

Proceso de construcción de la colaboración escuela-hogar desde la perspectiva de docentes, padres y niños*

*School-home collaboration building process
from teachers, parents and children's perspective*

María Estela **Jiménez-Hernández**, Benilde **García-Cabrero**,
Cecilia **Morales-Garduño**, Alejandra **Valencia-Cruz**, Aurora **Vargas-Romero**,
Nallely **Vázquez-Hernández**, Angélica **Félix-Álvarez**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Col. Copilco Universidad, Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

correo electrónico: estela06@me.com. Tel. (+52) 55 56222200 ext. 41229

Artículo recibido: 2 de febrero de 2016; aceptado: 23 de septiembre de 2016.

RESUMEN

Desde un enfoque interpretativo, se analizó la percepción de la comunidad de una primaria pública, sobre el proceso de construcción de la colaboración escuela-hogar que tuvo lugar durante un periodo escolar y se enfocó en el área de mayor necesidad de los alumnos de cada grado (lectura, escritura, matemáticas o ciencias). En el presente estudio, se indagó la perspectiva de 42 niños y cinco docentes mediante entrevistas que fueron videograbadas, y 43 padres de familia respondieron un cuestionario. Los docentes aseveraron que se incrementó la confianza, la comunicación y la colaboración entre ellos y los padres, el apoyo de los padres al aprendizaje de sus hijos y además, la motivación y el desempeño escolar de sus alumnos. Los padres percibieron que se fortaleció su confianza en los profesores y desarrollaron habilidades para apoyar a sus hijos. Los niños enfatizaron que se sintieron queridos por sus padres, que tuvieron más comunicación con ellos y mayor apoyo en sus tareas escolares; asimismo, afirmaron que mejoró su confianza en sus propias capacidades y su desempeño escolar. Se concluye que es necesario diversificar las formas y medios para involucrar a todas las familias, sistematizar y formalizar esta colaboración en la comunidad escolar, y precisar su impacto en el aprovechamiento escolar de los niños.

ABSTRACT

From an interpretive approach, it was analyzed the perception of the community in a public elementary school, about the school-home collaboration construction process, that took place during a school year and focused on the area of students greatest needs in each grade (reading, writing, math or science). In the present study, the perceptions of 42 children and five teachers were investigated through recorded interviews, and 43 parents answered a questionnaire. Teachers reported an increase in trust, communication and collaboration between parents and them, more support from parents to their children's learning and also, they observed an increase in student's motivation and performance. Parents perceived that their trust toward teachers strengthened and developed skills to support their children. On the other hand, children stressed that they felt loved by their parents, who had more communication with them and were much more supportive with their homework; also they said their confidence in their own abilities and school performance, increased. As a conclusion, it is necessary to diversify the ways and means to involve all families, systematize and formalize this collaboration in the school community, and determine their impact on children's achievement.

Palabras clave: análisis cualitativo, relación padres-escuela, rendimiento escolar, estudiantes de primaria, psicólogo educativo.

Key words: qualitative analysis, parent-school relationship, academic achievement, elementary school, educational psychologist.

*Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, proyecto IT300413.

Los altos índices de rezago educativo en nuestro país (SEP, ENLACE, 2014; OCDE, PISA, 2015) señalan que es indispensable continuar en la búsqueda de estrategias que promuevan el aprendizaje de los niños, tanto en la escuela como en el hogar.

Se requiere que las escuelas propicien la comunicación y la colaboración con las familias, ya que se ha demostrado consistentemente que el ambiente familiar es un factor de predicción muy poderoso del desempeño intelectual y escolar, y que los estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Fan y Chen, 2001; Hill y Taylor, 2004; Jeynes, 2005; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Jiménez, 1999, 2008, 2010; Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez, 2010).

Asimismo, la revisión de 60 estudios efectuados a lo largo de 15 años que analizaron la relación entre la participación de los padres en prácticas educativas de colaboración escuela-hogar y los resultados educativos de los alumnos, muestran que los programas escolares que establecen vínculos con las familias se encuentran relacionados positivamente con dichos resultados, en un amplio rango de edades y grupos sociales (Seginer, 2006).

Otro análisis de investigaciones realizadas a partir de 2002, que estudiaron conjuntamente los apoyos de la comunidad, las prácticas educativas de los padres y su implicación en la escuela, así como procesos psicoeducativos de los niños relacionados con el aprovechamiento escolar, reveló que todas estas variables operan como mediadoras o moderadoras del aprovechamiento escolar. Los procesos de los niños, tales como el autocontrol y las habilidades académicas operan como variables mediadoras entre la conducta de sus padres y su propio rendimiento escolar. Asimismo, la estructura y los apoyos que brinda la comunidad a las familias (por ejemplo: orientación, servicios de salud, etc.), influyen en las prácticas que emplean los padres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos y tales prácticas, afectan directamente el aprovechamiento escolar de éstos últimos (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Estos hallazgos son congruentes con la teoría Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (2005), la cual plantea que los niños se desarrollan bajo la influencia recíproca de sus medios familiar y escolar, que a su vez se influyen entre sí y son influidos por los contextos sociales más amplios en que se encuentran, como el sistema educativo o los valores culturales.

Para estudiar y explicar la relación entre la escuela, las familias y la comunidad, y cómo influyen en el aprendizaje y el desarrollo del niño, Epstein (2011) diseñó un modelo teórico fundamentado en un marco de desarrollo psicológico, el cual sostiene que los niños interactúan, influyen y son influidos por sus familias, especialmente por sus padres y por los cambios en sus familias y en la conducta de sus padres, que resultan de las acciones de las escuelas. Paralelamente, los niños interactúan, influyen y son influidos por sus escuelas y particularmente por sus maestros y por los cambios en las escuelas y en las prácticas de los maestros que resultan de las acciones de las familias. De esta manera, el modelo reconoce el cambio continuo que ocurre en las familias y las escuelas, el conocimiento acumulado y las experiencias de los padres, maestros y estudiantes, así como la influencia de esos patrones en la motivación, actitudes y desempeño de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

Con base en numerosos estudios realizados por la autora de dicho modelo y sus colaboradores, se concluye que el grado en que se traslapan las esferas de la familia, la escuela y la comunidad, influyen en las actitudes y prácticas de los padres y maestros, y en las actitudes y los logros de los estudiantes. Sus datos demuestran que los estudiantes se desempeñan mejor en la escuela cuando las personas importantes en sus vidas en el hogar, la escuela y la comunidad, tienen metas comunes y se apoyan, complementan y colaboran (Epstein, 2001).

Otras investigaciones que han analizado el impacto de los programas de vinculación entre la escuela y el hogar muestran que, cuando las escuelas y familias trabajan juntas para apoyar el aprendizaje de los niños, los alumnos tienen mayor éxito en la escuela, asisten regularmente, obtienen mejores calificaciones, terminan la escuela básica y continúan estudiando (National Center for Family and Community Connections, en Henderson y Mapp, 2002; Epstein, 2011).

