

Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú

Sarmiento, Paola; Zapata, Mayli

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sarmiento, P., & Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. (Avances de Investigación, 16). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56546-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Avances de Investigación

Educación y aprendizajes

Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú

Paola Sarmiento
Mayli Zapata

16

Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú



Avances de Investigación 16

Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú¹

**Paola Sarmiento
Mayli Zapata**

1 Este estudio fue posible gracias al apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Canadá, en el marco de una beca otorgada a investigadores *junior* por Think Tank Initiative, a través de GRADE. Las autoras agradecen el permanente apoyo de Gabriela Guerrero, quien enriqueció este trabajo con sus valiosos comentarios y recomendaciones. Asimismo, se agradece de manera especial a Niños del Milenio (Young Lives) por permitir el acceso a sus bases de datos cualitativas.

La serie Avances de Investigación, impulsada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), busca difundir los resultados en proceso de los estudios que realizan sus investigadores. En concordancia con los objetivos de la institución, su propósito es realizar investigación académica rigurosa con un alto grado de objetividad, para estimular y enriquecer el debate, el diseño y la implementación de políticas públicas.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

Lima, setiembre del 2014

© Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572 Lima 18
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe

Directora de Investigación: Lorena Alcázar

Corrección de estilo: Luis Andrade

Asistente de edición: Diana Balcázar

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación e impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239C, Barranco, Lima, Perú. Teléfono: 247-4305 / 265-5146

Índice

Introducción	7
1. Revisión de la literatura: hacia una propuesta de modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela	11
1.1. Modelos teóricos sobre la participación de la familia en la escuela	11
1.2. Factores asociados a la participación de la familia en la escuela	16
1.3. Propuesta de modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela	21
2. Metodología del estudio	25
2.1. Participantes y localidades	25
2.2. Técnicas de recolección de la información	28
2.3. Análisis y procesamiento de la información	29
3. Resultados	31
3.1. Dimensión 1: Soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes	31
3.2. Dimensión 2: Comunicación entre la familia y la escuela	44
3.3. Dimensión 3: Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela	53

<i>3.4. Dimensión 4: Integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes</i>	59
<i>3.5. Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela en el contexto peruano</i>	63
4. Conclusiones y recomendaciones	65
Referencias bibliográficas	69
Anexos	75
<i>Anexo 1: Descripción de los participantes en el estudio</i>	76
<i>Anexo 2: Preguntas contempladas en las guías de entrevista</i>	79

INTRODUCCIÓN

La interacción entre la familia y la escuela es reconocida ampliamente, en el campo de la investigación, como uno de los factores centrales que influyen en la experiencia educativa formal de los estudiantes. Su importancia ha sido descrita desde las teorías clásicas más relevantes del desarrollo humano en los campos de la psicología y la educación. Vygotsky (1978), por ejemplo, planteaba, en su teoría sociohistórico-cultural, que los procesos de aprendizaje de los individuos están fuertemente influenciados por las prácticas predominantes en sus contextos culturales, como aquellas que se enmarcan en la familia y la comunidad. La relevancia de estos contextos en el aprendizaje de los estudiantes ha sido desarrollada de manera más específica en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1974, 1979), según la cual la familia y escuela deben construir relaciones recíprocas de interacción, comunicación, conocimiento y comprensión (Bronfenbrenner 1987).

En años más recientes, la relevancia de la interacción entre la familia y la escuela se ha visto reflejada sobre todo en el impacto que aquella tiene sobre el desempeño y los logros de aprendizaje de los estudiantes, como se demuestra en las evaluaciones internacionales del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Programme for International Student Assessment (PISA).² Por ejemplo, Treviño

2 SERCE y PISA son evaluaciones internacionales que miden el rendimiento educativo de los estudiantes y analizan variables relacionadas con el contexto familiar. En el caso de PISA, los resultados comentados se basan en información obtenida de padres y madres de familia de 14 países involucrados en dicha evaluación.

et al. (2010) analizaron los resultados de SERCE de todos los países involucrados y encontraron que las variables del contexto del estudiante son las que tienen una relación más robusta con sus aprendizajes. Más específicamente, se encontró que la participación de la familia en la escuela,³ junto con el sexo del estudiante, la pertenencia a una etnia indígena y el trabajo infantil, son las variables que presentan una mayor relación con el rendimiento educativo de los estudiantes —para todas las áreas y grados evaluados—, incluso más que procesos escolares como el desempeño de los docentes, la gestión del director y el clima escolar. De manera similar, los resultados de la evaluación de PISA del 2009 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2010) indican que el involucramiento de padres y madres de familia con la lectura de sus hijos influye de manera positiva en sus resultados en el área de lectura. De esta manera, los estudiantes cuyos padres y madres leyeron libros con sus hijos con frecuencia obtuvieron puntajes más altos en las evaluaciones de lectura que los estudiantes cuyos padres y madres realizaban esta actividad con baja frecuencia.

Los resultados mencionados se ven respaldados también por otras investigaciones centradas en la participación familiar en escuelas, que han encontrado una alta y positiva relación entre el nivel de involucramiento de la familia en la escuela y el desempeño escolar de los estudiantes (Brassett-Grundy 2002; Desforges y Abouchaar 2003). Asimismo, se ha evidenciado que la interacción entre familia y escuela tiene un impacto sobre la adaptación de los estudiantes a la escuela y su desarrollo en general. Por ejemplo, se ha encontrado que tiene influencia sobre el desarrollo cognitivo y la adaptación a la escuela de

3 La participación de la familia en la escuela se determinó a través de un Índice de Contexto Educativo del Hogar que mide el nivel de involucramiento de la familia en la educación de los estudiantes (prácticas educativas en el hogar como la lectura, la educación preescolar del estudiante, la participación en la escuela, el conocimiento sobre la escuela y los docentes, y la opinión de los padres sobre la escuela a la que asisten sus hijos).

estudiantes que se encuentran en el nivel educativo preescolar, sobre las aspiraciones futuras de los adolescentes y sobre su compromiso con la educación formal (Desforges y Abouchaar 2003). Más aún, se ha encontrado que esta interacción está relacionada con niveles más altos de conductas cooperativas y niveles más bajos de conductas antisociales (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart 2001), así como mayores niveles de resiliencia y sociabilidad (Schoon y Parson 2002, citados en Reynolds 2005).

Además de la relevancia que asignan a este factor los estudios mencionados, se debe señalar que, en el contexto peruano, la participación de padres y madres de familia forma parte del marco legal. La Constitución Política del Perú (art. 13)⁴ indica que los padres y las madres de familia tienen derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos. Asimismo, la Ley General de Educación, Ley 28044 (art. 69),⁵ menciona que los padres y las madres de familia participan en el Consejo Educativo Institucional (CONEI) como miembros representantes; y la Ley 28628⁶ regula la participación de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) en las escuelas y otros niveles de gestión del sistema educativo. Finalmente, se cuenta con el Reglamento de la Ley 28628,⁷ en el que se establecen las normas relativas a la participación de padres y madres de familia, así como a la formación y funcionamiento de las APAFA.

4 Constitución Política del Perú (art. 13). Recuperada en <<http://www.tc.gob.pe/legconpe-peru/constitucion.html>>.

5 Ley 28044. Recuperada en <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>>.

6 Ley 28628, Ley que Regula la Participación de las APAFA en las Instituciones Educativas Públicas. Recuperada de <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley28628.php>>.

7 Reglamento de la Ley que Regula la Participación de las APAFA en las Instituciones Educativas Públicas. Recuperado de <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegApafas.php>>.

Tal como se ha presentado el tema, se puede asumir que la familia es un agente clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.⁸ Sin embargo, a pesar de la importancia de la participación familiar, hasta el momento no se ha podido encontrar en la literatura una definición clara y consensuada sobre las dimensiones que abarca esta participación. Por ello, el presente estudio se propone elaborar un modelo conceptual de participación familiar que tome en cuenta las características del contexto peruano, a partir de los siguientes objetivos:

- Validar una propuesta de modelo conceptual de participación familiar en el contexto peruano mediante el análisis de entrevistas a madres de familia, estudiantes y autoridades locales en cuatro localidades del Perú.
- Explorar las relaciones entre la participación familiar en la escuela y las características sociodemográficas de las familias en cuatro localidades del Perú; en forma más específica, en cuanto al área de residencia (urbana o rural), el nivel educativo de la madre, la lengua materna de la madre y el nivel socioeconómico (NSE) de la familia.

A continuación se presentarán la revisión de la literatura, la metodología y los resultados del estudio, en los que se contrastará el modelo conceptual propuesto con la información obtenida en las entrevistas mencionadas.

8 Tal como indican Cueto y Rodríguez (2003), para poder solucionar los problemas educativos del Perú, no basta con intervenir únicamente en el nivel de la escuela, sino que es necesario involucrar a otros actores principales del sistema educativo; es decir, no solo a los docentes y estudiantes, sino también a los padres y madres de familia.

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA: HACIA UNA PROPUESTA DE MODELO CONCEPTUAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

1.1. Modelos teóricos sobre la participación de la familia en la escuela

A partir de una extensa revisión de la literatura, se ha encontrado que la relación entre familia y escuela, y su impacto sobre los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, es una línea de investigación consolidada e importante en el campo de la psicología, la sociología y la educación, específicamente en países como Estados Unidos e Inglaterra. Cabe indicar que en la literatura revisada se usa el término *familia* solo para referirse a los padres y las madres de familia.

La perspectiva asumida por teóricos e investigadores sobre el tema de la participación familiar en la escuela se ha ido modificando a lo largo de los últimos treinta años, hasta llegar, en la actualidad, a una visión más compleja y amplia sobre la relación entre estos espacios. Durante la década de 1960, la discusión solo se centraba en identificar si el espacio más relevante para favorecer el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes era la escuela o, más bien, la familia. En la década de 1970 los investigadores ya planteaban, sobre la base de evidencia empírica, que la participación familiar en el espacio escolar era uno de los tantos factores vinculados al éxito académico (Epstein y Sanders 2000). La década de 1980 fue clave para la redefinición de este constructo, pues de una conceptualización unidireccional —en la que se enfatizaba la forma en que participa o puede participar la familia

en la escuela— se pasó a una más dinámica y de responsabilidades compartidas, con énfasis en la asociación entre la familia y la escuela. Años más tarde, esta asociación se vería complementada por un tercer espacio importante para el desarrollo del niño: la comunidad.⁹ Se ha llegado, entonces, a un consenso general en el que la participación de la familia en la escuela debe implicar, en realidad, una sociedad entre la familia, la escuela y la comunidad, debido a que son estos tres espacios los que influyen en el aprendizaje, la adaptación y el desarrollo de los estudiantes, y por eso no pueden separarse (Bronfenbrenner 1974, 1979; Epstein y Sanders 2000).

Asimismo, esta revisión de la literatura ha permitido identificar los modelos teóricos que dan cuenta de aquellas dimensiones en las que la familia y la escuela deben estar involucradas para trabajar de manera cooperativa, para los fines anteriormente descritos (Epstein y Sanders 2000; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn y Van Voorhis 2002; Desforges y Abouchar 2003). Algunos de estos modelos fueron desarrollados a partir de experiencias de intervenciones y, en menor medida, sobre la base de estudios realizados (Epstein 1995). Otros, en cambio, se construyeron a partir de reflexiones teóricas respecto al rol de la familia y de la escuela en el aprendizaje y la adaptación de los estudiantes (Adelman 1994; Davies 1987; Epstein 1988; Jackson y Cooper 1989). Es preciso destacar también que algunos de estos modelos partieron de las dos propuestas de Epstein elaboradas en 1988 y 1995. En ese sentido, los modelos de esta autora constituyen un importante referente no solo para la reflexión teórica, sino también para la investigación y elaboración de programas de intervención (Desforges y Abouchar 2003).

En la misma línea, en el ámbito latinoamericano se ha encontrado que la producción de literatura sobre este constructo es menor. En

9 En este documento se usa el término *niño* para hacer referencia a niños y niñas.

general, estos estudios toman como base los modelos propuestos por Epstein —por ejemplo Urías, Márquez, Tapia y Madueño (2008)— y tienen un corte cuantitativo, salvo un estudio sobre participación familiar de corte cualitativo de Rivera y Milicic (2006). Asimismo, son pocos los estudios que elaboran propuestas de modelos teóricos y, cuando lo hacen, dichos modelos son desarrollados sobre la base de autores clásicos, sobre todo Epstein (Martinello 1999; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010).

En un análisis comparativo de todos los modelos teóricos revisados, se identificaron cuatro dimensiones de participación de la familia en la escuela. La primera dimensión se refiere al involucramiento de la familia en el aprendizaje de los estudiantes (Adelman 1994; Davies 1987; Epstein 1988 y 1995; Martinello 1999; y Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010) y a las condiciones básicas que favorecen este aprendizaje (Epstein 1988). La participación familiar específica en el aprendizaje de los estudiantes fue contemplada dentro del modelo de Adelman (1994), quien se centró en el apoyo brindado por la familia para los aprendizajes básicos; por ejemplo, en las tareas escolares. No obstante, el modelo de Epstein (1988 y 1995) planteó que este apoyo debía ser más amplio e incluir cualquier actividad vinculada con el currículo escolar; por ejemplo, el cumplimiento de tareas escolares, la organización de horarios de estudio y el fomento de la asistencia a actividades de aprendizaje de la escuela. Asimismo, tanto Epstein (1988 y 1995) como Davies (1987) sugieren que sea la escuela la que fortalezca este rol de la familia, proporcionándole los recursos necesarios: por ejemplo, provisión de información y enseñanza de estrategias de participación. Sobre el soporte que debe dar la familia para la adaptación del estudiante a la escuela, se encontró que Epstein (1988 y 1995), Jackson y Cooper (1989) y Martinello (1999) destacan la importancia de que, en sus hogares, las familias garanticen

las condiciones —por ejemplo alimentación, vestido, salud, útiles escolares— y el ambiente necesarios —por ejemplo, un espacio adecuado para estudiar— para que sus hijos cumplan eficazmente su papel como estudiantes.

