Percepción calidad relación padres-maestros	0,76	0,79
indicador 6	Satisfacción de padres con la escuela	0,74	0,70

Fuente. Elaboración de la investigadora a partir del procesamiento con Winsteps

Lo que puede destacarse es que en algunos indicadores las opiniones de padres y docentes son coincidentes, mientras que en otros son sustancialmente distintas. Los valores reportados corresponden al grado en el cual cada grupo comparte lo que evalúa el indicador. El valor máximo es 1 y se sugiere interpretar estos valores como en una escala tradicional decimal de tipo académico.

El indicador 1, que incluyó preguntas orientadas a indagar la percepción que los padres y docentes tenían sobre la frecuencia con que tienen contacto entre sí, así como sobre el papel activo que se espera tomen los padres en propiciar ese contacto, mostró resultados bajos en ambos grupos, es decir, ambos grupos perciben que no se da una frecuencia ideal de contacto y comparten la idea de que es importante que los padres se involucren en los procesos escolares. Los padres parecen percibir que la frecuencia de

contacto con los docentes es todavía más baja de lo que creen los docentes. Además, más docentes que padres piensan que éstos deberían tomar la iniciativa para establecer contacto con ellos, para enterarse del rendimiento escolar de sus hijos. Un buen número de padres, por el contrario, piensa que deben ser los docentes los que promuevan este contacto.

En relación con el indicador 2, tanto padres como docentes comparten su percepción en cuanto a que el colegio cuenta con oportunidades para que los primeros participen en los procesos de la escuela y a que desde la institución se hace lo posible por favorecer que los padres participen. Pero también están de acuerdo en que la escuela debería generar aún más espacios para favorecer la participación efectiva de los padres, incluyendo capacitación a éstos sobre cómo apoyar a sus hijos de una manera más efectiva en actividades escolares.

El indicador 3 muestra que hay distancia entre lo que piensan docentes y padres sobre el grado de involucramiento que realmente tienen éstos desde el hogar en ayudar con las tareas escolares que se les asignan a los estudiantes, así como en promover actividades familiares de tipo cultural que favorezcan el aprendizaje y que complementen la labor formativa que hace la escuela, tales como asistir a bibliotecas, museos, etc. Mientras los padres creen que cumplen de manera aceptable esta función de apoyar desde el hogar a sus hijos en las tareas escolares y en favorecer su proceso educativo en general, los docentes consideran que falta bastante por hacer en este sentido.

El cuarto indicador resulta muy interesante por cuanto las preguntas estuvieron orientadas a establecer el grado de importancia atribuido por los padres y los docentes a la educación como perspectiva de mejoramiento de calidad de vida para los estudiantes.

Claramente, se observa que los padres tienen una mayor convicción de que la educación es el medio para que sus hijos aseguren un futuro. Si bien el resultado inferior en este indicador para el grupo de los docentes puede ser preocupante a la luz de lo reportado en distintos estudios de factores asociados a la calidad educativa, en cuanto al altísimo impacto que tiene en la calidad de la educación la confianza que los docentes tengan en que sus estudiantes pueden llegar a tener buenos resultados de logro educativo y que a través de la educación se procurarán un mejor proyecto de vida, esto también puede atribuirse a las creencias adquiridas como resultado de las experiencias que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional.

En el quinto indicador, los resultados de padres y de docentes son semejantes. Ambos grupos comparten que las buenas relaciones entre ellos son importantes, y que afectan positivamente el rendimiento académico de los estudiantes. Al parecer, hay acuerdo entre los grupos sobre el hecho de que en esta institución las relaciones padres-maestros son en general buenas, y en que no giran exclusivamente en torno a quejas o situaciones negativas relacionadas con los estudiantes.

Lo anterior seguramente se relaciona con los resultados del sexto indicador, referido al grado de satisfacción que los padres sienten en general con el servicio educativo que están recibiendo por parte de la institución. La calidad tanto de los docentes, de los directivos como de las instancias administrativas y aún de las instalaciones físicas de la institución parece satisfacer de manera adecuada, si bien no completa, a los padres de familia. Es interesante ver que aunque la diferencia es baja, la percepción de los docentes sobre el grado de satisfacción que tienen los padres es inferior a la que realmente tienen los padres sobre este tema.

Análisis de preguntas abiertas con Atlas ti

En primer lugar, las respuestas de los 27 participantes en los grupos focales y las de las entrevistas hechas a las directivas docentes se clasificaron mediante codificación abierta, y se organizaron de acuerdo a la subcategoría de la cual formaran parte. Posteriormente, se procedió a elaborar un proceso de codificación axial, clasificándolas según el indicador o categoría a la que pertenecieran y posteriormente estableciendo relaciones con este indicador. Como paso final, las seis categorías orientadoras fueron vinculadas a una familia, denominada en este caso “Creencias sobre involucramiento parental en los procesos escolares”, dando como resultado una red de conceptos, expresada gráficamente de la siguiente manera:

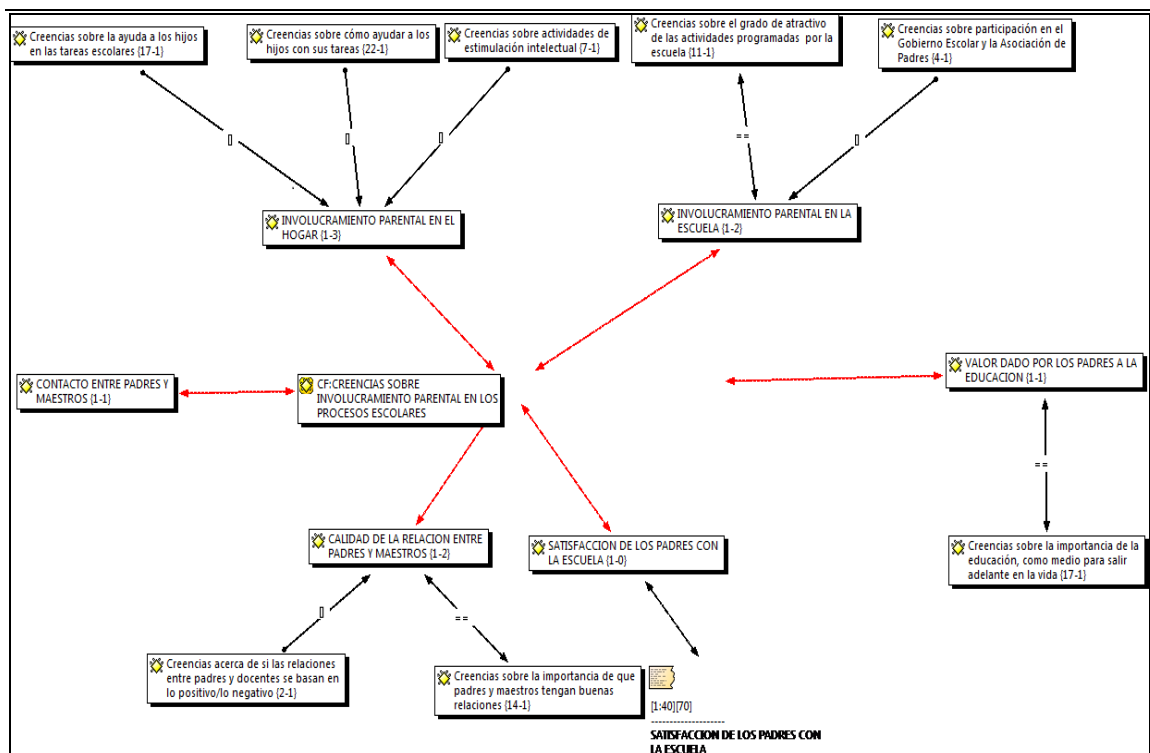


Figura 2. Esquema general. Fuente: elaboración personal de la autora con base en salidas de Atlas ti

El indicador 1 corresponde a contacto entre padres y maestros, que se definió como el tipo, frecuencia e iniciación de los contactos entre padres y docentes. La categoría abierta empleada para codificar las respuestas de los participantes fue la de creencias acerca de quién debe iniciar el contacto, si los padres o los docentes. A ambos grupos se les preguntó: “¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?”.

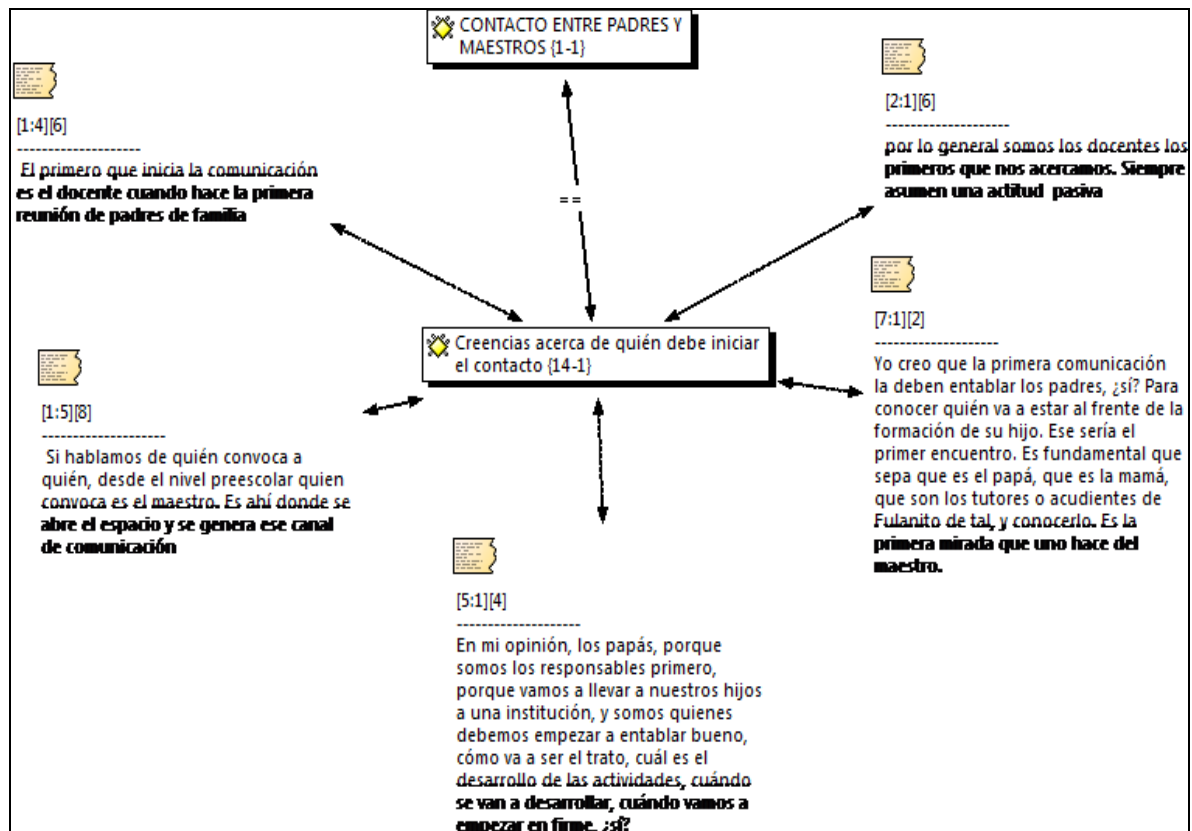


Figura 3. Relación entre las creencias acerca de quién debe iniciar el contacto, y el indicador 1. Fuente: elaboración personal de la autora con base en salidas de Atlas-ti.

El tipo de relación establecida es que este contacto se asocia con las creencias acerca de quién debe empezarlo, por lo que podría decirse que padres y docentes entablan comunicación dependiendo de si consideran que deben tomar la iniciativa o esperar a ser contactados.

En esta categoría, se encontró que las respuestas de los participantes fueron disímiles:

Difiere un poco la experiencia de primaria de la de secundaria, ya los papás son mucho más desprendidos, entonces hay muchos que pasan varios días y meses en los cuales no se acercan al colegio. También por motivos laborales hay personas que quisieran pero no pueden, muchos a veces recurren al teléfono y de esa manera es que hay comunicación con ellos. Entonces casi siempre es el colegio quien convoca primero, y muy pocos padres acuden a esos llamados (Participante 4, sesión con docentes 1).

Yo creo que la primera comunicación la deben entablar los padres, para conocer quién va a estar al frente de la formación de su hijo. Ese sería el primer encuentro. Es fundamental que sepa que es el papá, que es la mamá, que son los tutores o acudientes de Fulanito de tal, y conocerlo. Es la primera mirada que uno hace del maestro (Orientadora Escolar).

En mi opinión, los papás, porque somos los responsables primero, porque vamos a llevar a nuestros hijos a una institución, y somos quienes debemos empezar a entablar bueno, cómo va a ser el trato, cuál es el desarrollo de las actividades, cuándo se van a desarrollar, cuándo vamos a empezar en firme? (Participante 2, Sesión con padres 3).

Bueno, como el proceso educativo es un proceso donde se comparten tres instancias, el colegio, los padres de familia y estudiantes, pues es un proceso compartido, donde todos debemos converger a la misma situación, y es el bienestar de los estudiantes. Pero pues aquí los padres de familia esperan que

sean citados, y el padre de familia no se acerca por sí solo a preguntar por el estudiante, sino siempre deben ser citados (Coordinadora Académica).

Yo veo que es el padre de familia que se acerca. No es de todos, pero hay papás que se acercan antes de la primera reunión por la lista de útiles, por las onces, por el horario y se presentan (Participante 7, sesión con docentes 1).

Realmente siempre lo damos nosotros. El papá llega con toda la expectativa a sentarse, a conocer al profesor a ver qué le va a decir. Generalmente siempre nosotros somos los que primero empezamos a hablar, ponemos lo que se va a decir, ¿cierto? Y ya a lo último pues se le pide a los profesores que tengan la oportunidad de expresarse (Participante 3, sesión con docentes 2).

El análisis de los relatos permitió establecer que mientras la mayoría de los padres considera que ellos son quienes deben iniciar el contacto con los docentes, no hubo consenso entre los docentes, ni entre ellos y los directivos docentes en este aspecto.

El indicador 2 corresponde a la categoría de involucramiento parental en la escuela, que es la participación de los padres en las diferentes actividades que programa la institución (asambleas, entregas de boletines y talleres de padres), y las subcategorías empleadas para codificar las respuestas fueron la de creencias sobre el grado de atractivo de las actividades programadas por la escuela, y la de creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de Padres.

A los padres se les preguntó: “¿Qué tan atractivas consideran las actividades que son organizadas por el colegio?”, y a los docentes y directivos docentes: “¿Qué tan atractivas consideran que son las actividades organizadas por el colegio para los padres?”.