Así, en los últimos 25 años se ha incrementado el conocimiento sobre la asociación entre la escuela y las familias, con teorías más sólidas, mejores métodos de análisis y estudios a través de diversas disciplinas y países, en diferentes niveles escolares y comunidades (Epstein, 2011).

Partiendo de las teorías y evidencias sobre el potencial de la vinculación escuela-hogar y considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos de educa-

ción básica, un grupo de profesores y alumnos del programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar de la UNAM, a lo largo de seis años han desarrollado una estrategia general y diversos programas de vinculación escuela-hogar, en colaboración con los docentes de una primaria pública de la Ciudad de México.

Dicha estrategia general ha consistido en la construcción de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. En este camino, los profesionales de dicha escuela y la UNAM planearon y acordaron los procesos de intervención y evaluación para propiciar la comunicación y la colaboración entre la escuela y las familias, con el fin de favorecer el aprovechamiento escolar de los niños. Tomando como base los intereses y necesidades específicos de la comunidad escolar de la escuela primaria, se acordaron metas comunes y se estableció una alianza respetuosa entre educadores, y entre educadores y familias, donde todos aportaban sus conocimientos y experiencias, se compartía la responsabilidad y se dialogaba a través de las diferencias.

La modalidad principal de trabajo con las familias de cada grupo de primaria fueron los talleres que incluían de cinco a ocho sesiones y que tuvieron lugar durante las juntas bimestrales formalmente establecidas para firma de boletas, donde trabajaron juntos padres e hijos y también se efectuaron otras sesiones de taller que incluyeron sólo a los progenitores.

En el presente trabajo se evalúan los efectos de la labor de vinculación escuela-hogar realizada a lo largo del último periodo escolar, que se enfocó en el área de mayor necesidad de los alumnos de cada uno de los diferentes grados escolares (lectura, escritura, matemáticas o ciencias), lo cual fue acordado entre el docente titular de cada grupo y el/la psicólogo/a escolar, con base en la detección de necesidades efectuada al inicio del ciclo escolar.

En el proceso de mejora constante de la estrategia y los programas, y ante la necesidad de impulsar su continuidad y apropiación en los integrantes de la comunidad escolar, se adoptó un método de evaluación enfocado en la valoración de las experiencias subjetivas de los participantes. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue analizar la percepción de los docentes, padres/madres y niños, sobre los programas que fueron aplicados a lo largo de un periodo escolar para promover la colaboración entre la escuela y las familias, con el fin de favorecer el desempeño escolar de los niños.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

La evaluación de la estrategia y los programas de colaboración escuela-hogar se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo y un diseño de corte cualitativo. Se enfocó en la comprensión contextualizada de la colaboración escuela-hogar, desde la experiencia subjetiva de los participantes, tratando de comprender el significado que tuvo para ellos la experiencia y sus resultados. Se asume que los participantes construyen su propia comprensión de la realidad con base en su experiencia e interacción con otros y el ambiente, y que tales realidades son locales y específicas, individuales y colectivas (Denzin y Lincoln, 2011; Lincoln, Lynham y Guba 2011; Lichtman, 2013).

Con base en dichos autores, se consideró que la validez de constructo de los instrumentos y estrategias de evaluación utilizados, es producto del desarrollo del consenso entre los miembros de una comunidad; por ello, se buscó que hubiera un balance en las perspectivas analizadas, diversidad de puntos de vista, valores, preocupaciones y reclamos.

Dada la naturaleza exploratoria del estudio, los esfuerzos se centraron más en la descripción que en la interpretación, pues se espera que el procedimiento de la evaluación y los resultados obtenidos, promuevan la acción de los participantes (Lichtman, 2013).

Los procesos de intervención y evaluación estuvieron enraizados en la reciprocidad (relación no jerárquica) con todos los participantes, buscando la intersección de la ética con lo interpersonal y epistemológico, como una forma de conocimiento auténtico o válido (Lichtman, 2013).

Escenario

El presente estudio tuvo lugar en una escuela primaria pública de turno vespertino ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México, a la cual asistían niños/as que vivían en los alrededores, provenientes de un nivel socioeconómico bajo-medio en su mayoría.

La recolección de las perspectivas de los participantes se realizó en un aula de dicha escuela.

Participantes

En la etapa de promoción de la colaboración escuela-hogar previa a la realización del presente estudio, participaron todos los docentes y alumnos/as del turno vespertino de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, así como 93 familiares de un total de 120 alumnos/as (77.5%).

En el presente estudio se indagó la perspectiva de parte de los docentes, niños/as, madres y padres que participaron en las actividades de colaboración escuela-hogar.

Se recogió la perspectiva de 43 familiares de los alumnos/as (46.2%) que accedieron a contestar un cuestionario acerca de las actividades de colaboración escuela-hogar y cuyos hijos/as continuaban en la escuela el siguiente periodo escolar que se realizó el estudio.

De los familiares mencionados, 36 eran madres, siete padres y dos abuelas, cuya edad promedio era de 34 años. El 27.9% tenía estudios de secundaria, 23.3% nivel medio superior, 13.9% primaria, 2.4% sin escolaridad, y el porcentaje restante no lo especificó. La ocupación preponderante fue el hogar (30.3%), 20.9% eran empleados, 18.6% se dedicaban al comercio y el 30.3% no especificó.

Se indagó la percepción de 42 alumnos/as (35.8%) de 7 a 11 años de edad, cuyos padres habían colaborado en las actividades de vinculación escuela-hogar. Los niños/as participaron voluntariamente y con la autorización de sus padres. No se incluyeron los alumnos/as que ya habían egresado de la primaria cuando se efectuó la presente evaluación.

También se consideró la percepción de cinco de los siete docentes que contribuyeron en las actividades de colaboración con las familias; tres eran profesoras y dos profesores. Las profesoras contaban con 10, 14 y 24 años de experiencia docente respectivamente y los profesores, uno había ejercido la profesión tres años y el otro cinco. Las dos profesoras faltantes se habían dado de baja de la institución.

En el diseño del método y los instrumentos de evaluación, así como en el análisis de los resultados, participaron siete psicólogas: las responsables del programa general, tres psicólogas de los cinco que diseñaron y aplicaron los programas en colaboración con los docentes, y otras dos psicólogas especialistas en evaluación. Las tres psicólogas que diseñaron y aplica-

ron los programas, se encargaron de recoger la perspectiva de los docentes, padres, madres y niños/as.

