

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS PARA
LA INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL MEJORAMIENTO
DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES**

EUNICIA MARIA MURILLO ARIAS

Licenciada en Ciencias de la Educación

Presentada en la
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORG. ESC. Y D.D.E.E.
De la
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

2009

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORG. ESC. Y D.D.E.E.
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS PARA
LA INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL MEJORAMIENTO
DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES**

EUNICIA MARIA MURILLO ARIAS
Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en
Currículum, por la Universidad de Costa Rica

DR. DOMINGO GALLEGO GIL
Director de Tesis

DEDICATORIA

A Euro José y a Luis Antonio, nuestros hijos.
A Bettina, mi Madre, regazo, hombro y faro en mi vida.

AGRADECIMIENTO

A Luis Antonio, hijo, por su estímulo vigilante y apoyo logístico,

A Mauro Eugenio y a Esteban Bernal, mis hermanos, por su apoyo incondicional,

*A todos los docentes de educación primaria, a los que aman la docencia y los que se ven
forzados a realizarla,*

*A las familias que realizan su mejor esfuerzo por los aprendizajes escolares de sus hijos, a las
que sufren la impotencia y apatía a que los sometemos, muchas gracias por compartir sus
experiencias,*

*Al Dr. Antonio Medina Rivilla y al Dr. Domingo Gallego Gil, de la Universidad Nacional a
Distancia de España, gracias por su valioso apoyo académico y motivación durante este trabajo,*

*A la Dra. Nidia Lobo, coordinadora del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad
Nacional de Educación a Distancia, de Costa Rica por coordinar los círculos de estudio, estímulo
y apoyo constante,*

*A mis compañeras de estudios de doctorado por integrar un equipo, que se enriqueció en
trabajo y experiencias; lo que contribuyó a que me mantuviera en la ruta, con mucha
satisfacción, en el camino hacia el logro de esta meta.*

INDICE GENERAL

CAPITULO I. INTRODUCCION Y JUSTIFICACION DE LA JUSTIFICACION

INTRODUCCIÓN.....	3
1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.1. PROBLEMA.....	21
1.2. OBJETIVOS.....	27
Objetivos generales.....	27
Objetivos específicos.....	27
1.3. RESUMEN.....	29

CAPITULO II. REFERENTE Y DISEÑO METODOLÓGICO

2. REFERENTE Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	33
2.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	37
2.2. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.....	40
2.3. COMPLEMENTARIEDAD.....	42
2.4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	48
2.5. EL DISEÑO METODOLÓGICO.....	50
2.5.1. Estructuración del proceso.....	52
2.5.2. Pautas metodológicas.....	55
Roles de la investigadora.....	55
Actividades previas.....	57
Trabajo en equipo.....	58
Datos.....	65
Investigación documental.....	67
Espacios.....	69
Poblaciones.....	70
Unidades de análisis, UA.....	73
Variables.....	75
Variable 1. Características de la participación de las familias en el CEPP.....	77
Variable 2. Características de la participación de las familias en el CEPP.....	77
Variable 3. Características de la comunicación entre docentes y familias.....	78
Variable 4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los aprendizajes escolares..	79

Instrumentos.....	79
a) Cuestionarios	80
b) Guía de observación	82
c) Entrevista	87
d) Guía para el análisis de contenido	88
e) Triangulación.....	90
f) Grabaciones fotográficas y de audio	92
g) Diagramas.....	93
h) Videoconferencias	93
i) Trabajo de campo	94
2.6. RESUMEN.....	102

CAPITULO III. REFERENTE TEORICO Y FUENTES DOCUMENTALES

3. REFERENTE TEORICO Y FUENTES DOCUMENTALES	105
3.1. LA EDUCACIÓN.....	109
3.1.1. Pilares básicos de la educación.....	112
3.1.2. Calidad de la educación.....	115
3.1.3. Educación básica, EB	116
3.2. FAMILIA	119
3.2.1. Familia contemporánea.....	120
3.3. ASPECTOS RELEVANTES.....	125
3.3.1. Contexto familiar.....	125
3.3.2. Comunicación en familia.....	128
3.3.3. Expectativas familiares y control	130
3.3.4. Recreación	131
3.3.5. Manejo de límites	132
3.3.6. Fundamentos éticos y valorativos	137
3.4. FAMILIA Y APRENDIZAJES ESCOLARES	139
3.4.1. Opiniones de las familias.....	150
3.4.1. Tutoría	150
3.5. REVISION DE EXPERIENCIAS	155
3.5.1. Experiencias nacionales.....	160
3.5.2. Experiencias internacionales	168
3.6. RESUMEN	175

CAPITULO IV. CONTEXTO

4. CONTEXTO	177
4.1. COSTA RICA COMO CONTEXTO	179
4.1.1. Organización política	182
4.1.2. División política	182
4.1.3. Contexto educativo centroamericano	183
4.1.4. Desarrollo humano	184
Salud.....	188
Economía	189
Desempeño global.....	191
Fortalezas	192
4.2. FAMILIA COSTARRICENSE	193
4.2.1. Opiniones de las familias.....	195
4.2.2. Población de 25-30 años	201
4.3. EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE	204
4.3.1. Orientación política.....	205
4.3.2. Legislación.....	206
4.3.3. Organización administrativa del MEP	209
4.3.3. Organización del SEC.....	210
4.3.4. Hechos relevantes	211
4.4. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA, EGB.....	213
4.4.1. Educación primaria pública	216
4.4.2. Programas asistenciales	219
4.4.3. Otras opciones para cursar la EGB	220
4.4.4. Esfuerzos realizados en la EPP	221
4.5. CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACION PRIMARIA PUBLICA	222
4.5.1. Interacciones sociales en el CEPP	228
4.5.2. Organización del CEPP	231
4.5.3. Plan operativo anual, POA.....	233
4.5.4. Participación de las familias	239
4.6. EL ENFOQUE CURRICULAR VIGENTE, ECV	241
4.6.1. Didáctica	244
Ética y pedagogía.....	248
Conocimiento y metodología.....	252
Planeamiento didáctico	253
Autoestima	256
Participación	261
Socialización.....	266
Disciplina	268
Docente-disciplina	270
Estilos de aprendizaje	275
4.7. ESTUDIANTES	278
4.7.1. El desarrollo del niño	279
4.7.2. El niño y su contexto	279
4.7.3. Conocer los estudiantes	280

4.8. RELACIONES DOCENTE- FAMILIA.....	284
4.8.1. Cuaderno de comunicaciones	287
4.8.2. Protocolo.....	288
4.9. PANORAMA DE LA EGB.....	290
4.10. RESUMEN	304

CAPITULO V. TRABAJO DE CAMPO

5. TRABAJO DE CAMPO.....	309
5.1. RECOLECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y ANALISIS DE DATOS.....	312
5.1.1. El distrito educativo	315
Lo cotidiano	322
5.2. ANALISIS DE VARIABLES	324
Variable 1. Características de la participación de las familias en el CEPP	325
Subvariable 1.1. Directrices para los docentes en relación con la participación de las familias en los AE.....	326
Subvariable 1.2. Asesoría y seguimiento de la PP.....	329
Conclusiones.....	334
Variable 2. Características de la participación de las familias en el CEPP	337
Subvariable 2.1. Directrices institucionales en relación con la participación de las familias en el desarrollo del CEPP	338
Subvariable 2.2. Comunicación del CE con las familias de los estudiantes.....	345
Subvariable 2.3. Percepción que tiene el CEPP en relación con las familias de los estudiantes.....	350
Subvariable 2.4. Percepción que tiene la familia en relación con el CEPP al que asisten sus hijos	352
Conclusiones.....	354
Variable 3. Características de la comunicación entre Doc-F.....	357
Subvariable 3.1. Percepción del apoyo de las familias a sus hijos en los AE, según ellas mismas y los docentes.....	358
Subvariable 3.2. Aplicación de directrices en la comunicación con las familias	368
Cuaderno de comunicaciones	372
Subvariable 3.3. Otros espacios de comunicación entre docentes y familias.....	383
Las reuniones	383
Las entrevistas.....	389
La pizarra de avisos	391
Subvariable 3.4. El docente ideal, según las familias.....	393
Conclusiones.....	394
Variable 4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los trabajos escolares	404
Subvariable 4.1. Protagonismo de los miembros de la familia en trabajos de los hijos escolares, según los estudiantes, según éste.....	405
Subvariable 4.2. Percepción del estudiante en relación con el apoyo de la familia en sus AE	413

Subvariable 4.3. El protagonismo de las madres en los trabajos escolares de sus hijos.....	416
Subvariable 4.4. Protagonismo de los padres	422
Conclusiones.....	423
5.3. BASES PARA LA PROPUESTA.....	432
Asesoría, seguimiento y control de la PP	433
Tutoría en familia.....	336
5.4. RESUMEN.....	440

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	445
6.1 CONCLUSIONES GENERALES	446
6.1.1. En relación con el Referente Metodológico	446
Investigación-acción	447
6.1.2. En relación con los objetivos	448
En relación con el objetivo 1.2.1.	448
En relación con el objetivo 1.2.2.	455
6.2 RECOMENDACIONES	456
6.2.1. En relación con el MEP	456
6.2.2. En relación con el circuito escolar.....	457
6.2.3. En relación con el CEPP	458
6.2.4. En relación con la familia	462
6.3 PROPUESTA DE MEJORA.....	462
6.3.1. Plan de acción	467
Objetivos, actividades y tareas del Plan de acción	469
Cronograma del Plan de Acción	470
Metodología y recursos del Plan de acción	471
Seguimiento y evaluación del Plan de acción.....	473
6.4 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	474
6.5. RESUMEN.....	478
6.6. RECAPITULACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO	479

CAPITULO VII. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN

7. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN.....	485
7.1. BIBLIOGRAFIA.....	485
7.2. WEBGRAFIA.....	495

CAPITULO VIII. ANEXOS

8. ANEXOS.....	503
8.1. INSTRUMENTOS POR POBLACIÓN META.....	503
8.1.1. Asesores Supervisores de Educación.....	503
8.1.2. Directores de los CEPP.....	503
8.1.3. Docentes.....	504
8.1.4. Docentes pensionados y tutores.....	505
8.1.5. Docentes de educación preescolar.....	505
8.1.6. Estudiantes.....	506
8.1.7. Expertos.....	508
8.1.8. Familias.....	509
8.1.9. Familias en grupo.....	511
8.2. GUÍA PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIONES.....	512
8.3. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	513
8.4. BOLETA DE MATRÍCULA.....	514
8.5. BOLETA DE MATRÍCULA.....	515
8.6. FICHA DEL ESTUDIANTE.....	516
8.7. CON QUIEN LO APRENDI.....	518
8.8. MIS QUEHACERES.....	519
8.9. PLAN DE REUNIONES CON FAMILIAS.....	520
8.10. CRONICA DE LA REUNIÓN.....	521
8.11. CARTA POR AUSENCIA.....	522
8.12. CRONICA DE ENTREVISTA.....	523
8.13. HORARIO DE ACTIVIDADES.....	524
8.14. REGISTRO DE RECURSOS DIDACTICOS.....	525
8.15. ASI ESTUDIO.....	524
8.16. CONOZCÁMONOS.....	528
Conozcámonos .Instrucciones para el docente.....	529

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Estructura del informe de la investigación.....	14
Figura 1.2. Capítulo I. Introducción y Justificación.....	21
Figura 2.3. Capítulo II. Referente y Diseño Metodológico de la investigación.....	36
Figura 2.4. Diseño metodológico de la investigación.....	54
Figura 2.5. Poblaciones protagonistas de la investigación en los tres CEPP.....	71
Figura 2.6. Descripción de las UA.....	74
Figura 2.7. Variables y Subvariables.....	76
Figura 3.8. Capítulo III. Fundamentos teóricos de la investigación y fuentes documentales.....	108
Figura 3.9. Implicaciones de la tutoría.....	151
Figura 4.10. Capítulo IV. Contexto.....	178
Figura 4.11. Costa Rica en el Istmo Centroamericano.....	179
Figura 4.12. Regiones socioeconómicas de Costa Rica.....	183
Figura 4.13. Condición de empleo en la población de 25-50, Región Central, CR, INC, 2006.....	202
Figura 4.14. Nivel de instrucción primaria y secundaria y sexo, en la población de 25-30 años, región central y Costa Rica. , (INEC, 2006).....	203
Figura 4.15. Nivel de instrucción con educación superior y sexo en la población de 25-50 años, en la Región Central (INEC, 2006.....	203
Figura 4.16. Sistema Educativo Costarricense- Formal.....	211
Figura 4.17. Sistema Educativo Costarricense- No Formal e Informal.....	211
Figura 4.18. Organigrama del CEPP.....	223
Figura 4.19. Participación de la familia.....	240
Figura 5.20. Capítulo V. Trabajo de campo.....	311
Figura 5.21. Los CEPP seleccionados, 2005.....	317
Figura 5.22. Entrada principal CE-Gravillias.....	317
Figura 5.23. Entrada principal CE-República Dominicana, costado Oeste.....	319
Figura 5.24. Punto de encuentro de familias: entrada y salida de clases, CE-RD.....	319
Figura 5.25. Transporte privado de estudiantes, CE-RD.....	320
Figura 5.26. Entrada principal del CE-SM.....	321
Figura 5.27. Variable #1 Características de la participación de las familias en el CEPP.....	326
Figura 5.28. Directrices institucionales que rigen la participación de las familias.....	327
Figura 5.29. Percepción de los directores respecto de los docentes a cargo.....	331
Figura 5.30. Asesoría seguimiento y control de la PP.....	332
Figura 5.31. Proyectos institucionales que involucran la participación de las familias.....	333
Figura 5.32. Variable # 2 Participación de las Familia en el CEPP.....	338
Figura 5.33. Celebración de la Independencia Centroamericana.....	343
Figura 5.34. Las madres organizaron ventas.....	344
Figura 5.35. Aviso importante.....	348
Figura 5.36. Opinión de las directoras en relación con las familias.....	351
Figura 5.37. Preocupaciones familiares en relación con el CE al que asisten sus hijos, según ellas mismas y los según D.....	353

Figura 5.38. Variable #3. Características de la comunicación entre docentes y familias	358
Figura 5.39. Lo recomendado y lo hecho	362
Figura 5.40. Entrevista en grupo con las familias, La Trinidad de Moravia	366
Figura 5.41. Medios de comunicación Doc-F	370
Figura 5.42. Análisis de contenido de CC	374
Figura 5.43. Temas y frecuencias que originan comunicación entre Doc-F	377
Figura 5.44. Aspectos que más consultan las familias a los docentes.....	380
Figura 5.45. Variable #4 . Apoyo familiar al hijo estudiante en los AE	405
Figura 5.46. F con que participaron los miembros de la F en la tutoría, CE-G.....	420
Figura 5.47. F. con que participaron los miembros de la F en la tutoría, CE-RD.....	420
Figura 5.48. F. con que participaron los miembros de la F en la tutoría, CE-SM.....	420
Figura 5.49. F promedio, con que participaron los miembros de la F en la T.....	421
Figura 5.50. Con frecuencia las madres brindaron la tutoría.....	417
Figura 5.51. Percepción que tienen los docentes de las familias y ellas mismas	418
Figura 5.52. Entrevista a grupo de familias.....	420
Figura 5.53. Paisaje escolar	420
Figura 5.54. Ellos también.....	423
Figura 5.55. Lecciones extra.....	425
Figura 5.56. Taxonomía de asesoría, seguimiento y control de la PP.....	435
Figura 5.57. Taxonomía de la tutoría	437
Figura 5.58. Facilidades y dificultades en relación con la Tutoría.....	438
Figura 6.59. Capítulo VI Conclusiones y Propuesta de Mejora	445
Figura 6.60. Propuesta de mejora	467
Figura 6.61. Objetivos, actividades y tareas del Plan de acción.....	469
Figura 6.62. Cronograma del Plan de acción	470
Figura 6.63. Metodología y recursos del Plan de acción.....	472
Figura 6.64. Seguimiento y control del Plan de acción	473
Figura 6.65. Participación de las familias en los AE.....	476