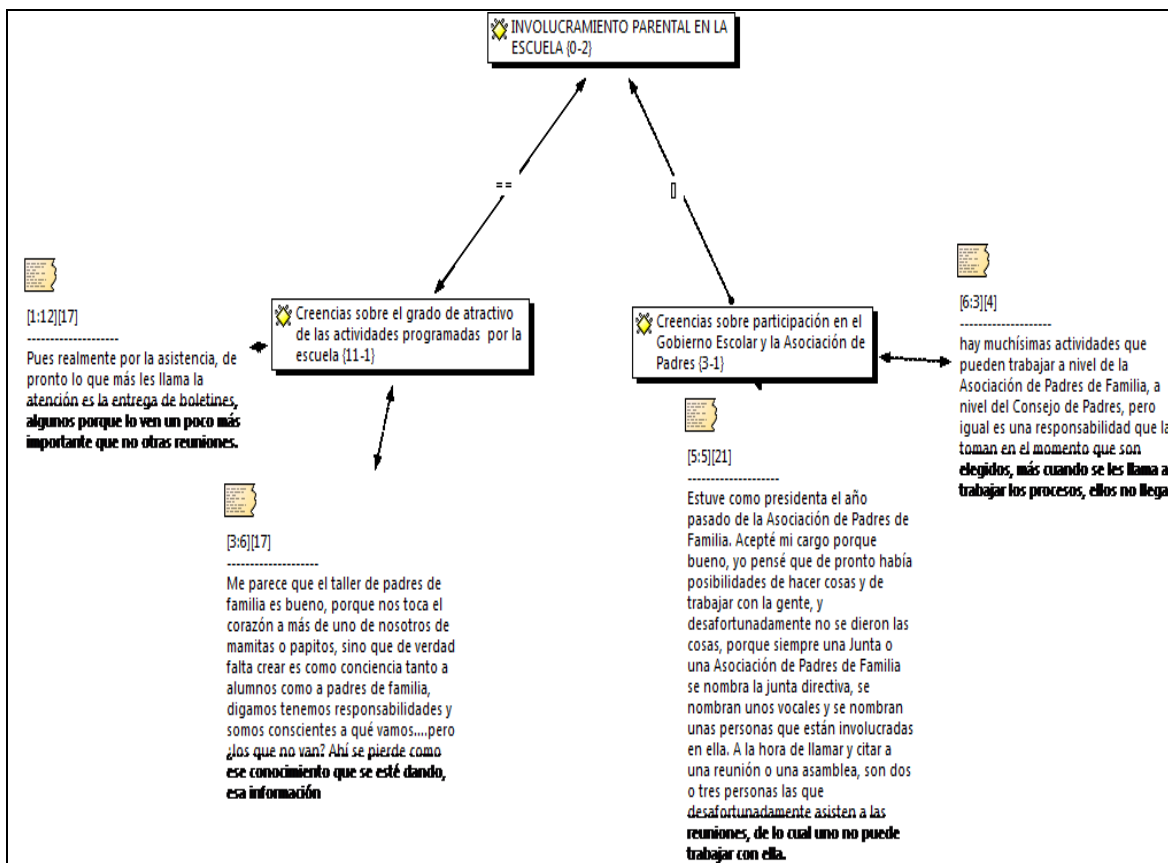


Figura 4. Relación entre las creencias sobre el grado de atractivo de las actividades programadas por la escuela y las creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de Padres con el indicador 2. Fuente: elaboración personal de la autora con base en salidas de Atlas-ti.

Las relaciones establecidas en este caso fueron que las creencias sobre el atractivo de las actividades programadas por la escuela se asocian con el involucramiento parental en la escuela, es decir que un padre tenderá a tomar parte activa en los distintos procesos escolares dependiendo de qué tan atractivas considere las actividades que organiza la institución, y que las creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de Padres forman parte del involucramiento parental en la escuela.

Nuevamente, se encontraron discrepancias en las respuestas de los participantes, en cuanto al grado de atractivo que tienen las actividades escolares para los padres:

Poco atractivas, porque primero los papás están como en la dinámica de sobrevivir. Entonces todo lo que les implique tiempo extra para cualquier actividad les implica un desgaste. No digo para todos los papás, pero lo que sucede aquí en el colegio, donde la mayor parte de los padres trabaja en unos horarios extenuantes, cualquier actividad del colegio les implica una actividad extra. Entonces no puede ser atractivo para ellos desde ese punto de vista. Cuando ellos ya se vinculan algunos le logran sacar el interés, cuando digamos les toca las fibras, cuando se divierten, le pueden sacar el interés, pero es ahí, momentáneo, durante la actividad, pero que digan “chévere participar en las actividades de la institución”, no es mucho (Orientadora escolar).

Hay que tener algo en cuenta, y es que en la entrega de boletines pues los papás están interesados en saber cómo va el estudiante, es más, hay muchos que durante todo el trimestre no se acercan, pues obviamente buscan esa oportunidad para saber cómo va su hijo. Y en otras actividades, no le ven la importancia. El taller de padres ha funcionado básicamente porque como estrategia se colocó una nota adicional en el boletín para la asistencia de los padres de familia. Entonces es una presión” (Participante 2, sesión con docentes 1).

A mí me atrae más el taller de padres, porque habemos personas que no sabemos cómo tratar los niños, me parece un taller muy chévere, nos enseñan muchas cosas, cómo debemos hablarles, como debemos de colaborarles en tareas y en todo. Me parece maravilloso ese programa (Participante 2, sesión con padres 2).

En cuanto a las creencias respecto a la participación de los padres en la Asociación y en Consejo de Padres, los siguientes relatos evidencian que aunque hay personas interesadas en vincularse a estas instancias, el nivel de compromiso de los padres en general es muy bajo:

Estuve como presidenta el año pasado de la Asociación de Padres de Familia. Acepté mi cargo porque bueno, yo pensé que de pronto había posibilidades de hacer cosas y de trabajar con la gente, y desafortunadamente no se dieron las cosas..., A la hora de llamar y citar a una reunión o una asamblea, son dos o tres personas las que desafortunadamente asisten a las reuniones...el año pasado tuve muchos inconvenientes con la rectora, que porque yo no estaba ahí y yo le dije qué pena, pero que la Asociación de Padres no era solamente la presidenta (Participante 3, sesión con padres 3).

Yo entré a participar de ese Consejo, de ese grupito de personas con ese ánimo de primero que todo a conocer los problemas del colegio pero a la hora de la verdad, de las situaciones de reuniones, nunca aparecen porque yo hasta el momento he hecho el esfuerzo y he venido a las reuniones. Pero no, más o menos que de cincuenta y algo de padres de todo el colegio venimos por ahí el diez por ciento por mucho. Y pues desgraciadamente uno como que entra en shock ...y pues la verdad estamos tratando de organizar bien, a ver si incentivamos a los papás, a los que nos comprometimos en ese consejo, a ver cómo podemos darle manejo a todas estas problemáticas que estamos viendo, que no solo criticar y hacer reclamos, sino participar, tanto lo malo como lo bueno (Participante 1, sesión 2).

El padre de familia no quiere nada que lo comprometa, si hay algo que tiene que hacer...el ejemplo más claro está cuando hay que seleccionar los padres para los Consejos de Padres, las Asociaciones... ¿Quién se postula? Toca amenazarlos, si aquí no sale ninguno entonces nos quedamos todos, hasta que alguien se postule. Ya alguien dice “Bueno, yo me pongo ahí como porque nos vayamos”. Y no vienen (Participante 3, sesión con docentes 2)

El indicador 3 corresponde al involucramiento parental en el hogar, que se refiere a las actividades que realizan los padres en el hogar, para facilitar el éxito escolar y la estimulación intelectual.

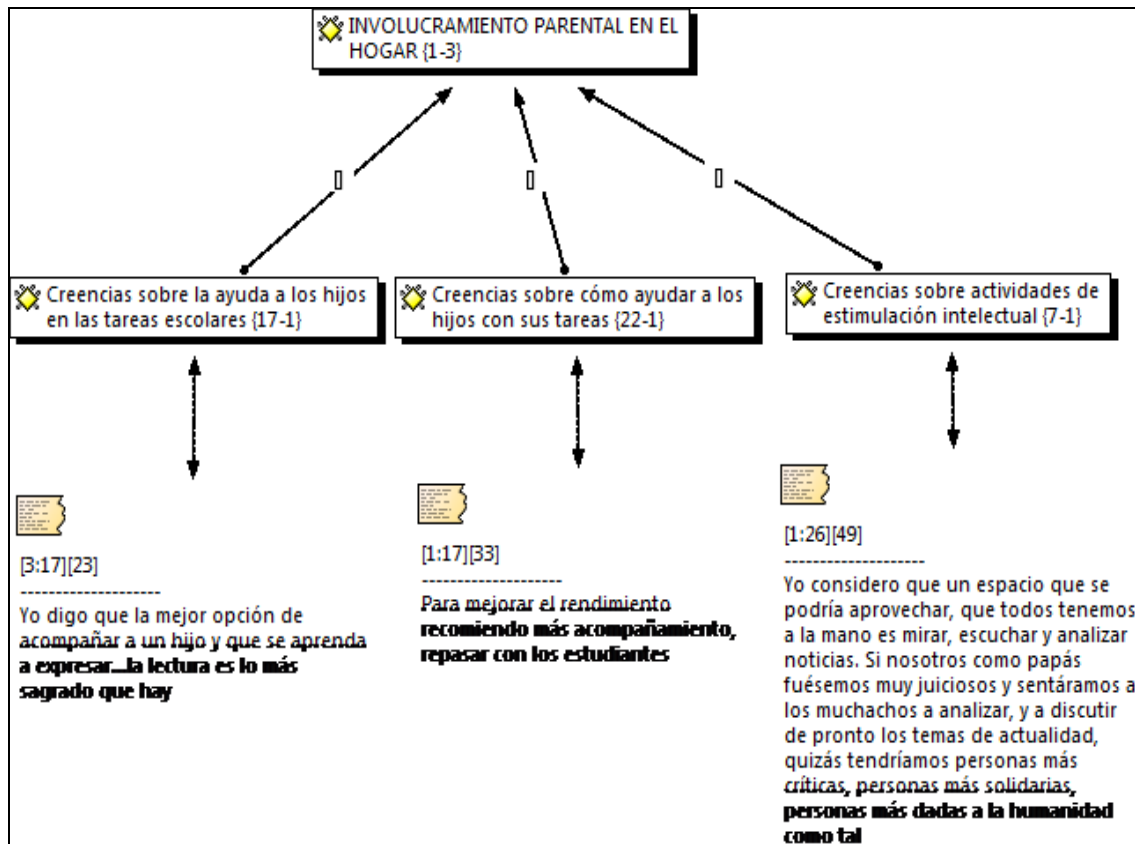


Figura 5. Relación entre las creencias sobre la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, creencias sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas, y creencias sobre actividades de estimulación intelectual con el indicador 3. Elaboración personal de la autora con base en salidas de Atlas-ti.

Las subcategorías en las que se codificaron las respuestas de los participantes fueron las de creencias sobre la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, creencias sobre actividades de estimulación intelectual, y la de creencias sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas, en la que se agruparon todas las respuestas que dieron en la pregunta 25 del cuestionario, acerca de las sugerencias que los docentes hacen a los padres para ayudar a sus hijos a mejorar académica y disciplinariamente, y las que los padres reciben por parte de los docentes sobre los mismos aspectos, que se verán en la parte de resultados.

A los padres se les preguntó: “¿Qué pueden hacer en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?” y a los docentes y directivos docentes “¿Qué pueden hacer los padres en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?”

Como indica la figura 4 las relaciones establecidas en este caso fueron que las creencias acerca de la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, las creencias sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas, y las creencias sobre actividades de estimulación intelectual, hacen parte del involucramiento parental en el hogar.

En cuanto a las creencias sobre ayudar a los hijos con sus tareas escolares, los padres coincidieron en que si bien es importante brindar colaboración a sus hijos en este sentido, igualmente lo es permitirles que sean independientes, como se ve reflejado en estos relatos:

Para mí digamos una forma particular de enseñarles es no estar encima de ellos.

Yo les pregunto sobre lo que vieron, y si tienen una evaluación le hago una pregunta y le pregunto que si entendió. Yo confío en él, me dice que tiene

evaluación, le pregunto si necesita ayuda y dice no, y él llega con su cinco, afortunadamente. Tengo esa facilidad con él (Participante 5, sesión con padres 2)

Yo fui una de esas mamás que cometí ese error, que desde pequeños de pronto los enseñé a que yo estaba ahí con ellos siempre acompañándolos y de pronto ayudándolos, no haciéndoles, pero ahorita tuve problemas hace unos dos años con los dos, la niña que está en bachillerato y el niño que está ahorita en quinto, en que a ellos ya yo los mandaba a hacer sus cosas y no las hacían... ¿Qué me ha tocado ahorita? No a las patadas, no a lo brusco, me ha tocado entonces decirles “Bueno, vamos a buscar, tome, hágalo, tome, escríbalo” y así poco a poco los he ido soltando a los dos (Participante 1, sesión con padres 1).

“Un acompañamiento, académicamente, o sea, no es uno hacerle las tareas, sino crearle responsabilidad y darles motivación. Si no encuentra una tarea en Internet, ayudarle a consultar en un libro, que lea, que busque” (Participante 5, sesión con padres 1)

Las respuestas de los docentes se centraron en la falta de competencia de los padres, en la dificultad que manifiestan tener algunos de ellos para ayudar a sus hijos cuando están en secundaria, y llamó la atención que dos de ellos coincidieron en que más que ayudar a los estudiantes en la parte académica, el acompañamiento y el diálogo deben estar presentes:

Hay algunos papás que manifiestan que, a medida que el niño va ascendiendo en los grados, es más complejo, más complejas las tareas, las lecciones, los trabajos, que entonces muchos de ellos no se sienten en capacidad ya de brindarle colaboración a sus hijos, más que de pronto sí, mirar el cuaderno,

pero no pueden entrar de lleno, y manifiestan muchas veces esa dificultad”

(Participante 4, sesión con docentes 1)

El acompañamiento con los chicos, el diálogo, el hecho de que uno de papá esté pendiente de los muchachos sin tener en cuenta la edad, porque a veces pensamos que porque son pequeños necesitan más atención y necesitan ayuda, y el hecho de que ya sean grandes pues como que les dejamos la responsabilidad y no es así. Los chicos, así estén en los grados superiores requieren muchas veces de nuestra ayuda y de nuestra colaboración, y si no requieren de la ayuda como tal en lo que es lo pedagógico, si requieren del estímulo de los papás.

(Participante 3, sesión con docentes 2)

Pienso que no es tanto ayudarles en sus tareas, sino acompañarlos, yo en mi experiencia lo que he visto es que siempre el estudiante que tiene ese acompañamiento de los papás, no va en las tareas, que esté con él, que lo acompañe, que dialogue con él, son los que mejor rendimiento tienen. Los otros, los que siempre están solos, están abandonados, pues miran televisión o buscan otra actividad por hacer y no les llama la atención, esos son los que siempre tenemos con el bajo rendimiento académico...(Participante 3, sesión con docentes 2).

Y la reacción del papá a ayudarle es decir: “¿Ya hizo la tarea?”, y él le dice “Sí”. Entonces le cree. Además porque no tiene la competencia para ayudarle de pronto en bachillerato, puede que en primaria de pronto le ayude con una suma, una resta, pero un chico ya en décimo, en once, el papá que no tiene el nivel, escasamente tiene bachillerato, trabajan en flores, aquí es complicado, no hay una ayuda efectiva del papá hacia el hijo (Participante 3, sesión con docentes 2).

En cuanto a las actividades de estimulación intelectual, se encontraron opiniones contrastantes en el grupo de docentes:

Mirando el contexto, creo que lo más fácil o lo más factible para que un papá haga una actividad con el hijo, es ver un programa de televisión educativa o leer, porque aquí pues no hay museos, no hay parques, no hay cines, si acaso la biblioteca. Entonces pues el contexto no se da para eso, y pues por asuntos de desplazamiento y de gastos y de todo, pues es muy difícil que los papás se dediquen un fin de semana de pronto...además porque también trabajan para que lleven a los hijos a Bogotá a un museo, a una galería...Sería ideal, no?
(Participante 2, sesión con docentes 1)

“Los papás trabajan y los muchachos permanecen mucho tiempo solos..., pero yo sí pienso que la dificultad es el tiempo que los papás están trabajando y que no le pueden dedicar a sus hijos” (Participante 7, sesión con docentes 1)

Solamente dos padres manifestaron realizar este tipo de actividades:

Yo en mi caso más que todo programas de televisión pero televisión buena, cultural. Por ejemplo, Discovery Channel, Animal Planet, una cultura muy chévere, tradiciones de otra tierra, por ejemplo especies de peces, de animales, del mar, tantos programas muy chéveres sobre cómo funciona el universo, las estrellas, eso es muy importante y yo con mis chicos me pongo a hacer eso, cosas de la vida como que lo enseñen a uno (Participante 1, sesión con padres 1).

Lo hemos hecho y aprenden muchísimo, a él le gusta ver mapas, en la biblioteca le gusta ver los atlas, le gusta ubicar, le gusta ir a la biblioteca. Yo no voy porque no tengo tiempo, pero él sabe que en Internet lo encuentra todo, pero es rico. Se

enriquecen en cuanto a cultura, conocimientos, a toda esa cuestión (Participante 5, sesión con padres 1).