Instrumentos

- Guía de entrevista semiestructurada para los profesores con el fin de indagar sobre el proceso de la vinculación escuela-hogar y sus resultados en los padres y niños, y en su propia labor docente. Consistió de tres preguntas abiertas que guiaron la entrevista y otras cuatro que se emplearon cuando fue necesario que los docentes ampliaran o explicaran su perspectiva; por ejemplo: ¿Cuál fue el papel de los padres en las actividades realizadas? ¿Tuvo algún efecto el trabajo con los padres en su labor docente?
- Cuestionario para padres. Incluyó siete preguntas abiertas que versaban sobre la utilidad de las actividades de vinculación escuela-hogar realizadas en los talleres; por ejemplo: ¿Qué utilidad tuvo para usted participar en el taller? ¿Qué hace usted en casa para apoyar el aprendizaje de su hijo?
- Guía de entrevista semiestructurada para los niños. Constó de cinco preguntas guía en relación con la participación de sus padres en las actividades que se llevaron a cabo en los talleres; por ejemplo: ¿Qué te pareció que tus papás participaran en el taller que se realizó? ¿Por qué opinas así?

Procedimiento

Con el fin de evaluar la estrategia y los programas aplicados, se consideró la literatura sobre programas eficaces escuela-hogar y también las experiencias de la presente intervención. Se construyó una primera tabla/diagrama de dimensiones y variables que se derivaron de las contribuciones teórica y empírica al campo de la vinculación escuela-hogar.

Una vez que fueron definidas y ajustadas las dimensiones y variables, se determinaron los indicadores para analizar la perspectiva de los usuarios sobre su experiencia en los programas de vinculación escuela-hogar y sus resultados. Se diseñaron tres instrumentos (dos guías de entrevista y un cuestionario) para indagar la perspectiva de los docentes, padres de familia y alumnos.

Se invitó a todos los profesores, padres y alumnos participantes, a expresar su opinión con respecto a los talleres y actividades de vinculación escuela-hogar que

se efectuaron con las familias a lo largo de un periodo escolar, esto con el fin de comprender el impacto de dichas iniciativas desde las voces de los participantes e identificar los elementos que podían mejorarse para atender mejor sus necesidades. Se explicó a todos el objetivo a lograr y cómo se realizaría la indagación. Asimismo, se les aseguró que la información que aportaran se manejaría de forma confidencial.

Fueron entrevistados individualmente cinco docentes que colaboraron en los programas. La entrevista duró aproximadamente una hora con cada uno de ellos y fue videograbada con su autorización.

La recolección de la perspectiva de las madres y los padres se efectuó mediante un cuestionario que fue aplicado grupalmente, proporcionándoles las explicaciones y aclaraciones que fueron necesarias. A quienes no les fue posible acudir a dicha sesión, el cuestionario les fue enviado a través de sus hijos, indicando el objetivo del mismo, las instrucciones y la fecha de devolución.

Los niños participaron en una entrevista individual, con el consentimiento informado de sus padres y de ellos mismos para realizarla y videograbarla. Tuvo una duración de 10 a 15 minutos con cada uno.

Se transcribieron las videograbaciones y las respuestas de los cuestionarios y, a continuación, se realizó un análisis de contenido de las perspectivas de los usuarios, que consideró la teoría e investigación previa (Lichman, 2013). Se adoptó una posición descentrada y reflexiva, buscando los conceptos clave más adecuados al objetivo de investigación e informativos. Se identificaron categorías y subcategorías descriptivas preliminares que se fueron integrando, combinando o modificando en el curso de su estudio; así, los datos fueron organizados y reorganizados después de compararlos entre sí y discutirlos entre las investigadoras. El criterio general de categorización fue la percepción de los usuarios sobre el impacto de la colaboración entre la escuela y las familias.

Resultados

Con el fin de presentar un análisis transparente y balanceado, cimentado en ejemplos, y que permita apreciar lo que es compartido y lo diferente, se describen por separado las opiniones de profesores, padres y niños, primero en forma general y, posteriormente,

se muestran las evidencias mediante ejemplos de sus respuestas literales, procurando incluir perspectivas diferentes o complementarias y correspondientes a diferentes grados escolares.

Las viñetas elegidas se encuentran organizadas bajo las categorías resultantes de su análisis y en cada ejemplo, se subraya la parte que fue considerada para su clasificación. En algunas viñetas se puede apreciar contenido de más de una categoría; no obstante, únicamente se resalta el texto que se consideró predominante, en voz de los participantes.

Para facilitar la comprensión de las perspectivas expresadas, es conveniente especificar los diferentes temas trabajados en los grupos, que fueron acordados previamente con el profesor respectivo, para atender las necesidades prioritarias de sus alumnos:

- 1° grado - Lectura compartida de textos narrativos
- 2° grado - Lecto-escritura y desarrollo socioemocional
- 3° grado - Escritura de sentimientos
- 4° grado - Comprensión lectora de textos expositivos
- 5° grado - Ciencias
- 6° grado - Matemáticas

Perspectiva de los profesores

A continuación, se describen los hallazgos generales considerando las categorías o conceptos encontrados mediante el análisis de las percepciones. Más adelante, se presentan las tablas que muestran los testimonios mediante viñetas.

Las respuestas de los profesores con respecto al proceso de colaboración con las familias indicaron que al inicio de los talleres, había falta de interés y bajas expectativas de ellos mismos y de los padres, una *resistencia inicial al cambio* que desapareció en el curso del trabajo realizado para acercar a las familias. Los docentes también manifestaron que se incrementó la asistencia y la participación de los padres a las juntas y talleres, la confianza, la comunicación y la colaboración entre ellos y los padres, la comunicación entre padres e hijos y además, el interés y el apoyo de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos. En particular, se observa que los docentes de 3° y 5° grados destacan la motivación de los padres en las actividades que realizaron junto con sus hijos (véase tabla 1).

Tabla 1. Perspectiva de los profesores sobre el proceso de colaboración con las familias.