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Asesoría
AA	Aula abierta
AC/PP	Asesoría y control de la práctica pedagógica
AE	Aprendizajes escolares
AR	Aspecto relacionado
ANDE	Asociación Nacional de Educadores
AR	Aspectos relacionados
C	Control
CC	Cuaderno de comunicaciones
CE	Centro educativo
CECC	Coordinación Centroamericana de Educación y Cultura
CEDERIS	Centros regionales para el desarrollo de recursos didácticos
CEPP	Centro educativo de primaria pública
CN	Docentes coordinadoras de nivel (paralelos)
CSE	Concejo Superior de Educación
D	Director
DH	Desarrollo humano
DN	Desarrollo del niño
DOC	Docente
DC	Docentes colaboradoras
E	Estudiante
EBAIS	Equipo básico de atención integral de salud
EDP	Educación preescolar
EA	Educación abierta
EGB	Educación general básica
EPP	Educación primaria pública
F	Familia
Fr	Frecuencia
H	Hallazgos
IAE	International Academy of Education
IDESPO/UNA	Instituto de Estudios en Población de la Universidad Nacional
IIMEC	Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la E Educación Costarricense/UCR, ahora INIE.
INIE	Instituto Nacional de Investigaciones en Educación/UCR
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
MEP	Ministerio de Educación Pública
ML	Marco legal
MI	Manejo de límites
NR	No responde
LI	Lineamientos institucionales
OMEP	Organización Mundial de Educación Preescolar
OMS	Organización Mundial de la Salud.
P	Problema
Pág.	Página
PEN	Programa Estado de la Nación

PD	Percepción del director
PDOC	Percepción del docente
PE	Patronato escolar
PF	Percepción de la familia
PIC	Proceso de investigación cualitativa
PIB	Producto interno bruto
PM	Propuesta de mejora
POA	Plan operativo anual
PP	Práctica pedagógica
S	Seguimiento
SIMED	Sistema Nacional para el Mejoramiento de la Educación Costarricense
T	Tutoría
TCU	Trabajo comunal universitario
UA	Unidades de análisis
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura
UNED/CR	Universidad de Educación a Distancia de Costa Rica
UNED/SP	Universidad de Educación a Distancia de España

**CAPITULO I.
INTRODUCCIÓN Y
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN

Fortalecer la educación es una preocupación de muchos países y Costa Rica no es la excepción. Una larga vida de vivencia en democracia e inversión en aspiraciones educativas, son pilares de la herencia de que disfruta la sociedad costarricense. La educación general básica, EGB, ha sido proclamada como un Derecho de Todos en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y en el Artículo 78 de la Constitución Política de Costa Rica.

Acceder, permanecer y cursar exitosamente la EGB, debe al menos, ampliar oportunidades de socializar, practicar hábitos de estudio, adquirir y compartir conocimientos y habilidades para la vida sana, continuar estudios, capacitarse técnicamente e incorporarse al trabajo, ya que se le considera requisito mínimo en el mercado ocupacional. Las personas que no lograron concluir la educación primaria, EP, verán limitadas sus posibilidades de capacitarse y con frecuencia forman grupos de subempleados y desempleados. Es predecible que los padres que no lograron concluir la primaria, sean débiles modelos de referencia para sus hijos y podrían carecer de motivación para apoyar a sus hijos en los aprendizajes escolares, AE.

En el estudio del problema seleccionado, se ha optado por recordar que la educación debe ocuparse de preparar para la vida y existir, para adquirir la capacidad de crear, gozar y no sólo hacer algo. Debe contribuir a formar la personalidad, garantizar al ser humano el acceso a lo que es de su digno interés. La educación además, debe preparar a los seres humanos para el saber social, que les facilite actuar en conjunto, con “otros”; tiene que ver con la capacidad del sistema para brindar un servicio de calidad con acceso y permanencia exitosa para todos.

La educación no garantiza automáticamente empleo, pero sí puede ayudar a las personas a enfrentar con mayores posibilidades de éxito la amenaza de la pobreza, en algún momento de su vida. La relación directa entre el nivel de escolaridad e ingreso económico, pueden crear mejores oportunidades de bienestar, sobre todo en economías en las que persisten desigualdades fuertes en la distribución del mismo. Cuando se producen rezagos, se pueden limitar oportunidades de mejor calidad de vida. Si éstos se mantienen entre generaciones, las opciones de bienestar pueden llegar a ser aún más limitadas e incluso afectar de manera creciente las brechas sociales.

En la revisión del panorama actual de la educación primaria pública, EPP, se identificaron problemas como: pérdida de tiempo lectivo, deficiente e insuficiente capacitación y formación docente, déficit en infraestructura escolar y en gestión institucional, en la disponibilidad y uso de libros de texto y otros recursos didácticos, falta de asesoría y control de la práctica pedagógica, PP y desinterés de algunas familias por los aprendizajes de sus hijos. En la última década, ha sido frecuente escuchar puntos de vista en foros de opinión pública y noticias de problemas relacionados con drogas, violencia, acoso sexual en los espacios escolares y en la convivencia familiar.

Si de números se trata y si se toma como referente el Istmo Centroamericano, en el país no existen alarmantes porcentajes de deserción, repetición y cobertura en la EP. Sin embargo se reconoce que, la deserción debe ser la menor y el éxito escolar de la mejor calidad posible. Ambos con implicaciones de proceso y producto, de un esfuerzo conjunto de CE-familia. Cuando más involucrada se encuentren ésta, mejores posibilidades en la educación y en la vida. Los niños requieren apoyo y expectativas claras, deben ser motivados para el logro de objetivos y metas, como obtener mejores calificaciones. El éxito también se valora, por la habilidad para llevarse

bien con otras personas y trabajar en equipo, ser lectores, con capacidades básicas para abordar la investigación, matemáticas, historia la cultura y artes, Universidad de Illinois (s.f.).

Los cambios de la sociedad afectan la función educadora de la familia, algunos opinan que ahora hay menos compromiso con la formación de sus hijos y que son más permisivas. Los niños tienen más cosas pero comparten menos tiempo con sus padres. Algunas familias experimentan cambios frecuentes en su composición, miembros entran y salen, el cuidado de los niños se delega muchas veces, se come fuera del hogar, se usan servicios rápidos, se ha modificado el tipo de comidas, se socializa menos, hay pocos miembros con quien compartir, los vecinos apenas se conocen. Ni se diga de las formas de divertirse y comunicarse también se transformaron a una velocidad no experimentada ni sospechada, hasta hace poco tiempo.

En los AE, subyace una labor de equipo, en distintos espacios y tiempos, que interactúan con diferente grado de incidencia en la permanencia y éxito de los estudiantes. Diferentes disciplinas como la psicología y la salud, presentan claros ejemplos de intervenciones en los que se involucra cada vez más la participación de las familias y la comunidad, en las respuestas de mejora. En el contexto costarricense, a nivel de discurso, existe consenso de la importancia de este protagonismo, de los diferentes actores de la EGB. En diferentes momentos de años recientes, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, MEP, ha señalado preocupación por el apoyo que las familias deben brindar a los hijos estudiantes.

También las familias tienen sus preocupaciones en relación con los CE donde estudian sus hijos y con la PP de los docentes. Específicamente con el manejo de la disciplina, la socialización, el tiempo lectivo podría valorarse más en función de que los estudiantes permanezcan en el CE, y

no necesariamente de lo que realmente se justifica. La pertinencia de la oferta curricular, tiende a valorarse en función de la demanda de la economía global, más que de la formación integral de los niños y niñas. Sin embargo las expectativas de la familia en relación con la oferta escolar dependen mucho de su nivel de escolarización y experiencias.

Algunos autores señalan una actitud relativamente acomodaticia de la familia en relación con la oferta escolar. Se percibe que en la medida en que los estudiantes aprueben cada curso escolar, poco se cuestionan los contenidos, las experiencias, la PP y el CE se valora con criterios laxos y la convivencia sin estrés. Pérez, V., Rodríguez, C., & Sánchez, L. (2001). Es predecible que las familias argumenten la falta de información, pero no la reclaman. Para Tedesco, J.C. (2003), se ha producido una disociación entre la familia y la escuela y otros principios se han generado y merecen estudiarse en el marco de las responsabilidades socialmente asignadas a ambas instituciones.

Con mayor entusiasmo en educación preescolar y educación especial, se han promovido colaboraciones y se comparten algunos aspectos de la oferta educativa que se brinda a los estudiantes. En este contexto se han promovido iniciativas como *“Padres y maestros trabajando juntos”* y *“Escuela para padres”* y *“Trabajo con padres”* y *“Reuniones de padres”*.

En el tratamiento del problema se propuso identificar el tipo de actividades de apoyo que realizan las familias con sus hijos en sus hogares, con qué lineamientos se rigen sus relaciones con el CE y con qué asesoría por parte de los docentes. Interesó la percepción que tienen éstos de las familias y viceversa. También el tipo de asesoría y seguimiento que recibió el docente de la dirección del CE, en relación con PP, a su cargo y con especial atención a la comunicación con las familias de los estudiantes. Los contenidos, procedimientos y recursos con que los centros de

educación primaria pública, CEPP, se comunican con las familias; merecen ser estudiadas; porque inciden en su compromiso y con los AE de los estudiantes y podrían ser determinantes en su forma de pensar y actuar. En esta ruta se propuso construir una propuesta de mejora, sobre la base de una respuesta hipotética-guía al problema formulado.

En este trabajo de investigación, la familia del estudiante fue entendida como el grupo social más cercano al estudiante, son las personas con las que comparte, desde los primeros años de su vida, posiblemente. También se entendió con esta denominación, al miembro con el que más comparte, aún sin relación de parentesco cercana. De ellas reciben y aprehenden la mayoría de los valores, seguridad, costumbres, visión del mundo, autoestima, y otros que moldean los comportamientos básicos de las personas. En este escenario y en los espacios que conlleva, se forman hábitos de trabajo, se recibe orientación, apoyo, expectativas y aspiraciones. Entre más pequeños más tiempo comparten los niños y niñas con sus familias, más permeables son a sus influencias, lo que interviene en su identidad personal y social, en su fijación de metas y autoestima.

Con docentes colaboradoras, DC, de tercer grado, de tres CEPP, como grupo primario, se investigó, analizó, elaboró la propuesta y se propuso motivar hacia el cambio, con actividades de acompañamiento en su desempeño, animando el proceso protagónico de las familias en los AE, desde su perspectiva, en su trabajo cotidiano, con el debido respaldo institucional.

En el marco de la investigación-acción, se favoreció el diálogo de docentes y familias, en relación con el problema, la identificación, selección y aplicación de técnicas para mejorar la PP y la tutoría. Ello, como inducción permanente a su desarrollo personal, a su desempeño profesional

en la comunicación y asesoría de las familias. Se previó la elaboración de recursos de apoyo a su labor docente, en aquellos aspectos que emergieron en el trabajo en desarrollo. Con la idea firme de que el docente es el actor idóneo para realizar la comunicación con las familias, entendida como un espacio de asesoría, información y motivación, en relación con los AE.

Este informe del trabajo de investigación se diseñó en ocho capítulos, al inicio de cada uno, se presentó un esquema del mismo, su desarrollo y al final un resumen de lo tratado. Este informe se propuso compartir la organización de los datos, la aplicación de procedimientos de recolección y análisis y resultados obtenidos y más allá, una propuesta de mejora. A continuación, una aproximación a lo tratado en los precitados capítulos.

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

En la Introducción se argumentó la justificación del trabajo de la investigación, la organización del informe, con una descripción básica de cada capítulo y el trabajo realizado, lo que facilita al lector un acercamiento inicial.

En la Justificación se expusieron argumentos relacionados con el contexto educativo costarricense, su incidencia como condición limitante en el logro de los AE propuestos y la identificación de circunstancias en deterioro en espacios de trabajo mejorables. Se trató de una aproximación al contexto, donde también se analizaron algunos factores que incidieron en la permanencia exitosa de los estudiantes en la EPP. Uno de los problemas reiteradamente mencionados por las autoridades educativas decisorias, es la falta de apoyo que las familias

brindaron a sus hijos e hijas en su condición de estudiantes escolares. La Política Curricular aprobada en el año 1991 y los diversos recursos empleados en su puesta en marcha, señalaron claramente las implicaciones de participación y corresponsabilidad de la familia. En la práctica cotidiana la familia es proveedora de matrícula y materiales escolares, es víctima y cómplice de la invisibilidad a que la somete el CEPP

De la aproximación realizada a diferentes versiones sobre esta temática, se optó por seleccionarlo como el tema de investigación, para la tesis doctoral. Se formuló el problema y los objetivos, recreando un marco de condiciones dentro de las cuales debió investigar y elaborar la Propuesta de mejora, por ende, se le aplicó el tratamiento correspondiente.

CAPITULO II. REFERENTE METODOLÓGICO

La revisión teórica y práctica del eje temático, contribuyó a capitalizar conocimientos, experiencias y visualizar recursos de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se resumieron criterios básicos de complementariedad y los principios de la investigación-acción, como Referente teórico básico para investigar, en ruta al logro de los objetivos propuestos y promover mejoras desde la perspectiva del docente y en los CEPP seleccionados.

Se comparte un resumen del Diseño metodológico utilizado como referente, que guió la investigación empírica. Se detallan los criterios con que se realizaron las actividades previas, la selección de las poblaciones, la formulación de las unidades de análisis, UA, las variables, diseño y validación de instrumentos, utilización de diversos recursos para la recolección y análisis de datos.

CAPITULO III. REFERENTE TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUENTES DOCUMENTALES

En este Capítulo se hizo referencia a diferentes temas relacionados, con el Referente Teórico, de manera que establecieron el punto de partida para iniciar la concreción de las rutas a transitar. La educación desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en cuanto a los criterios fundamentales que han inspirado las políticas educativas del país. Se realizaron aproximaciones a criterios de calidad, desde una perspectiva integral para concretar el escenario ideal de la educación básica.

Se hizo referencia a la familia contemporánea como exploración de un escenario dinámico y universal, con características comunes y únicas. Se identificaron criterios relevantes en relación con el contexto; la comunicación, las expectativas, la recreación, el manejo de límites, la fundamentación ética y valorativa de la familia. Los vínculos entre los estudiantes y su familia son vitales y el derecho a la educación es parte de la satisfacción de sus necesidades básicas.

La revisión de experiencias con énfasis en la participación de las familias en los AE, acercó la investigación al contexto nacional e internacional. Fue enriquecedor posesionarse de un horizonte más amplio del problema investigado; analizar los logros y dificultades, cómo se asumieron retos, con qué estrategias, resultados y recomendaciones.