La segunda dimensión se vincula con la construcción de canales de comunicación entre la escuela y la familia (Adelman 1994; Epstein 1995; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010). En el modelo más reciente de Epstein (1995), este es un aporte nuevo en comparación con su modelo inicial. Para esta autora, la participación implica diseñar formas de comunicación bidireccionales entre la familia y la escuela, las cuales deben estar orientadas a informar sobre el progreso de los estudiantes y los programas que se desarrollan en el espacio educativo formal. Tomando en cuenta las reflexiones de Epstein (1995) y Adelman (1994), debe considerarse que estos canales de comunicación tienen que ser propuestos tanto por la escuela como por la familia, que el estudiante debe ser visto como un intermediario clave o un nexo importante para fortalecer y facilitar la comunicación entre la familia y la escuela —aspecto desarrollado de manera general por Adelman—, y que los canales de comunicación deben ser culturalmente pertinentes; por ejemplo, deben adaptarse a la lengua materna de la familia.

La tercera dimensión se relaciona con el involucramiento de la familia en la gestión y las actividades de la escuela (Adelman 1994; Davies 1987; Epstein 1988 y 1995; Martinello 1999; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010). Sobre este punto, la participación de la familia se concreta en la asistencia a actividades generales de la escuela —por ejemplo, eventos, celebraciones, festividades (Comer y Haynes 1991; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010)—; el soporte activo y sistemático en funciones, objetivos y actividades diarias de la escuela —por ejemplo, clases, programas, organización de la alimentación de los estudiantes (Epstein 1988 y 1995)— y en la toma

de decisiones respecto a asuntos académicos o administrativos que impliquen asumir representatividad y liderazgo en la escuela —por ejemplo, toma de decisiones respecto al presupuesto, el currículo y el personal de la escuela (Davies 1987; Epstein 1988, 1995; Martinello 1999)—. Tal como indica Epstein (1995), es crucial que sea la propia escuela la que fomente y desarrolle mecanismos para promover estos niveles de participación, y que la toma de decisiones sea un trabajo cooperativo con la escuela.

Finalmente, la cuarta dimensión se relaciona con lo que Epstein (1995) y Jackson y Copper (1989) sostienen en sus modelos más recientes, en los que la participación de la familia en la escuela no debe limitarse solo a aspectos vinculados con estos dos espacios —escuela y familia—, sino que, más bien, debe incluir una alianza con la comunidad de la cual forman parte estas familias y sus estudiantes. Para Epstein (1995), la comunidad supone el contexto de los estudiantes, que tiene un impacto en su aprendizaje y desarrollo, y que puede afectar la calidad de la educación que reciben. De esta forma, la participación de la familia en la escuela supone que, en conjunto, se construyan redes comunitarias de familias, a partir de las cuales se pueda intercambiar información sobre la educación de sus hijos (Jackson y Copper 1989) y que se identifiquen e integren fuentes y servicios de la comunidad para fortalecer funciones escolares y prácticas familiares en torno al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Epstein 1995).

En conclusión, en esta parte del estudio se han identificado cuatro dimensiones de la participación familiar en la escuela, planteadas a partir de la revisión de distintos autores que elaboraron modelos teóricos al respecto. Así, se tiene que la participación abarca una dimensión relacionada con el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos y con las condiciones básicas que estos tienen en el hogar; otra dimensión está vinculada con los canales de comunicación entre

la escuela y la familia; la tercera se refiere al involucramiento de la familia en la gestión y el desarrollo de actividades de la escuela; y la última dimensión apunta a la alianza entre las familias, la escuela y la comunidad. Estas dimensiones sirven como base para la elaboración de la propuesta de modelo conceptual presentada más adelante.

1.2. Factores asociados a la participación de la familia en la escuela

Algunos estudios han encontrado asociaciones entre las características de las familias y el nivel de participación familiar en la escuela. En una investigación con familias cuyos hijos asistían a escuelas en México (Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010), se encontró que las familias con mayor participación en la escuela eran aquellas conformadas por padres y madres con niveles educativos más altos y cuyos hijos mostraban mayor rendimiento, en comparación con las familias con hijos de menor rendimiento.

Otros estudios han hallado que la edad de los estudiantes tiene un impacto en la participación de la familia en su educación. Por ejemplo, Sacker, Schoon y Bartley (2002, citados en Desforges y Abouchar 2003) tomaron datos de un estudio longitudinal realizado a nivel nacional en Inglaterra y Escocia —National Child Development Study—, en el cual se hizo seguimiento a estudiantes de 7 años de edad hasta que tuvieron 33. Estos autores identificaron que el impacto de la participación de las familias en la educación de sus hijos era mayor cuando ellos tenían 7 años de edad, y que, aunque aún significativo, decrecía con el tiempo hacia los 16 años.

Asimismo, se comprobó que el nivel socioeconómico de las familias tiene un impacto directo e indirecto sobre el nivel de participación de los padres en la escuela de sus hijos. El impacto directo se traduce

en una relación positiva, en la que el mayor nivel socioeconómico de las familias se relaciona con mayores niveles de participación. La influencia indirecta implica que otros factores intermedios tendrían un impacto sobre esta participación; por ejemplo, las carencias materiales y las aspiraciones educativas de la familia respecto a sus hijos. Así, las familias con carencias materiales más altas y aspiraciones educativas más bajas —ambos aspectos influenciados por su nivel socioeconómico— presentarían un menor involucramiento en la formación educativa de sus hijos.

Por otro lado, Sui-Chu y Willms (1996) realizaron un estudio para describir las formas de soporte que la familia brinda a sus hijos respecto a su formación escolar. Adicionalmente, analizaron la asociación entre estas formas de soporte y ciertas variables familiares como la etnicidad y la clase social.¹⁰ Para dicha investigación, se utilizó data de un estudio longitudinal llevado a cabo en Estados Unidos —US National Educational Longitudinal Study (NELS)— que incorporó a estudiantes de octavo grado de formación básica de 1500 escuelas de diferentes estratos sociales del país.

En líneas generales, se obtuvieron dos resultados que aportan a esta revisión: 1) la clase social de la familia tiene un impacto alto y directo sobre su nivel de involucramiento en la escuela, y 2) la dimensión denominada «discusión en el hogar sobre aprendizajes» —una de las cinco formas identificadas en las que la familia brinda soporte al aprendizaje de sus hijos— presenta variaciones en sus características según el sexo de los estudiantes —las estudiantes reportaron más discusiones en el hogar sobre sus aprendizajes en comparación con los estudiantes— y según el grupo étnico al que pertenecen. Sobre este

10 En este caso, clase social hace referencia al prestigio social de la ocupación o empleo de las personas, medido a través del Registrador General de Clases Sociales, Registrar General's Index of Occupations (Sui-Chu y Willms 1996).

último punto, se identificó que las familias asiáticas se involucraban significativamente menos en esta actividad que las familias caucásicas.

La participación familiar en las escuelas también ha sido investigada en el contexto peruano y, al igual que las investigaciones mencionadas, se ha encontrado una relación entre la participación familiar y el rendimiento educativo de los estudiantes (Balarin y Cueto 2008). Además, estas investigaciones dan cuenta de los factores relacionados con la participación de las familias en las escuelas, que se podrían agrupar de la siguiente forma: 1) características socioeconómicas de las familias, 2) otras características de la familia —nivel educativo y lengua materna de los padres y las madres— y 3) manejo de las escuelas sobre la participación de la familia.

Sobre el primer aspecto, Balarin y Cueto (2008) encontraron que familias con nivel socioeconómico más alto suelen estar mejor preparadas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Asimismo, Bello y Villarán (2009) señalan que los recursos materiales y activos de las familias vinculados con sus condiciones de vida —ingresos, bienes, acceso a servicios básicos— influyen en los resultados educativos futuros de sus hijos. De manera similar, Benavides, Rodrich y Mena (2009) encontraron que las familias reportaron no poder tener una mayor participación activa en la directiva de las APAFA debido a la falta de tiempo y recursos.

Sobre el segundo aspecto, Bello y Villarán (2009) usan el término *capital humano* para referirse a otros recursos de la familia relacionados con su participación en la escuela. Los autores señalan que los recursos simbólicos —por ejemplo, el clima educativo en el hogar, representado por los años de escolaridad de los padres y madres de familia¹¹ y la valoración de la familia respecto a la educación—, los estímulos

11 Se ha encontrado que madres con niveles educativos más altos ayudan más a sus hijos con las tareas escolares (UMC y GRADE 2000).

educativos que la familia ofrece —por ejemplo, bienes culturales que apoyan el aprendizaje, como libros o juegos didácticos—, así como los recursos y las oportunidades que proporciona el entorno próximo de la familia —por ejemplo, relaciones con la comunidad, influencia de variables geográficas en el acceso a la educación— influyen en el rendimiento educativo de los estudiantes.

Adicionalmente, la lengua materna de padres y madres es otra característica de las familias que está relacionada con el tipo de participación en las escuelas. Sobre ello, Rosales y Cussianovich (2012) encontraron que una de las principales razones por las cuales las familias no participaban de manera significativa en las reuniones diseñadas para que los docentes informaran sobre el aprendizaje de los estudiantes era la barrera lingüística, específicamente el hecho de que las madres de familia hablaran quechua y las reuniones se desarrollaran en castellano. Esto ocasionaba que las madres sintieran vergüenza y temor de no ser entendidas, lo que limitaba su involucramiento con la escuela. Del mismo modo, Benavides, Rodrich y Mena (2009) encontraron que los miembros de familia que participan menos son los que se comunican únicamente en quechua.

El tercer aspecto tiene que ver con la manera en que la escuela maneja la participación de las familias. Balarin y Cueto (2008) indican que, al parecer, las escuelas brindan escasa información a las familias y carecen de recursos para que ellas comprendan la noción de rendimiento y de qué manera pueden contribuir a que sus hijos incrementen sus logros. Además, las escuelas depositan la responsabilidad de la débil relación entre escuela y familia en esta última, aludiendo a una falta de interés o de preocupación por parte de los padres respecto a la educación de sus hijos (Bello y Villarán 2009).

Al respecto, dos estudios de Chile reportan resultados relacionados. Villarroel y Sánchez (2002) encontraron que los docentes

consideran que los padres no valoran la escuela para sus hijos, están poco interesados en sus aprendizajes y no les interesa participar en las reuniones escolares, a pesar de que los mismos padres sí reportaron valoraciones positivas hacia la escuela. Rivera y Milicic (2006), por su lado, encontraron que, para los docentes, el trabajo conjunto de la participación familiar en la escuela comienza en el hogar, cuando la familia se hace cargo de transmitir valores y normas a los hijos y procura que ellos respondan de forma adecuada en la escuela; en cambio, las familias conciben este trabajo conjunto en planos separados, de modo que mientras ellos trabajan para cubrir sus necesidades económicas y mantener a sus hijos estudiando, esperan que los profesores asuman las responsabilidades vinculadas con la educación de sus hijos.

Ello tiene como resultado que a las familias les resulte poco claro en qué consiste su participación en la escuela (Balarin y Cueto 2008) y consideren que no cuentan con el capital cultural necesario para apoyar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje. Esto, a su vez, contribuye a que las familias desplacen toda responsabilidad académica y/o pedagógica hacia las escuelas (Balarin y Cueto 2008; Bello y Villarán 2009; Rosales y Cussianovich 2012). Asimismo, la participación de las familias se limita, en muchos casos, a la cooperación en actividades económicas, de gestión, o asistencia a charlas, asambleas y faenas relacionadas con las APAFA (Balarin y Cueto 2008; Benavides, Rodrich y Mena 2009). Ello supondría que las familias asuman un rol básicamente pasivo frente a la escuela (deben adecuarse a las demandas de actividades de estas), que, finalmente, es la forma general en que muchas escuelas entienden la participación familiar (Balarin y Cueto 2008).

A partir de todo lo mencionado, se puede observar que las familias encuentran una serie de limitaciones para participar en la escuela, que van desde sus carencias de tiempo y dinero hasta las de recursos culturales o lingüísticos, pasando incluso por no saber cómo participar

junto con la escuela para que sus hijos obtengan mejores desempeños. Tal como señalan Benavides, Olivera y Mena (2006), si bien las familias pueden valorar mucho la educación de sus hijos y la escuela, ello no se traduce en una participación efectiva. Existe, por tanto, un reto para las escuelas: hacer que esta valoración se vincule con el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Eso pasa por adaptar a la escuela al contexto cultural de las familias y los estudiantes, y a la forma en la que se trabaja el aprendizaje en esos contextos, mas no al revés.