El indicador 4 corresponde al valor dado por los padres a la educación, que se trata de la importancia que tiene la educación para los padres de familia. En este caso, la subcategoría abierta utilizada para codificar las respuestas de los participantes fue la de creencias sobre la importancia de la educación como medio para salir adelante en la vida. A los padres se les preguntó: “¿Qué tan importante es para ustedes que sus hijos tengan una buena educación?” y a los docentes y directivas docentes “¿Qué tan importante es para los padres que sus hijos tengan una buena educación?”

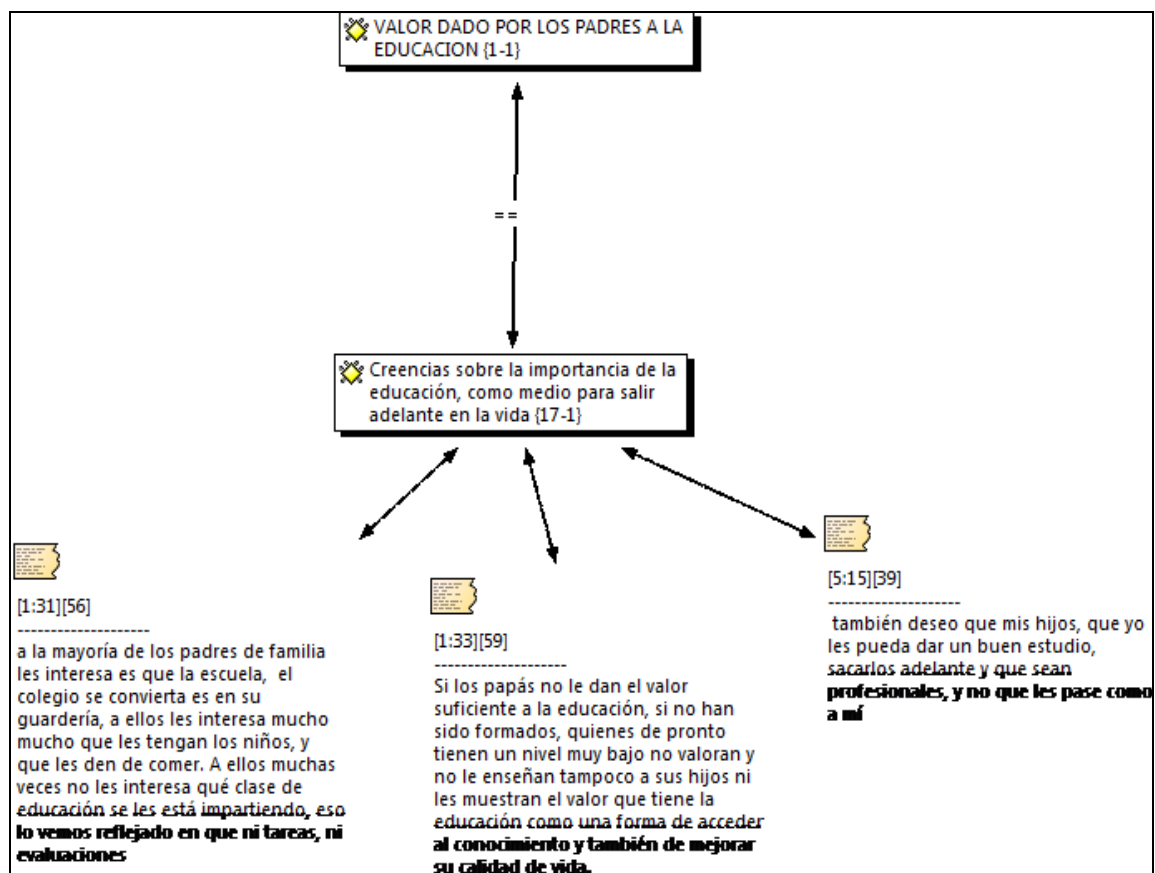


Figura 6. Relación entre las creencias sobre la importancia de la educación como medio para salir adelante en la vida y el indicador 4. Fuente: elaboración personal de la autora, con base en salidas de Atlas ti

De acuerdo con la figura 6, el tipo de relación establecida es que el valor que dan los padres a la educación está asociado con sus creencias sobre la importancia de la educación como medio para salir adelante en la vida.

Todos los padres coincidieron en que la educación es algo muy importante, lo que se observa en estos comentarios:

“La educación es la base de la vida de uno” (Participante 1, sesión con padres 1)

“Pues la educación es lo primordial que hay para ellos, pues uno sin educación prácticamente no es nada, lo he visto y pues yo que lo he vivido...” (Participante 3, sesión con padres 2)

“La educación es la base para formar, ojalá, como dicen futuros buenos presidentes, futuros políticos de este país” (Participante 5, sesión con padres 2)

“La educación es el fundamento de la base para salir adelante en Colombia, sea respecto a lo personal o a lo profesional” (Participante 4, sesión con padres 1)

Sin embargo, las respuestas de los docentes fueron distintas:

En los jóvenes se nota mucho que hay falta de expectativa, falta de interés, como que no se ve en ellos un proyecto de vida claro ni el deseo de acercarse a la educación como un medio para salir adelante o para avanzar hacia otros niveles educativos, y pienso que eso viene de la casa. Si los papás no le dan el valor suficiente a la educación, si no han sido formados, quienes de pronto tienen un nivel muy bajo no valoran y no le enseñan tampoco a sus hijos ni les muestran el valor que tiene la educación como una forma de acceder al conocimiento y también de mejorar su calidad de vida” (Participante 4, sesión con docentes 1)

Yo creo que en el imaginario de un padre de familia siempre está que si el hijo tiene educación va a superarlo y que va a tener mejores expectativas, que va a

conseguir un mejor trabajo, que va a salir adelante, todo el mundo sigue pensando en eso, que la educación es para que uno tenga unas mejores expectativas de vida, un mejor futuro. Eso no es del todo cierto, aunque sí ayuda, yo diría que no es factor, el sistema no lo permite, o sea si alguien porque solamente tiene títulos pudiera ganar mucho dinero, sería fabuloso (Participante 3, sesión con docentes 2).

“El título es lo que importa, aquí la gente no sabe lo que es una buena educación” (Participante 2, sesión con docentes 2).

Para otra participante, el colegio es considerado por los padres como un lugar donde van a dejar los niños:

A la mayoría de los padres de familia les interesa es que la escuela se convierta en su guardería, a ellos les interesa mucho que les tengan los niños, y que les den de comer. Muchas veces no les interesa qué clase de educación se les está impartiendo, eso lo vemos reflejado en que ni tareas, ni evaluaciones.... (Participante 5, sesión con docentes 1).

El indicador 5 corresponde a la calidad de la relación entre padres y maestros, que son los sentimientos que experimentan padres y maestros cuando interactúan. Las subcategorías usadas para codificar las respuestas fueron las de creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones, y creencias acerca de si las relaciones entre padres y docentes se basan en lo positivo/negativo. A los padres se les preguntó: “¿Qué sugerirían a los profesores para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?”, a los docentes “¿Qué sugerirían a los profesores para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?”, y a las directivas docentes “¿Qué sugerirían para que la relación entre padres y docentes se fortalezca?”.

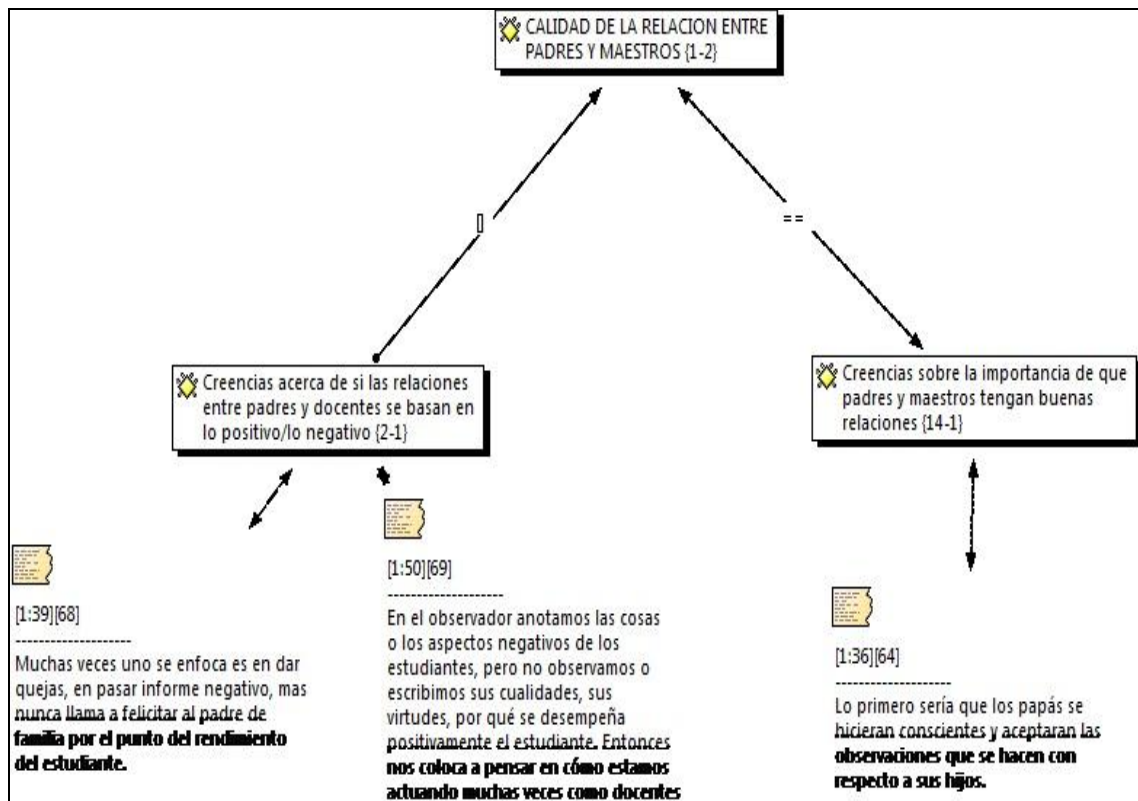


Figura 7. Relación entre las creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones, y las creencias acerca de si las relaciones entre padres y docentes se basan en lo positivo/negativo, y el indicador 5. Fuente: elaboración personal de la autora, con base en salidas de Atlas ti.

En este caso, las relaciones establecidas fueron que las creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones forman parte de la calidad de la relación entre padres y maestros, y que las creencias acerca de si estas relaciones entre padres y docentes están basadas en lo positivo/negativo están asociadas con la calidad de la relación entre padres y maestros.

se observa que hay contrastes en las respuestas, puesto que en algunas de ellas, los docentes manifiestan su deseo de que los padres tomen conciencia de las observaciones que se les hacen, y de que se involucren más en el proceso académico de

sus hijos para poder estrechar esta relación. Igualmente, uno de los comentarios refleja que en ocasiones, los docentes se comunican con los padres para señalarles las falencias de sus hijos, dejando de lado sus cualidades, mientras que otro expresó que los padres no quieren asumir compromisos de ninguna índole:

Lo primero sería que los papás se hicieran conscientes y aceptaran las observaciones que se hacen con respecto a sus hijos. Muchos no aceptan que sus hijos tienen dificultades en el comportamiento por ejemplo, y que esa indisciplina que ellos de pronto muestran en el aula hace que su rendimiento académico sea bajo. Entonces muchos tienden a buscar responsables en otros lados, menos en él mismo y en su propio hijo. El hecho de no aceptar pues hace que haya distancia entre el docente y el padre de familia y el niño queda como a la deriva, porque no hay ese acuerdo para que exijan al mismo nivel, y el niño sea quien tenga que dar. Si el papá se pone en el papel de defender al niño, y el maestro en el papel de exigirle, no estamos en la misma tónica como tal, el muchacho va simplemente a seguir su ritmo como lo venía haciendo porque sabe que tiene el respaldo de su papá y él hace en el colegio definitivamente lo que quiere (Participante 4, sesión con docentes 1).

Realmente la relación se fortalecería mucho si desde casa de pronto reforzaran lo que el profesor hace en la escuela, en el colegio, de tal manera que el estudiante encuentre un apoyo en casa y así el papá también sepa cómo es que el profesor le está orientando al estudiante (Participante 2, sesión con docentes 1).

“Eso es muy complicado, yo ahí como que me quedo sin palabras... al padre lo que le importa es venir y que uno le dé el informe para irse rápido...ellos no quieren saber nada que los comprometa” (Participante 2, sesión con docentes 2).

“Muchas veces uno se enfoca es en dar quejas, en pasar informe negativo, mas nunca llama a felicitar al padre de familia por el punto del rendimiento del estudiante”
(Participante 2, sesión con docentes 1).

A su vez, los padres también expresan querer ser escuchados por los docentes, y que reconozcan que no todo es negativo en sus hijos, como se observa reflejado en estas respuestas:

Como que de pronto los profesores escucharan un poco más la opinión de los padres de familia, y como padre de familia interesarse un poco más en cómo es la vida también del profesor, porque muchas veces nosotros juzgamos y no sabemos lo que ellos tienen que soportar(Participante 1, sesión con docentes 1)

Hacer talleres de fortalecimiento de las habilidades y destrezas de nuestros chicos. No todo en ellos es malo. Integrar más los padres de familia con los profesores y viceversa, para que interactuemos, y eso se hace si trabajamos en equipo (Participante 3, sesión con padres 3).

Por otra parte, algunos participantes aludieron a las dificultades tanto para que los padres puedan acercarse a la institución como para que ellos puedan atenderlos, expresando que debería haber políticas estatales para facilitar estos encuentros:

Ese acercamiento con el padre es muy difícil, que digamos que por la institución se logre, que a veces se logra cuando el papá viene...que es diferente porque es el que se acerca, o que uno lo citó de pronto... Ese es el único momento que uno tiene como de acercarse. Pero viene el otro problema, profesor, usted tiene clase y tiene el padre de familia ahí. Y cuidado usted deja a los pelados porque se queda con el padre de familia, entonces uno tiene que salir corriendo
(Participante 3, sesión con docentes 2).

Pero ya difícil que uno diga “Bueno, cómo hacemos eso”. Realmente es muy complejo. Debería ser política del Estado, para que tuviera uno el tiempo para poder atender a los papás, para que el papá pudiera dejar el trabajo, tuviera un permiso especial para que pudiera venir a hablar con uno (Participante 1, sesión con docentes 2).

Por último, el indicador 6 corresponde a la satisfacción de los padres con la escuela, que se refiere al grado en que el colegio cumple con las necesidades de los padres. La subcategoría que se empleó para codificar las respuestas fue la de creencias sobre la satisfacción con el colegio y los servicios que presta.