CAPITULO IV. CONTEXTO

En este Capítulo se presentó una descripción básica de la República de Costa Rica como contexto socio educativo, donde se desarrollaron las experiencias objeto de estudio. Una mirada a su actualidad desde la perspectiva del desarrollo humano, DH, como escenario inmediato de la EGB, concretamente de la EPP. Se realizó un acercamiento a la situación actual de la familia costarricense, desde la óptica de estudios nacionales recientes que ayudaron a precisar situaciones del contexto, especialmente en la población de 25-30 años, responsables de los estudiantes de tercer grado en los CEPP.

Se describió el sistema educativo costarricense, SEC, con aproximación a las principales normativas contenidas en convenios, leyes y otros, la estructura de la oferta, su organización administrativa y algunos hechos políticos relevantes. Se realizó un análisis del enfoque curricular vigente ECV, con énfasis en la identificación de implicaciones de la participación de las familias en los AE. Interesó el CEPP, como escenario básico de la PP, donde se desarrollan los AE formales y la comunicación docente-familia.

Este aspecto se consideró fundamental, la premisa de que el docente debe guiar las experiencias de los estudiantes, brindar asesoría y seguimiento a las familias, como corresponsables de los AE. Se concluyó con una revisión del panorama actual de la EGB, producto del estudio de opiniones y estadísticas educativas nacionales, recientes a las que se tuvo acceso, con el propósito de retratar espacios en los que se desarrolla la EPP de Costa Rica.

CAPITULO V. TRABAJO DE CAMPO

De acuerdo con el Diseño de la investigación, incluido en el Capítulo II, se realizó el Trabajo de Campo, basado en la recolección, organización, análisis e interpretación de datos seleccionados y posterior a las actividades previas.

El trabajo en los CEPP significó un reto constante ante los diferentes matices de la cultura institucional, pues se requirieron adecuaciones a lo programado; debido a las múltiples actividades que intervinieron en los espacios de trabajo con las DC. Este acápite se inició con una descripción de cada CE, como contexto institucional en que se dieron los hechos.

Los trabajos realizados en la aplicación de los diferentes instrumentos a las poblaciones, el registro y organización de los datos se realizaron según lo previsto en el año 2005. La propuesta de mejora se trabajó hasta mediados del curso lectivo siguiente. Durante la recolección de datos se atendieron otras fuentes información que emergieron del trabajo mismo, conociendo experiencias, opiniones de las poblaciones, observando los escenarios cotidianos, contrastando opiniones, hasta llegar a la profundización de las realidades estudiadas e identificación de hallazgos relevantes o conclusiones por variables.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Las Conclusiones generales se derivaron del análisis de cada variable, éstos hallazgos identificados en el Capítulo V y se organizaron según objetivos de esta investigación.

Con el apoyo de la DC de los tres CEPP y familias, se establecieron lineamientos de acción para la Propuesta de mejora. En este proceso se trabajó en el 2006, con las CN, se estructuró en el esquema de un plan de acción básico, como instrumento que facilita la organización y puesta en marcha. Se incluyeron algunos de los recursos; adaptados, creados y practicados, que apoyaron actividades de integración de las familias al mejoramiento de los AE. Una base de trabajo, para ser mejorada y adaptada en un CEPP, algo así como la “primera piedra”.

CAPITULO VII. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN

Las Referencias de Información evidenciaron la consulta realizada en relación con investigación educativa, familia y aprendizajes y PP, en diferentes fuentes impresas y virtuales y lo enriquecedor que fue para este proceso de investigación.

CAPITULO VIII. ANEXOS

En este Capítulo se incluyeron las preguntas guías de las entrevistas, los instrumentos escritos aplicados a las poblaciones seleccionadas. También, algunos instrumentos diseñados y adecuados, con las DC, durante el trabajo de equipo. Dos boletas de matrícula, identificadas como de uso cotidiano en uno de los CE y que fueron objeto de análisis.

A continuación la estructura con que se organizó este informe:

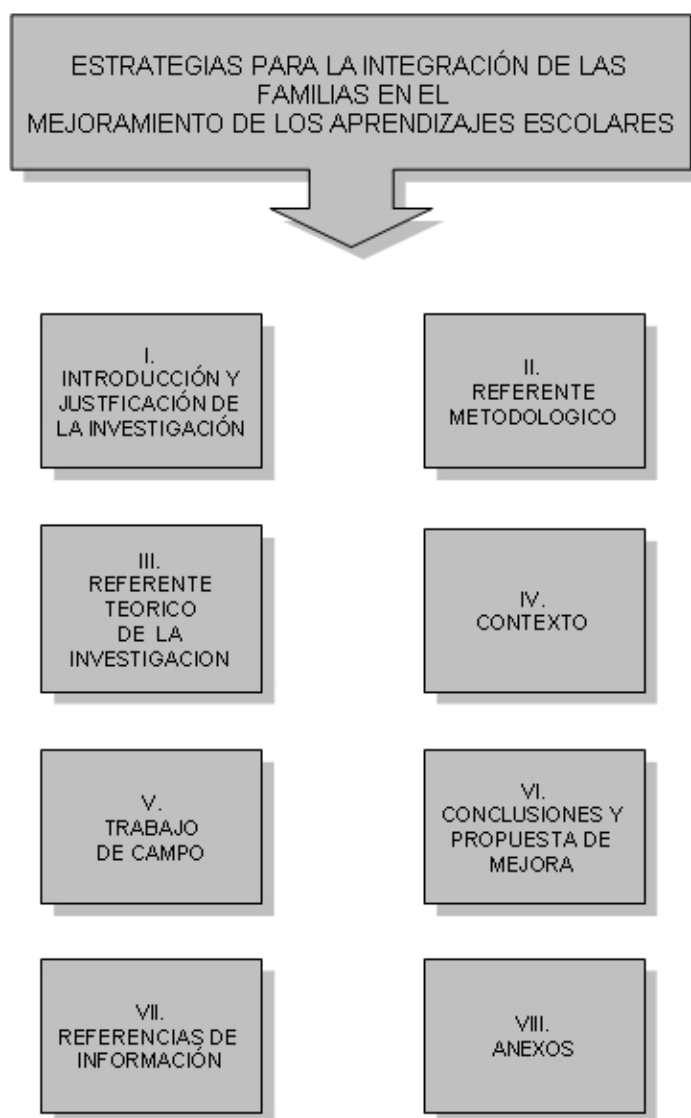


Figura 1.1. Estructura del informe de la investigación realizada

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En ruta al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de los AE, se propuso en este trabajo, indagar la participación de las familias con hijos, que cursaron el tercer grado de la enseñanza general básica, EGB, en tres centros educativos urbanos de primaria pública, CEPP, en el 2005. Se optó por intervenir en el mejoramiento de la situación estudiada, con el enfoque de la investigación-acción. Interesó el I ciclo por comprender un periodo básico en la formación de valores, actitudes y hábitos de trabajo de niños y niñas.

La exploración del contexto de la EPP costarricense reveló preocupaciones e iniciativas que se han impulsado en los últimos quince años. La década de los noventa, atrajo la atención a la formulación de una política curricular, nuevos programas de estudio, mejoramiento de la gestión institucional, capacitación y formación docente, introducción de la enseñanza del inglés como segunda lengua y fortalecimiento de la informática. También se organizaron foros sobre la participación de la sociedad civil en las gestiones de la sociedad, como estrategia de corresponsabilidad social frente al desarrollo, impulsados por la UNESCO. Inspirada en la necesidad de fortalecer la participación de las comunidades en la gestión escolar y de las familias de los estudiantes en los AE, se consideró una temática de interés en la sociedad costarricense, mencionada en foros, seminarios, discursos oficiales y otras fuentes de opinión pública.

Preocupada por los indicadores de deserción, aplazamiento, cobertura y número de años promedio para concluir la educación primaria y secundaria, la administración 2006-2010 concentra la atención en la educación secundaria; al aumentar los beneficiarios del programa de becas

(ahora, *Avancemos*) y aplicar controles de deserción, con énfasis en el séptimo año, también recientemente se han eliminado las pruebas nacionales al terminar el II y III ciclos (2008) y reestableció el pase automático de los estudiantes en primaria y secundaria.

Este trabajo de investigación también argumentó su justificación en el interés por validar el derecho constitucional a la EGB; se trató del acceso y de la permanencia exitosa, con la calidad esperada en la oferta de la EPP.

Entre los aspectos familiares que inciden en esta realidad se menciona: la falta de apoyo de las familias para estudiar, preparación de tareas y exámenes, conflictos intrafamiliares, la ausencia de buenos ejemplos de referencia cercanos. También la falta de interés de los estudiantes para proseguir estudios y la necesidad de su incorporación temprana al trabajo para aportar a la economía doméstica, según el Informe PEN, (2006: 40-48), entre 1990-2002, el 80% de los estudiantes que egresaron de la EPP, sólo el 40% lo hizo en el tiempo óptimo.

Las familias son responsables directos de la educación de sus hijos, pero no los únicos, partícipes del desarrollo humano y comparten esa condición con el desarrollo del CE. Ellas representan un valioso recurso en términos de tutoría para el mejoramiento de los AE, mayor disponibilidad de recursos (tiempo, materiales didácticos, trabajo en equipo), desarrollo de pertenencia y compromiso con la institución.

En primer grado los niños tienen importantes dificultades, la repetición y la deserción se acentúan, justo cuando recién egresaron de la educación preescolar. En el año 2004, el 13.4% de los

estudiantes de primaria repitieron. Por otro lado, los jóvenes presentaron problemas en el séptimo año de educación secundaria, sea el año siguiente después de egresar de la educación primaria. En el 2005, el 25% de los estudiantes desertaron de secundaria y sólo el 20% la cursó en el tiempo óptimo. Se cuestiona la calidad y la pertinencia de la oferta, por ello, es un factor a considerar en la búsqueda de soluciones hacia una mejor retención exitosa. Entre los factores que caracterizaron las discontinuidades entre la educación primaria y secundaria; están el pasar de tener dos a cuatro docentes, a más de una docena, la administración escolar y planta física del CE, le generaron inseguridad, el trato de los docentes y los cambios individuales asociados a la adolescencia.

Esta situación pareciera ser común a varios países, a ella se refirió así el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO, AL MUFI, J., AMAGUI, I., CAMEIRO, R., CHUNG, F., DELORS, J., GEMERK, B., KOMHAUSER, A., MANLEY, M., MANZAO, Z., PADRÓN, M., SAVANE, M., SING, K, STANVENHAGER, R. & WONG, M., (1996:28), “Justamente cuando los jóvenes se enfrentan con los problemas de la adolescencia, en cierto sentido se consideran maduros, pero en realidad sufren de una falta de madurez y el futuro suscita en ellos más ansiedad que despreocupación, lo importante es ofrecerles lugares de aprendizaje para el descubrimiento, darles los instrumentos necesarios para pensar y preparar su porvenir, diversificar las trayectorias en función de sus capacidades, pero también asegurar que las perspectivas de futuro no se cierren y que siempre sea posible reparar los errores o corregir el rumbo”.

El CEPP debe posesionarse de su naturaleza, funciones y responsabilidades (misión y metas), incluido el recrear el valor de la familia en la formación integral del niño y por ende, en sus

aprendizajes, en las vertientes de los derechos humanos y de los niños, familia y CE comparten responsabilidades.

En el sector salud, cada día, resulta más reconocida la necesidad de que la familia sea protagonista y para ello es estimulada y asesorada, para que participe y se involucre en el cuidado de sus miembros. Si participa, se siente parte, si es parte, asume responsabilidades y está dispuesta a colaborar. La participación debe ser activa, respetuosa y sincera. Los primeros años de vida deben sentar las bases de un sólido compromiso con los intereses y necesidades, la formulación y construcción de metas, el desarrollo de habilidades e intereses y el espíritu de lucha. Si esto se vive en familia, se consolida en la educación primaria, en la secundaria, estará mejor posesionada de su responsabilidad, con el desarrollo de sus hijos, con la asesoría del CE, estarán en mejores condiciones de ejercer y continuar la tutoría.

Para el CEPP, la comunicación con las familias no es una opción, es una obligación. Debe haber determinación en la iniciativa; se trata de comunicar, informar con transparencia y capacitar en y para la tutoría, para complementar los aprendizajes, compartir experiencias y fortalecer la formación humana. Las familias con sólidas bases de compromiso, mantienen lazos fuertes de empatía que perduran.

En los AE, docente y familia históricamente han desarrollado una interacción inherente a sus responsabilidades sociales. El escenario escolar es favorable; porque ahí convergen climas de trabajo, con el compromiso de unidades de mando. Es razonable pues, propiciar la incorporación de sus actores a la diversidad de redes sociales, entendidas como el desarrollo de la sociabilidad y

la promoción cultural, se trata de ampliar perspectivas educativas, laborales, recreación y participación social. El docente es y hace el cambio, sin su compromiso difícilmente se podrían implementar estrategias y tácticas de participación de las familias, en forma sostenida e innovadora en la labor de tutoría de los AE. Entendida ésta, como un trabajo creativo, eficaz, duradero y perdurable en el tiempo.

Esta investigación tuvo como norte, la participación de las familias en el mejoramiento de los AE, desde su propia perspectiva, en trabajos escolares y la vivencia cotidiana. La labor de tutoría de las familias a sus hijos, es un importante recurso que proporciona valor agregado, pues se está en condición de proveer: una extensión del tiempo, compartir en familia, vivenciar la cooperación, valorar condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje, disponer de recursos, participar, fomentar la responsabilidad, favorecer la autoestima y la motivación, los que contribuyen a la permanencia y éxito escolar. También se deben enriquecer experiencias de la vida cotidiana y desarrollar satisfacción personal y familiar.

Se consideró fundamental estudiar las interrelaciones desde el CEPP, como escenario condicionante de las percepciones de las poblaciones, en las realidades estudiadas, para construir respuestas y desde ahí, animar procesos de cambio hacia metas concretas, viables y sostenibles, en la interacción cotidiana de los docentes con las familias.

La identificación de estrategias para integrar a las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares se fundamentó en que ésta tiene una base social, puesto que se propone que el grupo crezca en valores. También tiene una base política, pues debe ser coherente con el marco legal, ML y estructura organizativa del CEPP. Las estrategias se entienden como el trabajo de

equipos, es la razón de ser, se trabaja con y para ellos (administrativos, docentes, estudiantes, familias y comunidad). La participación en la toma de decisiones sobre el qué, cómo y cuándo, será determinante en la apropiación. También debe entenderse como equitativa, en cuanto a sus posibilidades y beneficios. Debe ser apropiada con pertinencia mutua entre los objetivos y sus beneficiarios. También debe ser sostenible y las tácticas deben ser entendidas como las formas óptimas, viables, procesos intermedios para alcanzar los objetivos propuestos dentro de la estrategia (más amplia).

Hacen falta estudios en el marco de la investigación-acción en el país, que permitan identificar estrategias efectivas, consensuadas, que posibiliten la ejecución de una PP coherente con los criterios expuestos en las intenciones del ECV. Se trató de recrear respuestas a partir de los actores, en el trabajo que deben realizar los CE y docentes, se debió focalizar la atención en los factores significativos que inciden en los aprendizajes escolares de calidad, (duraderos, útiles y significativos), los escenarios y tiempos, ciertamente con la participación de factores externos a la competencia escolar, pero no por ello exentos de su influencia. Tal sería una PP comprometida con el trabajo colaborativo y factible, cotidiano y sostenido de las familias.