1.3. Propuesta de modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela

A partir de la revisión de la literatura sobre modelos teóricos y factores asociados a la participación de la familia, se propone un modelo conceptual en el que la participación en la escuela se debe entender como un trabajo conjunto entre el estudiante, la familia, la escuela y la comunidad en cuatro dimensiones. Cabe resaltar que esta propuesta de modelo conceptual usa el término *familia* para referirse a ‘padres y madres de familia’, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, la literatura revisada hace alusión a la participación que tienen únicamente los padres y madres de familia en la educación de sus hijos.

Estas cuatro dimensiones de la relación entre familia, escuela y comunidad se representan en la figura 1, en la cual la dimensión 1, *Soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes*, propone como fin principal que el estudiante construya los aprendizajes escolares esperados. Esta dimensión comprende dos aspectos: 1) facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje de los estudiantes y 2) supervisión e intervención de la familia en el aprendizaje de

los estudiantes. Estas funciones, sobre todo las correspondientes al segundo aspecto, dependen del apoyo de la escuela, que debería proveer de recursos pedagógicos a las familias para que su intervención en el aprendizaje de sus hijos sea de mejor calidad. Como se observa, en esta primera dimensión, el fin último es el estudiante y la responsabilidad central recae en la familia, cuya calidad de participación estaría sujeta, hasta cierto punto, al soporte que la escuela le pueda proporcionar.

En cuanto a la dimensión 2, *Comunicación entre familia y escuela*, el modelo conceptual propone que estos dos espacios o actores tienen la responsabilidad de desarrollar estrategias de comunicación que les permitan a ambos estar al tanto de los logros de los estudiantes y de lo que sucede en la escuela en general. Parte de estas estrategias supone incluir al estudiante como un actor intermediario entre ambos espacios, quien, además, constituiría un elemento clave para lograr canales de comunicación más fluidos y eficientes. De esta forma, tal como se aprecia en la figura 1, la dimensión 2 quedaría representada como una relación bidireccional en la que se contemplan dos aspectos de la interacción entre familia y escuela: 1) comunicación desde la escuela hacia la familia y 2) comunicación desde la familia hacia la escuela, ambos considerando al estudiante como intermediario.

Por otro lado, la dimensión 3, *Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela*, contempla tres aspectos: 1) asistencia a eventos de la escuela, 2) soporte en funciones de la escuela y actividades formativas, y 3) toma de decisiones en asuntos académicos y de gestión de la escuela. Estos aspectos permitirían que la familia y la escuela mantengan una relación bidireccional, dialógica y cooperativa.

Por último la dimensión 4, *Integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes*, es representada como una alianza en la que a la relación entre familia y escuela se integra un tercer espacio o actor, que tiene un importante impacto en los

aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes: la comunidad. Así, en la figura 1 se muestra que las familias, la escuela y la comunidad deben interactuar sobre la base de dos aspectos: 1) construcción de redes comunitarias de familias, lo que supone el establecimiento de espacios en los que las familias pueden intercambiar información sobre educación, y 2) integración de los servicios de la comunidad, mediante el cual se busca sumar estos servicios a los esfuerzos de fortalecimiento de los estudiantes. Estos dos aspectos se desarrollan con el objetivo de mejorar la experiencia académica del estudiante.

Además de las cuatro dimensiones presentadas, la propuesta de modelo conceptual sobre la participación familiar en la escuela toma en cuenta tres características sociodemográficas de las familias, identificadas a través de la revisión de la literatura, que se relacionan con la forma e intensidad de la participación: el nivel educativo de la madre, la lengua materna de la madre y el nivel socioeconómico de la familia. Adicionalmente, dadas las condiciones de los lugares en los que se realizó el estudio, se decidió incluir como variable sociodemográfica la zona en la que se ubica cada localidad (urbano-rural).

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1. Participantes y localidades¹²

Para este estudio, se trabajó con una muestra de niños de la cohorte menor del subestudio cualitativo de la Tercera Ronda de Niños del Milenio en Perú.¹³ La muestra total estuvo conformada por 51 participantes: 25 niños de 9 a 10 años de edad, y 26 cuidadores de estos niños —principalmente madres—, cuyas edades fluctuaban entre los 28 y 78 años de edad.¹⁴ Adicionalmente, se incluyó en la muestra a 16 autoridades de las localidades de residencia de los participantes, entre las que se encuentran alcaldes, presidentes y secretarios de la comunidad, así como presidentes de las rondas campesinas, jueces de paz, tenientes gobernadores y secretarios de la APAFA.¹⁵

12 Los datos que se incluyen en la descripción de los participantes han sido tomados del Reporte Cualitativo del 2011 sobre la Ronda Tres de Niños del Milenio (Streuli 2011). La información sobre las localidades proviene de dos fuentes: 1) del análisis de entrevistas realizado para este estudio y 2) del estudio de Rojas y Cussianovich (2013), cuya muestra también forma parte del Estudio de Niños del Milenio.

13 Niños del Milenio, internacionalmente conocido como Young Lives, es un estudio sobre pobreza infantil que realiza un seguimiento longitudinal a una cohorte de 12 000 niños en cuatro países —Perú, India-Andrah Pradesh, Vietnam y Etiopía— durante un período de 15 años.

14 En este estudio la mayoría de cuidadores principales son las madres de los niños. Sin embargo, en cuatro casos la información fue brindada por otros actores: padre, abuela y hermana mayor del niño. Cabe resaltar que, en dos casos, tanto el padre como la madre brindaron información conjuntamente. Así también, en un caso, se entrevistó individualmente a la madre y a la abuela de un niño, razón por la cual el número final de la muestra de cuidadores supera por uno al de los niños. Para más detalles sobre las características de los participantes, véase el anexo 1.

15 Las entrevistas a autoridades locales se realizaron únicamente en Andahuaylas y Rioja. Para más detalle sobre estos participantes, véase el anexo 1.

Los participantes del estudio residen en las localidades de Rioja, departamento de San Martín; Andahuaylas, departamento de Apurímac; Villa María del Triunfo (VMT), departamento de Lima, y Juliaca, departamento de Puno. Estas localidades fueron escogidas de forma que se pudiera obtener el mayor grado posible de diversidad respecto a sus características.¹⁶ Así, dos están situadas en áreas rurales —Rioja y Andahuaylas— y otras dos, en áreas urbanas —Juliaca y VMT—; dos tienen una presencia importante de población indígena, cuya lengua predominante es el quechua —Andahuaylas y Juliaca—, mientras que las otras dos tienen población mixta, con lengua materna quechua y/o castellano —Rioja y VMT—. Además, una de las localidades se ubica en un distrito que está en el extremo superior del mapa de pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2010) y el nivel socioeconómico de sus familias¹⁷ es el más bajo, en contraste con el resto de familias que conforman la muestra —quintiles 1 y 2, en Andahuaylas—, mientras que otra de las localidades se ubica en el extremo inferior del mapa de pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2010) y el nivel socioeconómico de sus familias es el más alto —quintil 5, en VMT—.

A continuación, se desarrolla una breve descripción de estas localidades.

16 En la descripción de las localidades que formaron parte del estudio no se revelan sus nombres específicos, con el fin de preservar la confidencialidad de la información recogida. Por tanto, cuando se hace referencia a estas localidades, se menciona el nombre del distrito al que pertenecen (por ejemplo, Rioja) y se especifica su organización político-administrativa (por ejemplo, si es un centro poblado o barrio).

17 El nivel socioeconómico familiar ha sido determinado a partir de un índice de bienestar de las familias obtenido de la muestra de la Tercera Ronda del Estudio de Niños del Milenio. El índice incluye información acerca de la calidad de la vivienda —material del techo, paredes, piso y un indicador de hacinamiento—, tenencia de bienes durables —televisor, refrigeradora, entre otros—, y acceso a servicios básicos —agua potable, saneamiento, luz eléctrica y uso de combustible de alta calidad para cocinar—. Este índice divide a las familias en quintiles: el quintil 1 es el de menor nivel socioeconómico, y el quintil 5, el de mayor nivel socioeconómico.

Rioja

Rioja es un centro poblado ubicado en el departamento de San Martín, al norte del Perú. El 24,9% de los habitantes del distrito de Rioja, que lleva el mismo nombre, viven en situación de pobreza y el nivel socioeconómico de las familias que formaron parte del estudio las ubica en los quintiles 2 y 3. La lengua materna predominante de las madres es el castellano y el nivel de escolaridad de la mayoría de ellas es incompleto —primaria o secundaria—, salvo el caso de una madre que alcanzó el nivel educativo superior. La mayoría de las familias se dedican a la agricultura; cultivan principalmente café y otros productos como plátano, cacao y maíz.

Andahuaylas

Es un centro poblado que se ubica en el departamento de Apurímac, al sur del Perú, a 3000 metros de altitud. El distrito donde se sitúa la localidad del estudio es uno de los más pobres del país —60,5% de los habitantes viven en situación de pobreza— y también es el más pobre en comparación con los distritos correspondientes a las otras localidades del estudio. Una dificultad que enfrenta anualmente esta localidad son las fuertes lluvias y heladas, que impactan en forma negativa en la economía de las familias, dedicadas principalmente a la agricultura —cultivan papa y olluco— y a la ganadería. El nivel socioeconómico de estas familias las sitúa en los quintiles 1 y 2; en todos los casos, la lengua materna de las madres es el quechua, y la mayoría de ellas carece de educación escolar: una madre estudió hasta el segundo grado de primaria y solo una tiene primaria completa.

Juliaca

En el distrito de Juliaca —situado al sureste del Perú, en el departamento de Puno, a 4000 metros de altitud— se trabajó con una muestra

de un barrio urbano. El nivel de pobreza de Juliaca alcanza al 40% de sus habitantes y el nivel socioeconómico de las familias del estudio las ubica en los quintiles 2, 4 y 5. Las madres participantes son bilingües quechua-castellano, y su nivel educativo es variado. Así, un grupo reducido tiene primaria incompleta, mientras que otros casos son aislados: una madre tiene primaria completa; otra, secundaria completa; y un padre entrevistado alcanzó el nivel de educación superior. Las principales actividades económicas de las familias son la agricultura, la venta de textiles, la carpintería y los servicios de transporte.

Villa María del Triunfo

En el distrito de VMT, situado en Lima, capital del Perú, se trabajó con una muestra de un barrio urbano que lleva su mismo nombre. El distrito de VMT alcanza un nivel de pobreza de 21,1%, el porcentaje más bajo entre los distritos del estudio. Sus pobladores se dedican a diversas actividades económicas —costura, venta de ropa, construcción de obras, entre otras—, sin que ninguna predomine claramente. El nivel socioeconómico de las familias entrevistadas está principalmente en el quintil 5. La lengua materna de las madres del estudio es el castellano y su nivel educativo es mayor que el de las madres de las otras localidades. Así, la mayoría ha culminado la educación secundaria y algunas han alcanzado estudios superiores.

2.2. Técnicas de recolección de la información¹⁸

La información de las madres de familia y sus niños se recogió a través de guías de entrevistas en profundidad. Respecto a la información

18 Los datos referidos a las técnicas de recolección de información han sido tomados del Reporte Cualitativo del 2011 sobre la Ronda Tres de Niños del Milenio (Streuli 2011).

relacionada con la participación de la familia en la escuela, las guías de los niños y de las madres contenían diversas preguntas sobre el soporte familiar en algunas actividades escolares del estudiante —por ejemplo, «¿Alguien en casa te ayuda con tus deberes?, ¿cómo te ayudan?»—, sobre la organización de las actividades del niño—por ejemplo, «¿Quién decide cuándo y cuánto tiempo debe su hijo dedicarle a los estudios?»— y sobre la escuela en general —por ejemplo, «¿Cómo se da cuenta si le va bien o no en la escuela a su hijo?» —.¹⁹

La información acerca de las autoridades locales se recogió a través de un método participativo grupal de entrevista, en el que se realizaron preguntas a diferentes autoridades representativas de las localidades de manera conjunta. Entre los diversos temas explorados se recogió información sobre las percepciones y valoraciones respecto a la educación escolar impartida en sus localidades, así como las posibles relaciones entre las instituciones públicas locales y las escuelas.

2.3. Análisis y procesamiento de la información

Para el análisis y procesamiento de los datos, se partió por elaborar una propuesta de modelo conceptual acerca de la participación de la familia en la escuela, construida sobre la base de la literatura revisada, que, a su vez, fue producto de una búsqueda extensa de artículos teóricos y de investigación, libros y publicaciones relacionados.

Esta propuesta de modelo conceptual fue luego validada mediante un análisis cualitativo de los datos recogidos, para lo cual se utilizó el programa ATLAS.Ti. El análisis comprendió la codificación de las entrevistas. Primero se aplicó una codificación abierta y, luego, otra

19 Para mayor detalle sobre las preguntas incluidas en las guías de entrevista, véase el anexo 2.

más estructurada, lo que permitió identificar las categorías analíticas que conforman la base del desarrollo explicativo. Luego del proceso de codificación, se construyeron matrices de análisis por localidad para identificar las semejanzas y diferencias entre ellas, tomando en cuenta sus variables sociodemográficas. Por último, se contrastaron los resultados de este análisis con la propuesta de modelo conceptual inicial, con el fin de verificar su sostenibilidad y validez en el contexto peruano.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se organizan en secciones que guardan correspondencia con las cuatro dimensiones incluidas en la propuesta de modelo conceptual. Asimismo, en la última sección de resultados se contrasta el modelo conceptual propuesto inicialmente con el análisis de la información extraída de las entrevistas a los diferentes actores. En cada sección, y a lo largo de todos los resultados, se determina la existencia de tendencias y diferencias relacionadas con las características sociodemográficas de las familias de cada localidad de la muestra, que permitirán determinar si el modelo conceptual propuesto es validado.