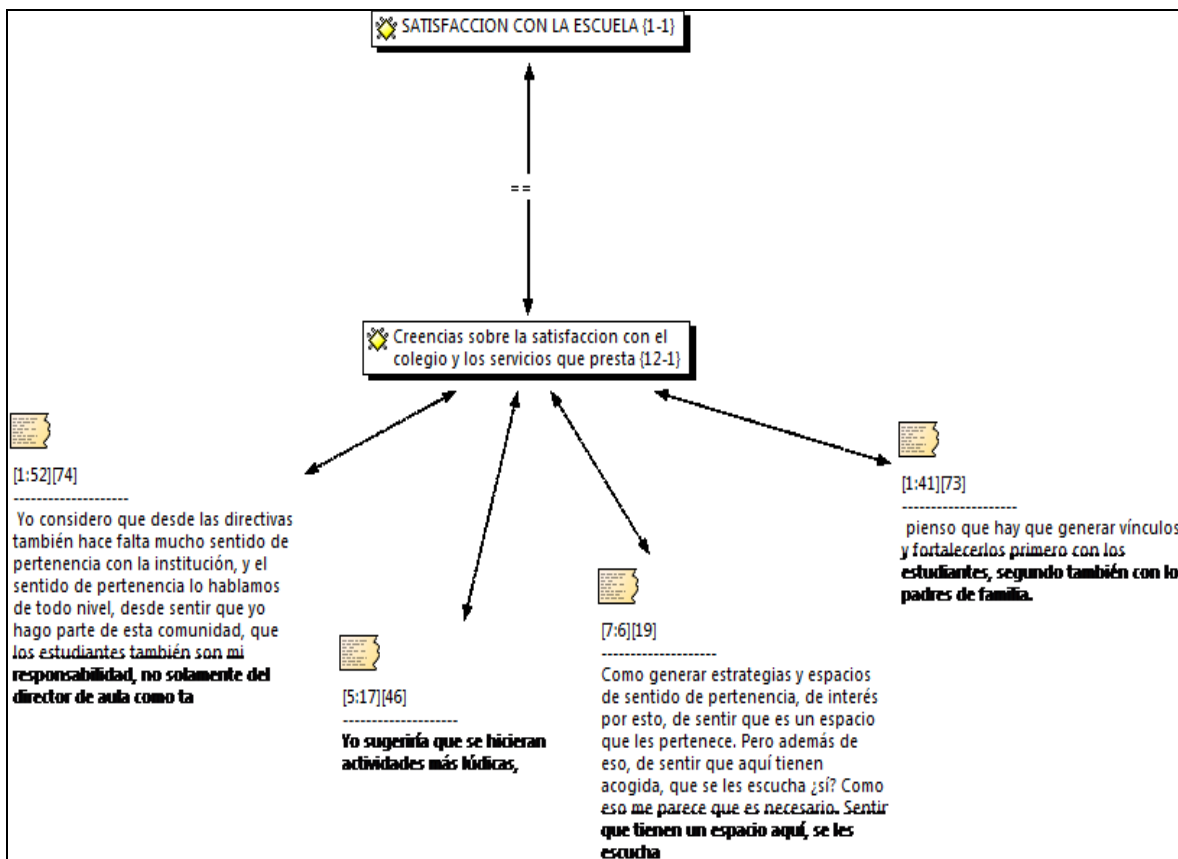


Figura 8. Relación entre las creencias sobre la satisfacción con los servicios que el colegio presta y el indicador 6. Fuente: elaboración personal de la autora con base en salidas de Atlas ti.

A los padres se les preguntó: “¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que ustedes se sientan más satisfechos con el colegio?”, y a los docentes y directivas docentes: “¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que los padres se sientan más satisfechos con el colegio?”

Como se aprecia en la figura 6, la relación establecida en este caso es que las creencias sobre la satisfacción con el colegio y los servicios que presta se asocian con la satisfacción que los padres sienten con la escuela.

En este punto, los padres solicitaron que las directivas los escuchen más, y que se generen otros espacios de más participación, aparte de la entrega de boletines. Los docentes se refirieron a mejorar la atención a los padres, pero uno de ellos manifestó que se trata de un punto difícil, debido a que el Estado brinda muchas prerrogativas, pero que los padres no quieren aportar nada, temas que se observan en estos relatos:

Pienso que ellas como directivas deberían aprender a escuchar a los padres en lo que llevo yo aquí en reuniones nunca he escuchado que en una reunión general pidan opinión de los padres de familia. Y si uno va a hablar entonces lo mandan callar, porque personalmente a mí me pasó en una reunión...
(Participante 1, sesión con padres 1).

Yo veo que las únicas veces en que se puede ver la gran mayoría de padres de familia acá reunidos es cuando hay entrega de boletines. Entonces yo sugeriría que ahí, además de esa entrega se genere un espacio para tratar temas más puntuales del colegio, como la disciplina de los chicos, que se dé un espacio más participativo entre las directivas y los padres de familia (Participante 3, sesión con padres 1).

Los docentes hicieron observaciones más críticas, y recomiendan a las directivas que se acerquen más a los estudiantes y que se mejore la atención al público, así como mostrar un mayor liderazgo y sentido de pertenencia. Asimismo, una de ellas comentó que percibe falta de apoyo por parte de la institución:

Es complicado, ¿Cómo hacemos sentir bien a los papás? Y otra cosa es que es que a los papás todo les gusta es como fácil, regalado, el Estado paternalista, proteccionista, que todo tienen que darles, ellos no quieren aportan nada de su bolsillo (Participante 2, sesión con docentes 2).

Pienso que es muy importante que las directivas primero que todo se acerquen más a los estudiantes. Lo digo porque en secundaria una nota que ellas poco contacto tienen, muchos estudiantes ni siquiera las distinguen, no saben cuál es el nombre de cada una de ellas, mucho menos ellas los llaman por su nombre propio, ya sea para hacerles una observación, o algún comentario (Participante 4, sesión con docentes 1).

Considero que desde las directivas también hace falta mucho sentido de pertenencia con la institución, y el sentido de pertenencia lo hablamos de todo nivel, desde sentir que yo hago parte de esta comunidad, que los estudiantes también son mi responsabilidad, no solamente del director de aula como tal...es entablar otro tipo de relación con los estudiantes y que no sea siempre del llamado de atención, de la sanción, como de reprimirlos en todo momento... (Participante 3, sesión con docentes 1).

Falta apoyo a los proyectos, a las iniciativas que nosotros como docentes tenemos. Se quiere hacer pero “no profe”...” (Participante 7, sesión con docentes 1)

Creencias de los participantes

En general, hay que señalar que en algunos indicadores se encontraron algunas discrepancias entre las respuestas que dieron los participantes en el cuestionario y en los grupos focales. Por una parte, esto pudo deberse a que la confrontación personal pudo hacer que adecuaran sus respuestas, ya fuese para darles un tono más diplomático o más contundente. Por otra parte, el propio formato de la pregunta también puede tener un efecto en las respuestas, en tanto una pregunta abierta siempre se presta a que las personas den respuestas más amplias y las acompañen de argumentación, a diferencia de lo que ocurre en las preguntas cerradas de los instrumentos escritos.

En la categoría de contacto entre padres y maestros, con relación a las creencias acerca de quién debe iniciar el contacto, las respuestas que dieron los padres tanto en los cuestionarios como en los grupos focales indican que la mayoría de ellos considera que debe asumir un rol activo, y que por lo tanto deben buscar a los docentes de sus hijos para enterarse de la marcha de su proceso educativo, sin esperar a la entrega de boletines para hacerlo.

En la este aspecto se observó diferencia de criterios con las respuestas de los docentes, puesto que en los cuestionarios la mayoría manifestó que los padres son quienes deben buscar a los docentes de sus hijos, mientras que en los grupos focales las opiniones estuvieron divididas, ya que mientras algunos docentes expresaron que los padres son quienes se acercan a ellos, otros consideran que quienes convocan son los profesores y la institución, lo que se evidenció con expresiones como:

El primero que inicia la comunicación es el docente cuando hace la primera reunión de padres de familia. Entonces es una convocatoria que hace el colegio

para que los papás vengan a conocer la institución, y todas las políticas que se manejan” (Participante 2, sesión con profesores 1),

y “Si hablamos de quién convoca a quién, desde el nivel preescolar quien convoca es el maestro. Es ahí donde se abre el espacio y se genera ese canal de comunicación” (Participante 4, sesión con docentes 2).

Complementando lo anterior, también se encontraron contrastes entre lo manifestado por la orientadora escolar, quien considera que los padres deben comenzar la comunicación con los profesores, y la coordinadora académica, quien expresó que los padres esperan a ser citados, asumiendo una posición pasiva.

Las subcategorías de frecuencia aproximada de contacto entre padres y docentes, formas predominantes de contacto entre padres y docentes, y motivos más frecuentes de contacto entre padres y profesores fueron abordadas en el cuestionario.

En cuanto a la frecuencia aproximada de contacto entre los padres y los docentes, a excepción de una participante quien no considera necesario hablar con los profesores, el resto de los padres respondió que se acercan a la institución diariamente, de dos a tres veces por semana o cada 15 días, mientras que uno de los docentes manifestó que se comunica con los padres solamente cuando lo considera necesario, 5 lo hacen una vez al mes, 2 lo hacen diariamente y 2 semanalmente, encontrándose que los padres son quienes se comunican más frecuentemente con los profesores.

Con respecto a las formas predominantes de contacto entre los padres y los docentes, los profesores contestaron que las que más tienden a emplear son las llamadas y las notas en los cuadernos. Dos de ellos prefieren recurrir al diálogo directo. Por su parte, los padres respondieron que se comunican con los docentes de sus hijos principalmente mediante llamadas y notas en los cuadernos.

Acerca de los motivos por los que más los han contactado los docentes, la mayoría respondió que son el rendimiento académico, la indisciplina y los conflictos de sus hijos con compañeros. Los docentes manifestaron que las razones por las que más se han comunicado con los padres son el rendimiento académico y la indisciplina.

En cuanto a realizar sugerencias específicas a los padres para ayudar a sus hijos a mejorar su disciplina y rendimiento académico, los docentes respondieron que han recomendado acompañarlos más, dialogar con ellos, estar pendientes de lo que sucede en su mundo, compartir más tiempo con ellos, fijar normas en el hogar, dar buen ejemplo, revisar sus cuadernos y preguntarles diariamente por lo que hicieron en el colegio. De igual manera, los padres contestaron que los docentes de sus hijos les han sugerido repasar diariamente lo visto en clase, reforzar la lectura, y la escritura, y en relación con la parte comportamental, dialogar con los hijos y tener mayor ejercicio de autoridad con ellos.

En la categoría de involucramiento parental en la escuela, con respecto a las creencias sobre participación en el gobierno escolar y la asociación de padres, tanto los padres como los docentes respondieron de forma casi unánime en el cuestionario que a los padres se les debería brindar una mayor información acerca de la Asociación y del Consejo de Padres, para que se motiven más a vincularse a ellos.

En los grupos focales, tanto los padres como docentes que respondieron a la pregunta, manifestaron que existe poca participación en estos órganos, y poca voluntad para formar parte de ellos, idea que fue reforzada por la coordinadora académica, quien afirmó *“que igual es una responsabilidad que la toman en el momento que son elegidos, más cuando se les llama a trabajar los procesos, ellos no llegan”*.

Acerca de las creencias sobre el interés de las directivas del colegio en que asistan a las actividades que organiza, tanto padres como docentes respondieron en el cuestionario que dicho interés existe, y que consideran que las actividades son programadas considerando sus horarios de trabajo.

En cuanto a las creencias acerca del grado de atractivo de las actividades organizadas por la institución, en el cuestionario los padres respondieron que las más atractivas con las entregas de boletines y los talleres de padres, mientras que hubo diferencia en lo manifestado por los docentes, ya que algunos consideran que éstas son poco atractivas para los padres, mientras que para otros estas son muy atractivas, principalmente las entregas de boletines y los talleres de padres.

En los grupos focales se evidenciaron diferencias en las respuestas que dieron los participantes, puesto que para algunos padres todas estas actividades son igualmente atractivas y para otros los talleres de padres tienen un mayor atractivo, porque en ellos aprenden a relacionarse con sus hijos, además de verlos como espacios en los que pueden aportar ideas para contribuir al mejoramiento de la institución, mientras que los docentes consideran que las entregas de boletines son las actividades que más llaman la atención de los padres.

En contraste, la orientadora escolar opina que estas actividades tienen poco atractivo para los padres, puesto que les significan un tiempo extra, y es desgastante, lo que la coordinadora académica respalda al expresar: “... *venir a la entrega de boletines, venir a las asambleas, yo veo que los padres lo toman como una obligación...*”

Dentro de la categoría de involucramiento parental en el hogar, en lo referente a las creencias sobre la ayuda a los hijos en sus tareas escolares, la mayoría de padres opinaron en el cuestionario que les gustaría que el colegio les dé alguna capacitación

para ayudar a sus hijos con sus actividades escolares, y consideran que aunque pasen a secundaria, deben seguir apoyándolos académicamente.

Por su parte, aunque la mayoría de los docentes también respondió que se debe capacitar de alguna forma a los padres para que puedan apoyar académicamente a sus hijos, mostraron diferencias a cuanto a seguir ayudando a los hijos con sus tareas cuando estén en secundaria.

En los grupos focales, si bien dejaron ver que consideran importante ayudar a los hijos con sus tareas, los padres a su vez expresaron que consideran importante darles independencia.

En contraste, aunque las respuestas de los docentes en los grupos focales se refirieron más en las dificultades y la falta de competencia que han visto más marcadas en aquellos padres que tienen hijos en secundaria, a la hora de ayudar a sus hijos con sus tareas escolares, fue interesante encontrar que dos participantes coincidieron en que más allá de lo académico, se debe acompañar a los hijos emocionalmente, lo que es complementado por la opinión de la orientadora escolar, quien expresó:

Yo creo que lo primero es unas relaciones en casa horizontales, basadas en la afectividad, la confianza, en el respeto. Con eso, tiene un excelente acompañamiento. Si en algún momento los hijos se desmotivan por las situaciones externas o internas, ahí tienen un soporte, en digamos en esas bases que tiene de familia.

Por su parte, la coordinadora académica comentó

A nivel académico, pues ellos deberían estar pendientes de los hijos, venir a preguntar, estar en constante comunicación con el docente, con el director de

curso, pero pues aquí no hay eso porque el padre de familia no tiene esa conciencia de responsabilidad, siempre ha sido entregada al colegio.

En cuanto a las creencias acerca de cómo apoyar a los hijos con sus tareas escolares, la mayoría de los padres respondió en el cuestionario que lo hace revisando cuadernos, ayudándolos a repasar, a preparar evaluaciones y a consultar sea en libros y/o internet, mientras que la mayoría de los docentes contestó que tiene conocimiento de que los padres de sus estudiantes les ayudan de diferentes maneras, como revisando sus cuadernos, ayudándolos a repasar, explicándoles lo que no entienden, a preparar evaluaciones y consultar en libros y/o internet.

Sobre las creencias sobre actividades de estimulación intelectual que puedan contribuir al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, los padres respondieron en el cuestionario que recurren a la televisión educativa, a la lectura y a visitar la biblioteca municipal. Por su parte, los docentes expresaron que los padres pueden realizar actividades como leer libros con sus hijos, ver televisión educativa con ellos, visitar la biblioteca municipal, ver noticias y comentarlas, y analizar mensajes de los medios masivos de comunicación junto con ellos.

En los grupos focales, hubo padres que manifestaron que veían televisión educativa, leían y navegaban en internet junto con sus hijos, mientras que los docentes se refirieron a la escasez de tiempo y recursos económicos de los padres, a la falta de oferta de algunas de estas actividades en el municipio y a qué alternativas éstos pueden recurrir.

Sobre este tema, la orientadora escolar manifestó:

En todo sentido, siempre aconsejo una actividad extra, deportiva, cultural, artística, siempre es necesaria porque la escuela para los niños es su deber...y

también actividades con los papás y las mamás, como por ejemplo esas salidas a explorar el mundo, a conocer el mundo.

En cuanto a la categoría del valor dado a la educación, las respuestas dadas en el cuestionario tanto por padres como por docentes muestran que es altamente apreciada como un camino para salir adelante, como herencia para dejar a los hijos, y como un medio para salir adelante, y poder acceder a una mejor calidad de vida.

Sin embargo en los grupos focales, frente a la pregunta de qué tan importante es para los padres que sus hijos reciban una buena educación, se encontraron discrepancias entre los participantes. Mientras los padres respondieron de manera unánime que la educación tiene un inmenso valor para ellos, algunos docentes manifestaron que los padres no tienen claro qué es una buena educación, y que en esa medida no la valoran.

La orientadora escolar expresó al respecto:

Pues si uno les pregunta, todos quieren una buena educación para sus hijos, o sea eso siempre va a ser más valorado, pero que tengan idea que es una buena educación, o sea cuáles con los parámetros de una buena educación, eso no lo saben. Puede ser un muchacho que saca buenas notas, o un muchacho que sea crítico. Habría que mirar qué es para el papá una buena educación, porque todos quieren eso.