Una vez hecha la aproximación al contexto socioeducativo costarricense, se adquirió una mejor posesión del punto de partida para reflexionar y concretar el problema. A continuación la estructura que guió el desarrollo de la investigación: el problema y sus objetivos.

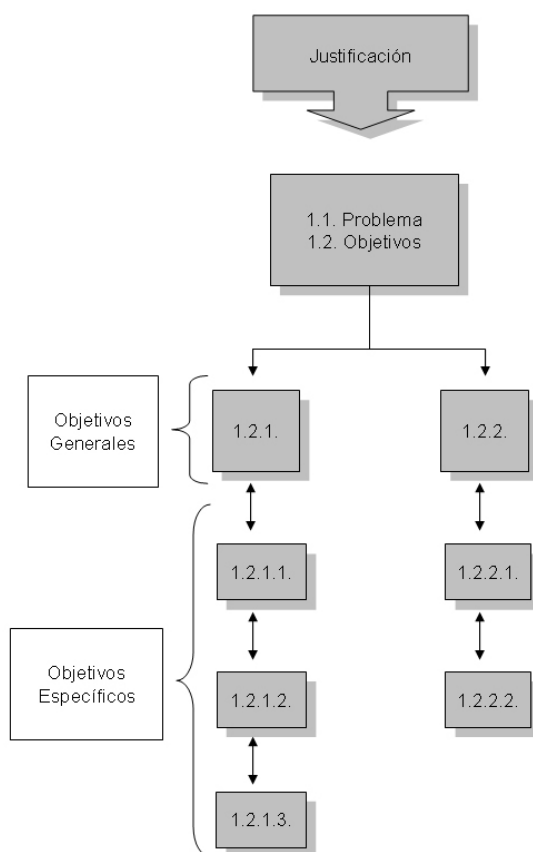


Figura 1.2. Capítulo I. Introducción y Justificación

1.1. PROBLEMA

El Programa Estado de la Nación, PEN, en su Primer Informe del Estado de la Educación 2005, indicó que “La Educación, se ha posesionado como un tema de primer orden en la agenda política nacional.” Esta impacta a la sociedad en diversos planos, tiene efectos sociales, al propiciar la movilidad social, contribuir a la reducción de la pobreza y crear un clima propicio para estimular la formación educativa. En el mismo informe se citó a Mora & Ramos, (2004), donde se afirmó que, “a mayor nivel educativo de los padres y de las madres, crecen las probabilidades de que los hijos e hijas alcancen rangos similares, cosa que no sucede en hogares donde los progenitores tienen menores niveles de escolaridad. Asimismo, la educación tiene efectos económicos; una mano de

obra más calificada, más productiva y capaz de generar mayores ingresos políticos, ya que es en la secundaria donde ocurre la socialización política básica”.

Así entendida, la educación es clave para tomar decisiones en el corto y mediano plazo, para mejorar coberturas y calidad, incidir en el desarrollo humano de las generaciones futuras y romper el círculo intergeneracional de reproducción de la pobreza. También existe la noción fundamentada de que el aumento del nivel educativo de las y los costarricenses ha sido lento para la aspiración de avanzar hacia el desarrollo tecnológico y el pleno aprovechamiento de la inserción en la economía mundial.

En Costa Rica, últimamente existe un marcado interés por la universalización de la educación secundaria. Podría asegurarse, que no se visualizaron espacios de opinión que cuestionen la EPP, a excepción de reiteradas comparaciones con los centros educativos privados, donde las condiciones son muy diferentes, especialmente la preocupación de las familias por los hijos estudiantes y quién puede asegurar que son el mejor referente.

Los esfuerzos por parte del gobierno, por mejorar esta oferta en la última década, básicamente han estado orientados al fortalecimiento del inglés como segunda lengua, ampliar cobertura informática educativa, formación y capacitación de docentes y elaboración de libros de texto. También el mejoramiento de la gestión institucional, la dotación de equipos multidisciplinarios en escuelas de zonas marginales, aumento del tiempo lectivo y el fortalecimiento de los programas asistenciales. Se ha impulsado la prevención de la drogadicción, la extensión de horarios, incluyendo materias complementarias y la dotación de equipos de

profesionales multidisciplinarios. Aún así, la insatisfacción acompaña los procedimientos y resultados de la EGB.

La percepción de la familia contemporánea, de su responsabilidad en la educación de sus hijos es influenciada por los cambios en la convivencia social y familiar. En el discurso las autoridades educativas reconocen la importancia del apoyo familiar a los estudiantes, lo señalan como una carencia importante que limita la permanencia exitosa de los estudiantes en el CE, pero en la práctica se construye la invisibilidad y se manipula la participación de éstos. Las familias declaran variadas insatisfacciones con la oferta escolar, rehuyen su responsabilidad de participación en los aprendizajes y renuncian a su deber de ejercer la autoridad sobre sus hijos.

La permanencia exitosa de los estudiantes en la EPP, está determinada por varios factores y en algunos de ellos, el CE, tienen poca influencia y control. Otros factores, sí pueden y deben ser trabajados intencionalmente para influenciar positivamente los AE de los estudiantes y la participación de las familias en la tutoría y el desarrollo del CEPP.

El conocimiento a priori de la EGB costarricense, el desempeño profesional de educadores, la vivencia cotidiana de las familias con hijos escolares, fueron elementos condicionantes para visualizar este tema de investigación. En los primeros acercamientos hechos a la formulación del problema, se logró identificar trabajo, con reflexión y visión amplia para concretar el foco de atención, revisar los contenidos sustantivos del mismo e identificar la viabilidad de un trabajo que interesó realizar de la mejor manera. Se seleccionó con la satisfacción de trabajar por algo en lo que se creyó y valoró.

Se debió inducir el acercamiento al tema, a partir de cómo orientan e interpretan su mundo las poblaciones que se desenvuelven en las realidades y que se generan alrededor de un CEPP. La complementariedad de los enfoques investigación cualitativa y cuantitativa implicó, evolución en la medida en que se desarrolló. Con este referente se trabajó para dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la percepción de los directores en relación con la PP de los docentes a su cargo?, ¿Cuáles son las directrices de la institución en relación con la comunicación entre docentes y familias de los estudiantes?, ¿Cuál es la participación de las familias en desarrollo del CEPP?, ¿Cuál es la percepción de las familias en relación con el CEPP donde estudian sus hijos?, ¿Cuál es la percepción de los docentes en relación con la responsabilidad de las familias en los aprendizajes escolares de los hijos y cómo influyó ésta en el éxito de los mismos?, ¿Cuál es la percepción que tiene la familia de su responsabilidad en los aprendizajes escolares de sus hijos?, ¿Cuál es su percepción del docente ideal?, ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes en relación con el apoyo que le brindó su familia en los trabajos escolares? y ¿Cuál fue el protagonismo de los miembros de la familia en los trabajos escolares en el hogar?

En este trabajo de investigación, las familias de los estudiantes fueron entendidas como la persona o grupo social más cercano a los estudiantes, el más influyente. Son las personas con las que más ha convivido, en algunos casos, desde los primeros años de su vida. De ella reciben y aprenden la mayoría de los valores, seguridad, costumbres, visión del mundo, autoestima, y otros que, moldean los comportamientos básicos de las personas. En este escenario y en los espacios que conlleva, se forman hábitos de trabajo, se recibe orientación y apoyo, expectativas y aspiraciones.

Los niños y las niñas, entre más pequeños, más tiempo comparten con su familia, son más permeables a sus influencias, lo que interviene en su identidad personal y social, en su fijación de metas y autoestima.

La participación de la familia en los AE se entendió también, como el aprovechamiento de oportunidades de protagonismo en el desarrollo del CE, especialmente por tratarse de un servicio público, aunque gratuito y costado por el Estado, requiere de su compromiso. En relación con la participación de las familias, se trata de reconocer el deber de informarlos y consultarlos con oportunidad, para el trabajo colaborativo, idealmente en estrategias de auto y mutua capacitación. Brindarles la asesoría correspondiente, actuar con responsabilidad frente al derecho del niño a una oferta educativa de calidad, en condiciones básicas para desarrollar capacidades autogestionarias y corresponsables de sus aprendizajes.

En este contexto se involucró al CEPP, como el escenario donde se concreta la oferta de aprendizajes formales de la EB, donde el docente recibe asesoría, seguimiento y control de la PP a su cargo. Se comprometió a la selección de escenarios donde se dieron las condiciones básicas para interactuar, desarrollar el trabajo y contar con un equipo de DC para recoger información relacionada con estudiantes y familias, profundizar en el análisis de datos desde esa perspectiva.

Es necesario identificar con claridad este referente, recordar que, la familia tiene su historia, su red de relaciones y su ideología, vive un proceso de transformación constante, por ello, debe haber respeto, aceptación de la diversidad y pluralidad y que se requieren intervenciones consensuadas.

Privilegiar el espacio de comunicación entre CEPP, docentes y familias, como punto de encuentro para mejorar las relaciones es comprometerse con el desarrollo del centro y propiciar la tutoría a los hijos escolares. Los docentes son el grupo primario, a partir del cual este trabajo, se propuso generar el cambio, con una estrategia de acompañamiento cotidiano en su desempeño profesional, en un marco de procesos de auto evaluación. Entre los docentes se encontraron variados comportamientos en relación con las familias de sus alumnos; aquéllos indiferentes, aquéllos que promueven su protagonismo y aquéllos que rehusaron toda relación e incorporación. El docente debió recordar que, la relación existente entre la familia y sus hijos es única, tiene puntos fuertes y débiles y conflictivos. Necesariamente también, el docente debe conocer y comprender al estudiante en su contexto.

Se seleccionó el trabajo con docentes que tuvieron a cargo estudiantes que, sin tener un retardo mental y limitación física, éstos encuentran dificultades para mantenerse exitosamente en los CEPP. Lo anterior, pudo ser causado por deficiencias en la PP, desinterés propio y familiar, reprobación, deserción y sobre edad escolar. Eventualmente, se pudieron presentar trastornos de comportamiento, manifestado en dificultades de socialización y de aprendizajes, depresión y son potenciales desertores. También existen estudiantes que sin presentar dificultad aparente, mantienen una condición vulnerable disfrazada “un rendimiento normal”, en medio “de la indiferencia familiar y omisión de una adecuada oferta curricular.”

1.2. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- 1.2.1. Identificar la participación familiar en las actividades escolares de los estudiantes de tercer grado, en tres centros educativos de educación primaria pública, CEPP.
- 1.2.2. Desarrollar estrategias para la capacitación en la acción cotidiana para docentes y familias para mejorar la participación en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Objetivos específicos:

- 1.2.1.1. Identificar la cultura institucional en el CEPP en relación con la participación de las Familias en los AE.
- 1.2.1.2. Identificar el tipo de relación cotidiana entre docentes y familias en un CEPP.
- 1.2.1.3. Identificar la participación de los diferentes miembros de la familia en relación con su protagonismo en los aprendizajes escolares de sus hijos, desde la perspectiva de los mismos.
- 1.2.2.1. Identificar criterios y procedimientos de consenso entre docentes para promover la participación de las familias en la tutoría de los aprendizajes escolares.
- 1.2.2.2. Formular un plan de capacitación-acción cotidiana para docentes y familias en relación con su participación en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Para el logro de los precitados objetivos, fue necesario un acercamiento a las realidades en que interactúan las poblaciones seleccionadas y profundizar en y con ellas en relación con sus

opiniones del CE, la comunicación con los docentes, los trabajos escolares, la familia y los AE, sus preocupaciones y expectativas de los hijos, sus compañeros, de la PP, entre otros.

La identificación y aplicación de procedimientos para integrar a las familias en el desarrollo de los CEPP y en el mejoramiento de los AE, pueden ser exitosos, pues fortalecen la comunicación y la participación. Al fortalecer éstas, se vivencia la democracia como opción de vida del país, se genera identidad y compromiso con el desarrollo del CE, pues se conciben dentro de una política institucional y su vivencia debería incidir en la convivencia familiar. Esta sería la parte medular de la estrategia, entendida como espacio de trabajo colaborativo, donde se favorece el desarrollo de habilidades personales y de grupo, donde cada uno es responsable y está comprometido.

Como elementos básicos de interdependencia positiva, donde se comparten ideas y conocimientos, se vive comprometido con el proceso y se apropian de él. La estrategia requiere planeamiento, seguimiento, control y evaluación; así entendida es una forma concreta, específica de trabajar en atenuar la situación-problema. Implica previsión, analizar los trabajos, resueltos o no, evaluar, hacer ajustes, trabajar con bases científicas, con técnicas, en valores y en participación. La estrategia tiene tácticas o procedimientos intermedios, como recursos viables para lograr objetivos propuestos. La identificación de los procesos, requiere también elegir entre alternativas de solución, formas específicas de hacer una cosa con bases científicas. Debe permitirse la posibilidad de analizar los pasos dados y hacer o no ajustes.

Concretamente se trata de favorecer la satisfacción de las necesidades básicas, manifestaciones claras y constantes de apoyo y supervisión, que evidencien acompañamiento,

presencia, rendición de cuentas transparentes, compromiso con el esfuerzo sostenido, aprendizaje de los errores y recuperación de metas. La dotación de recursos y condiciones necesarias para mantener la ruta trazada. Los trabajos escolares y niveles de logro deben ser tratados con seriedad y con previsión; tomando en cuenta las individualidades (intereses, necesidades y habilidades), los recursos de la familia, del CE, de la comunidad y la responsabilidad del uso adecuado de los mismos.

1.3. RESUMEN

Este Capítulo, presentó la Introducción del informe de la investigación y una aproximación resumida del trabajo realizado en los diferentes capítulos en que éste se organizó.

En la Justificación, se llamó la atención sobre los déficit de la EGB en Costa Rica; en diferentes foros de opinión pública, donde se cuestionó el bajo rendimiento en primer grado, la deserción de los estudiantes de séptimo nivel, recién egresados del II ciclo. Además, el tipo de promoción, donde los estudiantes aprobaron masivamente, arrastrando deficiencias en valores, actitudes y conocimientos fundamentales y las familias “navegaron en la corriente”, focalizando su atención en resultados de la promoción final. La pérdida de tiempo lectivo, el deterioro de la infraestructura escolar, la rigidez de la oferta curricular, el desempeño de los docentes, la evaluación de aprendizajes, especialmente al final del IV ciclo, la falta de compromiso de las familias con sus hijos escolares y el incremento del pago de lecciones extra, para atenuar las deficiencias de la PP.

En este contexto se identificó el problema, se estableció qué investigar, con quiénes, dónde, cómo y cuándo. Concretamente se justificó la necesidad de identificar la participación de la familia en los aprendizajes escolares, y en el desarrollo del CEPP, como marco institucional, donde el docente ejecuta su desempeño profesional. Con la certeza de que las autoridades educativas han reconocido reiteradamente la necesidad de que las familias apoyen a los estudiantes en sus estudios y señalan esta carencia como una causante de deserción y fracaso escolar. También se presentaron los objetivos generales y específicos formulados y que guiaron la investigación realizada.