3.1. Dimensión 1: Soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes

La primera dimensión del modelo conceptual propuesto supone el apoyo que brinda la familia a los estudiantes para mejorar sus aprendizajes. Esta dimensión implica dos aspectos: 1) facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje de los estudiantes y 2) supervisión e intervención de los padres en el aprendizaje de los estudiantes.

Facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje de los estudiantes

Este aspecto se refiere a la facilitación de condiciones básicas —por ejemplo, alimentación, vestido, útiles— como elemento indispensable que deben proporcionar los padres para que el estudiante cumpla eficazmente su rol (Epstein 1988; Jackson y Cooper 1989). A partir de la información analizada, se encontró que, en las cuatro localidades, las familias tienen dificultades para proporcionar estas condiciones a sus hijos; esta problemática fue reportada con mayor frecuencia por las familias que residen en Andahuaylas y que, justamente, tienen menor nivel socioeconómico que las otras familias del estudio. De acuerdo con las madres entrevistadas, los escasos recursos económicos de los que disponen las familias determinan que no puedan adquirir los útiles escolares para sus hijos y tampoco darles dinero para que se movilicen a la escuela o propinas —por ejemplo, para que compren algún alimento en el recreo—. Más aún, este factor influye en que no puedan cubrir incluso necesidades más básicas e indispensables para el desarrollo de los estudiantes, como, por ejemplo, alimentación, vestido y atención médica de calidad.

Entrevistador: ¿Cuáles son las preocupaciones que usted tiene ahora?

Madre: No alcanza la plata para su pasaje de su hijita.

Entrevistador: ¿Para el pasaje de Héctor?

Madre: Las tres están estudiando en Andahuaylas. [...] Dos están en Andahuaylas y él está aquí en Argama.

(Madre de Héctor, Andahuaylas, 2011)

Entrevistador: ¿Y le dan dinero cuando trabaja?

Madre: No le damos, señora [...]. No tenemos dinero; por eso no le doy, señora, ni propinas le doy. [...] Él me dice, triste: «A los otros niños les dan dinero, mami [para el colegio]. Esto, otro están comiendo», así me dice. «Yo, ¿de dónde te voy dar dinero, papi?, ¿de dónde sacaría dinero?», le digo, y le compro frutitas y le doy para que lleve eso nomás, señora. [...] Qué le voy a dar si no tengo dinero.

(*Madre de Ana, Andahuaylas, 2011*)

Asimismo, el acceso a la atención médica fue reportado como una de las condiciones básicas que menos pueden atender las familias con menor nivel socioeconómico residentes en Andahuaylas. Los fuertes cambios climatológicos que se producen en la zona originan que los niños se enfermen frecuentemente, pero, por las limitaciones económicas de sus familias, no pueden ser atendidos en forma oportuna en los centros de salud; por ejemplo, los padres no pueden comprar las medicinas a tiempo.

Entrevistador: Está haciendo frío ahora, el clima está cambiando. [...] ¿Más que en el 2008?

Madre: Más, más está haciendo frío ahora.

Entrevistador: Y ese frío, ¿ha afectado de alguna manera aquí a la localidad?

Madre: Los niños se están enfermando, eso nomás. [...] A mis hijitos les ha agarrado la gripe, tos, así, señora. [...] Ajá, señora, el otro día nomás estuvo con bronco.

Entrevistador: ¿Y cómo lo ha curado?

Madre: En la posta, señora, nos dieron remedios; con eso se sanó.

Entrevistador: ¿Y más o menos cuánto tiempo ha estado enfermo?

Madre: Una semana, señora, estuvo, [...] no había para medicina.

(*Madre de Felipe, Andahuaylas, 2011*)

Es importante destacar que la investigación plantea con claridad que los niños que crecen en condiciones de pobreza y experimentan situaciones adversas ligadas a esta —por ejemplo, limitado acceso a los servicios del Estado, mala alimentación, entre otros— desarrollan menores competencias para responder a las demandas educativas de la escuela. Esto se materializa muchas veces en bajo rendimiento académico o deserción escolar, lo que los coloca en una situación de desventaja en comparación con niños de mayores recursos económicos (Pollit, León y Cueto 2007). En ese aspecto, Andahuaylas se presenta como la localidad más vulnerable al ser comparada con las demás incluidas en el estudio.

Otro resultado relevante respecto a la facilitación de condiciones básicas está asociado con los actores responsables de esta tarea dentro de las familias. Así, solo en las localidades rurales del estudio se encontró que, además de los padres y madres, los hermanos mayores también cumplen esta función. Los hijos que trabajan proporcionan apoyo económico para que sus hermanos menores compren sus útiles escolares, accedan a recursos informáticos —computadoras— y lleven propina a la escuela. En menor medida, en las cuatro localidades se halló también que los hermanos mayores que no tienen ingresos económicos proporcionan otras condiciones básicas asociadas con el cuidado de los más pequeños, como, por ejemplo, prepararlos para la escuela —levantarlos, peinarlos, vestirlos—, llevarlos y recogerlos de la escuela, cuidarlos mientras juegan, entre otras. Además de la zona de residencia, no se encontró que los resultados estén determinados por otras características sociodemográficas de las familias.

Algunas madres dejaron entrever en sus discursos que las responsabilidades designadas a estos actores, desde temprana edad, son casi implícitas e incuestionables. Esta afirmación se puede entender mejor con lo narrado por una de ellas, quien explicó que invertía más recursos en sus hijos mayores —por ejemplo, en educación y salud— con la finalidad de que luego ayuden a «sacar adelante» a los más pequeños.

Entrevistador: De repente, cuando Héctor esté más grande o su hermano esté más grande, ¿de repente la van a poder ayudar de alguna manera?

Madre: [...] A Héctor le digo adonde sea entra. Tenemos dos vacas, eso como sea haciendo voy a venderlos. Si algo vas a ser, como sea haciendo quizás me puedas ayudar con tus hermanos menores, le digo. [...] «Está bien, pues, mami». Yo digo: si mi madre me hubiera puesto [en la escuela], como sea hubiera terminado; yo les estoy poniendo, yo como sea yo les haré terminar, les digo, para que ayuden a los otros.

(*Madre de Héctor, Andahuaylas, 2011*)

Entrevistador: ¿Quién las acompaña? ¿Quién los lleva?

Madre: Mi hija.

Entrevistador: Ah, la mayor.

Madre: De mi mayor la que sigue. [...] Sí, porque ella está... turno de la tarde está y en la mañana tiene tiempo [...]. Entonces, ella se encargaba de las más chiquititas [...], hay que peinarle, hay que cambiarle, todo, ella hace todo.

(*Madre de Leticia, Juliaca, 2011*)

Supervisión e intervención de la familia en el aprendizaje de los estudiantes

En la mayoría de los casos analizados, tanto padres como madres de familia son identificados recurrentemente por los estudiantes como figuras que les dan soporte en sus aprendizajes escolares. Asimismo, diferentes actores señalaron el rol clave que también tienen los hermanos mayores y, en menor medida, los tíos, primos y abuelos. La cantidad y calidad de intervención de estos actores en el aprendizaje de los estudiantes varía según algunas de las características sociodemográficas de las familias como, por ejemplo, el nivel de escolaridad alcanzado por la madre, su lengua materna y el área de residencia.

Así, aquellas madres cuyo nivel de escolaridad es primaria completa o menos reconocen de forma explícita que intervienen de forma limitada en el aprendizaje de sus hijos debido a que, según sus propias percepciones, no se sienten competentes para hacerlo y prefieren delegar esta función a sus hijos mayores, sobre todo cuando se trata de tareas escolares más complejas. Al analizar el nivel de soporte que brindan estas madres, se encontró que este sería superficial y se restringiría a preguntarles a sus hijos si hicieron o no la tarea, y enviarlos a hacerla si ellos no muestran la iniciativa.

Entrevistador: ¿Y cómo lo ayuda en sus tareas?, ¿quién lo ayuda?

Madre: Yo le digo: «¿Hay tarea?». «Ya, voy a ver», dice; ve su cuaderno y me dice: «Es poquito. Ya, ahorita lo voy a hacer». Y si es hartito, ya, se pone a hacer.

Entrevistador: Y cuando termina su tarea, ¿usted le dice: «Ya, ahora puedes ver televisión»?

Madre: Sí.

Entrevistador: Y cuando tiene que hacer tareas así, de repente no entiende algo, ¿quién lo apoya en sus estudios?

Madre: Su hermana a veces, su papá, así. Porque yo más no puedo.

Entrevistador: Usted no tanto.

Madre: No.

Entrevistador: ¿Usted ha estudiado en la primaria?

Madre: [...] Hasta segundo grado nada más [...], así no se aprende nada, al menos que aquellos años no era la enseñanza como es ahora, muy diferente es ahora.

(Madre de Ricardo, Juliaca, 2011)

Entrevistador: Y ella, cuando estudia acá en la casa, ¿hay alguien que le ayude o le pregunte cuando no entiende algo?

Madre: Sí, pregunta. Si no estoy yo, su hermana o si no su papá. «Anda, Lupe, pregúntale a tu hermana». Yo le pregunto: «¿Hiciste o no hiciste?»; si no, donde su hermana.

(Madre de Lupe, VMT, 2011)

La relación directa entre el nivel educativo de las madres y la calidad de su intervención en el aprendizaje de sus hijos es aún más evidente cuando las primeras son quechuahablantes y, a la vez, no tuvieron acceso a ningún nivel de escolaridad básica. Así, estas madres sostuvieron que no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, aspecto que fue corroborado por ellos. Según sus narraciones, esta responsabilidad es exclusiva de los hermanos mayores debido a que ellas no saben leer, las tareas escolares son muy «difíciles» o no comprenden las indicaciones de las tareas que están en castellano. A pesar de esta situación, la mayoría de estas madres se mostraron preocupadas respecto a la calidad de la educación que reciben sus hijos y expresaron su valoración de la escuela, que es vista como una oportunidad

para que la familia logre salir de la situación de pobreza en la que vive. Estos resultados llevarían a pensar que su falta de participación estaría más asociada a barreras educativas y lingüísticas que a falta de interés o motivación para hacerlo.

Entrevistador: Pero para usted, ¿hubiera sido bueno ir a la escuela?

Madre: Si me hubieran hecho estudiar, hubiera sido bueno, pues, señora [...]. Sabría, así castellano; también a mis hijos les enseñaría, pues, señora, les ayudaría [con las tareas] porque ahora sí no entiendo el castellano.

(*Madre de Felipe, Andahuaylas, 2011*)

Entrevistador: Pero, ¿y a Mariela [hermana mayor] no le pides que te ayude?

Héctor: Sí le pido. Ella siempre me ayuda.

Entrevistador: Ella siempre te ayuda. ¿Y tu mamá a veces te ayuda en hacer las tareas?

Héctor: No, mi mamá no sabe leer, no puede.

(*Héctor, Andahuaylas, 2011*)

Por otro lado, se encontró que las madres que alcanzaron un mayor nivel educativo —secundaria completa o más— intervienen más en el proceso de aprendizaje de sus hijos: además de verificar el cumplimiento de sus tareas, se involucran directamente en su resolución. A esto se suma que, a diferencia de lo que sucede con las madres con niveles educativos más bajos, los niños las identifican como la fuente de soporte central a la que acuden cuando no saben cómo resolver una tarea escolar.

Dentro de este grupo de madres, las que residen en las zonas urbanas sostuvieron que, debido a su carga laboral, cada vez es menor el tiempo que pueden dedicar a ayudar a sus hijos en sus tareas escolares. Por ello, varias de ellas suelen contratar a profesores particulares que cumplan esta función. Similares resultados encontraron Rosales y Cussianovich (2012) en un estudio realizado en el contexto peruano, según el cual el trabajo remunerado de las madres constituiría una importante limitación para el seguimiento pedagógico de los aprendizajes de los estudiantes.

Entrevistador: Y en tu casa, cuando necesitas hacer algo, cuando quieres que te ayuden a algo, ¿quién te ayuda?

Diego: Mi mamá.

Entrevistador: Tu mamá. ¿Cómo te ayuda tu mamá?

Diego: Explicándome los ejercicios.

Entrevistador: Explicándote.

Diego: Sí.

(*Diego, VMT, 2011*)

Entrevistador: ¿Y usted lo ayuda a hacer sus tareas? ¿Quién lo ayuda?

Padre: Bueno, tengo que ayudarlo, ¿no? Las primeras veces ayudarlo, «esto es así, así» [...] pero ahora ya hace solo ya [...]. Ya tiene que aprender, ya aprendió [...]. Yo no tengo mucho tiempo y su mamá para en la tienda, entonces ya..., no tiene tiempo para ayudarlo. Antes más ayudaba, pero ahora no puede.

Entrevistador: [...] ¿Y la señora hasta qué hora trabaja?

Padre: Hasta las 7:00 p. m.