| CATEGORÍA: RESISTENCIA INICIAL | |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesora, 3º: | "Mira que <i>al principio nos costó mucho trabajo</i> , pero ya <i>después, los papás tuvieron un papel súper importante</i> , la participación ya no era de... a ver señora usted que opina, nooo, ellos solitos, o sea, la participación de los papás ya no era tan de tú, tú, tú... no, ya era voluntaria, ...estaban súper abiertos; ya no eran la mitad, eran tres cuartas partes de los niños y papás que asistían a las juntas". <i>"Al principio pensaba "fjole" nos va a quitar un poquito de tiempo</i> la actividad, pero cuando me doy cuenta, fueron actividades en las que hubo mucha retroalimentación entre papás, alumnos, psicólogo y maestro, así como una esferita llena de sorpresas". <i>"En las juntas hacíamos actividades demasiado interesantes, al principio los papás se iban, pero ya en la segunda junta</i> , me acuerdo perfectamente que los niños empezaron a leer sus recados y todo... y los <i>papás emocionados porque veían el producto final</i> y se ponían así como con ojos de "Remi," así como de "¡ay, estás logrando mucho!" |
| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN CON FAMILIAS | |
| Profesor, 2º: | "La mayoría se acercaba mucho a mí, les gustaba participar". |
| Profesora, 3º: | "Nos tuvieron un poquito más de confianza, pues saben lo que hace su hijo en la escuela... <i>Había poca inasistencia a las juntas</i> ". |
| Profesora, 5º: | "La feria de las ciencias fue una forma de acercarlos a lo bueno de sus hijos, nos decían: ¡ay maestra la escuela nunca había hecho esto!, antes <i>sólo veníamos a que nos dijeran</i> su hijo hizo esto, no hace esto, sólo lo malo". |
| Profesor, 6º: | "... hubo <i>más comunicación</i> , cuando se hizo el trabajo con <i>los padres venían más</i> ". |
| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS | |
| Profesora, 3º: | "Yo creo que un factor bien importante aquí fueron los niños, que a través de los niños se fueron involucrando los papás, porque el hecho de trabajar ambos [refiriéndose a ella y al psicólogo] hacía que los niños se dieran cuenta que nosotros teníamos una comunicación y por eso, <i>los niños le platicaban a sus papás lo que estábamos haciendo con ellos</i> ". ... "Sí, [los padres] <i>tuvieron más comunicación con sus hijos</i> , seguramente sintieron esa seguridad a través de los compromisos, a través también de las cartas, de los recados". |
| CATEGORÍA: APOYO EN CASA | |
| Profesor, 2º: | "Los padres que asistieron <i>ponen más atención en los niños, los ayudan más en sus tareas</i> , las entregan con mayor calidad. En cuanto vinieron a los talleres..., <i>lo ponían en práctica con los niños</i> . Los niños comentaban <i>que su mamá les había leído o hecho alguna pregunta</i> ". |
| Profesora, 3º: | "Se veían los avances de los niños, así <i>nos dábamos cuenta que los papás estaban más con el niño</i> " |
| Profesor, 6º: | " <i>Los papás implementaban las actividades y le resultaban al niño</i> ". |
| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN | |
| Profesora, 3º: | "Se vio cómo los niños se expresaban y no les costaba trabajo; a lo mejor les daba un poquito de pena, pero se les fue quitando; <i>desde que empezaban a leer, sus mamás los veían y al terminar, les daban un abrazo</i> . Al final, <i>todo mundo quería leer y darse un abrazo</i> ". |
| Profesora, 5º: | "La mayoría de los papás venían y decían... no fue sólo hagan el experimento, se llevó un proceso, vamos ahora a investigar, ahora vamos a hacer esto otro, se llevó seguimiento, hubo papás que nos dijeron: <i>"maestra ya investigamos esto... ahora ¿dónde puedo ver esto?"</i> . |

En relación con el desempeño de sus alumnos, los docentes percibieron que se incrementó su cumplimiento, en la asistencia, las tareas escolares y la participación en clases. Aunado a ello, notaron mayor motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje y progreso

en su desempeño escolar. En la tabla 2 se rescatan algunos ejemplos del discurso de los profesores.

Con respecto a su propia labor docente, los cinco profesores entrevistados describieron su acercamiento con los padres de familia; uno de ellos enfatizó su

Tabla 2. Perspectiva de los profesores sobre el desempeño de sus alumnos.

| CATEGORÍA: CUMPLIMIENTO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor, 2º: "Los niños que sus papás venían, <i>traían las tareas, participaban más</i> ". |
| Profesora, 5º: "Las mamás estaban muy al pendiente de <i>que no faltaran los niños</i> el día que [el psicólogo] trabajaba con ellos, ... <i>no querían que [sus hijos] perdieran ni un solo tema</i> ". |
| Profesor, 6º: "Veías que este niño <i>ya no ha faltado a tareas, significa que mamá está pendiente</i> ". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor, 2º: "...ellos [los niños] <i>buscaban tener el mejor resultado</i> , eso hacía que hubiera cierta competencia y <i>buscaran hacer las cosas mejor</i> ". |
| Profesora, 5º: "Estoy segura que de ahí los niños <i>se acercaron mucho a las ciencias, querían hacer todos los experimentos</i> ... hay niños que <i>les empezó a gustar. Se interesaron por el simple hecho de que su papá viniera a explicarle a sus compañeros</i> lo que habían hecho en casa". |
| Profesor, 6º: "Algunos niños <i>estaban muy interesados en las matemáticas</i> , me acuerdo que lo manejábamos como proyecto, donde ellos entregaban un producto final, algunas veces un juguete de figuras geométricas, <i>actividades que a ellos les interesaban, la mayoría lo entregaba</i> ". |

| CATEGORÍA: PROGRESO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor, 2º: "Los niños <i>aplicaban más sus habilidades</i> , estaban <i>más seguros</i> ". |
| Profesora, 3º: " <i>Seguridad</i> con ellos mismos, se notaba cuando leían... <i>Al principio, no sabían leer, no sabían escribir</i> , son cosas que no te dejan hablar correctamente y por lo mismo, se cierran y decían... 'hablar en público me da pena'. <i>Después, tenían seguridad en sus textos, de corregirlos, de volverlos a hacer, porque se los iban a leer a sus papás</i> ". |
| Profesora, 4º: " <i>La comprensión lectora se veía</i> cuando por ejemplo, hacíamos preguntas o pedíamos: "escribe lo que tú entiendes, explícalo", en eso <i>sí avanzamos muchísimo</i> ". |
| Profesora, 5º: "Los <i>resultados en la prueba de ENLACE resultaron ser buenos</i> , se levantó el nivel... <i>Aprendieron a estudiar</i> , porque finalmente, los organizadores eran para eso". |
| Profesor, 6º: "Por ejemplo, notamos que un niño al final del ciclo escolar, tenía <i>más estructura en su cuaderno</i> ... <i>traía las tareas</i> , venía <i>más interesado</i> ... y eso sí, su mamá siempre estuvo aquí en todas las actividades". |

cambio de actitud hacia el trabajo con las familias y otro especificó que, al comprender mejor las características de las familias, pensó en nuevas estrategias para comunicarse.

Los docentes mencionaron cómo habían logrado la colaboración con los padres y también reconocieron su labor de colaboración con los psicólogos, tanto en la planeación como en la intervención con los padres (véase tabla 3).

Perspectiva de los padres de familia

De acuerdo con las voces de las madres y los padres, el trabajo realizado promovió la confianza, la comunicación y la colaboración entre padres, profesores, psicólogos y alumnos.