De acuerdo con los ideales nacionales, se aspira a que los estudiantes sean portadores de bases sólidas en su formación integral, para enfrentar exitosamente y continuar en la educación secundaria. Se hizo referencia al reconocimiento social de la responsabilidad de la familia y el CE en la educación de los niños, a la ausencia de una política y estrategias que motiven y capaciten a docentes y familias para trabajar en equipo.

En el siguiente Capítulo II. Referente y Diseño Metodológico, se presentó un resumen de las bases teóricas de los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativas, desde la perspectiva de la complementariedad de ambos. Con este referente se construyó el diseño metodológico para dar respuesta a las preguntas formuladas en el problema de investigación, con qué instrumentos, con quiénes, cuándo y en qué escenarios. También, desde la perspectiva de la investigación-acción, se estudiaron espacios y técnicas de trabajo, viables y sostenibles para integrar a docentes y a las familias en el mejoramiento de los AE.

CAPÍTULO II. REFERENTE Y DISEÑO METODOLÓGICO

2. REFERENTE Y DISEÑO METODOLÓGICO

Las realidades socioeducativas son una totalidad, con dimensiones objetivas y subjetivas. La objetividad científica exige que ambas dimensiones se tomen en cuenta, porque el comportamiento social está cargado de valoraciones implícitas que lo condicionan y lo hacen posible. Las realidades sociales se rigen por leyes culturales que cambian históricamente y ningún método de investigación, garantiza que dichas relaciones sean rígidamente percibidas, por ello, es necesario que el investigador tenga una formación integral, para pensar e interpretar la realidad a partir de sus parámetros históricos y culturales. En este Capítulo se comparten importantes aportes de varios investigadores educativos en relación con los fundamentos teóricos de los enfoques de investigación cualitativa, cuantitativa e investigación-acción como los pilares que sustentaron el enfoque metodológico seleccionado.

La selección del enfoque de investigación para alcanzar los objetivos propuestos y conclusiones válidas, se basó en la necesidad de profundizar en las opiniones de las poblaciones en sus propios contextos, rescatar lo visto y oído, con discusión abierta sobre el tema, analizando e interpretando datos.

El criterio más adecuado para seleccionar un método, está determinado en primera instancia, por la naturaleza del problema que se investiga. En otras palabras, el método no debe imponer cómo se estudia la realidad, sino que por el contrario, son las propiedades de la realidad, de la situación-problema, las que deben determinar el método o los métodos a ser usados.

El enfoque cualitativo se orienta a profundizar en algunos casos específicos y sin generalizar con base en grandes volúmenes de datos. Su preocupación es descubrir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según son percibidos por los miembros de la situación en estudio.

En la perspectiva cuantitativa, convencionalmente se ha ido imponiendo una gran rigidez, lo que limita en forma considerable la capacidad creativa e interpretativa del investigador, con reglas sobre cómo conocer, que muy a menudo no dan prioridad a las propiedades de la realidad social, al análisis de fenómenos complejos.

El enfoque de investigación-acción, facilita identificar y estudiar las realidades vigentes, construir respuestas viables en los contextos objeto de mejoramiento. Coherente con los fundamentos teóricos del enfoque de investigación mixto, se procedió a analizar retos, recursos y opciones, limitaciones, ventajas para el logro de los objetivos propuestos.

En la elección del diseño metodológico se recordó a Goetz & LeComte (1988:15), quienes afirmaron que éste se “pueden caracterizar en un continuo subjetivo-objetivo, por consiguiente, ni la objetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada al paradigma al cuantitativo”. En la selección de una opción metodológica se recordó lo que respecto de los métodos señalaron Bonilla, E. & Rodríguez P., (1997:44), “Los métodos del conocimiento pueden ser cualitativos y cuantitativos, cada uno de ellos se sustenta en supuestos teóricos diferentes, que no son recursos excluyentes, que la totalidad de la realidad no se agota con la cuantificación”. La necesidad de articular los recursos de ambos enfoques fue

la mejor manera de trabajar en el logro de los objetivos propuestos y con manejo balanceado de las dimensiones subjetivas y objetivas, como herramientas complementarias.

La elección del método fue un proceso dinámico, en el que se consideraron las técnicas alternativas disponibles, se examinaron y modificaron continuamente, sin detrimento de que, durante el proceso en desarrollo se implementaran otras. Siempre atenta al logro de los objetivos propuestos, a las posibilidades, limitaciones de cada una de ellos. También se previó la necesidad de trabajar con las poblaciones en la construcción de una propuesta de mejora de la situación-problema y de la PP en los CEPP. En la selección de los recursos etnográficos se tomó en cuenta la pertinencia y confianza con que se pudieron llevar a la práctica ya que la mayoría de los procesos de indagación se llevaron a cabo en los lugares que se compartieron cotidianamente y que fueron accesibles. Todo esto contiene, los supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores implícitos o no, que les dieron sus actores.

Se optó por un enfoque mixto de investigación; que integró lo cualitativo y cuantitativo, con el propósito de enriquecer el proceso con visión complementaria. También se incorporaron elementos básicos que sustentan el enfoque de investigación –acción, puesto que se propuso incidir en la situación problema, objeto de estudio. En esta ruta, se formuló el plan de trabajo que guió el trabajo de campo

En la formulación del Referente metodológico se tomó en cuenta el desarrollo de la capacidad de pensar, comprender e interpretar la realidad social que se propuso conocer. Se reflexionó en sus dimensiones y contradicciones, entre los intereses de los distintos grupos sociales involucrados. En la figura 2.3, se representó la integración de los enfoques seleccionados.

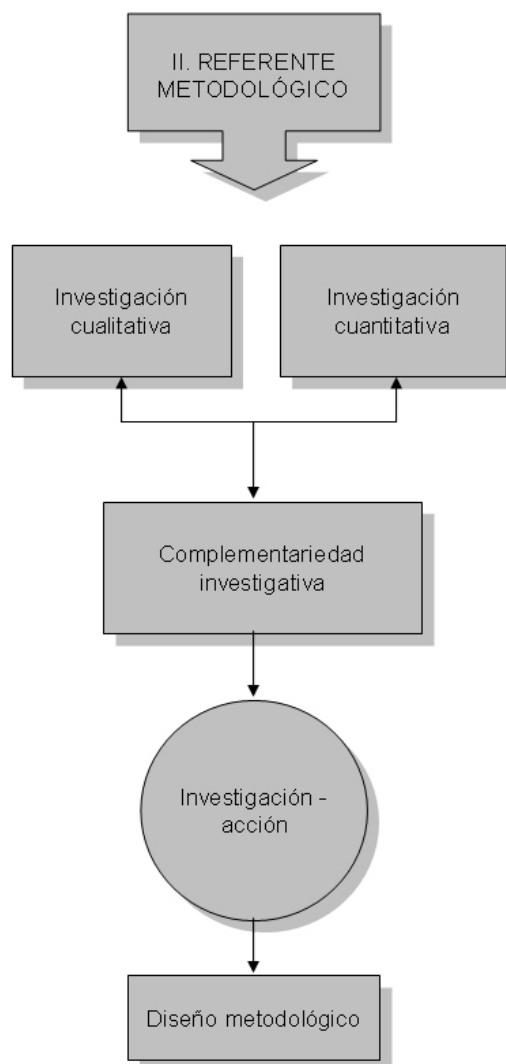


Figura 2.3. Capítulo II. Referente Metodológico de la Investigación

2.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Las personas, incluso aquellas que por razones disímiles entre sí, se comportan se forma relativamente homogénea, conducen a diferentes teorías sobre la existencia de una intersubjetividad, es decir de un mundo de realidades sociales conocido en común, que se encuentra subyacente y explica la manera cómo operan los aspectos subjetivos de la realidad social.

De acuerdo con Bonilla, E. & Rodríguez P. (1997:36), “En los métodos cualitativos, el problema metodológico central se relaciona con la medición de los conceptos que orientan teóricamente el proceso de conocimiento.

Los métodos cualitativos, exploran el contexto para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad”. Buscan entender la situación social como un todo, con sus propiedades y su dinámica. Se trabaja con un proceso inductivo, da sentido a la situación según la interpretación de los informantes, evita imponer preconceptos al problema analizado. Parte de observaciones específicas, básicas para rastrear patrones generales de comportamiento. Las categorías o las dimensiones que organizan la situación, deben captarse para realizar el análisis correspondiente. Emergen de la observación abierta y que se va depurando en la medida que se comprenden mejor los parámetros que organizan el comportamiento de las realidades que se investigan, Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997:62).

La construcción de una realidad institucional y la formulación de un orden social se fundamentan en una interacción social, definida como una actividad comunicativa significativa entre las personas que involucra un trabajo interpretativo mutuo. La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente en la interacción de la persona con otras personas.

La realidad se interioriza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias al manejo de diferentes formas de conocimiento, que informan sobre las acciones

que emprenden los individuos. Estas formas están implícitas en los miembros de una sociedad y configuran la dimensión cualitativa de esta realidad. Puede ser utilizada para descubrir y refinar preguntas de investigación, no necesariamente se ocupa de probar hipótesis. Con frecuencia se basa en técnicas de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo general, las preguntas e hipótesis surgen del proceso de investigación flexible, su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

Es una oportunidad investigativa, cuyos objetivos propuestos y su logro, se favorecen con la aplicación de recursos de los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa, que permiten experimentar la viabilidad de las estrategias de solución al problema focal, las cuales se construirán en el desarrollo del trabajo.

El paradigma cualitativo se caracteriza por *comprender* los fenómenos que ocurren en la realidad. Este esfuerzo por *clarificar*, contribuye significativamente a validar asociaciones entre fenómenos observados en distintos escenarios y actores e intervenir de manera adecuada en las interacciones docente-familias.

Privilegia el análisis y la reflexión de las circunstancias sociales en que interactúan los protagonistas, fuentes de datos y su contexto; escenario en el cual desarrollan sus vidas y se generaron interpretaciones de sus comportamientos. La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social por medio de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. Sus principios y métodos profundizan en las opiniones de los actores y sus contextos, lo que supone una mejor

aproximación a las realidades que interesa estudiar. Su flexibilidad, hace viable la redefinición, para atender condiciones muy particulares, emergentes de realidades dinámicas, subjetivas, condicionadas además, por la finalidad prioritaria de apoyar procesos de reflexión para mejorar la PP y los AE. Como tal, tiene un carácter flexible, en todas las etapas de su desarrollo.

La aplicación de la investigación cualitativa desarrolla comunicación directa permanente con los sujetos investigados, necesaria para comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida.

El diseño de la investigación con este enfoque exigió la consideración de alternativas como la etnografía como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, McCurdy & Sprdley (1972), su aplicación en este caso, favorece el análisis de las intenciones manifestadas por medio de las pautas observadas en la interacción de estudiantes, docentes y familias en relación con los AE. Las descripciones etnográficas o cualitativas facilitan la identificación de las realidades existentes entre los estudiantes y entre sus familias, la vinculación entre la actividad de investigación, la teoría y las preocupaciones prácticas. Eventualmente se formularon suposiciones que luego se verificaron, en relación con lo anterior, Goetz, J. & LeCompte M., (1988:32) afirmaron que, “El reconocimiento de los modos suposicionales subyacentes a las perspectivas teóricas y a los temas de investigación, permiten a los científicos seleccionar estrategias compatibles con sus diseños.”

2.2. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

En un estudio se elige regularmente una idea o un tema, se formulan preguntas de investigación relevantes, de éstas se derivan hipótesis y variables, se desarrolla un plan de trabajo para probarlas, se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas, con frecuencia utilizando métodos estadísticos y se establecen una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. Busca medir con precisión las variables en estudio. Sin embargo, Cook & Reichardt, citados por Pérez, G. (1994:60), señalaron que “Ni la fiabilidad, ni la validez se pueden considerar atributos inherentes a un instrumento de medida. La precisión depende de la finalidad a la que sirve el instrumento de medición y de las circunstancias en que se realiza dicha medición.”

El enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo, lógico, generaliza los resultados de sus estudios por medio de muestras representativas. Sin embargo, recuérdese lo que al respecto opinaron Cambell & Stanley (1966), citados por Pérez, G. (1994:60), “Normalmente la generalización es mucho menos formal y por ello, resulta más inductiva y nunca está lógicamente justificada por completo, tanto si está basada en datos cuantitativos como cualitativos.

Dos aspectos son determinantes para comprender lo social como realidad objetiva: las instituciones, es decir las pautas de comportamiento estandarizadas que son aprehendidas, como guía de la conducta social y que permanentemente se reiteran en el transcurso de la vida cotidiana; por el otro se encuentra el lenguaje como canal de la vida social.

Las instituciones son percibidas por los miembros de la sociedad como realidades inalterables y evidentes por sí mismas, lo cual hace posible en cierta manera, hablar de un mundo social como una realidad no histórica y dada, a la cual se enfrentan las personas, de modo análogo al mundo natural. El mundo institucional se experimenta como una realidad objetiva, porque tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Para que el orden social tenga una dirección y sea estable, se debe institucionalizar al máximo el comportamiento, de manera tal que éste sea previsible y por lo tanto controlable.

Utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de la investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de instrumentos estandarizados. En este enfoque, los estudios basados en encuestas estandarizadas, seleccionan la población mediante muestras estadísticamente representativas y definen las observaciones que van a registrar antes de comenzar el trabajo de campo. Este enfoque limita la posibilidad de rastrear “elementos desconocidos” en los marcos teóricos, pero que pueden ser determinantes de la forma como se presentan las propiedades empíricas de los fenómenos. Basa su validez en la rigidez de sus procedimientos, estandarización de instrumentos y criterios de análisis estadísticos. Con el riesgo de limitar la identificación de rasgos determinantes del problema y cómo lo perciben los actores.

Goetz, J. & LeComte, M. (1988:15) opinaron que “Muchos movidos por la corriente positivista, se hallan obsesionados por la obtención de *la verdad absoluta* e independiente de toda valoración. Además intentan eliminar toda la carga ideológica en su afán de no contaminar los resultados. Admiten la existencia de una persona abstracta, libre y aislada de su entorno.” Sin

embargo la objetividad que sustentan los positivistas desconocen las personas estudiadas, las caracterizan abstractas, libres, aisladas de su entorno, neutrales y autónomas carentes de historia.

2.3. COMPLEMENTARIEDAD

La discusión en relación con los precitados enfoques de investigación es importante en tanto contribuya al avance de la ciencia. A continuación se resumen opiniones consideradas relevantes, en la consolidación de su complementariedad.

Según Grinnell, 1977, citado por Bapista, P., et al. (2004:5), “Su propósito es reconstruir la realidad, tal como la observan los actores, en un sistema social previamente definido”. Apoyado en otros autores Pérez, G. (1994:64), recordó que ninguno de los dos paradigmas es completamente erróneo”, Nisbet (1980), tampoco deben por sí solos resolver los problemas investigativos, De Lanhure (1980), Mc Neil (1981), Doyle (1985) y Husen (1985).

Hay que mantener el rigor del uno y la creatividad del otro, según Troncale (1980) y Drew et al. (1985), se trata de complementar las ventajas de ambos, Cook & Reichardt (1979), porque tienen más en común que diferencias. Ambos enfoques llevan a cabo cinco fases similares: observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas y del análisis y

proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y fundamentar las suposiciones e ideas; incluso para generar otras.