Entrevistador: Ah, de noche viene.

Padre: Sí. [...] Sí, y a las 8:00 a. m. se va.

(*Padre de Rafael, Juliaca, 2011*)

Si bien no constituye una tendencia en los resultados, es importante destacar tres casos particulares en los que el nivel educativo del padre y de la madre, sumado a un trabajo compartido y cooperativo entre ellos, pueden estar influyendo en que el soporte académico que les dan a sus hijos sea más sostenido, diversificado y completo, pues va más allá de la ayuda en tareas escolares. En estos casos, el involucramiento y seguimiento de los aprendizajes es dado de manera conjunta y complementaria tanto por la madre como por el padre —«yo lo ayudo con matemática y ella con comunicaciones»— y su involucramiento implica establecer horarios de estudio diarios, ayudar a los hijos con frecuencia y sostenibilidad en la resolución de tareas escolares, realizar repasos generales del tema aprendido en clase o preparar simulaciones de evaluaciones previas a un examen. Estos casos se acercarían más a lo que Epstein (1988, 1995) define como participación de la familia en los aprendizajes de los estudiantes.

Entrevistador: ¿Y desde estos dos años hay algo nuevo que le esté encargando a Carlos que haga?

Padre: Ah, ¡que estudie!, que estudie su tabla, que practique, eso le exige su mamá.

Entrevistador: Ah, ya.

Padre: Tienes que estudiar la tabla, tienes que practicar esto, ella mira eso. [...] Ahí detrás de la matemática está la mamá. Yo le ayudo con los otros exámenes donde hay que entender y leer más, ahí yo lo preparo duro. Yo, para cada examen, 4:30 a. m. yo le hago un repaso general. Incluso yo la misma noche, después de trabajar, yo me hacía un examen de 10 preguntas y al día siguiente: «Resuélveme» le decía, y lo resolvía. Eso, pe. [...] Así nos apoyamos con su mamá entre los dos; si no podemos ayudarlo siempre, entonces nos ayudamos para enseñarle a él.

(*Padre de Carlos, Juliaca, 2011*)

Sobre la intervención de los hermanos mayores en el aprendizaje de los estudiantes, se encontró que, en las localidades urbanas, esta puede ser igual que la de los padres y madres, o ser complementada o reemplazada por la ayuda de otro familiar cercano al niño, como abuelos, tíos y primos mayores. En las localidades rurales, en cambio, la intervención de estos hermanos es significativamente mayor que la de las madres —sobre todo cuando su nivel educativo constituye una limitación— y en varios casos puede recaer exclusivamente en ellos. Además, este soporte puede continuar incluso cuando los hermanos dejan de vivir en la misma casa con sus familias. Sobre este último punto, se identificó que algunos hermanos mayores, que ya se encontraban trabajando en otras localidades, ayudaban a los menores en sus tareas escolares cuando regresaban a visitar a la familia durante los fines de semana. Cabe precisar que no se encontraron diferencias adicionales tomando en cuenta otras características sociodemográficas de las familias.

Entrevistador: ¿Y cómo te va con el inglés?

Alejandro: Mi hermana me trae mi libro y me ayuda con la tarea.

Entrevistador: Ah, y entonces ya aprendes inglés. Y esto [libro de inglés], ¿cuándo te lo regaló tu hermana?

Alejandro: Cuando vino de su trabajo, que está lejos de acá. Cuando viene me ayuda siempre. [...] Viene [la hermana] los sábados y ahí me ayuda. [...] Me dice: «¿Qué has hecho de tu tarea?», así los días que viene.

(Alejandro, Rioja, 2011)

Asimismo, la intervención de los hermanos mayores sería «más pedagógica» que la de las madres, pues, según el reporte de los niños, recurren a ellos cuando necesitan que les enseñen cómo resolver

una tarea considerada muy difícil, cuando deben identificar dónde se equivocaron o cuando no entendieron algún tema trabajado en clase por el docente. Adicionalmente, se encontró que los niños con más de un hermano mayor recurren principalmente al que tiene mayor nivel educativo; es decir, al que está en secundaria o cursando estudios superiores en una universidad o instituto.

Sin embargo, en algunos casos particulares, es la hermana mayor la que asume esta responsabilidad exclusivamente, a pesar de que en la composición familiar se cuenta con otros hermanos mayores de sexo masculino con mayor o igual nivel educativo. Los pocos argumentos que las madres dieron al respecto giraron en torno a la idea de que las mujeres tienen un mejor rendimiento académico y demuestran mayor responsabilidad con sus tareas escolares, razón por la cual se les delegaría la función de soporte.

Entrevistador: ¿Qué has aprendido?

Rita: A escribir, a leer, a sumar, así [...], a sumar también.

Entrevistador: ¿Y quién te enseñó todas esas cositas?

Rita: Mi hermana nomás.

Entrevistador: ¿La profesora no te enseñó?

Rita: No.

Entrevistador: ¿Tu hermanita te enseña, entonces?

Rita: Sí, ella enseña bien, explica cuando no me sale.

(*Rita, Andahuaylas, 2011*)

Entrevistador: Y, por ejemplo, ¿Manuel [hermano mayor] le ayuda a Hugo con sus tareas?

Madre: Sí.

Entrevistador: ¿Cómo así le ayuda?

Madre: Así le enseña: «Así se hace», «Así no», «Escucha».

Entrevistador: ¿Todos los días o de vez en cuando?

Madre: Dos veces por semana.

Entrevistador: Le ayuda. ¿Y usted ya no le puede ayudar por ahora?

Madre: No [...] porque no... no puedo con el bebé [...]. Su hermana le ayuda porque es la más aplicada de todos, la que más cumple. Las mujeres son siempre las que mejor rinden, más responsables son.

(Madre de Hugo, Rioja, 2011)

Hasta este punto queda evidenciado que los resultados encontrados en la dimensión 1 guardan correspondencia con el modelo conceptual propuesto. Esto se produce tanto en términos de la cobertura de condiciones básicas necesarias para que los estudiantes cumplan este rol de forma eficaz (Jackson y Cooper 1989; Martinello 1999) como en la intervención de la familia en los aprendizajes académicos de sus hijos (Adelman 1994; Epstein 1988, 1995). Esta correspondencia se halló también con las cuatro variables sociodemográficas incluidas en la propuesta del modelo conceptual; el nivel educativo de las madres es la variable que marca mayores diferencias en los resultados, particularmente en los referidos al involucramiento de ellas en el aprendizaje de sus hijos. Además, los análisis muestran un resultado que complementa el modelo propuesto: el papel clave que cumplen otros actores de la familia. Al respecto, destaca el rol de los hermanos mayores, que es más significativo en el caso de las localidades rurales que en las urbanas.

Asimismo, y a diferencia de lo indicado en el modelo propuesto, es relevante notar que no se encontró información referida a la intervención de la escuela para el desarrollo de capacidades de la familia,

aspecto que la literatura menciona como clave para que esta pueda proporcionar un mejor soporte en el aprendizaje de los estudiantes (Epstein 1988, 1995; Davies 1987). Sin embargo, se trata de un tema poco explorado en las entrevistas y que, adicionalmente, debería incorporar información reportada por la misma escuela, versión que permitiría describir el tema con mayor precisión.

3.2. Dimensión 2: Comunicación entre la familia y la escuela

La segunda dimensión del modelo conceptual propuesto supone una comunicación bidireccional entre la familia y la escuela, con el estudiante como mediador. Esta dimensión contempla dos aspectos: 1) comunicación desde la escuela hacia la familia y 2) comunicación desde la familia hacia la escuela, como se explicará a continuación.

Comunicación desde la escuela hacia la familia

La comunicación de la escuela hacia la familia se produce a través de reuniones programadas por la primera, en las que interactúan el docente y los familiares del estudiante. Si bien este tipo de reuniones se reportan en todas las localidades, son pocos los casos —con la excepción de VMT— en los que la mayoría de madres las mencionan; coincidentemente, VMT es la localidad que presenta familias de mayor nivel socioeconómico y mayor nivel educativo de las madres. En los demás casos, en cambio, no se logra observar tendencias según las características sociodemográficas de las familias.

Habitualmente, estas reuniones se celebran de cuatro a cinco veces al año y, en algunos casos, mensualmente. Por lo general, participan las madres y en algunas ocasiones también los padres. Estas

reuniones sirven principalmente para que el docente informe sobre el rendimiento de los estudiantes y para coordinar el desarrollo de actividades escolares, como el pintado de aulas, la celebración de festividades, entre otras.

Entrevistador: ¿Es posible para ustedes comunicarse con él [el docente] frecuentemente sobre cómo es el rendimiento de Isabel?

Padre: Sí.

Madre: Sí. O sea, preguntamos en cada reunión que hay.

Padre: Hay veces vamos a la semana... cuando hay tiempo. Como yo también tengo mi trabajo y no dispongo de tiempo [...], está a cargo de mi esposa. Sí, mi esposa va a visitar a ver cómo está el rendimiento académico de mi hija. Hay veces nos informa el profesor.

Entrevistador: ¿Y qué es lo que le comenta el tutor? ¿Qué le dice? ¿Cómo le va?

Madre: Sí, ahora que estaba mal... Ha bajado mi hija. [...] Sí, sí, bajó sus notas.

Entrevistador: Ah, ya, ya. Eh, ¿cada cuánto tiempo hay reunión con los padres en la escuela?

Padre: Por ejemplo, se ha visto que las reuniones sean mensuales ahora, ¿no?

Entrevistador: [...] En la escuela o en el salón, ¿los padres pueden tomar decisiones para cambios o en realidad no depende mucho de los padres?

Padre: Sí se puede tomar decisiones dentro del salón en las reuniones de los padres del salón, pero eso siempre es de acuerdo a la mayoría. Pero sí podemos tomar decisiones para las actividades donde realizamos en el salón.

(Padre y madre de Isabel, Juliaca, 2011)

Entrevistador: ¿Sí conversan de cómo va Rita? ¿[Los profesores] Le cuentan cómo va?

Madre: Está bien [...], no tiene ni un rojo, siempre está aprobando.

Entrevistador: ¿Y qué tan seguido va allá [a la escuela]?

Madre: Cuando hay asamblea [...], me envían papel cuando van a hacer asamblea [...]. Cuatro veces o cinco veces, así.

Entrevistador: ¿Y va con su esposo o va sola?

Madre: A veces mi esposo, a veces yo, así vamos.

(*Madre de Rita, Andahuaylas, 2011*)

Se han encontrado casos aislados en los que, además de las reuniones, la escuela establece canales adicionales de comunicación con la familia que pueden servir como ejemplos de una comunicación más amplia. Así, en Juliaca se presentó el caso de un docente que envía a los padres y madres el rol de exámenes, lo cual les permite monitorear mejor el estudio de sus hijos, mientras que en Villa María del Triunfo se presentó el caso de una escuela particular en la que el docente mantiene una comunicación fluida con los padres y madres, y los llama cuando el estudiante tiene inasistencias, no hace sus tareas, su rendimiento es bajo o está presentando alguna otra dificultad. A pesar de tratarse de muy pocos casos, es interesante señalar que estos se han presentado en las dos localidades urbanas, y que este último caso, en el que se aprecia un mayor nivel de comunicación, se refiere a una escuela particular.

Comunicación desde la familia hacia la escuela

Esta área se refiere a la comunicación que inicia la familia con la escuela, en particular con los docentes. Son las madres las que con mayor

frecuencia entablan este tipo de comunicación, aunque en casos aislados también se ha mencionado la participación de los padres de familia. Si bien las razones por las cuales las madres buscan acercarse a la escuela para comunicarse con los docentes presentan algunas diferencias entre localidades, en los cuatro contextos se muestra un elemento común: la razón principal es para conversar con los docentes sobre alguna dificultad que tiene el estudiante.

Estas dificultades se clasifican de la siguiente manera: 1) ofensa del docente hacia el estudiante —por ejemplo, el docente golpea al niño—, 2) ofensa de los pares del estudiante hacia este —por ejemplo, los compañeros golpean al niño— y 3) bajo rendimiento académico del estudiante —por ejemplo, tiene bajas notas o presenta dificultades para el aprendizaje—. En las entrevistas, se encontró que en las localidades con mayoría de madres cuya lengua materna es el castellano se hace mención a estas tres razones para comunicarse con los docentes. En Andahuaylas y Juliaca, donde la mayoría de madres tienen al quechua como lengua materna, se presentan algunas de estas razones, pero no las tres juntas. Así, en Andahuaylas la mayoría de madres solo menciona la primera dificultad —ofensa del docente hacia el niño—, y en Juliaca, solo la tercera —bajo rendimiento académico del estudiante—.

Entrevistador: ¿Y ahorita él [Hugo] la quiere a su profesora?

Madre: No.

Entrevistador: ¿Y alguna vez usted se ha ido a quejar con la profesora?

Madre: Me he pasado, le he dicho: «¿Por qué le pega con la mota de la pizarra?».

(*Madre de Hugo, Rioja, 2011*)

Entrevistador: Ya, ¿cada cuánto usted conversa [en la escuela]?

Madre: Pero con la profesora sí converso.

Entrevistador: Ya, ¿cada cuánto va usted a conversar?

Madre: No, así cuando la veo [a Eva] que está flojeando o no lo ha hecho la tarea, en esto le digo: «¿Por qué no lo has hecho?». «Porque no lo entiendo» [...]. Y voy yo y le pregunto [a la profesora].