Por su parte, la coordinadora académica manifestó:

Si los padres de familia trabajaran el proyecto de vida, y los niños tuvieran claro cuál es su proyecto de vida, tendría muchísimo valor la educación. Pero vemos con gran preocupación que los niños, los jóvenes no tienen proyecto de vida, porque los papás solamente se han dedicado a mandarlos a un colegio, pero no les tienen claro para qué sirve eso.

En la categoría de la calidad de la relación entre padres de familia y maestros, ambos actores respondieron en el cuestionario que consideran importante que exista una buena relación entre ellos, para que los estudiantes logren un buen desempeño académico, lo que coincidió con las calificaciones que asignaron a la relación entre ellos, que oscilaron entre 4 y 5.

Con respecto a las creencias sobre lo que se puede hacer para fortalecer la relación entre padres y maestros, en los grupos focales los padres manifestaron que para fortalecer este vínculo debe haber una mayor comunicación y que esta sea más positiva, pues consideran que los profesores tienden a enfocarse en los rasgos negativos de los estudiantes, que no todo en ellos es malo. Por su parte, los docentes expresaron que esta relación se fortalece en tanto los padres se acerquen al colegio y se interesen por sus hijos. Algunos admitieron que a veces se fijan más en las debilidades que en las cualidades de sus estudiantes.

Al respecto, la orientadora escolar contestó:

Yo creo que acercarse, como hacerla más cotidiana, más frecuente. O sea, no puede haber relación con alguien a quien uno ve una vez al año, dos veces al año. No puede haber relación con alguien que uno por ahí de pronto le sabe el nombre”

Mientras que la coordinadora académica expresó:

Debe haber muchísima motivación, debe haber mucha campaña, y que los padres sean también conscientes de que la responsabilidad de la educación de sus hijos es suya, no solamente de una institución.

Finalmente, en la categoría de satisfacción de los padres con la escuela, si bien la mayoría de los participantes respondió en los cuestionarios que considera que el colegio

tiene buena comunicación con los padres de familia, se hallaron discrepancias entre las respuestas de padres y docentes en cuanto a la satisfacción con los servicios que proporciona la institución.

Los padres respondieron que se sienten satisfechos con los servicios que les brinda la institución (con excepción de algunas diferencias en cuanto al estado y seguridad de la planta física), mientras que las respuestas de los docentes presentan algunas discrepancias en cuanto al grado de satisfacción que creen que los padres tienen con los servicios que les proporciona la institución, como la calidad de la enseñanza, de los profesores, del estado y seguridad de la planta física, y la calidad de las directivas.

En los grupos focales, los padres recomendaron a las directivas que aprendan a escucharlos más y los docentes recomendaron dar un mejor trato a las personas.

Sobre este aspecto, la coordinadora académica sugirió:

Una, que todos trabajáramos en equipo. Padres de familia, docentes, directivos. Que todos hiciéramos ese ejercicio de trabajar en equipo. Lo otro, es que cualquier sugerencia que tenga el padre de familia la hiciera llegar a la institución, y no se quedara en comentarios, porque en la medida en que a uno le hagan saber cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, pues en esa medida uno crece, crece la institución y crece uno como persona. Y lo otro, es que los padres de familia sean más activos en el proceso educativo.

La orientadora escolar expresó al respecto:

Como generar estrategias y espacios de sentido de pertenencia, de interés por esto, de sentir que es un espacio que les pertenece. Pero además de eso, de sentir que aquí tienen acogida, eso me parece que es necesario. Sentir que tienen un espacio aquí, que se les escucha.

Discusión y Conclusiones

El objetivo general del presente estudio fue describir y analizar las creencias de padres de familia, docentes y directivos docentes de una institución educativa pública de Cundinamarca sobre el involucramiento parental en los procesos escolares, para lo cual se aplicaron cuestionarios, y se hicieron grupos focales y entrevistas a 17 padres, 10 profesores y 2 directivas docentes.

En cuanto al primer objetivo específico, los datos recolectados fueron procesados con los softwares Winsteps y Atlas ti 6.2, y a partir de los resultados obtenidos, se identificaron y describieron estas creencias en el apartado anterior, y que de acuerdo con el concepto de Villoro (1982) son las expresiones de diversos estados disposicionales manifestados por este grupo de personas frente a situaciones del entorno escolar (relaciones entre padres y maestros, involucramiento en el hogar y en la escuela, valoración de la educación, satisfacción con el centro educativo) y que han sido moldeados por situaciones aprehendidas previamente.

Con relación al segundo objetivo específico, se analizaron y compararon estas creencias de acuerdo con el modelo de Kohl et. al (2000) que parte de que la calidad del involucramiento puede ser medida a través de las dimensiones de la calidad de la relación padre-maestro, de la percepción del profesor acerca del valor que el padre da a la educación, y de la satisfacción del padre con la escuela de su hijo, y que comprende seis factores que son contacto entre padres y maestros, involucramiento parental en la escuela, involucramiento parental en el hogar, valor dado por los padres a la educación, calidad de la relación entre padres y maestros y satisfacción de los padres con la escuela.

Sobre la calidad de la relación existente entre los padres y los maestros, los resultados evidenciaron que ésta en general es buena, y que los padres valoran el trabajo

desarrollado por los profesores, pero consideran que debe mejorar en algunos aspectos. En cuanto a la percepción de los docentes del valor que los padres otorgan a la educación, se encontraron contradicciones, puesto que si bien los padres manifestaron que la consideran algo muy importante, para algunos de los docentes esto no se ve reflejado en un apoyo real al proceso educativo de sus hijos, y con respecto a la satisfacción de los padres con la escuela, los padres expresaron que el estado y seguridad de la planta física, la calidad de los docentes y de la enseñanza, y la atención por parte de las directivas llenan sus necesidades, pero los docentes y directivos docentes consideran que debe mejorarse la atención a los padres, y hacerlos sentir que son bienvenidos a la institución, factor que es de vital importancia, según (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

De acuerdo con el tercer objetivo específico, se identificaron varios de los factores del entorno personal, familiar, social y escolar que tienen incidencia en el involucramiento parental, que son enumerados por Eccles y Harold (1996); Hornby y Lafaele (2011) y Romagnoli y Gallardo (2008) teniendo en cuenta que las personas pueden entender el involucramiento de distintas formas, según el contexto cultural del que provengan (Huntsinger & Jose, 2009).

Entre estas variables se encuentran las actitudes que padres y docentes han desarrollado frente al involucramiento parental, que son resultado de sus experiencias personales y que determinan sus interacciones en el entorno escolar, estableciendo un “deber ser”, un ideal sobre cómo tiene que darse este proceso. Acerca de quién debería tomar la iniciativa para que haya involucramiento parental, los resultados pueden explicarse a la luz de las actitudes que tienen los padres con respecto a su capacidad para ayudar a sus hijos a lograr un buen desempeño escolar. Así, esta variable puede

constituirse en facilitador u obstáculo, puesto que aquellos padres con más altos niveles de confianza en sus habilidades tenderán a asumir un rol más proactivo, como afirman Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y no esperarán a ser llamados por los docentes o citados por la institución para acercarse a conocer el rendimiento académico de sus hijos.

Sin embargo, en términos generales algunos docentes consideran que la actitud de los padres es pasiva, puesto que no se acercan a la institución por iniciativa propia, opinión que concuerda con la de la coordinadora académica. Asimismo, tanto la orientadora escolar como ellos creen que los padres de familia son quienes deberían mostrar una actitud más proactiva para conocer de los procesos formativos de sus hijos. En este sentido puede decirse que en las expresiones de los docentes se identificó cierto nivel de insatisfacción, e incluso de frustración, por cuanto la realidad no coincide con su imaginario de involucramiento parental, representado en unos padres más activos e interesados en el proceso educativo de sus hijos, dispuestos a servir de apoyo a su labor. Puesto que según Haack (2007) existe una relación directa entre las actitudes y creencias de los docentes con respecto a las familias y al involucramiento familiar, y sus propias prácticas de involucramiento, tales actitudes negativas pueden desencadenar preconceptos o prejuicios que los desanimen para intentar propiciar situaciones de participación, asumiendo que no recibirán una respuesta positiva o favorable, o que exijan a los padres más de lo que pueden dar desde su ideal de cómo deberían involucrarse sin tener en cuenta sus necesidades ni sus posibilidades Romagnoli y Gallardo (2008) en lugar de considerarlos aliados en el proceso educativo de sus hijos (Haack, 2007).

En esta parte, es pertinente mencionar lo encontrado en la categoría de las actividades de involucramiento parental en el hogar, puesto que también hubo contrastes en lo que padres y docentes respondieron, ya que mientras los padres expresaron que ayudan a sus hijos con sus tareas de diferentes formas, los profesores manifestaron que los padres prestan un escaso apoyo a sus hijos en sus procesos escolares y ponen poco interés en asegurarse de que cumplan con sus responsabilidades académicas. Acerca de las actividades extracurriculares de estimulación intelectual, si bien es cierto que no todos los padres tienen el tiempo ni los recursos económicos para asistir a museos, conciertos, o para adquirir libros y otros materiales educativos, desde la institución se les puede sugerir hacer uso de los recursos que tienen disponibles como la biblioteca municipal y la televisión educativa, además de hacer actividades como conversar con sus hijos acerca de temas de actualidad.

Asimismo, algunos docentes expresaron que a los padres se les facilita ayudar a sus hijos con tareas cuando están cursando primaria, pero que cuando entran a secundaria no pueden seguir haciéndolo, debido a que éstas entrañan mayor complejidad y carecen de la competencia necesaria, debido a su bajo nivel académico en algunos casos. Esto confirma que se produce una ruptura en los procesos de involucramiento parental cuando los estudiantes entran a secundaria, debido al aumento de la dificultad de las tareas escolares, como lo afirman Eccles y Harold (1996) y Zedan (2012) y a que los padres, en algunos casos, también se alejan de sus hijos en lo tocante al acompañamiento en los procesos afectivos, situación que de acuerdo con Freedman-Doan et al. (1993) puede explicarse debido a las creencias existentes en torno a que la adolescencia es una etapa difícil, y en la que los padres ya no pueden tener influencia en sus hijos. Sin embargo, dos profesores coincidieron en la importancia de que los padres

apoyen a sus hijos en aspectos que van más allá de lo pedagógico, que concuerda con lo expresado por la orientadora escolar en cuanto a que éstos deben propender por construir buenas bases familiares, lo que evidencia la necesidad de que la institución desarrolle estrategias para potenciar el involucramiento en los padres de los estudiantes que cursan secundaria, como lo sugieren (Mo & Singh, 2008).

Respecto al involucramiento parental en la escuela, lo manifestado por algunos padres, así como por la coordinadora académica referente a que cuando se convocan reuniones de estos órganos asiste un bajo porcentaje de quienes los conforman, puede interpretarse como falta de responsabilidad por parte de los padres; sin embargo, en el cuestionario, la mayoría de los participantes manifestaron estar de acuerdo en que los padres deberían recibir más información acerca de la Asociación y del Consejo de Padres, para que se motiven a participar en ellos.

También se encontró una contradicción en lo expresado por algunos padres en cuanto a que solicitan más espacios para participar, puesto que existen, lo que lleva a pensar que no son debidamente aprovechados, situación que se ve reflejada en desinterés, y en baja asistencia a las reuniones de quienes hacen parte de ellos, situación que es preocupante para el colegio, porque a largo plazo puede causar que aquellos padres interesados en aportar soluciones y colaborar se desmotiven y este “potencial de participación”, como lo denominan Romagnoli y Gallardo (2008) se pierda irremediablemente.

En cuanto al atractivo que tienen para los padres las actividades programadas en la escuela, éstos respondieron que las que más les llaman la atención son las entregas de boletines y los talleres. Sin embargo, algunos docentes manifestaron que las entregas de boletines son atractivas para los padres, porque pueden acercarse al colegio para conocer

el rendimiento académico de sus hijos, y que la asistencia al taller de padres está condicionada por una nota, lo que hace que tenga carácter obligatorio.

La información recogida puso de manifiesto que además de las creencias en la autoeficacia personal Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y Hoover et al., (2005), existen factores de tipo económico, familiar, laboral, social y cultural Eccles y Harold (1996) que afectan el involucramiento de los padres de la institución y se convierten en una barrera. Particularmente en cuanto a su escolaridad, de acuerdo con Romagnoli y Gallardo (2008) los padres pueden marginarse del proceso participativo al sentirse mal por tener un nivel educativo y cultural inferior al de los profesores, e incluso al de otros padres de familia, por lo que terminan dejando los procesos académicos de sus hijos en manos de la escuela, como lo ilustra este comentario:

Aquí uno ve muchas diferencias. Así como hay papás que son profesionales, hay empresarios, hay una señora que tiene su buena empresa, hay otros que escasamente cuidan una finca y no más, no tienen educación, entonces las diferencias son más marcadas en lo popular. Entonces llega uno a la reunión y empieza a romper el hielo, pero siempre los que terminan hablando son los tres o cuatro que tienen un poquito más de “cultura”, capacidad para hablar, para expresarse, y los demás se sientan ahí, como con miedo a hablar porque saben que de pronto infortunadamente hablan mal, pues les da miedo, es que no saber hablar es duro, cometer un error, entonces ya como que de pronto prefieren callarse... (Participante 2, sesión con profesores 2)

En este aspecto, es muy pertinente que el colegio brinde alguna capacitación o acompañamiento a los padres de familia, con el fin de subsanar un poco su falta de competencia, tal como lo proponen Cunha et al. (2015): Valdés y Urías (2011) para

ayudarles a entender que sin importar su nivel económico o educativo, no solamente se apoya a los estudiantes al orientarlos en las tareas escolares, sino que las actitudes de apoyo en general para que sean responsables con sus obligaciones escolares envían un mensaje positivo a sus hijos sobre la importancia de la formación educativa, lo que favorece tanto el desempeño académico, como el clima de cooperación entre padres de familia y escuela.

En cuanto a la importancia de la educación, tanto padres como docentes coincidieron en que la valoran altamente como herramienta para mejorar las condiciones de vida y como herencia para dejar a los hijos, porque es considerada “el camino más importante de movilidad social ascendente; por tanto, determinante en el futuro socioeconómico de las personas” (Anabalón et al., p. 13). No obstante, a juicio de algunos de los docentes de básica secundaria y media, hay padres que caen en un contrasentido, expresando que “*algunos no están dispuestos a invertir económicamente en materiales como textos de lectura y estudio, pero sí obsequian a sus hijos artículos suntuosos como zapatillas, tabletas y celulares de alta gama*” (participante 2, sesión con docentes 2). Es decir, manifiestan que valoran la educación, pero no lo demuestran como los docentes esperarían que fuera, que es dedicando tiempo para acercarse al colegio para enterarse del rendimiento de sus hijos, y acompañándolos en su proceso formativo.

Desde la perspectiva de los docentes participantes, esto se relaciona con que los padres de familia no tienen una idea clara de lo que es realmente una buena educación, opinión compartida por la orientadora escolar, quien considera que este concepto puede abarcar una amplia variedad de significados para ellos. Nuevamente, esto podría atribuirse a las actitudes que los padres hayan desarrollado hacia el valor que tiene la educación, con base en sus experiencias personales, escolares, y en cuanto a cómo han

sido sus anteriores prácticas de involucramiento (Eccles & Harold, 1996; Hornby & Lafaele, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 y Hoover-Dempsey et al., 2005).

Un profesor comentó: *“El papá se excusa en decir “yo le facilito los medios al muchacho para que él haga las cosas, entonces yo cumpla con mi trabajo, para que le vaya bien es dándole las cosas”* (participante 3, sesión con docentes 2). Adicional a esto, otra docente y la coordinadora académica manifestaron hay padres que ven el colegio como una “guardería”, y que solamente les preocupa que cuiden a los niños. Con base en estos datos, por una parte se podría decir que para algunos padres la educación se limita a matricular a sus hijos y proporcionarles lo que necesitan, y que por otra hay quienes dejan su cuidado en manos del colegio, labor que le corresponde principalmente a la familia. En ambas situaciones, se evidencia que también se está delegando y exigiendo a la escuela y al equipo docente más funciones de las que pueden cumplir, lo que se convierte en una barrera para el involucramiento parental (Blanco et al., 2004 y Romagnoli & Gallardo, 2008).