Las siguientes son opiniones de relacionadas con algunas diferencias y puntos de equilibrio, citados por Pérez, G. (1994:64):

Rol de la investigación: Los hallazgos cualitativos se emplean de manera creciente, superando el análisis convencional que se limita a aceptar o a rechazar hipótesis.

Compromiso del investigador: El investigador cuantitativo está comprometido con el método que se usa de manera acrítica, porque se considera como un recurso que garantiza el estudio objetivo y despersonalizado de la realidad. El investigador cualitativo por el contrario, reconoce que “la despersonalización” no es la mejor consejera; como miembro de una sociedad, tiene compromisos que no necesariamente coinciden con los de los individuos que estudia. La meta es trabajar de manera comprometida con el grupo para permitir que aflore y se pueda sistematizar la vivencia y el conocimiento que ellos tienen de su realidad. Sin embargo, al utilizarse el investigador como instrumento, puede “sesgar y limitar la validez de las conclusiones”, Taft, (1985).

Relaciones entre el investigador y las poblaciones: El problema de relacionarse en pie de igualdad con los grupos estudiados no se resuelve mediante la negación del conocimiento y de la identidad del investigador, sino mediante la forma en que se logre reflexionar sistemáticamente con el objeto estudiado, sobre las dimensiones cognitivas e interpretativas del asunto que se investiga. La investigación cualitativa es altamente exigente en formación académica y experiencia, de manera que permite la comprensión creativa pero sistemática de la lógica y la racionalidad cultural que organiza y orienta el comportamiento social.

Relación entre teoría, conceptos e investigación: La investigación cuantitativa verifica la teoría, la investigación cualitativa deja que emerjan de los datos, Byrman (1988: 98). “No logra teoría

científica” ha cuestionado Buitnik & Kemme, (1984) y Perrenoud, (1984). “La teorías que generan predicciones cuantitativas acerca de lo observable simplifican más que las que no lo hacen”, pues “La utilidad técnica depende no sólo de la adecuación empírica, sino también de la pertinencia a las prioridades del momento” y “Hay una tendencia a considerar que una teoría no es más que relaciones paramétricas entre variables directamente medidas”, Esta visión se apoyó en criterios como “las teorías nunca están terminadas”, de Cook & Cambell (1979), Kuhn (1970), entre otros.

Criterios y procedimientos de la investigación: La investigación cuantitativa requiere que los conceptos sean definidos y que se establezcan relaciones entre las variables que determinan la forma como se construyen los instrumentos para la investigación. Los métodos cualitativos son más abiertos y flexibles y consideran todas las observaciones anotadas como datos potenciales que se deben decantar en forma sistemática. El enfoque cualitativo guía de manera flexible la investigación, por lo cual el investigador debe estar atento a controlar el volumen cuantioso de datos. Ello exige que se organice, examine y evalúe continuamente con los informantes confiables, que esté dispuesto a reorientar la dirección de la investigación cuando las observaciones ya ponderadas así se lo indiquen.

Imagen de la realidad social: En el enfoque cuantitativo, la realidad es definida como si fuera exterior al individuo, visualizada como un orden social similar al orden natural. “El uso de cantidades para describir fenómenos ensombrece características importantes y descarta información”.

En el enfoque cualitativo la realidad social es el resultado de un proceso interactivo y profundo, en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad. La complejidad de los procesos de comunicación e interacción

inherentes a las relaciones sociales y sus repercusiones en el comportamiento de los individuos, son preocupaciones centrales de escuelas del conocimiento que usan métodos cualitativos, tales como la etnometodología y el interaccionismo simbólico. La realidad social es una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos se tomen en cuenta, porque el comportamiento social observado está cargado de valoraciones implícitas que así lo condicionan y lo hacen posible.

Naturaleza de los datos: Los datos cuantitativos son frecuentemente visualizados como “duros”, rigurosos y confiables, mientras que los cualitativos son caracterizados como “blandos”, imprecisos y no generalizables, porque hacen referencia a la esencia de los fenómenos.

En el enfoque cualitativo, interesa lo que es significativo, relevante y consciente para los participantes. Es adecuada para el análisis de fenómenos complejos, para el estudio de casos, para el parentesco lógico de los fenómenos sociales. Sigue un enfoque holístico-inductivo ideográfico, es decir estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola, sigue la vía inductiva: los datos y no las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales. Según Bapista, R. et al. (2004), los datos cualitativos son descripciones detalladas de situaciones, personas y eventos.

Análisis de datos. Según Pérez, G. esta etapa puede ser considerada la más amplia en la investigación cualitativa debido a múltiples razones: pocos investigadores experimentados han descrito los principios y técnicas con suficiente detalle, como para servir de directriz a otros autores, Tesh (1990). Falta tradición, según Bartolomé (1990). Sin embargo puede resultar valiosa la consulta de obras como las de Taylor y Bodgan (1986), Cook y Riceichardt (1986), Goetz & LeComte (1988) y Briones (1990).

Diversos autores coinciden en señalar en que se trata de recolectar, ordenar, reducir, categorizar, clarificar sintetizar y comparar datos con el propósito de con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Es sistemático y ordenado, flexible. Es una etapa se va realizando a lo largo del proceso, demanda creatividad, sentido de síntesis, apertura a nuevas perspectivas, cuando el curso de la investigación lo demande.

Alcance de los resultados: El enfoque cuantitativo generaliza resultados, construye indicadores operacionalizados, fiel a los conceptos y cumple con los requisitos de medición que exigen las condiciones establecidas de representatividad y rigurosidad en la recolección e interpretación de los datos. En el camino descarta información ideopática importante y forma “curvas normales”, poco reales. La investigación cualitativa es ideográfica porque busca nociones, ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Su objetivo es profundizar en el fenómeno y no necesariamente generalizar.

El ejercicio anterior se basó en las distintas concepciones de la realidad social y en el modo de conocerla científicamente, así como las herramientas metodológicas que se emplean para abordarla.

De acuerdo con Bonilla E. & Rodríguez P, (1997:58-59), El análisis de las diferencias comúnmente señaladas entre los métodos cualitativos y cuantitativos ponen en evidencia que las propiedades determinantes de cada método que en la práctica, no se satisfacen a cabalidad. Esto obedece al significativo distanciamiento entre lo que se supone que debe hacerse, en estricto sentido metodológico y lo que sucede en la praxis de la investigación, o sea, entre la lógica en uso y la lógica reconstruida. El incumplimiento de los cánones científicos no ha cuestionado su validez, pertinencia y factibilidad para producir conocimiento sobre la realidad social.

La articulación de los recursos más eficiente de los enfoques cualitativos y cuantitativos, busca fortalecer el proceso de generar conocimiento de la realidad social a partir de la experiencia acumulada. La opción de complementariedad entre ambos enfoques de investigación se aplicó para fortalecer el proceso investigativo propuesto. La experiencia se inició con las previsiones necesarias para construir espacios de trabajo enmarcados en la validez y confiabilidad, la versatilidad y flexibilidad metodológica, alerta siempre a las limitaciones y posibilidades de cada enfoque. Tal como lo señaló Barrantes E., R. (2003:100), “La pluralidad del enfoque permite una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada uno ofrecerá una visión diferente”. La aplicación de un enfoque u otro, pudo ser secuencial o simultáneo, respetando el carácter específico de cada uno de ellos.

Más allá, Bonilla, E. & Rodríguez P. (1997: 55), destacaron que las diferencias de los métodos cualitativos y cuantitativos se basan en las distintas concepciones de la realidad social y en el modo de conocerla científicamente, así como en algunas herramientas metodológicas que se emplean. En la práctica, los investigadores se acercan e incluso articulan sus métodos, buscando refinar sus capacidades para captar, analizar e interpretar la problemática social. Este “préstamo” e “intercambio” se presenta de manera cada vez más frecuente, como una propuesta pragmática que, trata de superar las limitaciones inherentes a la cualificación o a la cuantificación estricta de lo social. En la práctica no siempre es posible aplicar de manera rigurosa los preceptos metodológicos porque se reconoce que las reglas a seguir, en muchos casos, interfieren con el conocimiento de la realidad social. Se trata de dar prelación a los instrumentos que ofrecieron mayor capacidad para generar conocimiento.

2.4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En la retórica de burócratas, críticos y educadores, la participación de las familias en los AE es un asunto de interés y preocupación cotidiana. Sin embargo, en la práctica “todo está bien” en la medida en que el silencio predomine y se realizan importantes esfuerzos por distraer la atención en situaciones intrascendentes a los aprendizajes significativos, como los subsidios económicos para evitar el abandono escolar, “las curvas” en la promoción de las pruebas nacionales y los “doscientos días de lectivos”.

Es conocido que cuando las personas son protagonistas de un trabajo, se involucran, se comprometen, dan y reciben, se saben beneficiados y colaboradores, no simplemente proveedores de datos. En este caso se trató de atraer la participación de las docentes, puesto que son el grupo de trabajo y es por medio de ellas que se propuso llegar a las familias.

En estas intervenciones, como lo señalaron Goetz, J. & LeComte, M. (1988:16) y que fueran asumidas como premisa, se busca la solución de los problemas, actuando dentro de la misma práctica, reiterando con esto que, “Los problemas educativos no son exhaustivamente teóricos, o sea algo que pueda ser descubierto desde fuera de la vida cotidiana de las aulas”. Lo anterior, sin demérito de las cuestiones teóricas, sino, reconociendo que las relaciones entre la teoría y la práctica, están condicionados por esta misma dimensión de intervención, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los problemas prácticos son algunos, cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica; esto quiere decir que los problemas educativos no son

exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas.

Los conflictos y las dificultades educativas surgen en la medida en que las finalidades propuestas o las intervenciones que se realizan no son lo suficientemente adecuadas a las particularidades, capacidades intereses, valores y expectativas. Las relaciones entre la teoría y la práctica están condicionadas por una dimensión de intervención para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La idea es comprender y considerar el punto de partida, por eso, las mejores formas de acceder al descubrimiento de los por qué que guían determinadas acciones sean explícitas o no, son al fin, determinantes en tales acciones.

Respecto del problema formulado, al tiempo que se recogen, organizan, analizan e interpretan los datos que describen la situación, se propone intervenir en el cambio, con un rumbo preconcebido, Medina, A. & Castillo, S. (2003:87) y de alguna manera en consenso. Se seleccionó la modalidad de investigación-acción, con el objetivo de mejorar la PP, a partir de una experiencia de trabajo en equipo de DC, con respuestas emanadas en el mismo, a la espera de que las mismas representen el consenso y compromiso de acción. Básicamente se trató de construir la propuesta de mejora desde la experiencia misma de los docentes, visualizando espacios y opiniones para sembrar la reflexión, el esfuerzo por analizar lo que se realiza cotidianamente, desde la perspectiva de la participación y el ECV. Involucrarse en la construcción de respuestas a partir del consenso entre sus iguales.

2.5. DISEÑO METODOLÓGICO

El problema formulado se trabajó desde una perspectiva complementaria de los enfoques cualitativo y cuantitativo, para aprehenderlos con validez, en un marco de investigación-acción, en procura de recrear significados y vivencias representativas de conductas y soluciones.

El diseño de investigación elegido, se ubicó claramente intencionado dentro del enfoque cualitativo, como dominante, enriquecido con el enfoque cuantitativo. Como tal, también se inscribieron en un enfoque no experimental, dado que las poblaciones se observaron en su ambiente natural y sin manipulación de variables. Sea, que no se construyó ninguna situación, se observaron las ya existentes, no provocadas intencionalmente por la investigadora. Las relaciones entre las variables se observaron tal como se dieron en su contexto natural.

El estudio profundo en pequeña escala de las realidades giró alrededor de las relaciones docentes, estudiantes, familias y CE. Uno de los objetivos, se propuso investigar y documentar percepciones, las prácticas cotidianas, entornos, conocimientos populares, comportamientos y pautas útiles de interacción. Interesó escudriñar la diversidad, la irregularidad, las contingencias, los valores inherentes a los contextos sociales en los cuales los actores y la investigadora actuaron. También indagar cómo los actores construyen y reconstruyeron la realidad social por medio de la interpretación, con el resto de los miembros de la comunidad escolar.

Como centro de preocupaciones se privilegió el análisis de los contenidos culturales que trabajan en los CEPP desde la perspectiva de las valoraciones de los directores, docentes,

estudiantes y familias, en relación con el mejoramiento de los AE. Las ideologías subyacentes, los conflictos, las afinidades, sus preocupaciones y verdades. Se consideró que esta opción enriqueció la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. Tomar decisión y elegir en todo caso supone que, los fundamentalistas de uno u otro enfoque encontrarían que su enfoque está subutilizado y se trató de no caer en el desgastado debate de la oposición entre ambos enfoques.

El enfoque etnográfico, fue elegido para investigar la interacción familias-docentes-centro educativo. En la descripción detallada de los acontecimientos, tomó en cuenta la estructura social y los espacios individuales. Esta opción metodológica empleó entre otros, el aprendizaje de lenguajes, la toma de notas, los registros, las observaciones no participantes, la entrevista, la triangulación, la investigación documental y otros.

También se trató al mismo tiempo de mantener el control de opiniones con respecto a la situación estudiada, trabajar de manera flexible y creativa con el fin de obtener provecho de todas las oportunidades de observación que se presentaron progresivamente.

Inicialmente se organizaron ideas alrededor del problema que se propuso resolver como etapa de planeamiento que se inició el ordenamiento de una visión de conjunto del trabajo de investigación propuesto. Se trató de estudiar realidades dinámicas, donde la flexibilidad y la creatividad requieren esfuerzo permanente y la exploración de espacios que deben estar en constante alerta.

Se seleccionó e integró un planteamiento básico, a partir de una caracterización preliminar y tentativa de las propiedades del problema. Se constituyó a partir de un trabajo enriquecido de diferentes autores, producto de una amplia revisión teórica, de literatura de la investigación cuantitativa y cualitativa y experiencias de campo, que conciliaron la viabilidad y logro de los objetivos propuestos, con los recursos disponibles y las realidades del contexto en que se trabajó.

En el ejercicio profesional, la investigadora ha participado en trabajos con énfasis en el enfoque de investigación cualitativa, lo que brindó más seguridad en su aplicación. En el marco de la experiencia, se asumió este énfasis con confianza, convencida de que es una buena elección, con la paciencia y tenacidad necesarias para llevarla a cabo. Apoyada en mi condición de madre y docente; la formación profesional como Bachiller en Educación, con énfasis en la Vida en Familia, en la Universidad Nacional, Costa Rica y diez años de experiencia docente en ese campo, la Licenciatura en Educación con énfasis en Currículum, con veinte años de trabajo y experiencia en asesorías realizadas en proyectos educativos en la EPP en el país.

2.5.1. Estructuración del proceso

Desde el inicio de la investigación se debió planear el trabajo con una visión de conjunto, visualizar las diferentes etapas involucradas, las actividades y recursos necesarios. Este plan de trabajo, fue equivalente a la bitácora que se debió seguir para profundizar en el conocimiento de la realidad que se propuso estudiar. Otras condiciones metodológicas debieron adecuarse en el desarrollo mismo del trabajo de investigación. Basada en lo anterior, se perfiló el trabajo de campo

de tipo exploratorio en su primera etapa, para seleccionar datos, poblaciones, escoger, diseñar y validar instrumentos.