(*Abuela de Eva, VMT, 2011*)

Si bien el principal motivo de comunicación desde la familia hacia la escuela es por dificultades que enfrentan los estudiantes, en menor medida se presentan otras razones que son exclusivas de las localidades. Por ejemplo, en Andahuaylas, varias madres señalaron que acuden a la escuela para averiguar sobre el rendimiento de sus hijos debido a que, según ellas, los docentes no brindan este tipo de información. Esto difiere de la tercera dificultad mencionada anteriormente —bajo rendimiento académico del estudiante—, ya que, en este caso, el rendimiento podría no haber sido considerado como un problema, puesto que las madres carecían de información al respecto.

Por otro lado, en dos localidades —Andahuaylas y VMT— se mencionaron problemas que dificultarían la comunicación entre la familia y la escuela. Si bien en Andahuaylas se presentó solamente un caso, lo resaltamos porque ejemplifica una problemática relevante para la zona: una madre indicó que los docentes de la escuela no atienden bien a los padres y madres de familia porque no entienden quechua —principal idioma en esta localidad— y, además, no tienen conocimientos sobre sus estudiantes ni explican a los padres y madres cómo les va a sus hijos en la escuela.

En VMT, varias madres mencionaron que los problemas de comunicación se deben a que les resulta difícil concertar una cita con los

docentes, lo cual se debe a que 1) hay un gran número de madres que quieren reunirse con ellos y 2) la escuela programa las citas en días y horas que no siempre coinciden con la disponibilidad de las madres.

Adicionalmente, en esta localidad se presentaron dos casos aislados, pero relevantes. En el primero, el docente no quería reunirse con los padres y madres de familia, mientras que en el otro era necesario solicitar una cita con el docente por escrito, y la madre no sabía escribir. Estos casos, si bien aislados, escapan a la voluntad de las madres —se relacionan con el nivel de educación y la actitud del docente—, por lo que resultaría injusto esperar que, en estas condiciones, las familias participen más.

Cabe resaltar que en VMT también se encontraron casos, aunque pocos, en los que se evidencia que las madres son conscientes de la necesidad de organizarse para ser escuchadas en la escuela; así, en las entrevistas señalaron que las madres deben estar comunicadas entre sí y que todas deben presentar sus quejas. Estos fueron los únicos casos en los que se hizo mención a algún tipo de organización de los padres y madres de familia; coincidentemente, se trata de la localidad cuyas familias tienen un nivel socioeconómico más alto y los padres gozan de mayor nivel educativo.

Entrevistador: ¿Usted se siente cómoda de ir a hablar con la profesora, el profesor? ¿Son de atenderle?

Madre: No y eso es lo que no me gusta. [...] Solamente que en los días viernes te dejan pasar a la hora de salida para que puedas hablar con el profesor, lo cual, digamos que poniendo una emergencia en día nacional, día particular que yo quiera hablar con el profesor, no se puede. Te ponen inasistencia en la puerta. «¡No!», me dice. «Viernes a la salida, a la hora que tú quieras», me dice, «pero en días particulares no». Pero más antes sí se podía entrar

[...]. Pero que ahí también hay mamás que también está, ¿cómo se dice?, ya se quieren averiguar ya la vida de toda la vecindad, y se quedan horas y horas, pues. Y por ellas, a veces pagamos otras, pues. Y porque justamente el martes pasado, porque ayer fue el paseo, y yo en la puertecita le digo: «¿Puedo entrar para hablar con el profesor?». «Señora —me dice—, cuando entra una mamá, es que quieren saber toda la vecindad su historia», me dice así. Entonces: «Yo solamente yo entro, quiero conversar del paseo cómo va a ser y yo tengo que hacer mis cosas», le digo. «Yo me voy, he dejado a mi enano encargado», le digo. En cambio, hay mamás que no, pues, se quedan años. Y por ellas es que no nos dejan pasar.

(Madre de César, VMT, 2011)

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta dimensión considera al estudiante como un actor intermediario entre la escuela y la familia. Varias de las madres del estudio indicaron que han buscado comunicarse con los docentes tras identificar por sí solas algunas dificultades que presentan sus hijos. No obstante, también se han encontrado algunos casos particulares —ninguna tendencia por localidad ni según variables sociodemográficas de las familias— en los que sí se evidencia el rol intermediario del estudiante, específicamente respecto a ofensas del docente hacia el niño.

Así, se presentan casos en que las madres buscan comunicarse con los docentes cuando sus hijos les cuentan que han sido agredidos por ellos. Más aún, en tres casos específicos se encontró que luego de la conversación entre la madre y el docente, las situaciones de agresión contra el niño finalizaron, ya sea porque el docente modificó su conducta o porque la madre retiró a su hijo de la escuela. Si bien en las entrevistas no se ha profundizado mucho sobre el papel que asume el

estudiante en la comunicación entre la escuela y la familia, estos casos constituyen una muestra de la importancia que tiene la figura del estudiante para una adecuada comunicación: si el estudiante no informa a sus padres sobre su experiencia escolar, ellos no pueden apoyarlo.

En primer grado le tocó una profesora malísima, les pegaba mucho. [...] Él me contó que le pegaba y un día llegó llorando y me dijo que le pegaba. Se escapaba mucho de la escuela y tenían miedo ya, y yo no sabía hasta que me contó. Por eso, para segundo grado ya no lo puse [...]. Yo le busqué a la profesora, que por qué les pegaba [le dije], pero ella decía que no. Por eso lo saqué, porque seguía pegándole.

(Madre de Alejandro, Rioja)

De lo analizado en esta dimensión, se tiene que existen diferencias en cuanto a la comunicación entre familia y escuela según la localidad de las familias. Sobre la base de esta comparación, se puede señalar que las localidades en las que la mayoría de madres tienen como lengua materna el castellano mencionan la existencia de más canales de comunicación y razones por las cuales hay interacción entre madres y docentes. En forma más específica, la localidad con familias de mayor nivel socioeconómico es la que reporta mayor comunicación con la escuela para los dos aspectos desarrollados —no se encontraron otras tendencias significativas de diferencias según las características sociodemográficas de las familias—. Por otro lado, cabe resaltar que la tendencia general es que las madres acudan a la escuela para manifestarle al docente su preocupación respecto a determinada problemática —generada por el estudiante o el docente—, pero no cuando, aparentemente, no hay dificultades.

Así, se identificó información que calza con el modelo conceptual propuesto: existe información que corresponde a cada uno de los aspectos planteados y se evidencia que la comunicación es bidireccional. Sobre ello, no obstante, cabe señalar que si bien la comunicación en las cuatro localidades se ha producido por ambas partes —tanto desde la escuela como desde la familia—, las madres reportan un mayor acercamiento de ellas hacia los docentes y no al revés. Este dato podría indicar un desbalance en la comunicación entre estos actores y, además, se podría interpretar que los espacios establecidos desde la escuela no satisfacen las necesidades de comunicación de las madres. Sin embargo, para determinarlo es necesario contar con mayor información al respecto; por ejemplo, conocer el reporte de los propios docentes.

Por otro lado, la literatura propone otros elementos asociados a la comunicación entre familia y escuela. Uno de estos es que la comunicación debe ser culturalmente pertinente; por ejemplo, adaptarse a la lengua materna. A pesar de que no se presentó ninguna tendencia al respecto, sí se registró un caso en Andahuaylas —donde la mayoría de madres son quechuahablantes— en el que la comunicación se vio afectada porque la madre no puede comunicarse en la lengua del docente. Nuevamente, si bien en este estudio no representa una tendencia, es un problema importante que merece ser investigado con mayor profundidad, ya que también ha sido encontrado en otros estudios, por ejemplo, Rosales y Cussianovich (2012).

Finalmente, el papel del estudiante como actor clave en la comunicación queda evidenciado en algunos casos, aunque es un tema sobre el que se debe recoger mayor información debido a que no ha sido explorado sistemáticamente en las entrevistas. Asimismo, de lo recogido se deduce que el rol del estudiante consiste en comunicar a su madre las dificultades que surgen en la escuela, pero sería pertinente explorar qué otros aspectos desempeña o podría desempeñar.

3.3. Dimensión 3: Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela

Esta tercera dimensión consiste en una participación bidireccional entre la familia y la escuela que involucra tres aspectos: 1) asistencia a eventos de la escuela, 2) soporte en funciones de la escuela y actividades formativas, y 3) toma de decisiones y participación en la gestión. Cabe señalar que estos resultados deben ser leídos con precaución por la poca cantidad de casos en los que se mencionan, puesto que se trata de temas que no se han explorado de forma sistemática en todas las entrevistas.

Asistencia a eventos de la escuela

Según la literatura, esta área se relaciona con eventos como celebraciones y festividades (Comer y Haynes 1991; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos 2010). La mayoría de madres de la localidad de familias con mayor nivel socioeconómico y educativo mencionan esta dimensión, mientras que en el resto de las localidades son muy pocas las que lo hacen.

Entre los eventos se señalan el aniversario de la escuela, las actividades pro fondos y celebraciones como el Día de la Madre y Día del Padre, en las que los estudiantes suelen participar en actuaciones. Las madres y, en menor medida, los padres participan no solo con su asistencia, sino también aportando cuotas u organizando actividades pro fondos; por ejemplo, parrilladas.

Entrevistador: Y, entonces, ¿ustedes están conformes [...] con la escuela o hay algo que les gustaría o algo que [...] es una limitación o...?

Padre: Nosotros estamos conformes con la escuela [...], sino que hay siempre pequeños errores que se cometen dentro de la institución. Por ejemplo, hay muchas... muchas cuotas en... tanto en la participación de las danzas del... del salón.

Entrevistador: ¿Como pagar qué? ¿Las vestimentas?

Padre: Claro, las vestimentas. Para el deporte hay cuota, ¿no? Parece como un centro educativo particular donde se debe pagar más, ¿no? Por ejemplo, para el aniversario, nosotros pagaremos algo de 20 soles, eso va a ser para banda como para... para el traje [...].

(*Padre de Isabel, Juliaca, 2011*)

Soporte en funciones de la escuela y en actividades formativas

Epstein (1988, 1995) indica que este aspecto se refiere al soporte que brinda la familia en actividades cotidianas de la escuela, como, por ejemplo, clases, organización de la alimentación de los estudiantes, entre otras. Al igual que en el primer aspecto, se cuenta con poca información reportada por los entrevistados, por lo que tampoco se podría indicar una tendencia respecto de las características sociodemográficas de las familias.

En líneas generales, se ha encontrado que Juliaca es la única localidad en la que no se menciona este aspecto, mientras que en el resto de localidades las madres señalan que participan en 1) la alimentación de los estudiantes, pues se turnan para cocinar; 2) el apoyo a los docentes en la supervisión de los estudiantes durante paseos escolares; y 3) la entrega de cuotas o faenas destinadas a la implementación o mejora de la infraestructura escolar. Así, la participación se concentra en torno a actividades que forman parte de la rutina diaria de la escuela, pero que no se refieren al aspecto académico, como podría ser, por ejemplo, el apoyo en clases.

Entrevistador: Señor, ¿usted va a cocinar a la escuela?

Madre: Sí.

Entrevistador: ¿A hacer la leche?

Madre: A cocinar la leche.

Entrevistador: ¿Cómo se turnan para cocinar la leche?

Madre: Según la cantidad de niños.

Entrevistador: Un día cada mamá, ¿así?

Madre: Sí, un día cada mamá. Me toca a los 34 días, creo [...].

Allá en la escuela. No te dejan traerla [la leche] acá a la casa.

(*Madre de Alejandro, Rioja, 2011*)

Toma de decisiones en asuntos académicos y participación en la gestión de la escuela

Así como en los demás aspectos, se han encontrado muy pocas menciones a este tipo de participación. Por tanto, tampoco se puede establecer una tendencia con relación a las características sociodemográficas de las familias. No obstante, se presentan a continuación algunos de los datos recogidos.

Sobre la participación de la familia en la gestión de la escuela, es interesante notar que si bien se cuenta con poca información, esta solo se ha encontrado en las localidades en las que la mayoría de las madres tienen el castellano como primera lengua. Las madres que asumen estos cargos de gestión tienen secundaria incompleta, secundaria completa o educación superior, pero en ningún caso solo nivel primario.

Asimismo, de los casos encontrados, los cargos de gestión que ocupan las madres se refieren al comité de aula —sobre todo el cargo de tesorera— y el tipo de gestión se relaciona con la toma de decisiones para la mejora de infraestructura —por ejemplo, pintado de aula,

gestión de materiales o mano de obra— o la organización de actividades en la escuela —por ejemplo, comidas para los estudiantes—. Cabe resaltar que, en uno de los casos, una madre tiene una opinión negativa sobre la participación en cargos de gestión; ella señala que dejó de asumir su cargo debido a que implica mucha responsabilidad y que la mayoría de padres y madres no participan en las actividades que organizan.

Entrevistador: ¿Y qué hace como presidenta del comité de aula?

Madre: Vemos, pues, acciones que le falta al aula; por ejemplo pintado, si falta un estante...

Entrevistador: Y usted organiza a los demás papás.

Madre: Ajá. En coordinación con el profesor.

Entrevistador: ¿Y desde cuándo es así? ¿Desde cuándo está de presidenta del comité de aula?