Con relación a la calidad de la relación entre padres y docentes, aunque las respuestas de los cuestionarios sugieren que es buena en general, algunos padres expresaron en los grupos focales que los profesores tienden a fijarse más en las debilidades de sus hijos que en sus aspectos positivos y que les señalan sus fallas en lugar de estimularlos por sus logros, y expresaron su deseo de que esta comunicación se dé en términos más positivos. En efecto, algunos docentes admitieron que cuando llaman a los padres, lo hacen para tratar aspectos negativos de sus hijos, ya sean éstos de índole académica o comportamental. Sus razonamientos indican que están convencidos de que así ayudan a los estudiantes, pues la motivación que expresan para hacerlo es la preocupación genuina por su bienestar, y además porque consideran que con estas

acciones logran que los padres de familia tomen conciencia del proceso escolar de sus hijos. Sin embargo, es recomendable que cuando deban abordar estas situaciones, sobre todo en lo referente a lo comportamental, procuren hacerlo tratando de no menoscabar la relación padre-hijo, y de esta forma no generar conflictos ni perjudicar el proceso del involucramiento (Parsons, 2000 y Romagnoli & Gallardo, 2008).

Por otra parte, algunos docentes comentaron que la falta de tiempo para atender a los padres que se acercan a la institución les impide construir y estrechar una relación con ellos, ya que deben cumplir con sus compromisos laborales y esto los lleva a evacuar con prontitud los temas de conversación con los padres, así que deben concentrarse en lo prioritario que para ellos es dar parte de los resultados en los que los estudiantes necesitan fortalecerse. Los docentes también opinaron que debería establecerse una política educativa que permita a los padres de familia asistir semanalmente a los colegios a indagar por el rendimiento académico de sus hijos y que los docentes deberían contar dentro de sus horarios laborales con tiempos destinados para tal fin.

En lo referente a la satisfacción de los padres con el servicio educativo que se les brinda, el hecho de que la percepción que tienen los profesores sobre la calidad de los servicios que el colegio presta haya sido inferior a la de los padres pudo deberse a que al trabajar en la institución y tener conocimiento de las dinámicas y situaciones que se generan dentro de ella, su visión sea mucho más crítica que la de los padres. Por otra parte, es positivo saber que los padres encuentren que están recibiendo un servicio educativo de calidad, ya que este es un punto de partida que facilita propiciar el involucramiento parental, y a la vez es un factor que afecta positivamente el rendimiento académico de los estudiantes, como lo muestran estudios sobre factores asociados al

logro académico, que han identificado que la infraestructura escolar impacta de manera positiva en el rendimiento de los estudiantes OREALC-LLECE (2010) y es un buen resultado que los padres consideren que el colegio en el que estudian sus hijos les satisface en cuanto a este factor.

Las recomendaciones hechas a las directivas tanto como por padres y docentes, así como por la orientadora escolar fueron escuchar más a los padres de familia, hacerles sentir que son bienvenidos en la institución, y mostrar mayor sentido de pertenencia hacia el colegio. Es recomendable en este aspecto que las directivas revisen si las actividades que se desarrollan actualmente en el colegio llenan las expectativas de las familias, puesto que de acuerdo con Blanco et al. (2004) las actividades tradicionales que se siguen adelantando en las instituciones educativas sin considerar las verdaderas necesidades e intereses de las familias representan otra barrera para el involucramiento parental.

De igual manera, se vio la necesidad de que exista un mayor liderazgo por parte de las directivas, por cuanto el estudio de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, ha señalado que cuando la gestión directiva se enfoca en el liderazgo pedagógico y en la promoción de los aprendizajes, la participación de los padres, el trabajo en equipo de los docentes, las relaciones armoniosas entre los actores escolares y el sentido de pertenencia y logro entre los docentes, se produce un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes (OREALC-LLECE; 2010).

Llamó poderosamente la atención que los padres manifestaron su preocupación por la formación en valores que sus hijos reciben en el colegio, como complemento a la impartida en el hogar, lo que expresaron de esta forma:

“Pero en el colegio también que se inculquen valores, ¿sí? Porque vienen niños muy educados desde el hogar, pero se les incita al mal comportamiento y la falta de respeto, no solamente entre estudiantes, sino entre estudiantes y maestros” (Participante 7, sesión con padres 3).

“Recuperar los valores, es otra cosa que en los colegios se ha perdido. Se ha perdido el respeto de los niños hacia las niñas y de las niñas hacia los niños” (Participante s, sesión con padres 3).

Este tipo de situaciones deben ser evaluadas por la institución, por cuanto estudios han establecido que los estudiantes tienen un mayor aprendizaje cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y existen relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores, por lo que el clima escolar es la variable educativa que tiene mayor peso sobre el rendimiento académico (Haack, 2007; OREALC-LLECE, 2010 y U.S. Department of Education, 1997).

En resumen, se identificó que entre las variables que pueden estar afectando el involucramiento de los padres cuyos hijos pertenecen a la institución educativa donde se adelantó el estudio, se encuentran el bajo nivel educativo de algunos de ellos, la falta de tiempo para acercarse a la institución debido a compromisos laborales, la falta de responsabilidad y compromiso frente a la pertenencia al Consejo de Padres y la Asociación de Padres, la disminución del involucramiento parental a medida que los hijos van creciendo, la excesiva delegación de responsabilidades a la escuela, y la poca importancia que dan algunos padres a la educación, y las categorías en las que se encontraron diferencias más notorias fueron contacto entre padres y maestros, involucramiento parental en el hogar y valor dado por los padres a la educación.

La información obtenida brinda posibilidades de mejoramiento a la institución educativa, por cuanto en primer lugar puede servirle para que desde una gestión directiva de liderazgo pedagógico se evalúen las políticas de participación, con miras a fortalecerlas para motivar a los padres para que se integren a la Asociación y al Consejo de Padres, y que desde esas instancias puedan tener empoderamiento y promover iniciativas en beneficio de los estudiantes, como lo sugieren (Valdés et al., 2014). En segundo lugar, para revisar si las actividades que se programan responden realmente a las necesidades de las familias, en tercer lugar, para que se examine el clima escolar predominante en la institución y se trabaje conjuntamente con el equipo docente para construir un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y el involucramiento parental, y en cuarto lugar para generar estrategias tendientes a compensar de alguna manera la falta de competencia de los padres, particularmente en el uso adecuado de la Internet, y que así puedan apoyar mejor a sus hijos con sus tareas. De igual manera, también pueden servir a los profesores para que desde su quehacer logren vincular a los padres al proceso educativo de sus hijos.

Las propuestas específicas que se hacen a la institución son aprovechar el espacio de la primera asamblea general del año para explicar a los padres el funcionamiento de la Asociación y del Consejo de Padres, junto con las ventajas de pertenecer de ellos, y de esta forma, motivarlos para que se vinculen a ellos.

Con el fin de minimizar la falta de competencia de los padres, se puede aprovechar el espacio del taller de padres para trabajar con ellos en formas en las que puedan apoyar a los hijos en la realización de sus tareas, y paralelo a esto, programar jornadas de alfabetización digital en las aulas de informática de la institución, para familiarizarlos con el uso de la internet.

Para el mejoramiento del clima escolar de la institución, se pueden adelantar jornadas de trabajo con alumnos y profesores, solicitando el apoyo de la orientadora escolar.

A los profesores, se les propone reflexionar acerca de sus creencias y prácticas de involucramiento parental, como su forma de relacionarse con los padres de familia. En este sentido, vale la pena destacar lo que una participante expresó al respecto: *“La participación de los papás, de acuerdo como yo llené el cuestionario, me hizo pensar que también depende de mí, si yo los busco, si yo los tengo en cuenta, si yo los llamo y para qué los llamo...”*. (Participante 4, sesión con docentes 1).

Dentro del ámbito educativo colombiano, es muy importante continuar realizando estudios sobre el tema, por cuanto es necesario tomar acciones tendientes a disminuir los bajos rendimientos académicos de los estudiantes, y por ende los índices de repitencia y deserción, y está claro que los ambientes escolares desfavorables y la desarticulación familia-escuela son algunas de las variables que favorecen la ocurrencia de estos fenómenos.

En este sentido, y como temáticas para futuras líneas de investigación se sugieren los factores que inciden en la disminución del involucramiento parental a medida que los estudiantes crecen, cómo desde la escuela puede brindarse apoyo a padres de familia para que puedan aportarles más y mejor a sus hijos en sus procesos escolares y cómo los docentes pueden desarrollar estilos más propositivos de interacción con los padres, convirtiéndolos en verdaderos apoyos del proceso escolar.

Como aprendizajes personales logrados a lo largo de este ejercicio investigativo, es importante resaltar la fundamentación adquirida en cuanto al involucramiento parental, no solamente por su pertinencia a la hora de analizar los datos, así como el

diseño y aplicación de instrumentos que le permitieron a la investigadora, además del desarrollo de sus competencias académicas, aproximarse de una manera distinta al contexto institucional en el cual se desenvuelve a diario. La información proporcionada por los padres, los docentes y los directivos docentes fue de un inmenso valor, no solamente para poder llevar a cabo el estudio, sino también para evaluar, fortalecer y enriquecer sus propias prácticas pedagógicas.

Referencias

- Abdul-Adil, J. K. & Farmer, A. D. (2006). Inner-City African American Parental Involvement in Elementary Schools: Getting beyond Urban legends of Apathy *School Psychology Quarterly*. 21(1), 1-12.
- Aburto, K., Alister, A., D. Medina, D., & Romero, D (2004). *Incidencia del nivel de participación de los padres en la vida estudiantil de sus hijos en el desempeño escolar de alumnos de séptimo año*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile,
- Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*, 5, 202-215.
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual para Padres. *Psykhe*, 14(2) 149-161.
- Anabalón M., M., Carrasco P., S., Díaz E., D., Gallardo U., C., Cárcamo V., H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13 (1), 11-21
- American Psychological Association -APA (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Azaola, M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles educativos*, 32(130), 67-82.
- Balfanz, R., Horning Fox, J., Bridgeland, J.M. & McNaught, M. (2009) *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance

- Baker, A., & Soden, L. (1997). *Parent involvement in children's education: A critical Assessment of the knowledge base*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E. (s.f.). *El estudio de Casos. Método de Investigación Educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal* 83, 85-102.
- Blanco, R., Umayahara, M., & Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la Educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Trineo S.A
- Bloom, L. R. (2001). I'm poor, I'm single, I'm a mom and deserve respect: Advocating schools and as with mothers in poverty. *Educational Studies*, 32, 30-316.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Borg, M. (2011). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Bourdieu, P. 1977. 'Cultural Reproduction and Social Reproduction', in J. Karabel and A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*. (pp. 487-511). New York: Oxford University Press
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós-Ibérica
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Cardona, B., Jain, S., Canfield-Davis, K. (2012). Home-School Relationships A Qualitative Study with Diverse Families. *The Qualitative Report*, 17(35), 1-20.

- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school senior's academics success. *Social Psychology Education, 5*, 149-177.
- Caspe, M. (2003). How teachers come to understand families. *The School Community Journal, 13*(1), 115-132.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A.R., Fuentes, S., Pinto, R., Suárez, R. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema, 27*(2), 159-165.
- Davies, D. (1987). Parent involvement in the public schools: Opportunities for administrators. *Education and Urban Society, 19*(2), 147-163.
- Dauber, S., & Epstein, J.(1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. Report No. 33*. Baltimore, Maryland (USA): Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Decreto 1286 (27, Abril, 2005) Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones. Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial N° 45893 de abril 28 de 2005.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En: Booth, A., Dunn, J. (Ed.). *Family-school links: ¿How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Epstein, J. L. (1995). "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." *Phi Delta Kappan* 76, 701–712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnership. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209–246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. (2010). School/ Family/ Community Partnerships: Caring For The Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.; & S. Steven (2002). "Present and Accounted for: Improving student attendance through family and community involvement". *Journal of Educational Research*, 95, 308-320.
- Espínola, V., & Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación, número extraordinario*, 257-280.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1). 136-150.
- Fagan, P. F. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, 25, 167-186.
- Fishel, M., & Ramírez, L. (2005). Evidence based parent involvement interventions with schoolaged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371-402.
Doi.org/10.1521/scpq

- Flamey, G., Guzmán, A., Hojman, V., & Pérez, L.M. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Ideas y herramientas para mejorar la participación*. Santiago de Chile: CIDE- Unicef- Recuperado <http://unicef.cl/web/participacion-de-los-centro-de-padres-en-la-educacion-ideas-y-herramientas-para-mejorar-la-organizacion/>
- Freedman-Doan, C.R., Arbreton, A.J.A., Harold, R.D., & Eccles, J.S. (1993). Looking forward to adolescence: mothers and fathers expectations for affective and behavioral change. *Journal of Early Adolescence*, 13(4), 472-502.
- Georgiou (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*. 1(3), 189-209.
- Glaser, B & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gonzales-DcHass, A.R, Willems, P. P. & Doan, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99 -123. DOI. 10.1007/s.10648-005-3949-7.
- Griffin, D., & Galassi, J. P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Green, C., Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. & Walker, J. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538- 548.

- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development, 65*(1), 237-252. doi:10.1111/1467-8624.ep9406130692.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias, 9*, 107-123.
- Haack (2007). *Parents' and teachers' beliefs about parental involvement inschooling*. ETD collection for University of Nebraska - Lincoln. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3271909/>.
- Harvey, O. (1986) Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology, 54*, 143-159.
- Hernández, M., & López, H. (2006), Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta, 87*, 3-26.
- Hilgendorf, A. (2012). Through a limiting Lens: Comparing student, parent, and teacher perspectives of African American boys' support for school. *School Community Journal, 22*(2), 111-130.
- Hindin, A. (2010). Linking Home and School: Teacher candidates' beliefs and experiences. *The School Community Journal, 20*(2), 73-90.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H.M. (1997). ¿Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67* (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). ¿Why Do Parents Become Involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: Bloomsbury Publishing.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52 DOI10.1080/00131911.2010.488049.
- Hourani, R.B., Stringer . P., & Baker, F. (2012). Constraints and Subsequent Limitations to Parental Involvement in Primary Schools in Abu Dhabi: Stakeholders' Perspectives. *School Community Journal*, 22(2), 131-160.
- Huntsinger, C.S., & Jose, P.E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- IED Domingo Savio (2013). *Informe de evaluación institucional*. Documento en posesión de los autores.
- Jadue, G. (1999). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Jeynes, W. H. (2007).The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kohl, G., Lengua L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing Multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *J Sch Psychol*, 38(6), 501–523.
- Kohl, GK., Weissberg, R.P., Reynolds, A.J., & Kaspro, W.J. (1994). *Teacher perceptions of parent involvement in urban elementary schools: Sociodemographic and school adjustment correlates*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

- Levy, Y. (2006). *Values, beliefs, attitudes and behavior*. Assessing the value of E-Learning Systems Hershey PA. USA. Idea Group Inc. Recuperado de <http://www.igi-global.com/chapter/assessing-value-learning-systems/5378>
- Ley 115 (8, febrero, 1994) por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá D.C.: Congreso de Colombia Diario Oficial N° 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Ley 1090 (6, septiembre, 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá D.C.: Congreso de Colombia Diario Oficial N° 46.383 de 6 de septiembre, 2006
- Ley 1404 (27, julio, 2010). Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Bogotá D.C.: Congreso de Colombia Diario Oficial N° 47.783 del 27 de julio de 2010
- Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. *Development Discussion Papers Central America Project Series*, 709, 1-41.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online*, 31(10), 1-11.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde Paz, J.M., & Muñoz Cantero. (Coord). *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (23-24 abril 1991), (Pp.. 101-116). Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions

- Navarro, M. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1),1-16.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral. Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O., & Jiménez, J. (2005). Comportamiento socialmente responsable en profesores y facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Psykhé*, 14(2), 43-54.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328 DOI. 10.1080/0022027870190403.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, C. (2000). *Education, exclusion and citizenship*. London : Routledge.
- Resolución 8430 (4 de octubre de 1993) Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá D.C.: Ministerio de Salud Diario Oficial N° 46.506 del 4 de octubre de 1993.