La investigación-acción favoreció el diálogo entre investigadora, docentes colaboradoras, DC, y familias, en relación con la problemática, la identificación, selección y aplicación de estrategias para mejorar su trabajo de PP y tutoría de las familias. Estuvo prevista la elaboración de recursos de apoyo a la labor docente, pertinentes para diseñar la Propuesta de mejora.

El Diseño metodológico incluyó las etapas del trabajo y las actividades correspondientes. Para realizarlo, se propuso un plan de trabajo y así, dar respuesta al problema de investigación, por medio del logro de los objetivos formulados. Se organizó el acercamiento a la situación en estudio y debió preverse su adaptación, conforme se avanzó, según cronograma establecido y se profundizó en el trabajo, según la dinámica de las realidades en estudio. Este plan, fue un referente, que guió la aplicación de criterios y procedimientos. El siguiente esquema resume el diseño en cuestión:

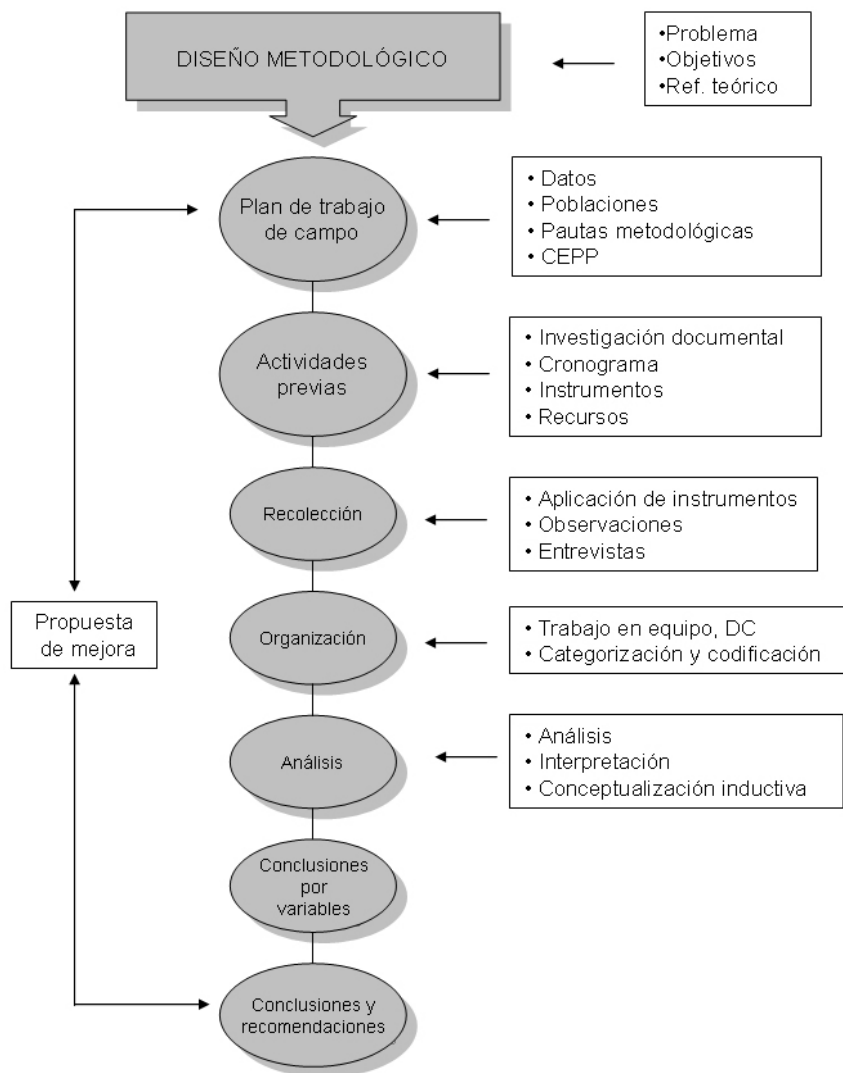


Figura 2.4. Diseño metodológico de la investigación

El diseño metodológico, fue punto de partida, se realizaron los ajustes necesarios, con una aproximación clara del qué (el problema), el cómo (las metodología), el con qué (las técnicas) y el dónde (los escenarios), que guió la ruta hacia una apreciación tentativa de los resultados. Incluyó seleccionar, diseñar, validar y aplicar instrumentos, organizar, analizar e interpretar datos, formular conclusiones y la Propuesta de mejora. A continuación se describen algunas pautas,

recursos metodológicos y actividades que guiaron la investigación y durante el desarrollo de la misma, se pudieron incluir o excluir, con el propósito de enriquecer el trabajo propuesto.

2.5.2. Pautas metodológicas:

Roles de la investigadora

El rol de la investigadora se acompañó de particularidades en los diferentes momentos e intensidades de intervención, todos importantes. Su actuación fue dinámica; de manera que se debió tener presente que, al inicio se requirió información, luego se dispuso de más cantidad y variedad y se recibió demanda de la misma, durante el desarrollo de ésta, con diferentes intenciones. También se presentó la sensación de ser utilizada como aliado por alguna de las partes que interactúan en el CE.

Cuando se cometieron errores, se mantuvo condición atenta para corregir pronto y disculparse en forma adecuada y oportuna. Los errores fortalecieron los procesos y logro de objetivos propuestos. Se trató de evitar que se generaran roces por el trabajo de la evaluación y la reacción hostil en contra los grupos de poblaciones participantes y la evaluadora. Se actuó con prontitud, sin esperar que el paso del tiempo resolviera las cosas pendientes.

El rol que desempeñó la investigadora y su permanencia en los centros, creó condiciones favorables para inducir y promover la reflexión de la propia PP. La opción de la investigación-acción involucró a las DC, promovió su protagonismo, se propició la auto reflexión de su propia

mediación. Se propuso que, como investigadora no ser vista como una mirona; sino como “una persona que vino a trabajar con nosotros”, “con la que pudo hablar”, “que escuchó”, “le interesó lo que pensamos” y “yo que creía que todo estaba bien”. Se trató de recordar y reflexionar de los problemas y al mismo tiempo trabajar en soluciones.

La relación con las poblaciones, debió fundamentarse en el respeto hacia la percepción y la interpretación que las personas y los grupos tienen de su propia realidad. Desarrollar y afinar habilidades personales y en sus colaboradores para escuchar, mirar, captar y revisar lo observado, haciendo explícito lo implícito, de tal manera que la información pertinente se registró y se procesó en forma sistemática. Se dio especial atención al Rapport, el cual según Bodgan & Taylor (1992: 55-58), a partir del cual se debió establecer y mantener una relación de aceptación y simpatía, en un marco de respeto y tolerancia de los sentimientos que interponen en sus vidas cotidianas: centro educativo-experiencias de aprendizaje-familias. Fue necesario ejercer un control de calidad constante y consciente de cómo los valores personales pueden distorsionar lo que se vio, lo que se oyó y registró, en el análisis y en la interpretación de la información.

La actitud creativa y crítica, no implicó que la investigadora se comportara como una tabla rasa, más bien como una indagadora metódica y entrenada. Aunque la investigación cualitativa demandó participación las DC, la investigadora no se despojó de sus conocimientos y habilidades sino que evitó imponerlos, asegurándose de no invalidar el conocimiento que compartieron los miembros de la situación social que se analizó.

La interacción establecida con los actores, fue una valiosa oportunidad para observar y examinar sistemas y creencias entre los mismos. Esta relación fue una valiosa producción social, conocida como interaccionismo simbólico; que contribuyó a mejorar los procedimientos y obtener mejores productos pertinentes con los objetivos propuestos. Fue importante recordar que el investigador disciplinado busca y mantiene contactos con una diversidad de participantes al margen de sus preferencias o prejuicios personales, para evitar sesgos y deformaciones en los datos.

Se previó que los comportamientos observables y accesibles para el trabajo de investigación son fundamentales en el estudio de una cultura, puesto que las personas tienen comportamientos reales, por ello, se procuró el mayor contacto posible. La intensidad y frecuencias de las observaciones fueron importantes. También se previó otras reacciones menos colaboradoras. Se asumió que la visión del mundo de las poblaciones y de la investigadora fueron condicionantes de los datos recopilados, sus experiencias previas y expectativas de la investigación. Frente a este reto, no siempre fue aceptado el hecho asumir trabajos de mejora inmediatos, mientras tanto, algunos factores contribuyeron a que las propuestas fueran desarrolladas.

Actividades previas

Se realizaron al inicio del trabajo de campo, consistieron en redactar el proyecto de investigación y una vez aprobado por la UNED, se entrevistó a cada una de las directoras de los tres CEPP seleccionados, se compartieron objetivos, tiempos, poblaciones, condiciones y recursos necesarios. Los procedimientos para aplicar los diferentes instrumentos y la colaboración esperable de la dirección, de todo el personal docente, de las DC, los estudiantes y las familias.

Al mismo tiempo se realizaron los primeros acercamientos a esas realidades, reconociendo el terreno, familiarizándose con los CEPP, poblaciones seleccionadas, su organización y características. Estas aproximaciones facilitaron las observaciones espontáneas, de pronto también reacciones, en situaciones poco comunes en la cotidianidad escolar. En este “vagabundeo”, a veces llamado “diagramación”, Schatzman & Strauss (1973), ambos citados por Goetz, J. & LeComte, M. (1988:109), se pudieron identificar otros actores que emergieron del contexto, datos, experiencias y documentos, los cuales se logran identificar a partir de estos acompañamiento.

Al confirmarse las respectivas autorizaciones, se coordinó la colaboración necesaria y la previsión de los diferentes espacios de participación directa y espontánea. Los acercamientos ayudaron a compartir necesidades prioritarias y tomar previsiones en cuanto a recursos que se debieron coordinar y proporcionar.

El trabajo en equipo

La participación de las docentes en el proceso de investigación, estuvo inicialmente comprometida por la dirección del CE y ello no fue garantía de su apoyo. Más aún, existió el riesgo de recibir rechazo discreto, ante esto; se realizó un importante esfuerzo para que las docentes de grados paralelos, aquí las docentes colaboradoras de la investigación, DC, valoraran su participación constantemente. Esta situación se trabajó con una explicación transparente de las implicaciones y eventuales beneficios que obtendrían las DC, por tratarse de una investigación – acción. Se debió tomar en cuenta el dinamismo social y la necesidad de adaptar los tiempos y técnicas. Ello facilitó la toma de decisiones en relación con los diferentes recursos utilizados.

Obtenidas las autorizaciones respectivas para realizar la investigación, se promovió una alianza de trabajo voluntario, para descubrir lo cotidiano en el marco de la PP, desde la perspectiva propia y de las familias. Fue necesario lograr empatía con las DC para obtener su colaboración dentro de los objetivos definidos para este trabajo, sin perder de vista el plan consensuado. Se dio especial atención al Rapport, según Bodgan, R. & Taylor, S. (1992:55-58), a partir del cual se debió establecer y mantener una relación de aceptación y simpatía, en un marco de respeto y tolerancia de sus sentimientos que se interpusieron en sus vidas cotidianas; centro educativo y experiencias de aprendizaje-familias.

El ingreso a los CEPP, se percibió con cierta indiferencia por parte de las DC, pues se trató “del trabajo de otra”; se pudo pensar que “la investigadora se beneficia de mi trabajo”. Como evaluadora no se les ocultó lo que se pretendió, cómo se propuso conseguirlo y la importancia de la ayuda solicitada.

Fue una tarea ardua ganarse la confianza y demostrar responsabilidad como investigadora y coordinadora del proceso, se trabajó para promover la participación y fortalecer un intercambio de recursos didácticos y opiniones, para mejorar la PP, en un trabajo cooperativo entre iguales. Integrar un equipo de trabajo con las DC, en un esfuerzo de innovación, laborioso, pues demandó en los actores una actitud positiva y a lo mejor, una nueva forma de autovalorar su trabajo. Las DC, estuvieron integradas por dos grupos, uno de ellos apoyó el diseño y validación de los instrumentos para estudiantes, familias y docentes, durante los meses de octubre- noviembre del año 2004. En el 2005, en los CEPP seleccionados, el primer acercamiento con el equipo de DC, fue

posterior a cumplimentar el cuestionario de los docentes, sirvió para compartir los objetivos de la investigación, implicaciones de la colaboración esperada y los recursos necesarios para el trabajo.

En cada CEPP se formó un equipo de DC que apoyó en la recolección y análisis de algunos datos, se promovió la posesión de la necesidad de identificar soluciones y construir, una propuesta de mejora viable, a partir de los propios recursos y en la cotidianeidad.

Se inició con una técnica de análisis de factores que intervienen en el logro de AE significativos. Este recurso también lo compartieron con las familias para motivarlas a realizar la tutoría a sus hijos escolares, en el entendido de que así adquieren una visión global de los factores que inciden en los aprendizajes, lo empiezan a conocer y apoyar con mejores criterios, comprenden sus limitaciones y aprenden a potenciar capacidades e intereses. Renuevan y fortalecen conocimientos y habilidades.

Se dedicó especial esfuerzo para no se sintieran “usadas”, como simples informantes, sino colegas; compartiendo y recibiendo beneficios en su desempeño profesional. Laboraron atendiendo los grupos de estudiantes a su cargo, de un mismo nivel (paralelos) donde estuvieron a cargo de materias como ciencias, español, estudios sociales y matemática. Se trabajó a profundidad, participaron en la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y familias, analizaron las respuestas por sección y también en trabajo de equipo de DC. La colaboración de los actores en un plano de igualdad con la investigadora, se asumió con entusiasmo; la intensidad que se generó, contribuyó a buenas relaciones para investigar, analizar, construir y respuestas.

Se propuso hacer auto y coanálisis, para descubrir las rutinas implícitas en los trabajos cotidianos con las familias de los estudiantes a su cargo; caracterizarlas, compartir experiencias, descubrir las teorizaciones implícitas, sin llegar a tomar posesión de verdades. A partir de lo anterior, se debió desarrollar un arduo trabajo de colaboración, entre iguales, mejorar su desempeño profesional en el marco de la reflexión crítica y de la acción correctiva.

Fue promover el atreverse a hacer tareas con visión de compromiso, calidad, puntualidad viable en plazos consensuados. Como técnica de trabajo y dadas las características del manejo de los tiempos escolares, se previó llevar un registro exhaustivo de lo tratado, presentar las propuestas de trabajo, unos 4-8 días antes de cada reunión, con copia para cada DC. Se recomendó que los documentos se estudiaran con anterioridad y así, se logró analizar trabajos y compartir de manera más efectiva. Se dedicó especial esfuerzo para “facilitar el apoyo logístico y de materiales” para trabajar con recursos para estudiantes y familias. Escuchar las experiencias de las personas en forma individual y en grupo, con ello, fue posible identificar experiencias y expectativas. También la reconstrucción de vivencias se pudieron identificar luces y recuperar valiosa información.

La participación se basó en las siguientes consideraciones: promover auto reflexión de la propia PP, en el trabajo de equipo y de su relación con las familias de los estudiantes. Se debió realizar un esfuerzo especial por vincular la PP con el asesoramiento esperable de la familia, ocasión aprovechada para auto capacitarse en la vivencia cotidiana. Se fomentaron procedimientos de autoevaluación, como espacios constructores de respuestas en el corto plazo, en su propio ámbito de competencia; como fue el aula, con sus estudiantes y familias. Básicamente se provocó el análisis de la situación-problema; a partir del ECV y la familia, de la importancia de su función tutora, las ventajas, los problemas de la misma y experiencias vividas.