Madre: [...] Tesorera.

Entrevistador: Tesorera. Ah, ya, el año pasado fue presidenta.

Madre: Y ahora estoy como tesorera.

Entrevistador: ¿Y cómo es que ha decidido participar del comité?

Madre: Porque los padres me proponen, pues.

Entrevistador: [...] Entonces, usted como miembro del comité tiene bastante decisión de hacer cambios, ¿no?

Madre: Sí, en el aula sí, mejoras, mejoras en el aula, pintadita de aula, los ambientados.

(*Madre de Carlos, Rioja, 2011*)

Entrevistador: Y por ejemplo, los papás como usted, la mamá, ¿pueden participar, participan de las decisiones que toman sobre los paseos o sobre otras decisiones sobre...?

Madre: Sí. Sí tenemos, este, en la... tenemos una delegación de los padres de familia. El año pasado, por ejemplo, yo fui tesorera del colegio para... para, o sea, para el fin de año de ellos para organizar un... ¿cómo es?... un banquete, un banquete, ¿no?, para los 38 niños y niñas que participan. Hay mamás que dan y mamás también que no dan. Este año es la misma cosa, se han hecho actividades de padres de familia. Sí participo, yo. Siempre he participado [...].

Entrevistador: ¿Este año no participó?

Madre: No, este año ya no me escogieron para tesorera ya. Porque no, ya es mucha responsabilidad porque como tesorera tienes que hacer una actividad más bien y te tienes que quedar hasta el final porque tienes que rendir cuentas. Y eso a mi esposo no le gusta, porque ya el año pasado [...] fui a las 8 de la mañana al colegio para la actividad que estaban haciendo para... como es 18 de junio. Me fui a las 8 de la mañana y de ahí salí a las 6 de la tarde, porque tenía que vender todo lo que preparan, ya, y mi esposo: «¡No! Sea como sea, no me metes en esas cosas. ¿Por qué te metes?», me dice mi esposo «¿Por qué te metes?, ¿por los niños? ¿Qué te van a reconocer los niños?». Y a veces dan cólera las mamás [...]. Las mamás bien frescas; las mamás que trabajamos somos contaditas, las mamás demás, bien, gracias.

(*Madre de César, VMT, 2011*)

Respecto a la toma de decisiones en asuntos académicos, no se encontró información sobre alguna labor formal en la que participen padres o madres, a diferencia de la gestión en la escuela. Sin embargo, sí se encontró un caso de participación fuera del ámbito formal de la escuela que es importante resaltar, en el que un grupo de padres y madres

tomó acciones conjuntas para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Es interesante notar que este caso se registró en la localidad de familias con menor nivel socioeconómico, en la cual los padres tienen menor nivel educativo y son quechuahablantes (Andahuaylas).

Sobre este caso, una madre menciona que las familias de la localidad se reunieron para solicitar que cambien a los docentes de la escuela debido a que no estaban impartiendo los conocimientos necesarios a los estudiantes.

Entrevistador: ¿Y hay alguna manera que los padres se organicen y digan: «Nos gustaría que la escuela sea de esta manera» o cosas que hagan que se puedan cambiar en la escuela?

Madre: El otro año habían luchado fuerte [...] para que cambien, para que cambien a ese profesor, para que venga profesora. No se ha hecho caso.

Entrevistador: ¿Y por qué querían cambiar a todos los profesores?

Madre: Dice no enseñan bien, sequito [es decir] todos le han llevado a sus hijos al pueblo, no hay niños, asicito nomás poquitos niños hay.

Entrevistador: Ya, o sea, como no cambiaron de profesores, varias familias han preferido llevárselos a Andahuaylas. Ya, por eso han disminuido los alumnos aquí.

Madre: Aa [sí].

(*Madre de Héctor, Andahuaylas, 2011*)

De lo encontrado en la dimensión 3, resulta evidente que es necesario profundizar en la investigación para poder establecer tendencias. En cuanto al análisis según las características sociodemográficas de las familias, se encuentra que son los padres de la localidad con mayor nivel socioeconómico y mayores niveles educativos los que reportan

participar más en los eventos escolares. Asimismo, se han podido encontrar pequeñas relaciones entre la ocupación de cargos de gestión por parte de las madres y la pertenencia a localidades con mayoría de padres castellanohablantes y con niveles educativos más altos. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en general se cuenta con muy pocos casos como para establecer tendencias al respecto, dado que el tema no ha surgido en todas las entrevistas.

Por otra parte, resalta el hecho de que ninguna de las madres señaló una participación en el desarrollo pedagógico de los estudiantes —por ejemplo, en el apoyo a clases— y que solo se encontró un caso de toma de decisiones en asuntos académicos, pero fuera del espacio formal de la escuela. Asimismo, a pesar de que algunas madres llegan a ocupar cargos de gestión, no se evidencia que eso equivalga a asumir un rol de liderazgo que vaya más allá de la organización de actividades, lo cual difiere de lo propuesto por la literatura (Davis 1987; Epstein 1988, 1995; Martinello 1999).

Finalmente, a pesar de que la información indica que se produce una relación bidireccional entre la escuela y la familia tal como se plantea en el modelo conceptual, sería importante investigar, a través del reporte de actores de la propia escuela, si esta fomenta espacios suficientes de participación más complejos, que impliquen la toma de decisiones sobre los procesos educativos, aspecto esencial para el desarrollo de una participación cooperativa.

3.4. Dimensión 4: Integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes

La cuarta y última dimensión del modelo conceptual propuesto está relacionada con las estrategias de educación que la comunidad debe

desarrollar junto con las familias y la escuela. Esta dimensión contempla dos aspectos: 1) construcción de redes comunitarias de familias y 2) integración de los servicios de la comunidad. Cabe resaltar que para esta dimensión se cuenta con información no solo de madres de familia, sino también de autoridades locales. Sin embargo, es necesario mencionar que los resultados correspondientes a esta dimensión, al igual que los de la dimensión anterior, deben tomarse con precaución, ya que no fueron temas explícitamente explorados en las entrevistas.

Construcción de redes comunitarias de familias

Con relación a este aspecto, no se encontró información que dé cuenta de algún caso de redes familiares organizadas a nivel de la comunidad con el propósito de mejorar la educación. No obstante, cabe resaltar un caso de VMT en el que se comenta sobre la organización de padres y madres para realizar un evento de recaudación de fondos para la implementación de servicios de agua o electricidad. Este caso es relevante, ya que se trata de la organización de un evento para cubrir una necesidad básica de la comunidad, lo cual pone en evidencia las carencias que tienen las localidades y lleva a preguntarse si es factible pensar en una red comunitaria de familias que vele por la educación de los estudiantes cuando, en la práctica, estas tienen necesidades básicas que aún no logran cubrir.

Entrevistador: ¿Y ha habido alguna celebración acá? [...] ¿Algún evento así grande?

Madre: Sí. ¿Ah? Grande, no. Que antes de julio, que me fui de viaje, también hubo acá un evento que hicieron los vecinos de la comunidad, del asentamiento humano.

Entrevistador: Ya.

Madre: Del cerrito. Han hecho un... bingo hicieron. [...] Sí, con fiesta ahí, pero no, no participé yo.

Entrevistador: No participó.

Madre: No, no.

Entrevistador: ¿Y con qué motivo hicieron eso?

Madre: Creo han hecho para implementar sus cositas del agua, de la luz que van a hacer. Para cosas buenas, creo ¿no? [...] Para ellos más que nada, para su asentamiento humano.

(*Madre de Diego, VMT, 2011*)

Integración de los servicios de la comunidad

En este caso, se encontró información proveniente de autoridades locales, tanto de Rioja como de Andahuaylas. Ellas identificaron la existencia de problemáticas relacionadas con la salud, la nutrición, el abuso sexual, los recursos económicos, la matrícula y la infraestructura escolar que afectan el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, solo se mencionaron dos acciones concretas en las que, desde la localidad, se tomó alguna iniciativa para tratar de integrar sus servicios públicos a la mejora de las condiciones educativas. El caso, registrado en Rioja, se refiere a esfuerzos de la Municipalidad, en alianza con la APAFA, para mejorar la infraestructura de la escuela, así como otros esfuerzos para apoyar a padres y madres de familia que no pueden solventar los gastos de matrícula.

Entrevistador: He visto que han inaugurado ahora poco los baños del centro educativo. ¿Cómo fue?

Primera jueza de paz accesitaria: Fue un convenio con la municipalidad y la APAFA.

Presidente de la APAFA y de la Junta Administradora de Agua Potable: Con ayuda del alcalde distrital. Se hizo un convenio.

Entrevistador: Y por ejemplo, también se ha hablado de los problemas que tienen las IE acá en Rioja. Se habló de la IE como tema problemático por el tema de la falta económica. ¿Qué otros problemas hay con respecto a la educación?

Primera jueza de paz accesitaria: Los padres no hacen matricular a sus hijos por falta de dinero, pero nosotros hemos salido a ver, exonerándoles del derecho de asociados. Pero aun así, nada.

Entrevistador: Ni aun así. ¿Por qué no quieren?

Primera jueza de paz accesitaria: Será por los uniformes, por los cuadernos. Nosotros estábamos en la obligación incluso de comprarles uno que otro cuadernito, pero no, nos dicen que ya lo han hecho matricular en otros sitios, pero no es así, porque después tú lo ves al niño.

Entrevistador: ¿Esa situación es minoritaria o mayoritaria?

Primera Jueza de Paz Accesitaria: Minoritaria.

(Autoridades locales, Rioja, 2011)

Si bien no se han registrado los casos suficientes como para determinar algunas tendencias —mucho menos para determinar alguna relación con características sociodemográficas de las familias—, la información encontrada en esta dimensión da cuenta de algunos pasos dados en las localidades para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes. No obstante, existen elementos que no coinciden con el modelo propuesto. Por ejemplo, el modelo propuesto plantea que la familia forma parte de una red comunitaria, lo cual, como se ha mencionado, podría no estar conformándose en la práctica para fines relacionados con la educación, aunque sí para cubrir necesidades

básicas de la localidad. Asimismo, el modelo propuesto plantea que el estudiante es el centro de la alianza entre familia, escuela y comunidad (Epstein 1995). Si bien hace falta mayor información al respecto, los resultados encontrados no muestran que el estudiante sea considerado como un actor que puede participar en esta alianza. En ese sentido, existe una relación parcial entre la información analizada y los aspectos correspondientes del marco conceptual propuesto.

3.5. Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela en el contexto peruano

A partir del análisis realizado, se propone un modelo conceptual basado en la propuesta inicial, pero validado a la luz de la información recogida en el contexto peruano. Se ha encontrado que esta información puede agruparse en todas las dimensiones propuestas y en la mayoría de aspectos que las componen, a pesar de que en algunos casos se cuenta con pocos datos al respecto. En líneas generales, la estructura del modelo conceptual propuesto se mantendría, entonces, para la dimensión 1 (*Soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes*), para la dimensión 2 (*Comunicación entre familia y escuela*) y para la dimensión 3 (*Participación de la familia en gestión y actividades de la escuela*).

En cuanto a la dimensión 4 (*Integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes*), se encontró, en cambio, que dicha dimensión se valida parcialmente en el modelo conceptual propuesto inicialmente, puesto que no hubo hallazgos sobre la construcción de redes comunitarias de familias.

Asimismo, existen algunos elementos adicionales en la información analizada que suponen un aporte al modelo conceptual pro-

puesto. Así, en la dimensión 1 se ha encontrado información sobre la participación de miembros adicionales de la familia —más allá de los padres y madres— en la provisión de condiciones básicas en el hogar y en el aprendizaje del estudiante. Este es el caso de los hermanos de los estudiantes y, en menor medida, de sus tíos, primos y abuelos. Si bien estos casos han representado una tendencia solamente en la dimensión 1, se considera pertinente que en el modelo conceptual se amplíe el término familia para contemplar la posibilidad de participación de cualquier otro miembro y no solo de los padres y madres.

Por último, respecto a las características sociodemográficas incluidas en la propuesta de modelo conceptual, se ha encontrado que la zona de residencia —urbana o rural—, el nivel educativo de la madre, la lengua materna de la madre y el nivel socioeconómico de las familias sí tienen relación con la información analizada. Cabe resaltar que solo para la dimensión 1 se encontraron contrastes o matices en los diferentes resultados tomando en cuenta las cuatro características sociodemográficas mencionadas, a diferencia de las otras dimensiones, en las que se encontró relación solo con algunas de estas.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del análisis de los resultados se puede concluir que el modelo conceptual propuesto sobre participación de la familia en la escuela, basado en la revisión de la literatura, se sostiene parcialmente en las cuatro localidades de este estudio. Al contrastar el modelo propuesto y su validación en el contexto peruano, se encontró que la estructura central se mantiene principalmente en lo que se refiere a los actores involucrados en la experiencia escolar —estudiantes, familia, escuela y comunidad—, en las cuatro dimensiones en las que estos actores deben participar y en las características sociodemográficas de las familias vinculadas a esta participación. No obstante, el proceso de validación reconfiguró los aspectos involucrados en una de las dimensiones (dimensión 4) y amplió la concepción de los miembros de la familia (hermanos y, en menor medida, tíos, primos y abuelos).