- Rico, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Nómadas*, 11, 110-117.
- Rivas, B. S., & Ugarte, A.C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. DOI: 10.15581/004.27.153-168
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, 15(1) 119-135.
- Rokeach, M. (1968): *The Nature of Attitudes*. En International Encyclopedia of the Social Sciences. (vol. 1. pp. 449-458). New York: MacMillan.
- Rokeach, M. (1968b). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2007). *Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Chile: Chile: Valoras UC.
- San Martín D. (2014). Teoría fundamentada y atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1). 104-122
- Sheridan, S. (2004). Family-School partnerships: Creating essential connections for student success. *Posters, Addresses, & Presentations from CYFS*. 9(17), 1-19.
- Shores, E. F. (1998). *A call to action: Family involvement as a critical component of family education programs*. Tallahassee, FL: South Eastern Regional Vision for Education (SERVE).

- Sigel, I. (1985) A conceptual analysis of beliefs. En I. E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Stake, R. (1994) "Case Studies", En N. Denzin. & Y. Lincoln, et al., *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage
- Tam, V., & Chan, R. (2009) Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 19 (2), 81-100.
- U.S. Department of Education. (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*, Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs98/98091.pdf>.
- Valdés, A., Martín, M. & Sánchez P., (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Valdés, A, & Urías, M..(2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Valdés C., A., Wendlandt A., T., Carlos M., E., Urías M., M. (2014). Differences in the Participation of Parents in the Education of Mexican High School Students: Relation with Gender and Level of Studies. *International Journal of Psychological Studies*, 6 (3), 53-61.
- Vera, E., Israel, M., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem IBartucci, G. & Goldberger, N. (2012). Exploring the Educational Involvement of Parents of English Learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

- Winkler, D. (1997). *Descentralización de la educación: Participación en el manejo de las escuelas al nivel local*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Recuperado de http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/03/21/000094946_00030805302040/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- Wright, G. P. (1998). Home, School, and Community Partnerships: Integrating Issues of Race, Culture, and Social Class. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 1(3), 145-162.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal Of Educational Research*, 101(3), 158-176. DOI: 10.3200/JOER.101.3.158-176.
- Young, C., Austin, C., & Gowe, R. (2013). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *Education*, 133(3), 291-296.
- Zedan, R. (2012). Parents' Involvement Among the Arab Ethnic Minority in the State of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161-182.

Apéndices

Apéndice A.

Tabla de especificaciones de los instrumentos utilizados

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	MS CUESTIONARIO PADRES	MS CUESTIONARIO DOCENTES	REGUNTAS GRUPO FOC. CON PADRES	REGUNTAS GRUPO FOC. CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
CONTACTO PADRES Y MAESTROS Se refiere al tipo, frecuencia e iniciación de los contactos entre padres y docentes	Creencias acerca de quién debe iniciar el contacto (si los padres o profesores)	9. Los padres deben esperar a que los profesores los llamen para hablar acerca de cómo van sus hijos en el colegio	9. Los profesores deben esperar a que los padres los llamen para hablar acerca de cómo van sus hijos en el colegio	¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?	¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?	¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?
	Frecuencia aproximada de contacto entre los padres y los docentes	22. Marque las formas en las que los profesores de sus hijos se han puesto en contacto con usted (notas, llamadas, citaciones)	23. Marque la frecuencia aproximada con la que permanece en contacto con los padres de sus estudiantes si lo considera necesario			
	Formas predominantes de contacto entre los padres y los docentes	23. Marque los motivos por los que han contactado (bajo rendimiento académico, disciplina, dificultades para integrarse al grupo, conflictos con compañeros, necesidades educativas especiales, situaciones personales)	22. Marque con una X las formas que utiliza para ponerse en contacto con los padres de sus estudiantes (notas, llamadas, citaciones)			
	Motivos por los que padres y profesores se ponen contacto con frecuencia	24. Marque la frecuencia aproximada con la que permanece en contacto con los profesores de su (s) hijo (si lo considera necesario)	24. Marque con una X la frecuencia con la que se ha comunicado con los padres de sus estudiantes de acuerdo con los siguientes motivos (bajo rendimiento académico, disciplina, dificultades para integrarse al grupo, conflictos con compañeros, necesidades educativas especiales, situaciones personales)			
		25. Los profesores le han hecho sugerencias para ayudar a su hijo a mejorar académica y/o disciplinariamente? Explicar	25. Usted como docente ¿hace sugerencias específicas a los padres para el manejo de problemáticas de rendimiento académico y/o de comportamiento en el hogar? Explicar			

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	ITEMS CUESTIONARIO PADRES	ITEMS CUESTIONARIO DOCENTES	ITEMS GRUPO FOCAL CON PADRES	ITEMS GRUPO FOCAL CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LA ESCUELA Se refiere a la participación de los padres en las diferentes actividades programadas por la escuela	Creencias sobre participación en el gobierno escolar y Asociación de padres Creencias sobre interés de las directivas del colegio que los padres tienen a las actividades que programadas	11. A los padres se les debería dar más información sobre la Asociación y el Consejo de Padres, para que así se motiven más a formar parte de ellos	11. A los padres se les debería dar más información sobre la Asociación y el Consejo de Padres, para que así se motiven más a formar parte de ellos	¿Qué tan atractivas consideran las actividades que son organizadas por el colegio?	¿Qué tan atractivas consideran que son para los padres las actividades que son organizadas por el colegio?	¿Qué tan atractivas consideran que son para los padres las actividades que son organizadas por el colegio?
		12. Las directivas del colegio se interesan en que los padres asistan a las diferentes actividades que organiza	12. A las directivas del colegio donde de trabajo les interesa que los padres asistan a las diferentes actividades que organiza			
		15. El colegio programa las actividades teniendo en cuenta los horarios de trabajo de los padres	15. En el colegio donde laboro se programan las actividades teniendo en cuenta los horarios de trabajo de los padres			
		18. Los padres de familia reciben con suficiente anticipación las actividades que el colegio les envía	18. Los padres de familia reciben con suficiente anticipación las actividades que el colegio les envía			
	21. ¿Considera que el colegio debería brindar algún tipo de capacitación a los padres, para que puedan ayudar a sus hijos a hacer sus tareas escolares?	21. ¿Considera que el colegio debería brindar algún tipo de capacitación a los padres, para que puedan ayudar a sus hijos a hacer sus tareas escolares?				

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	MS CUESTIONARIO PADRES	MS CUESTIONARIO DOCENTES	REGUNTAS GRUPO FOC. CON PADRES	REGUNTAS GRUPO FOC. CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
VOLUCRAMIENTO PARENTAL EL HOGAR	Creencias sobre ayuda a los hijos sus tareas escolares	2. Los padres deberían ayudar a sus hijos con sus tareas, sin importar en qué grado estén	2. Los padres deberían ayudar a sus hijos con sus tareas, sin importar en qué grado estén	¿Qué pueden hacer en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?	¿Qué pueden hacer los padres en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?	¿Qué pueden hacer los padres en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?
		6 Los padres deberían dejar que sus hijos hagan sus tareas solos, para que se vuelvan personas responsables	6 Los padres deberían dejar que sus hijos hagan sus tareas solos, para que se vuelvan personas responsables			
Se refiere a las actividades realizadas por los padres en el hogar para facilitar el éxito escolar y la estimulación intelectual	Creencias sobre cómo ayudar a hijos con sus tareas	10. Cuando los hijos pasan a bach., deberían dejar de ayudarlos con tareas	10. Cuando los hijos pasan a bach., deberían dejar de ayudarlos con tareas			
		17. Es importante que los padres de familia y los docentes tengan buenas relaciones, porque así los estudiantes se sienten mejor en el colegio	17. Es importante que los padres de familia y los docentes tengan buenas relaciones, porque así los estudiantes se sienten mejor en el colegio			
	Creencias sobre actividades de estimulación intelectual	19. ¿Ayuda a sus hijos a hacer tareas?	19. ¿Conoce si sus estudiantes reciben ayuda de sus padres para realizar tareas y trabajos escolares?			
		Si la respuesta es afirmativa, marcar con una X las actividades que se realizan Si la respuesta es negativa, responder si otra persona ayuda a los hijos a hacer tareas	Si la respuesta es afirmativa, marcar con una X las actividades de las que tengo conocimiento que se realizan			
		Escoger el motivo por el cual no realiza tareas con los hijos	20. Escoger qué actividades podrían realizar los padres con sus hijos para mejorar su desempeño académico			
		20. Escoger qué actividades se realizan con los hijos (ir a museos, a la biblioteca, ver tv. Educativa, leer)	(ir a museos, a la biblioteca, leer, ver televisión educativa)			

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	MS CUESTIONARIO PADRES	MS CUESTIONARIO DOCENTES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON PADRES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
VALOR DADO A LOS PADRES LA EDUCACION Se refiere a la importancia que tiene la educac. para los padres de familia	Creencias sobre importancia de educación, como medio para salir adelante en la vida	<p>1. La educación es el único camino para salir adelante en la vida</p> <p>3. El colegio está preparando a los estudiantes para el futuro</p> <p>4. Bastaría con que un estudiante sepa leer, escribir y contar para que pueda defenderse en la vida</p> <p>13. En el municipio donde está ubicado el colegio, a los estudiantes les basta con tener una formación técnica</p> <p>16. La educación es la mejor herencia que un padre puede dejar a sus hijos</p>	<p>1. La educación es el único camino para salir adelante en la vida</p> <p>3. En el colegio donde trabajo se está preparando a los estudiantes para el futuro</p> <p>4. A la mayoría de los estudiantes del colegio donde trabajo les bastaría con saber contar, leer y escribir para defenderse en la vida</p> <p>13. En el municipio donde está ubicado el colegio donde trabajo, a los estudiantes les basta con tener una formación técnica puesto que la mayoría no irá a la universidad</p> <p>16. La educación es la mejor herencia que se puede dejar a los hijos</p>	<p>¿Qué tan importante es- para ustedes que sus hijos reciban una buena educación?</p>	<p>¿Qué tan importante consideran que es para los padres que sus hijos reciban una buena educación?</p>	<p>¿Qué tan importante consideran que es para los padres que sus hijos reciban una buena educación?</p>

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	MS CUESTIONARIO PADRES	MS CUESTIONARIO DOCENTES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON PADRES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
CALIDAD DE RELACIONES ENTRE PADRES Y MAESTROS Se refiere a los sentimientos que experimentan padres y maestros cuando interactúan	Creencias sobre la importancia de que padres y maestros tengan buenas relaciones Creencias acerca de si las relaciones entre padres y maestros se basan en lo positivo o lo negativo	5. Los padres y los profesores deben mantener buenas relaciones por el bienestar de los estudiantes	5. Los padres y los profesores deben mantener buenas relaciones por el bienestar de los estudiantes	¿Qué sugerirían a los profesores para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?	¿Qué sugerirían a los padres para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?	¿Qué sugeriría para que la relación entre padres y profesores se fortalezca?
		8. Hay profesores que solamente llaman a los padres para dar quejas de sus hijos	8. Hay profesores que solamente llaman a los padres para dar quejas de sus hijos			
		14. Los profesores deberían llamar a los padres para informarles tanto de situaciones positivas como negativas de sus hijos	14. Los profesores deberían llamar a los padres para informarles tanto de situaciones positivas como negativas de sus hijos			
		26. ¿Cómo califica sus relaciones con los docentes, en una escala de 1 a 5?	26. ¿Cómo califica sus relaciones con los padres en una escala de 1 a 5?			

DIMENSION	INDICADOR O EVIDENCIA	MS CUESTIONARIO PADRES	CUESTIONARIO DOCENTES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON PADRES	REGUNTAS GRUPO FOCAL CON DOCENTES	ENTREVISTA CON DIRECTIVOS DOCENTES
<p>SATISFACCIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA</p> <p>Se refiere al grado en que el colegio cumple con las necesidades de los padres</p>	<p>Creencias sobre efectividad de comunicación entre el colegio y padres</p> <p>Creencia sobre satisfacción con colegio y los servicios que presta</p>	<p>7. El colegio tiene buenos canales de comunicación con los padres</p> <p>27. Marcar el grado de satisfacción en una escala de 1 a 5 con los siguientes aspectos:</p> <p>A. Calidad de la enseñanza</p> <p>B. Calidad de los profesores</p> <p>C. Estado de las instalaciones</p> <p>D. Seguridad de las instalaciones</p> <p>D. Calidad del trato que reciben hijos</p> <p>E. Calidad del trato a los padres</p> <p>F. Calidad de las directivas</p> <p>G. Calidad personal administrativo</p> <p>28. En una escala de 1 a 5, califique qué tan atractivas son las siguientes actividades para usted, marcando 1, si las considera poco atractivas y 5 si las considera muy atractivas</p> <p>A. Entregas de boletines</p> <p>B. Talleres de padres</p> <p>C. Asambleas generales</p> <p>D. Día de la familia</p>	<p>7. El colegio donde trabajo tiene buenos canales de comunicación con los padres de familia</p> <p>27. ¿Considera que los padres se sienten satisfechos con el colegio y con los servicios que presta?</p> <p>Justificar la respuesta</p> <p>28. En una escala de 1 a 5, califique qué tan atractivas cree que son las siguientes actividades para los padres de familia, marcando 1 si las considera poco atractivas, y 5 si las considera muy atractivas</p> <p>A. Entregas de boletines</p> <p>B. Talleres de padres</p> <p>C. Asambleas generales</p> <p>D. Día de la familia</p>	<p>¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que ustedes se sientan más satisfechos con el colegio?</p>	<p>¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que los padres se sientan más satisfechos con el colegio?</p>	<p>¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que los padres se sientan más satisfechos con el colegio?</p>

Apéndice B

Cuestionario para padres de familia

ESTUDIO SOBRE CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS PROCESOS ESCOLARES

Señor(a) padre/madre de familia:

Las preguntas que encontrará en este cuestionario pretenden conocer algunos aspectos de su participación en el proceso escolar de sus hijos. Este instrumento se aplica como parte de un estudio que está siendo realizado actualmente por la docente Claudia Juliana Reyes Rojas, para obtener el título de Magister en Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

Esta información se utilizará de forma confidencial y solamente para fines investigativos. No tendrá consecuencias en el desempeño académico de su(s) hijo(s), ni afectará de ninguna manera su relación con el colegio. Por tal motivo, no se pregunta el nombre de quien responde. Le pido honestidad en sus respuestas. Muchas gracias por su colaboración.