Con respecto a la participación de los padres en las juntas bimestrales y talleres, ellos afirmaron que es una forma de mostrar su interés en sus hijos, para que estos últimos sientan el apoyo de sus padres y maestros. Consideraron que dichas juntas les brindan oportunidad de entablar comunicación con el profesor para enterarse sobre el desempeño de su hijo, lo cual favorece la confianza y la colaboración entre los padres y el profesor, y además, envía a los alumnos un mensaje de trabajo en equipo para apoyarlo.

En la relación con su hijo/a, los progenitores afirmaron que comprendieron mejor sus necesidades, mejoraron su comunicación con él/ella y se percataron de la importancia de propiciar su autonomía. Además, especificaron que emplean mejores estrategias para apoyar el aprendizaje de su hijo/a e inclusive, para aprender ellos

Tabla 3. Perspectiva de los profesores sobre su labor docente.

| | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORÍA: CAMBIO DE ACTITUD | |
| Profesor, 6º: | "Mi perspectiva del trabajo con padres cambió... veo que al menos con los padres que se comprometen, <i>sí puede haber un cambio en el niño...</i> Ese sería <i>mi cambio, el trabajo y la perspectiva que tengo ahora para trabajar con papás</i> ". |
| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN | |
| Profesor, 2º: | "Para actividades importantes <i>les avisaba por correo electrónico o un aviso...</i> porque no todos los papás tienen recursos económicos para ir a un café internet. A veces, <i>aprovechar que viene la abuelita, los tíos...y dar el recado directamente a la salida o entrada</i> ". "Concientizarlos del papel que juegan en la educación de sus hijos, y <i>buscar estrategias para que los que trabajan se interesen y vengan a preguntar sobre los niños, avances o retrocesos</i> ". |
| CATEGORÍA: COLABORACIÓN CON FAMILIAS | |
| Profesora, 3º: | "Antes era maestra, y vámonos a lo que vienes, firma de boletas, '¿sabe qué señora?... esto y ya'... Hubo más comunicación, <i>ya no me veían como la maestra estricta, enojona</i> , la que dice 'es azul y azul es', <i>ya se acercaban a preguntarme 'maestra, que le parece si esto y esto', ¡ah, perfecto!, llegábamos a acuerdos, 'señora necesito que me apoye en esto y esto', 'ok maestra, va a ver muchos cambios, voy a ponerle más atención al niño'</i> ; en esa situación, también <i>me daba tiempo de escucharlos</i> ". |
| Profesora, 4º: | "El hecho de que la psicóloga llegara con un folleto completamente digerido, con <i>lenguaje sencillo, y llegara el padre de familia, para nosotras era más fácil decirle: 'así lo vamos a hacer [estrategias de lectura], lo vamos a practicar, esto lo puedes aplicar con tu hijo'</i> . Era <i>más fácil que ellos nos comentaran cómo les había ido con lo del folleto</i> ". |
| CATEGORÍA: COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL | |
| Profesora, 3º: | "Entre [el psicólogo] y yo <i>se facilitó mucho la comunicación que teníamos ambos</i> , porque sin esa comunicación hubiéramos estado perdidos, <i>eso fue un factor importante dentro del trabajo, el hecho de compartir muchas ideas...</i> ". |
| Profesora, 3º: | "Yo empiezo a <i>dar ideas de cómo hacer un mejor trabajo para sobresalir y reconocíamos ambos la labor que hacíamos [ella y el psicólogo]</i> ". |
| Profesora, 4º: | " <i>Trabajamos mucho en conjunto, como equipo, la lectura que trabajábamos con los papás la hacíamos juntas</i> , eso era muy bueno, porque veíamos un impacto en los papás". |

mismos. En las palabras de las madres, se aprecia su motivación y la de su hijo/a hacia la lectura en casa. Sólo un padre señaló carencias en el docente y las familias. Los testimonios de lo anterior se describen en la tabla 4.

Perspectiva de los alumnos

El análisis de las entrevistas realizadas mostró que los alumnos manifiestan gusto por la presencia y participación de sus padres en las actividades realizadas, perciben el interés y la preocupación de ellos por su desempeño en la escuela y se sienten queridos. Mencionaron tener mayor comunicación con sus padres respecto a su desempeño escolar y las relaciones con sus compañeros.

Aunado a lo anterior, los niños afirmaron que sus padres conocieron lo que ellos estaban aprendiendo en la escuela y estrategias para ayudarlos en casa; incluso, especificaron las estrategias que emplean y cómo

favorecen la confianza en sus capacidades y su aprendizaje. En relación con su aprovechamiento académico, en las expresiones de los niños se aprecia que el acercamiento de sus padres a la escuela y el apoyo que les brindaron, favoreció su motivación y progreso en lectura, escritura o ciencias, y en exámenes o calificaciones (véase tabla 5).

Discusión

Sobre la perspectiva de los docentes

El análisis de las respuestas de los docentes, refleja su satisfacción por el impacto que percibieron en las familias y sus alumnos, a partir de los diferentes programas de vinculación escuela-hogar que se llevaron a cabo.

La resistencia inicial que ellos manifestaron hacia el trabajo con las familias dentro del aula, se desvaneció

Tabla 4. Perspectiva de madres y padres sobre su proceso de colaboración con la escuela.

| CATEGORÍA: INTERÉS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 1º: "Mucha, porque así <i>mi hijo se dio cuenta de que su educación me interesa mucho</i> ". |
| Mamá, 3º: "Para mí es muy útil, ya que <i>puedo tener contacto con la maestra e informarme de avances, conducta y deficiencias que presenta mi hijo</i> ". |
| Papá, 4º: "Buena, ya que no sólo es asistir a <i>firma de boletas, es participar en la junta y así, mi hija sabe que nos interesa lo que realiza en la escuela</i> ". |

| CATEGORÍA: COMPRENSIÓN |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 2º: "Me ayudó a comprender más a mi hijo y <i>adentrarme más en su aprendizaje, a conocer sus habilidades y las áreas donde requiere más apoyo de nosotros como padres... y para conocer la forma en que mi hija se relaciona con sus compañeros y poder solucionar ciertos problemas que tiene</i> ". |

| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 2º: "Mejor comunicación con mi hijo y <i>reforzar la confianza que el tiene en tomar sus propias decisiones... saber que el equivocarse es bueno y no resolverle todo</i> ". |
| Mamá, 3º: "Me sirvió mucho venir porque <i>no sabía en realidad cómo platicar con mi hijo</i> ". |

| CATEGORÍA: COLABORACIÓN |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 2º: "Que es necesario asistir para que <i>nuestros hijos se sientan apoyados, tanto con sus maestros como con sus padres</i> ". |
| Mamá, 3º: "Estar al tanto del avance en su aprendizaje [de su hijo], y <i>apoyar a la maestra y al psicólogo, en su desarrollo [de su hijo], participando con ellos</i> ". |
| Mamá, 5º: "Se fortalece la <i>confianza y el apoyo entre padres e hijos y, también, entre padres, docentes y psicólogos</i> ". |

| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 2º: "Gracias a el [taller] valoré más a mi hija y a valorarme a mí, también a <i>tenerle más paciencia y tolerancia</i> ". |
| Mamá, 2º: "Me ayudaba mucho venir porque <i>aprendí cómo platicar con mi hijo y resolver sus problemas sin enojarnos</i> ". |
| Mamá, 4º: "Me sirvió porque <i>aprendí cómo leer con mi hijo, y a él le sirvió, ya que comprende mejor al leer</i> ". |
| Papá, 5º: "Aprendí cosas para <i>apoyar a mi hijo que no había visto durante los otros años</i> ". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mamá, 1º: "Aprendimos a leer y a <i>tener interés en la lectura</i> ". |
| Mamá, 4º: "Mejoró mucho mi relación con mi hijo, los recuerdos que tenemos nos hacen que <i>platiemos más y que disfrutemos momentos de lectura juntos</i> ". |

| CATEGORÍA: CARENCIAS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Papá, 6º: "Ver la <i>carencia de valores en las familias y alumnos, y la falta de responsabilidad social del profesor</i> ". |

en cuanto experimentaron los beneficios de las primeras sesiones. Asimismo, los docentes percibieron mejores formas de comunicación con las familias, en lugar de las quejas o justificaciones y acciones defensivas que deterioran sus relaciones interpersonales y terminan por afectar a los alumnos.

Los docentes hacen referencia a cambios en relación con el cumplimiento de los alumnos, lo cual regu-

larmente, es una prioridad para ellos. Antes de la presente iniciativa, los docentes solían manifestar su inconformidad ante la falta de interés y apoyo de los padres; empero, sólo esperaban cumplimiento, no tenían claro cómo favorecer la participación de las familias y la escuela no facilitaba los espacios, tiempos y orientación para hacerlo. En este trabajo, los docentes tuvieron oportunidad de conocer otras formas de participación

Tabla 5. Perspectiva de los alumnos sobre la colaboración entre la escuela su familia.

| CATEGORÍA: GUSTO |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niña, 1º: "Me da felicidad". |
| Niño, 2º: "Me pareció lindo porque mi mamá se preocupa por mí, me cuida y me quiere mucho". |
| Niño, 3º: "Me puse muy contento, porque a veces no van [sus papás] y me siento triste". |
| Niño, 3º: "Bien, porque [los papás] estaban divertidos". |
| Niño, 5º: "Me dio gusto porque mis papás trabajan y pudieron asistir". |
| Niño, 5º: "Porque así nos podíamos reunir en familia [en la escuela]". |

| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN |
|-------------------------------------------------------------|
| Niño, 2º: "Platico cómo me fue y qué aprendí en la escuela" |
| Niño, 3º: "Platicaba y convivía más con mis papás". |

| CATEGORÍA: COLABORACIÓN |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niño, 3º: "Me pareció bien porque hacíamos [con nuestros papás] cosas de nuestra biografía con fotos y cosas que habíamos vivido". |
| Niña, 4º: "Me acerqué a ella más [a mamá], porque trabajábamos juntas... así aprendíamos nosotros y también nuestras mamás y ellas nos enseñaban más y así podernos apoyar en nuestro aprendizaje y salir adelante". |
| Niña, 5º: "Fue bonito porque casi no participamos en la escuela con nuestros papás... Aprendieron lo que yo estaba haciendo en la escuela" [hicieron juntos experimento de Ciencias]. |

| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niño, 1º: "Me gustó cómo mi mamá me leía los cuentos". |
| Niña, 3º: "Estuvo bien porque [los padres] escribieron cómo eran sus hijos en las casas, cómo creían que eran sus hijos". |
| Niño, 4º: "Leemos por turnos primero mis papás, mi hermanita y yo... Me ayudaba a leer mejor". |
| Niña, 6º: "Cuando no entiendo, ellos me explican, para que yo pueda hacer los trabajos". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niño, 1º: "Sí, me gustó mucho leer". |
| Niña, 3º: "Bien porque les leíamos todo lo que les escribíamos a nuestras mamás, le escribíamos lo que no nos gustaba de ellas y lo que si nos gustaba, que las queríamos". |
| Niño, 3º: "Me sentí bien, porque le escribimos una carta a nuestra mamá y a nuestro papá... Compartimos lo que sentimos con nuestros papás". |
| Niño, 5º: "Me empezó a gustar Ciencias cuando empezamos a hacer esas exposiciones". |
| Niña, 5º: "Mi materia favorita es las Ciencias". |

| CATEGORÍA: PROGRESO |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niño, 3º: "Me ayudó a mejorar en lectura, en escritura, a ser más rápido para escribir". |
| Niño, 3º: "Para que sacara buena calificación, antes tenía seis, ahora ya tengo ocho". |
| Niña, 4º: "Me ayudó a leer y aprender, cuando vino me ayudó a comprender más las lecturas". |
| Niña, 5º: "A mi mamá le gusto que [el psicólogo] nos enseñara, eso nos ayudó en los exámenes". |

de las familias en la vida escolar y estrategias específicas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de sus hijos en su hogar. Es claro que, crear espacios en donde los docentes y familias puedan conocerse más, concertar opiniones, tomar acuerdos y realimentarse mutuamente, propicia la confianza y facilita los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En las expresiones de los docentes destaca su sorpresa ante el incremento en la motivación que notaron en los padres y alumnos de 3º y 5º grados; en el primer caso, se realizaron actividades que favorecieron la expresión de los sentimientos entre padres e hijos en el aula a través de la escritura. En 5º grado, los niños trabajaron con sus padres en un proyecto de ciencias natura-

les, que demostraron juntos ante su comunidad escolar en la "Feria de las Ciencias". Al parecer, el denominador favorable es la integración padres-hijos en la escuela, lo cual nos orienta en la búsqueda de estrategias que propicien la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

Todos los profesores entrevistados percibieron progreso en sus alumnos; en general, señalan el mejoramiento en las materias y los contenidos que fueron abordados en los diferentes programas; adicionalmente, algunos mencionan beneficios en la seguridad de los niños, en sus habilidades, tareas escolares o exámenes.

Un aspecto fundamental, es que algunos profesores cambiaron su actitud hacia las familias y empezaron a creer en el potencial de trabajar con ellas, lo cual se aprecia en la voz de un docente: "Mi perspectiva de trabajo con padres cambió... veo que al menos con los padres que se comprometen sí puede haber un cambio en el niño... ese sería mi cambio, el trabajo y la perspectiva que tengo para trabajar con papás" (Profesor, 6° grado).