Además, los resultados evidencian la necesidad de repensar y ampliar la forma de entender el constructo de participación familiar en la escuela, sobre todo para la investigación y la teoría que se ha desarrollado en el caso peruano. De esta forma, se propone que la participación de la familia en la escuela debe ser entendida desde una perspectiva multidimensional, interrelacional y contextual. Primero, debe entenderse como multidimensional porque dicha participación comprende distintos espacios y formas de involucramiento de la familia, tanto en el hogar como en la escuela y en la comunidad, y no está limitada solo al ámbito escolar, aspecto en el que esta participación

es usualmente explorada; por ejemplo, participación en actividades que organiza la escuela u ocupación de cargos dentro de la escuela.

Segundo, la participación de la familia en la escuela también debe entenderse como interrelacional. En esta participación, la familia no es un ente aislado, sino un actor que asume una responsabilidad compartida junto con la escuela y la comunidad. Una visión global e integrada implicaría tomar en cuenta lo que la literatura plantea de forma robusta: la participación familiar en la escuela supone una alianza entre la familia, la escuela y la comunidad, así como también la consideración del estudiante como el actor que ocupa el lugar central y articulador en esta alianza. A pesar de ello, como se ha podido observar en el análisis, aún se le otorga poco peso al rol de la comunidad para potenciar esta participación y tampoco está claro en qué debe consistir el rol del estudiante, a pesar de la importancia que le da la literatura.

En tercer lugar, la participación debe ser comprendida como contextual, dado que las características sociodemográficas de las familias influyen sobre la calidad de su participación en las escuelas. Si bien estas características fueron identificadas en la literatura, se cree que aún no se ha destacado suficientemente su relevancia. Un resultado que permite sostener estas afirmaciones es que, para las cuatro localidades del estudio, el nivel educativo de las madres es el que mayor influencia tiene en la calidad de su participación. Además, aquellas madres con menor nivel socioeconómico, menor nivel educativo, cuya lengua materna es el quechua y que viven en una localidad rural tienen muy escaso o casi nulo involucramiento en la escuela. Más específicamente, en los casos en los que estas cuatro características interactúan en forma simultánea, tanto las familias como sus hijos se encuentran en clara desventaja que cualquier otra familia del estudio. Esto se ve respaldado por otros resultados de este estudio que muestran la existencia de ciertas características de

las dinámicas familiares que pueden potenciar su participación en la escuela —por ejemplo, el contar con otros miembros que se involucren en el desarrollo de los estudiantes— o limitarla —por ejemplo, el no contar con suficientes recursos económicos para cubrir las necesidades básicas para el desarrollo del estudiante—.

Esta forma de entender el constructo de participación familiar en la escuela desde una perspectiva multidimensional, interrelacional y contextual es necesaria para proponer políticas y estrategias educativas que indaguen sobre las características familiares que potencian y limitan la participación. Ello ayudaría a priorizar y canalizar esfuerzos para atender a las familias que se encuentran en mayor desventaja, así como a fortalecer la participación familiar en la escuela en todas sus dimensiones y considerando a todos los actores involucrados. Algunas formas de lograrlo son el fortalecimiento de las capacidades familiares para proporcionar un mayor soporte a los estudiantes desde el hogar, el empoderamiento de las familias para que asuman un rol más participativo y de toma de decisiones tanto en la escuela como en la comunidad, y la generación de los espacios y alianzas necesarias, tanto con la escuela como con la comunidad, que permitan que las familias se involucren. Todo ello con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y su experiencia escolar en general.

Finalmente, para comprender con mayor profundidad las dinámicas que se producen en la participación familiar en la escuela, este estudio propone incorporar como informantes a los docentes y directores de las instituciones educativas, puesto que a pesar de que la escuela es un actor clave en la participación, esta investigación no contó con información desde la escuela que permita contrastar los datos obtenidos a partir de las familias y la comunidad.

Asimismo, se propone desarrollar con mayor profundidad el papel de los estudiantes como agentes claves en la participación familiar,

rol poco explorado en la literatura y del que no se ha obtenido información detallada en el análisis de información.

Cabe resaltar, además, que si bien este estudio se centró en la participación de las familias en la escuela, más específicamente en el nivel de primaria, es interesante considerar que se podría tratar de un modelo aplicable a la participación de la familia en la educación en general, tema que se podría ahondar en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, Howard S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in School and Clinic*, 29 (5), 276-287.
- Balarin, María y Santiago Cueto (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- Bello, Manuel y Verónica Villarán (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En Néstor López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp. 115-170). Buenos Aires: IIPE; Unesco.
- Benavides, Martín; Olivera, Inés y Magrith Mena (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 154-211). Lima: GRADE.
- Benavides, Martín; Rodrich, Heidi y Magrith Mena (2009). Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia-escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1 (1), 7-30.

- Brassett-Grundy, Angela (2002). *Parental perspectives of family learning*. Wider Benefits of Learning Research Report, 2. London: The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Bronfenbrenner, Urie (1974). *A report on longitudinal evaluations of pre-school programs. Volume II: Is early intervention effective?* Washington, D.C.: U. S. Office of Child Development.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Comer, James y Norris Haynes (1991). Parental involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Cueto, Santiago y José Rodríguez (2003). Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú. En Javier Murillo (Coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 419-449). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Davies, Don (1987). Parent involvement in the public schools: opportunities for administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 147-163.
- Desforges, Charles y Alberto Abouchaar (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. Research Report, 433. Nottingham: Department for Education and Skills.

- Epstein, Joyce L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66 (2), 58-59.
- Epstein, Joyce L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, Joyce. L. y Mavis G. Sanders (2000). Connecting home, school and community: new directions for social research. En Maureen T. Hallinan (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). Nueva York: Kluwer Academic.
- Epstein, Joyce. L.; Sanders, Mavis G.; Simon, Beth S.; Salinas, Karen clark; Jansorn, Natalie R. y Frances L. Van Voorhis (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (Segunda edición). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2010). *Mapa de pobreza provincial y Distrital 2009*. Lima: INEI, UNFPA.
- Jackson, Barbara L. y Bruce S. Cooper (1989). Parent choice and empowerment: new roles for parents. *Urban Education*, 24 (3), 263-286.
- Martiniello, María (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Development Discussion Papers, 709. Harvard Institute for International Development.
- Melhuish, Edward; Sylva, Kathy; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram y Brenda Taggart (2001). *Social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. Technical Paper, 7. London: Institute of Education; University of London.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results. Key findings*. París: OCDE.
- Pollit, Ernesto; León, Juan y Santiago Cueto (2007). Desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 485-535). Lima: GRADE.
- Reynolds, Jenny (2005). *Parents' involvement in their children's learning and school*. Bristol: Policy Press.
- Rivera, Maritza y Neva Milicic (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyke*, 15 (1), 119-135.
- Rojas, Vanessa y Alexandra Cussianovich (2013). *Le va bien en la vida: percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Rosales, Elizabeth y Alexandra Cussianovich (2012). ¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 105-137.
- Sánchez Escobedo, P. A.; A. A. Valdés Cuervo; N. M. Reyes Mendoza y E. A. Carlos Martínez (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16 (1), 71-80.
- Sui-Chu, Esther. H. y J. Douglas Willms (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- Streuli, Natalia (2011). *Peru data gathering report 2011: third qualitative round of data collection*. Manuscrito no publicado, Young Lives, Lima, Perú.

- Treviño, Ernesto; Valdés, Héctor; Castro, Mauricio; Costilla, Roy; Pardo, Carlos y Francisca Donoso. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- UMC y GRADE. (2000). Las tareas escolares, ¿se aprende más con las tareas? *Boletín Crecer*, 3.
- Villarroel Rosende, Gladys y Ximena Sánchez Segura (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Urías, Maricela; Márquez, Lorena; Tapia, Claudia y María Madueño (2008). Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de ciudad Obregón, Sonora. En *Memorias Electrónicas en Extenso del Cuarto Congreso Internacional de Educación* (pp. 430-438.). México, D.F.: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo I: Descripción de los participantes en el estudio

Tabla A. Descripción de las características de los niños que formaron parte del estudio

Localidad	Seudónimo del niño	Edad	Grado de escolaridad	Educación del padre*	Educación de la madre*	NSE	Lengua materna
Rioja RURAL	Alejandro	9 años	4.º de primaria	3.º de secundaria	2.º de secundaria	Quintil 3	Castellano
	Gabriela	8 años	5.º de primaria	---	2.º de primaria	Quintil 2	Castellano
	Carmen	9 años	4.º de primaria	Primaria completa	Primaria completa	Quintil 1	Castellano
	Hugo	9 años	4.º de primaria	Primaria completa	Primaria completa	Quintil 3	Castellano
	Carlos	9 años	4.º de primaria	Secundaria completa	Superior univ. completa	Quintil 3	Castellano
Andahuaylas RURAL	Fabrizio	9 años	5.º de primaria	5.º de primaria	No accedió a educación	Quintil 2	Quechua y castellano
	Felipe	9 años	4.º de primaria	4.º de primaria	No accedió a educación	Quintil 2	Castellano
	Rita	10 años	4.º de primaria	2.º de primaria	No accedió a educación	Quintil 2	Castellano
	Héctor	9 años	4.º de primaria	5.º de primaria	2.º de primaria	Quintil 2	Castellano
	Ana	9 años	4.º de primaria	Primaria completa	No accedió a educación	Quintil 1	Quechua
	Rosa	9 años	4.º de primaria	3.º de primaria	No accedió a educación	Quintil 2	Quechua

▼ VMT URBANA	Andrés	9 años	4.º de primaria	2.º de primaria	3.º de primaria	Quintil 3	Castellano
	Lupe	10 años	5.º de primaria	Superior no univ. incompleta	----	Quintil 5	Castellano
	Esmeralda	10 años	4.º de primaria	2.º de secundaria	2.º de secundaria	Quintil 3	Castellano
	Christian	9 años	4.º de primaria	----	Secundaria completa	Quintil 5	Castellano
	César	10 años	4.º de primaria	----	Secundaria completa	Quintil 5	Castellano
	Diego	10 años	5.º de primaria completa	Superior no univ. completa	Superior no univ.	Quintil 5	Castellano
	Eva	10 años	5.º de primaria	Secundaria completa	Secundaria completa	Quintil 5	Castellano
	Isabel	10 años	5.º de primaria	Superior univ. completa	Secundaria completa	Quintil 4	Castellano
	Leticia	9 años	4.º de primaria	Secundaria completa	1.º de secundaria	Quintil 5	Castellano
	José	10 años	6.º de primaria	Superior técnica incompleta	Superior univ. completa	Quintil 5	Castellano
Julia URBANA	Ricardo	10 años	4.º de primaria	Secundaria completa	Primaria completa	Quintil 1	Castellano
	Cecilia	9 años	4.º de primaria	5.º de primaria	2.º de secundaria	Quintil 2	Castellano
	Camilo	10 años	5.º de primaria	Primaria completa	5.º de primaria	Quintil 5	Castellano
	Rafael	9 años	4.º de primaria	Superior no univ. incompleta	Secundaria completa	Quintil 4	Castellano

Nota: Elaboración propia.

* En el caso de algunos niños, no se logró obtener datos referidos al acceso y/o nivel educativo de sus padres y madres.

Tabla B
Autoridades locales y actores incluidos
en el método participativo grupal

Localidad	Participantes
Rioja	Alcalde de la localidad Presidente de las rondas campesinas Presidente de base de la ronda Secretario de rondas Presidente de la APAFA Jueza de paz Teniente gobernador Juez de paz Registrador civil Agricultor
Andahuaylas	Alcalde de la localidad Presidente de la comunidad Promotor de defensoría comunitaria Cajero del alcalde Secretario de la comunidad Comunero

Anexo 2:

Preguntas contempladas en las guías de entrevista

Tabla C. Áreas y preguntas de las guías de entrevista que exploran la participación familiar en la escuela

Áreas de la guía de entrevista	Preguntas de la guía de entrevista
<i>Entrevista niños</i>	
Escuela soporte	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién te ayuda cuando te parece difícil una tarea? (en la casa, en la escuela) ¿Cómo es esa ayuda?
Soporte redes sociales y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguien te ayuda con tus deberes en casa? ¿Quién? ¿Cómo te ayuda?
<i>Entrevista a madres</i>	
Actividades del niño	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién le enseña o ayuda en sus tareas escolares a su hijo/a? ¿Cómo así? • ¿Quién decide cuándo y cuánto tiempo debe dedicarle a los estudios?
Escuela y relaciones escolares	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué actividades de la escuela de su hijo participa usted? • ¿Cómo le está yendo a su hijo/a en la primaria? (desempeño académico y socialización) • ¿Cómo se da cuenta si le va bien o no en la escuela? • ¿Quién lo apoya principalmente con sus estudios? ¿Siempre ha sido así o usted antes lo podía ayudar más? • ¿Considera que los maestros ofrecen suficiente información a los padres? ¿Están dispuestos a hablar con los padres? • ¿Considera que los padres pueden participar en las decisiones escolares que afectan a sus hijos? • ¿Con qué frecuencia conversa usted con el docente de su hijo? ¿Le parece suficiente? ¿Por qué?

MODELO CONCEPTUAL SOBRE
LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA
EN LA ESCUELA:
UN ESTUDIO CUALITATIVO EN
CUATRO LOCALIDADES DEL PERÚ
se terminó de editar en el
mes de setiembre del 2014