Reside en Pueblo_____ Vereda_____ Sexo M_____ F_____

Ocupación actual_____

Último nivel educativo alcanzado: (Por favor marque con una X)

Primaria___ Bachillerato___ Técnico (Capacitaciones)___ Tecnológico___ Profesional___

Número de hijos que estudian en el colegio_____ Grado(s) _____

En una escala de 1 a 5, marque qué tan de acuerdo está con las siguientes frases. Marque 1 si está completamente en desacuerdo con la frase y marque 5 si está completamente de acuerdo con la frase

Afirmación	1	2	3	4	5
1. La educación es el único camino para salir adelante en la vida					
2. Los padres deberían ayudar a sus hijos con sus tareas escolares, sin importar en qué grado estén					
3. El colegio está preparando a los estudiantes para el futuro					
4. Bastaría con que un estudiante sepa leer, escribir y contar para que pueda defenderse en la vida					
5. Es importante que los padres de familia y los profesores mantengan buenas relaciones, porque así el rendimiento académico de los estudiantes mejora					
6. Los padres de familia deberían dejar que sus hijos hagan sus tareas escolares solos, para que así se vuelvan personas responsables					
7. Las comunicaciones que el colegio envía a los padres de familia son claras					
8. Hay profesores que solamente llaman a los padres para dar quejas de sus hijos					

9. Los padres de familia deben esperar a que los profesores los llamen para hablar acerca de cómo van sus hijos en el colegio					
10. Cuando los hijos pasan a bachillerato, los padres de familia deberían dejar de ayudarlos con sus tareas					
11. A los padres de familia se les debería dar más información sobre la Asociación y el Consejo de Padres, para que así se motiven más a formar parte de ellos					
12. Las directivas del colegio se interesan en que los padres de familia asistan a las diferentes actividades que organiza					
13. En el municipio donde está ubicado el colegio, a los estudiantes les basta con tener una formación técnica					
14. Los profesores deberían llamar a los padres de familia para informarles tanto de situaciones positivas como negativas acerca de sus hijos					
15. El colegio programa las actividades teniendo en cuenta los horarios de trabajo de los padres					
16. La educación es la mejor herencia que un padre puede dejar a sus hijos					
17. Es importante que los padres de familia y los profesores mantengan buenas relaciones, porque así los estudiantes se sienten mejor en el colegio					
18. Los padres de familia reciben con suficiente anticipación las comunicaciones que el colegio les envía					

19. ¿Ayuda a sus hijos a hacer tareas? Si_____ No_____

Si respondió “Sí”, marque con una X cada cuánto lo hace:

1 vez por semana____ 2 a 3 veces por semana____ 4 a 5 veces por semana____ Siempre____

De igual forma, si respondió “Sí”, marque con una X cuáles de estas actividades realiza. Puede escoger más de una opción, si lo considera necesario:

A. Revisar cuadernos _____

B. Repasar lo visto en el día_____

C. Explicar a su (s) hijo (a) (s) lo que no entiende (n) _____

D. Ayudar a su (s) hijo (a) (s) a consultar en libros o Internet_____

F. Ayudar a su (s) hijo (a) (s) a estudiar para evaluaciones_____

En caso de haber respondido “No”, ¿otra persona, aparte de usted, ayuda a su (s) hijo (s) a hacer tareas? Si ____ No____

De igual forma, si respondió “No”, marque con una X por cuáles de estas razones no ayuda a a su(s) hijo(s) a hacer sus tareas:

A. Falta de tiempo _____

B. No sé cómo ayudar a mi (s) hijo (a) (s) a hacer sus tareas _____

20. Marque cuál o cuáles de estas actividades ha realizado o realiza con su (s) hijo (a) (s)

- A. Visitar la biblioteca municipal _____
- B. Ver programas de televisión educativa _____
- C. Leer libros _____
- D. Visitar museos _____
- E. Ninguna de las anteriores _____

21. ¿Considera que el colegio debería brindar algún tipo de capacitación a los padres, para que puedan ayudar a su(s) hijo(s) a realizar sus tareas y trabajos escolares?

Sí _____ No _____

22. Marque con una X las formas en las que los profesores de su (s) hijo (s) se han puesto en contacto con usted:

Llamadas _____ Notas en los cuadernos _____ Citaciones _____ Nunca lo han contactado _____

23. Marque con una X cuál o cuáles han sido los motivos por los que los profesores de su (s) hijo (s) se han puesto en contacto con usted:

- A. Rendimiento académico _____
- B. Indisciplina _____
- C. Dificultades para integrarse al grupo _____
- D. Conflictos con compañeros _____
- E. Necesidades educativas especiales _____
- F. Situaciones personales de su(s) hijo (s) _____

24. Si considera necesario permanecer en contacto con los profesores de su (s) hijo (a) (s), marque con una X cada cuánto lo hace aproximadamente:

Diariamente _____ 1 vez a la semana _____ Cada 15 días _____ 1 vez al mes _____

No considero necesario hablar con los profesores _____

25. ¿Los profesores le han hecho sugerencias para ayudar a su (s) hijo (a) (s) a mejorar académica y/o disciplinariamente?

Sí ____ No ____

Si marcó “Sí”, ¿cuáles han sido esas sugerencias?

26. En una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a ***muy malas*** y 5 a ***muy buenas***, ¿Cómo califica sus relaciones con los profesores de su(s) hijo (s)?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

27. Califique su grado de satisfacción con los siguientes aspectos con una X en una escala de 1 a 5. Marque 1 si está ***completamente insatisfecho*** y marque 5 si está ***completamente satisfecho***

Aspecto	1	2	3	4	5
A. Calidad de la enseñanza					
B. Calidad de los profesores					
C. Estado de las instalaciones					
D. Seguridad de las instalaciones					
E. Calidad del trato que recibe(n) su(s) hijo (s)					
F. Calidad del trato que usted recibe					
G. Calidad de las directivas (rectora, coordinadoras, orientadora)					
H. Calidad del personal administrativo (portero, secretarias, personal de servicios generales)					

28. En una escala de 1 a 5 califique qué tan llamativas son las siguientes actividades para usted, marcando 1 si las considera ***poco atractivas*** y 5 si las considera ***muy atractivas***

Actividad	1	2	3	4	5
A. Entregas de boletines					
B. Talleres de padres					
C. Asambleas generales					
D. Día de la Familia					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Apéndice C

Cuestionario para docentes

ESTUDIO SOBRE CREENCIAS DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN LOS PROCESOS ESCOLARES

Señor (a) Docente:

Las preguntas que encontrará en este cuestionario pretenden conocer algunas de sus creencias con respecto a la participación de los padres en el proceso escolar de sus hijos. Este instrumento se aplica como parte de un estudio que está siendo realizado por la profesora Claudia Juliana Reyes Rojas, para obtener el título de Magister en Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

Esta información se utilizará de forma confidencial, solamente para fines investigativos, y no afectará de ninguna manera su relación con el colegio. Por tal motivo, no se pregunta el nombre de quien responde. Le pido honestidad en sus respuestas. Muchas gracias por su colaboración.

Marque con una X:

Sexo: M___ F___ Docente de: Preescolar___ Primaria___ Secundaria___

Último nivel educativo cursado: Pregrado___ Posgrado___

Tiempo que lleva ejerciendo la docencia ___ años

En una escala de 1 a 5, marque qué tan de acuerdo está con las siguientes frases. Marque 1 si está completamente en desacuerdo con la frase y marque 5 si está completamente de acuerdo con la frase

Afirmación	1	2	3	4	5
1. La educación es el único camino para salir adelante en la vida.					
2. Los padres deberían ayudar a sus hijos con sus tareas escolares, independientemente del grado en el que estén					
3. En el colegio donde trabajo se está preparando a los estudiantes para el futuro					
4. A la mayoría de los estudiantes del colegio donde trabajo les bastaría con saber contar, leer y escribir para defenderse en la vida					
5. Es importante que los padres de familia y los profesores mantengan buenas					

relaciones, porque así el rendimiento académico de los estudiantes mejora					
6. Los padres deberían dejar que sus hijos hagan solos sus tareas escolares, para que así se vuelvan personas responsables.					
7. Las comunicaciones que el colegio envía a los padres de familia son claras					
8. Hay profesores que solamente llaman a los padres para darles quejas de sus hijos.					
9. Los profesores deben esperar a que los padres los llamen para hablar acerca de cómo van sus hijos en el colegio					
10. Cuando los hijos pasan a bachillerato, los padres deberían dejar de ayudarlos con sus tareas					
11. Considero que a los padres se les debería dar mayor información acerca de la Asociación y del Consejo de Padres, para que así se motiven más a formar parte de ellos					
12. A las directivas del colegio donde trabajo le interesa que los padres asistan a las diferentes actividades que organiza					
13. En el municipio donde está ubicado el colegio donde trabajo, a los estudiantes les basta con tener una formación técnica, puesto que la mayoría no irá a la universidad					
14. En el colegio donde trabajo se informa a los padres tanto de aspectos positivos como negativos de sus hijos					
15. En el colegio donde trabajo se programan las actividades teniendo en cuenta los horarios de trabajo de los padres					
16. La educación es la mejor herencia que se puede dejar a los hijos					
17. Es importante que los padres de familia y los profesores mantengan buenas relaciones, porque así los estudiantes se sienten mejor en el colegio					
18. Los padres de familia reciben con suficiente anticipación las comunicaciones que el colegio les envía					

19. ¿Conoce si sus estudiantes reciben ayuda de sus padres para realizar tareas y trabajos escolares?

Sí _____ No _____

Si su respuesta fue afirmativa, marque con una X las formas de apoyo que conoce:

- A. Revisar cuadernos _____
- B. Repasar lo visto en el día _____
- C. Explicar al (a los) hijo (s) lo que no entiende (n) _____
- D. Ayudar al (a los) hijo (a) (s) a consultar en libros o Internet _____
- E. Ayudar al (a los) hijo (a) (s) a estudiar para evaluaciones _____

20. Marque cuál o cuáles de estas actividades considera que los padres pueden realizar con sus hijos para ayudarlos a mejorar su rendimiento académico

- A. Visitar la biblioteca municipal _____
- B. Ver programas de televisión educativa _____

C Leer libros _____

D. Visitar museos_____

E. Visitar exposiciones_____

F. Otras _____ ¿Cuáles? _____

21. ¿Considera que el colegio debería brindar algún tipo de capacitación a los padres, para que puedan ayudar a su(s) hijo(s) a realizar sus tareas y trabajos escolares?

Sí _____ No _____

22. En una escala de 1 a 5, donde 1 es ***muy poco utilizada*** y 5 ***muy utilizada***, marque con una X la ***frecuencia*** con la que emplea las siguientes formas para ponerse en contacto con los padres de sus estudiantes:

Llamadas 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

Notas en los cuadernos 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

Citaciones 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

23. Si considera necesario permanecer en contacto con los padres de algunos de sus estudiantes, marque con una X cada cuánto lo hace aproximadamente:

Diariamente _____ Semanalmente _____ Cada 15 días _____ 1 vez al mes _____

No considero necesario hablar con los padres _____

24. En una escala de 1 a 5, donde 1 es ***muy poco frecuente*** y 5 ***muy frecuente***, marque con una X la ***frecuencia*** con la que se ha comunicado con los padres de sus estudiantes, de acuerdo con los siguientes motivos:

A. Rendimiento académico 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

B. Indisciplina 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

C. Dificultades para integrarse al curso 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

D. Conflictos con compañeros 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

E. Necesidades educativas especiales 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

F. Situaciones personales de los estudiantes 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

25. Usted como docente ¿hace sugerencias específicas a los padres para el manejo de problemáticas de rendimiento académico y/o de comportamiento en el hogar?

Sí _____ No _____

Si su respuesta fue afirmativa, explique brevemente cuáles han sido las sugerencias que ha hecho a los padres en este aspecto:

26. En una escala de 1 a 5, donde 1 es **muy malas** y 5 **muy buenas**, ¿Cómo califica sus relaciones con los padres?

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

27. Califique en una escala de 1 a 5 qué tan satisfechos cree que se sienten los padres de familia con los siguientes aspectos de la institución. Marque 1 si considera que están **completamente insatisfechos** y marque 5 si considera que están **completamente satisfechos**

Aspecto	1	2	3	4	5
A. Calidad de la enseñanza					
B. Calidad de los profesores					
C. Estado de las instalaciones					
D. Seguridad de las instalaciones					
E. Calidad del trato que reciben los estudiantes					
F. Calidad del trato que reciben los padres					
G. Calidad de las directivas (rectora, coordinadoras, orientadora)					
H. Calidad del personal administrativo (portero, secretarias, personal de servicios generales)					

28. En una escala de 1 a 5, califique qué tan atractivas cree que son las siguientes actividades para los padres de familia, marcando 1 si las considera **poco atractivas** y 5 si las considera **muy atractivas**

Actividad	1	2	3	4	5
A. Entregas de boletines					
B. Talleres de padres					
C. Asambleas generales					
D. Día de la familia					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Apéndice D

Protocolo de grupo focal con padres

¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?

¿Qué tan atractivas consideran las actividades que organiza el colegio?

¿Qué pueden hacer en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?

¿Qué tan importante es para ustedes que sus hijos reciban una buena educación?

¿Qué sugerirían a los profesores para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?

¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que ustedes se sientan más satisfechos con el colegio?

Apéndice E

Protocolo de grupo focal con padres

¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?

¿Qué tan atractivas consideran que son para los padres las actividades que organiza el colegio?

¿Qué pueden hacer los padres en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?

¿Qué tan importante consideran que es para los padres que sus hijos reciban una buena educación?

¿Qué sugerirían a los padres para que la relación entre ellos y ustedes se fortalezca?

¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que los padres se sientan más satisfechos con el colegio?

Apéndice F

Protocolo de entrevista a directivas docentes

¿Quiénes deben iniciar el contacto, los padres o los docentes?

¿Qué tan atractivas considera que son para los padres las actividades que son organizadas por el colegio?

¿Qué pueden hacer los padres en el hogar para que sus hijos tengan buen rendimiento académico?

¿Qué tan importante considera que es para los padres el que sus hijos reciban una buena educación?

¿Qué sugeriría para que la relación entre padres y profesores se fortalezca?

¿Qué sugerencias de mejoramiento harían a las directivas para que los padres se sientan más satisfechos con el colegio?

Apéndice G

Consentimiento informado para padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

La presente investigación es conducida por Claudia Juliana Reyes Rojas, identificada con Cedula de Ciudadanía 52055100 y estudiante de cuarto semestre de Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia

La meta de este estudio es conocer sus opiniones acerca de diferentes aspectos relacionados con su participación en el proceso educativo de sus hijos, con el fin de describirlas y analizarlas.

Si usted acepta formar parte de este estudio, se le pedirá responder un cuestionario y participar en una entrevista grupal. Esto tomará aproximadamente dos horas de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación según lo contemplado por el Ministerio de Protección Social en la Ley 1090 de 2006, Título II, Artículo 2, principio 5.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse si lo desea, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya agradezco su participación.

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio. He recibido copia de este procedimiento.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha (En letras de imprenta)

Apéndice H

Consentimiento informado para docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

La presente investigación es conducida por Claudia Juliana Reyes Rojas, identificada con Cedula de Ciudadanía 52055100 y estudiante de cuarto semestre de Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia

La meta de este estudio es conocer sus opiniones acerca de diferentes aspectos relacionados con la participación de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes de esta institución, con el fin de describirlas y analizarlas.

Si usted acepta formar parte de este estudio, se le pedirá participar en una entrevista grupal. Esto tomará aproximadamente dos horas de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación según lo contemplado por el Ministerio de Protección Social en la Ley 1090 de 2006, Título II, Artículo 2, principio 5.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse si lo desea, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya agradezco su participación.

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio. He recibido copia de este procedimiento.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha (En letras de imprenta)

Apéndice I

Consentimiento informado para directivos docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS DOCENTES

La presente investigación es conducida por Claudia Juliana Reyes Rojas, identificada con Cedula de Ciudadanía 52055100 y estudiante de cuarto semestre de Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia

La meta de este estudio es conocer sus opiniones acerca de diferentes aspectos relacionados con la participación de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes de esta institución, con el fin de describirlas y analizarlas.

Si usted acepta formar parte de este estudio, se le pedirá responder una entrevista. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación según lo contemplado por el Ministerio de Protección Social en la Ley 1090 de 2006, Título II, Artículo 2, principio 5.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse si lo desea, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya agradezco su participación.

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio. He recibido copia de este procedimiento.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha (En letras de imprenta)

Apéndice J

Formato de validación de instrumentos

Fecha:

Nombre validador:

Marque SI o NO debajo de cada pregunta. Por favor argumente sus respuestas negativas en el espacio disponible para observaciones o sugerencias.

AFIRMACIÓN	¿La afirmación está redactada CLARAMENTE?		¿La afirmación es CONSISTENTE CON EL ESTÁNDAR planteado para el ciclo?		¿La afirmación es COHERENTE CON LO QUE SE ENSEÑA en grado 3-?		OBSERVACIONES/SUGERENCIAS
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿Eliminaría _____ Agregaría _____ alguna(r) PREGUNTA para este instrumento? Cuál(es)?							