Desde la perspectiva de los psicólogos escolares que escriben el presente trabajo y que colaboraron con los profesores en las aulas, es incuestionable que el maestro es el actor principal de la mejora en la escuela. Es el responsable directo de la promoción del aprendizaje de sus alumnos y de la colaboración con los padres de familia; por lo tanto, es esencial su perspectiva sobre las acciones a realizar con las familias y su impacto.

En general, los profesores desean que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio; no obstante, consideran que es una encomienda que no pueden lograr sólo con el trabajo que se desarrolla dentro de las aulas, sino que requieren del apoyo de las familias. Suele darse una paradoja en esta intención del profesorado, pues solicitan el apoyo de la familia, pero esperan que este apoyo ocurra en casa y no dentro en la escuela, y mucho menos, dentro de las aulas. Ellos esperan el apoyo a distancia (Hargreaves, 2000) y también esperan que sean otros profesionales de la educación y no ellos, quienes trabajen con las familias para promover su participación en el proceso educativo de sus hijos.

Reconociendo el papel trascendental que juegan los profesores en la formación de los alumnos, la estrategia de colaboración escuela-hogar que aquí se menciona, ha buscado insistentemente la colaboración estrecha entre docentes y psicólogos para el trabajo con las familias. Se

esperaba que a partir de esta colaboración, los docentes se empoderaran para trabajar con las familias, con el fin de lograr avances más significativos en el aprendizaje de sus alumnos. Las perspectivas expresadas por los docentes reiteran los beneficios de la colaboración entre profesionales, que de acuerdo con Carter (2013), se fundamenta en el conocimiento, donde los colaboradores se enseñan uno a otro, aprenden uno de otro y juntos.

Se pudo observar que, en la medida en que las acciones de los psicólogos fueron aportando soluciones a las necesidades de los docentes en su práctica cotidiana, éstos fueron adoptando o adaptando dichas prácticas. Se muestra así que, el docente se interesa en el cambio, si se adapta a su realidad y coadyuva a sus fines.

Sobre la perspectiva de los padres y los niños

El análisis de las expresiones de los progenitores denota que se fortaleció el vínculo entre ellos, los profesores, los psicólogos y los alumnos, mediante la confianza surgida entre estos actores y la confianza que adquieren los padres al desarrollar habilidades que les facilitan su labor como agentes educativos de sus hijos. Los padres se percataron de otras formas de participar en la vida escolar, ya que se abrieron espacios para que se involucraran de manera activa e informada para apoyar el desarrollo académico, social y emocional de sus hijos. Se reiteran las conclusiones de los estudios realizados por Epstein y sus colaboradores desde 1980: las familias desean apoyar el aprovechamiento escolar de sus hijos, pero necesitan más y mejor información de cómo hacerlo (Epstein, 2011).

Se pudo constatar que los padres se ven comprometidos e involucrados con la educación de sus hijos y la labor docente, cuando tienen los espacios generados y adaptados para ello y para ellos, aun cuando los tiempos sean breves. En las voces de los padres se puede apreciar lo señalado por Senge (2006): la práctica de una visión compartida entre los miembros de una comunidad, fomenta un compromiso genuino en lugar de cumplimiento.

Los resultados de las entrevistas con los niños coinciden con los encontrados en la encuesta de los padres: la participación paterna activa, envía al alumno un mensaje de interés y apoyo, no sólo en el ámbito educativo sino también en el emocional. Se comprueba así lo concluido por Epstein (2011), los estudiantes

desde el nivel elemental hasta la educación media, desean que sus familias mantengan comunicación con la escuela y les brinden apoyo en casa.

La convergencia entre las percepciones de docentes padres y alumnos

Se observa que las experiencias positivas reportadas por padres y alumnos, también fueron percibidas por los docentes; incluso, algunos profesores modificaron su concepción de la participación paterna al verlos más como aliados que como "supervisores de tareas". Esta nueva concepción de alianza padre-profesor es la que favorece y fortalece el vínculo escuela-hogar, objetivo importante de los nuevos modelos educativos.

Aunque en este trabajo no se demuestra el impacto del acercamiento entre los docentes y las familias sobre el aprovechamiento escolar de los niños, la perspectiva de los docentes, padres y alumnos parece señalar lo demostrado por Murray, O'Brien y O'Campo (2008), la estructura y los apoyos brindados en la escuela, favorecen las prácticas que emplean los padres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos y tales prácticas favorecen la motivación y el desempeño escolar de éstos últimos.

Se percibe así que el aprendizaje es conjunto, docentes, psicólogos, padres e hijos, conforman una comunidad de aprendizaje, donde la guía profesional favorece el desarrollo de competencias en los niños y sus padres, y a su vez, fortalece los lazos afectivos y de comunicación entre todos.

De esta manera, se reafirman las conclusiones de Epstein y colaboradores (2011) -quienes se han dedicado a esta labor en los Estados Unidos a lo largo de 30 años- : la mejor aproximación para lograr la involucración familiar, es la formación de una sociedad entre la escuela, las familias y la comunidad, que en este último caso consistió en la colaboración de los psicólogos de la UNAM.

Sobre el método de evaluación

Los hallazgos de este trabajo nos permiten reiterar que, las voces de los implicados deben ser incluidas y respetadas en el proceso que les afecta (Harkins, 2013).

En la búsqueda de comprensión y valoración del proceso de desarrollo del modelo y los programas de colaboración entre la escuela y las familias, las técnicas de indagación y de inducción analítica empleadas, nos

acercan a la comprensión de la experiencia subjetiva de los usuarios. Las diferentes perspectivas nos muestran diferentes realidades simultáneamente, una faceta de la compleja la realidad (Denzin y Lincoln, 2011). Nos permiten valorar la dimensión social de las acciones de colaboración; el significado que éstas tuvieron para ellos, en qué medida los objetivos del modelo están respondiendo a sus expectativas y necesidades, y qué cambios se requieren para mayor beneficio de ellos. De acuerdo con Lincoln, Lynham y Guba (2011), la confirmación intersubjetiva entre las opiniones vertidas por docentes, padres y alumnos, muestra los valores compartidos y la validez consensuada de los resultados. No obstante, se reconoce que la investigación es un proceso subjetivo interactivo, moldeado por la historia, características y valores del investigador y de las personas en el contexto estudiado (Denzin y Lincoln, 2011).

Sabemos que los alcances de la labor de vinculación escuela-hogar son complejos y difíciles de observar, y constan de numerosos elementos que reaccionan de diversas maneras. Aceptamos que no es posible representar una única verdad y que todas las verdades son parciales (Lincoln, Lynham y Guba, 2011); en este sentido, se denota la relevancia de la satisfacción de los usuarios que es el paso fundamental en el camino del cambio. Asimismo, reconocemos la necesidad del tiempo en la consolidación de la colaboración y de su impacto en la comunidad escolar.

Siguiendo a Epstein (2011), se constató la importancia de que los directivos, maestros, padres y alumnos que invierten tiempo y esfuerzo en un proceso nuevo, estén enterados de cómo está funcionando y sus alcances; se requiere evaluar anualmente la estrategia y los programas de manera más completa y con mayor precisión, con el propósito de un mejoramiento continuo para lograr conexiones más efectivas con todas las familias.

Se requiere pasar de los estudios descriptivos y exploratorios a los confirmatorios, a estudios longitudinales y a una evaluación enfocada en cómo afectan a las familias y a los estudiantes, los programas y prácticas específicos de la escuela, las familias y la comunidad (Epstein, 2011).

CONCLUSIONES

Las voces de la comunidad escolar muestran que es posible incrementar la comunicación y la colaboración

entre la escuela y las familias para favorecer el interés y el gusto de los niños por aprender, en los diferentes grados de la escuela primaria. La perspectiva de los docentes, padres y niños reiteran los hallazgos de Epstein (2001), los estudiantes se desempeñan mejor en la escuela cuando las personas importantes en sus vidas en el hogar, la escuela y la comunidad tienen metas comunes y se apoyan, complementan y colaboran. En la medida en que se traslapan las metas, responsabilidades y prácticas de las familias y las escuelas, se reduce la distancia entre familias y docentes, y se favorecen sus patrones de comunicación e interacción, lo que a su vez se refleja en las actitudes y prácticas de los progenitores, docentes y estudiantes (Epstein, 2011).

Se aprecia así, la "interdependencia entre la escuela y las familias" y "migraciones entre los dos contextos", que de acuerdo con Iannaccone (2013, p. xii), caracteriza la interacción favorable y el proceso de cambio.

Ahora, el reto será incrementar el número de familias participantes y evaluar el impacto, tanto en el desempeño de los docentes y familias, como en el aprovechamiento escolar y el desarrollo socioemocional de los niños.

Se requiere continuar probando y adaptando la estrategia de colaboración y los programas para responder a las necesidades de otros planteles de educación primaria, con el fin de optimizar la relación entre docentes y familias para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

La difusión de la eficiencia de los programas, servirá para fomentar la conciencia de las autoridades y los profesionales de la educación básica, sobre la relevancia de la colaboración entre la escuela y el hogar, para impulsar a nivel nacional, la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento escolar de los niños. Aunado a ello, se requieren manuales de orientación para los profesionales y las familias, que les permitan incrementar sus competencias para favorecer la colaboración escuela-hogar y consecuentemente, la motivación hacia el aprendizaje.

Coincidiendo con Epstein (2011), la responsabilidad del desarrollo y el mantenimiento de la colaboración escuela-hogar es de todos los interesados en el crecimiento integral de los niños; comprende autoridades, docentes y demás profesionales de la educación, familias, alumnos y también a los investigadores que contribuyen a impulsar políticas y prácticas funda-

mentadas en evidencias para el desarrollo de escuelas excelentes; además, concierne a los miembros de la comunidad, cuyas vidas dependerán en el futuro de las competencias que adquieran hoy los alumnos.

No se debe perder de vista que el logro de una sociedad auténtica de colaboración, requiere recursos, esfuerzo compartido, continuidad y tiempo.

Limitaciones y sugerencias

Ante la diversidad y complejidad de las familias, es necesario diversificar los espacios y medios de comunicación y colaboración entre progenitores y docentes, que permitan comprender e involucrar a todos; esto con el fin de que todos se sientan tomados en cuenta y se genere un sentido de pertenencia hacia el grupo escolar. En particular, es necesario atraer a aquellos que se mantienen alejados, ya que, regularmente, asisten a las reuniones y talleres de padres, aquéllos que creen en sus capacidades para apoyar el desarrollo académico de sus hijos y que pueden asistir en modalidad presencial.

Además, se requiere que los docentes y psicólogos colaboren estrechamente, con el fin de identificar oportunamente a las familias que requieren atención psicológica clínica, brindarles un trato apropiado en la escuela y canalizarlas a servicios especializados que les sean accesibles y les ayuden a comprender y modificar su dinámica familiar en pro del beneficio de sus integrantes y particularmente, de los niños.

En sucesivas intervenciones para impulsar la colaboración, será conveniente analizar el impacto diferencial de las estrategias que se empleen y también, realizar registros sistemáticos de la aplicación de lo aprendido en el hogar, ya que por cuestiones de recursos, tiempo y espacio, no fue posible realizar un seguimiento de los resultados, que permitiera precisarlos y brindar a las familias mayor retroalimentación. Se requieren registros para el hogar de fácil comprensión y uso, para que los progenitores puedan valorar su propio desempeño y apreciar su contribución en el desarrollo escolar y socioemocional de sus hijos. Los datos más completos y la triangulación de la información, ayudarán a comprender mejor el impacto de los programas.

Aunado a lo anterior y coincidiendo con Epstein (2011), se requieren estudios longitudinales que contribuyan a documentar y precisar el proceso mediante el cual, las prácticas de vinculación escuela-hogar de los

docentes y las familias se influyen entre sí, para propiciar el éxito escolar de los alumnos.

REFERENCIAS

- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., y Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth & Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carter, H. M. (2013). *Creating effective community partnerships for school improvement. A guide for school leaders*. New York: Taylor & Francis, p. 14.
- Coleman, M. (2013). *Empowering family-teacher partnerships. Building connections within diverse communities*. Thousand Oaks: Cal. Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Harkins, D. A. (2013). *Beyond the Campus. Building a sustainable university-community partnership*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Henderson, A., y Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, National, Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hill, N., y Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Iannaccone, A. (2013). Crossing boundaries. Towards a new view on cultural psychology of education. En G. Marisco, K. Komatsu y A. Iannaccone (Eds.). *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, N. C.: Information Age Publishing, Inc.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jiménez, M. E. (1999). La Participación de los Padres. Una Alternativa de Prevención del Bajo Rendimiento Escolar. Integración. Educación y Desarrollo Psicológico. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 11, enero-junio, 40-48.
- Jiménez, M. E., y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(37), 599-623.
- Jiménez, M. E., Ito, E., y Macotela, S. (2010). El papel de las madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje escolar". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Educativa*, 1(1), 59-74.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. 3ª ed. Los Angeles: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 97-127.
- Murray, S. M., O'Brien, M., y O'Campo, P. J. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. *Review of Educational Research*, 78(1), 3-32.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2015 - Resultados*. Recuperado el 17 de octubre de 2017 en <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Sánchez, P. A., Valdés, A. A., Reyes, N. M., y Martínez, E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *LIBERABIT*, 16(1), 71-80.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *ENLACE: Resultados históricos 2006-2014, Distrito Federal*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016 en http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Senge, P. N. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday Inc.