Se debió hacer un esfuerzo constante para lograr participación equitativa, pues se registró una tendencia de las “veteranas” por dominar las sesiones de trabajo o bien de algunas “novatas para exhibir nuevas ideas”. Esta competencia oculta, se percibió en los tres grupos. De esta manera se coordinó la participación, con la certeza de que la misma no significó “una carga adicional significativa de trabajo”.

Se verificó la representatividad, debidamente fundamentada en situaciones típicas entre las poblaciones seleccionadas y funciones socialmente asignadas. Se analizó las reacciones ante el trabajo colaborativo, pues se percibió al principio; cierta resistencia e indiferencia, una colaboración forzada por tratarse de un trabajo privado, solicitado por la dirección, al que inicialmente no se le valoró beneficios.

Se debió poner especial atención en “despejar” problemas y causas, rescatando las soluciones viables, fortaleciendo espacios de comunicación y coordinación. Se promovió capacitar en la acción a los docentes para mejorar la comunicación entre ellos.

Durante el curso lectivo del 2005, de marzo a noviembre, se ejecutó el trabajo de equipo, se realizó un promedio de seis sesiones de trabajo con intervalos de 6-8 semanas. Las docentes usualmente dispusieron de un periodo de noventa minutos para reuniones, entre la salida, el receso y el ingreso de segundo periodo de clases, cuando la jornada regular de trabajo ya había sido cumplida. Se manejó un cronograma flexible, adecuado a las particularidades del trabajo en los CEPP y ritmo de los docentes. Se realizó el esfuerzo necesario, para que el trabajo de campo se desarrollara en el tiempo previsto, la aplicación de algunos recursos adecuados, creados y compartidos, para la Propuesta de mejora.

Aún cuando se elaboró un cronograma consensuado con las DC, con las previsiones de las rutinas propias del entorno institucional, se debió disponer de recursos alternativos y necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. El eje central fue que, ante el traslado de cualquier fecha de reunión, la mayoría de las veces estuvieron dispuestas a mantener ritmo de trabajo comprometido, hacer observaciones y recoger aportes, hacer las revisiones necesarias a la propuesta de mejora, aún en el curso 2006, con las coordinadoras de nivel, CN, el análisis de datos y se trabajó en la redacción del informe de investigación, entre 2007-2009.

En las diferentes sesiones de trabajo realizadas con las DC, se escucharon variadas opiniones en relación con la participación de las familias. Debió pasar un tiempo de “aclimatación”, “de romper el hielo” para que las docentes se expresaran con sinceridad y más confianza, con la investigadora. Conforme se avanzó en el trabajo se percibió una actitud más comprensiva, abierta al intercambio entre iguales y a la cooperación con el trabajo de investigación, sensible a las realidades familiares (que son suyas también) y cómo éstas afectan los aprendizajes de los niños.

La investigadora también, coordinó el apoyo logístico, registro de trabajos de campo, sistematización de observaciones, análisis, interpretación y formulación de la Propuesta de mejora y adaptación de los recursos empleados. Se mantuvo alerta para registrar datos y atender imprevistos. La disponibilidad de tiempo de las DC, las múltiples actividades a cargo y las condiciones de su PP, fueron quejas previstas y presentes. Para evitar cualquier recargo de trabajo y excusas para no hacer tal o cual actividad por falta de recursos, se dedicó importantes esfuerzos a digitar, organizar el tiempo disponible y facilitar la disponibilidad expedita de materiales.

Como responsable de la investigación se asumió la redacción de textos, diseño de instrumentos, adecuación y suministro de recursos, previo a las sesiones, para que fuesen aplicados y luego se compartieron resultados. En este espacio de trabajo se promovieron mejoras en sus relaciones con las familias. Esta tarea fue laboriosa, debido a que las docentes asumieron el trabajo de investigación como algo extra, al inicio de la misma, sujeto a calendario de pruebas, festividades escolares, paros de labores, incapacidades, “tiempo libre”, elaboración y entrega de notas y promoción final del curso lectivo.

Afortunadamente, esta disposición fue mejorando, cada vez participaron con interés progresivo y se llegó a trabajar más allá de un horario. También se coordinó con dos asistentes de dirección y tres coordinadoras de nivel, CN, quienes apoyaron animando el proceso de investigación y realizando observaciones y compartiendo sus percepciones de las mismas.

Se asumió que la educación tiene una dimensión práctica, se promovió la inserción en lo cotidiano del escenario institucional, de la PP y con las familias involucradas, a partir de las relaciones docente-estudiante-familias. Se construyó una alianza de trabajo con las DC, para incursionar en lo cotidiano del protagonismo de las familias en los AE. En esta perspectiva, se promovió el reconocimiento de cómo son las relaciones entre la teoría y la práctica, debido a que estuvieron condicionadas por el imperativo de intervenir para mejorar las realidades focales estudiadas. De esta manera, las ideas y actividades impulsadas debieron revestirse de significado y pertinencia.

Datos

La identificación y selección de datos, se basó en los objetivos; inicialmente fue muy amplia, luego se concretó paulatinamente. A medida que se avanzó en el desarrollo del trabajo de investigación se fue realizando una selección de situaciones, eventos, poblaciones y espacios.

Los datos se construyeron de las ideologías subyacentes, conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios, circunstancias e informaciones, el verdadero significado de las conductas y expresiones de los propios individuos. Se asumió que, los datos cualitativos son descripciones detalladas de las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida. En la identificación y selección de los datos, estuvieron presentes durante todo el proceso de investigación, se estuvo en condición de verificar la validez de los hallazgos y sus interpretaciones.

A cada interacción de poblaciones se le identificaron datos y espacios, se analizó la adjudicación hecha y se incluyó o no. El estudio de los temas y sus diferentes manifestaciones se fueron construyendo desde la primera aproximación a los actores y escenarios en que interactuaron. De acuerdo con Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997:92), “Cuando se busca conocer el mundo tomando como referencia el punto de vista de las personas, es necesario descubrir las actividades diarias, los motivos, los significados, las emociones y las reacciones de los individuos. En este tipo de aproximación cada miembro de una sociedad, de una comunidad, es el experto de su propio mundo, vive así, lo conoce y sabe cómo descubrir los aspectos de manera adecuada.” No se

buscó por lo tanto, descubrir aspectos del mundo real desconocidos para las personas, sino captar lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender cómo ellos comprenden.

La investigación hizo énfasis en lo que dijeron los y las docentes, los niños y las niñas y sus familias. La interpretación de las realidades se asumió desde el punto de vista de los actores, los significados que estas personas tienen de todo lo que les rodea, los cuales a su vez no son iguales entre ellos, como tampoco son estáticos, lo mismo que los simbolismos presentes (fenomenología).

De esta manera, se clarificaron datos significativos que cada grupo de población pudo aportar, se procedió a identificar, seleccionar y diseñar procedimientos, instrumentos y los respectivos protocolos. Estuvo previsto que, con el avance y desarrollo del trabajo, los grupos pudieron ampliarse, reducirse y también identificar otros.

Investigación documental

Para tener acceso a la información de las instituciones, se tramitaron los permisos correspondientes y éste fue limitado. Interesaron los POA, circulares a las familias, CC, agendas de reuniones y celebraciones escolares.

La disposición a brindar información se estableció en condiciones de reciprocidad y confidencialidad, puesto que la información cualitativa en sí, no es anónima. Para brindar confianza y proteger el trabajo, fue necesario fijar las reglas claramente desde el principio. Se debió tener discreción al tomar apuntes, compartir avances de los análisis y algunos resultados

durante la investigación. Al recoger datos, algunas personas estuvieron más dispuestos que otros a brindarlos, fue importante corregir lo necesario y obtener el máximo de participación.

Cada CE funcionó a su propio ritmo, en condiciones que no estuvieron al servicio de la investigadora y su trabajo. El tiempo se utilizó con prudencia, con estricta atención a las prioridades institucionales y de las DC. Se negoció previamente, informando de quién se requirió datos, cuándo y cómo. Se realizaron consultas en la Web, con el propósito de acceder a otras experiencias y opiniones relacionados con el tema problema en estudio. Con base en los datos seleccionados, se elaboró una lista de palabras clave o descriptores. Entre ellas: apatía, calidad, centro educativo, contexto, comunicación, cotidiano, deserción, disciplina, diversidad, estudiante, estrategia, familia, inclusión, pedagogía, motivación, participación, protocolo y tutoría. De esta manera, se guió a la identificación de los temas y subtemas y más tarde su análisis, resumen y clasificación en los diferentes acápite de este informe.

En la reducción de datos, también se trabajó con segmentos de texto, recortes de mensajes escritos enviados y recibidos, producto de la interacción cotidiana de las poblaciones. El análisis de textos sirvió para evaluar en forma sistemática. De manera, que se trató de entender la experiencia y acciones de las personas a partir de sus propias descripciones.

Espacios

Interesó lo cotidiano del CE, como nicho ecológico donde afloran la diversidad, la irregularidad, la contingencia y los valores inherentes a los contextos sociales en que interactuaron las

poblaciones. Estos productos culturales históricos, se desarrollaron en un espacio de tiempo y escenarios dados, en una comunidad con particularidades, donde se construyeron formas de relacionarse que condicionan sus cotidianidades.

Se dio atención a los “paisajes escolares” que se construyeron en función de los aprendizajes, en las calles del barrio, áreas de espera en la entrada y salida de clases, bibliotecas públicas, librerías, centros de fotocopiado y otros. También a los espacios de trabajo de docentes y estudiantes de I, II, ciclos y vivencias en familia. Entre los escenarios públicos y privados, como producto de sus interrelaciones, fuentes importantes de información, ya que es aquí donde se producen y obtienen datos significativos.

El escenario institucional, donde se realizaron reuniones de padres, entrevistas y recreos, se consideraron fuentes importantes de información. Se trabajó con la premisa de que las prologadas y frecuentes observaciones en espacios accesibles, ayudan a reducir los efectos de las variaciones temporales en sus hallazgos e interpretaciones. Interesó identificar los espacios de comunicación entre director y docentes, consultas de las familias, circulares y otros.

En esta perspectiva; se propuso identificar interpretaciones significativas de su entorno social y de comportamientos e interacciones. Interesó su visión del mundo, sus hábitos y sus percepciones. Esto implicó involucrarse muchas veces, en sus tareas cotidianas, conversar, escuchar, acompañar en actividades escolares, cooperar, observar y estar disponible. Apoyar profesionalmente a las docentes, para tener acceso a los espejos de la realidad, en que acontecieron los hechos de los que son protagonistas y que interesaron para construir respuestas. Las ideologías

subyacentes, los conflictos, las afinidades, sus preocupaciones y verdades, con salvaguarda de sus derechos, como personas. A pesar de que se valoró la convivencia familiar, no se encontró accesible la observación necesaria, sobre todo, donde las características de la convivencia y domicilio, habrían requerido condiciones poco viables para la investigación.

Se estudió el mismo fenómeno en distintos escenarios, se trabajó con registro detallado, para determinar las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y creencias en relación con dichos fenómenos. Se basó en conflictos y dificultades educativas, que se desarrollaron en condiciones plétóricas de manifestaciones culturales, propias de las y los actores, sus espacios y escenarios, en interacciones con sus necesidades, capacidades e intereses, valores y expectativas. De acuerdo con Bonilla, E. & Rodríguez P., (1997:47), “El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal”.

Se focalizó la atención en interacciones significativas, accesibles a las observaciones, que pudieron estudiarse, para el logro de los objetivos en determinados tiempos. Es decir, se captó lo que sabían las poblaciones, se vio mucho de lo que ellos vieron y se trató de comprender como ellos comprendieron. Como seres humanos y como informantes, estuvieron involucrados en una interacción que evidenció valores y preocupaciones, que demandaron garantía de respeto a sus ideas, a su intimidad y eventos sobre los cuales descansó su confianza.

Poblaciones

De las aproximaciones hechas a la identificación del problema y al estado de la cuestión, las poblaciones son personas que, cotidianamente interactuaron en los tres CEPP seleccionados, en función de los AE, entre ellos, directores, docentes, estudiantes y familias, son representativos y protagonistas en los distintos espacios de aprendizaje. Se incluyeron como expertos, a los asesores supervisores de educación, ASE, docentes de preescolar y pensionados y tutores, consejeros familiares que trabajan con ONGs.

Las poblaciones, entendidas como sujetos y fuentes de información interactuaron en contextos cotidianos, compartieron tiempos y espacios escolares, en los que se debió focalizar la búsqueda de información seleccionada. En la selección de los grupos de población y sus implicaciones en cuanto a recursos, acceso y viabilidad, no se perdió de vista, interesó el sentido que aquéllos dieron a sus experiencias, Creswell (1998), citado por Bapista, P., et al. (2004:331). Las diferentes interpretaciones que hicieron de sus realidades, los significados que a ellas les dieron, lo que les rodeó, pudieron ser eventualmente particulares y comunes, dinámicas, afines y contradictorias. Interesó cómo los actores reconstruyeron la realidad social, la interacción con los restantes miembros de su comunidad y por ello fue indispensable la interpretación que ellos mismos realizaron, de los por qué, los para qué y de la situación en general.

Con base en los datos relevantes para la investigación, se optó por seleccionar poblaciones manejables en términos de recursos; representativas de los diferentes actores en las interacciones seleccionadas, de aplicación de instrumentos necesarios en el periodo de tiempo razonable y

representativa de tres CEPP urbanos. Se trabajó a profundidad con los principales actores (subgrupos diferenciados), con responsabilidad ante la oferta y demanda escolar.

De manera que se trató de una *población dirigida por teoría o muestra por criterios*, según Lockood (1966), citado por Bapista al et., (2004:331).”La selección de la población basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio”. Por lo anteriormente expuesto, se atribuyó también, que es *un muestreo por conveniencia*, según Manheim, (1977) y Patton, (1980), citados respectivamente por Goetz, J. & LeComte, M. (1988:93) *o muestreo intencionado*; puesto que la selección se realizó a partir de la identificación de las características esperadas en las poblaciones focales.

Grupos de población en los CE, que participaron en el proceso realizado:

C. Educ.	Sub.total	Estudiantes	Familias	Docentes	Directores	Administra.
Gravillas	186	75	75	30	1	5
R. Dom.	258	108	108	35	2	5
Sta. M.	161	65	65	25	2	4
Total	605	248	248	90	5	14

Figura 2.5. Poblaciones protagonistas de la investigación en los tres CEPP

Las poblaciones seleccionadas se describieron así:

Asesores supervisores de educación, ASE: Funcionarios con jefatura técnica de los CE públicos y privados de educación primaria y secundaria de una determinada área geográfica, se incluyó al funcionario del circuito escolar respectivo y otro de la misma región educativa.

Director: Poseen formación profesional docente de base, que osciló entre licenciatura y maestría en administración educativa, acumularon al menos cinco años de experiencia como directores y debieron ocupar el puesto en línea de ascenso, para calificar en direcciones 4 y 5, (con más de 400 estudiantes), como los CE seleccionados. Las tres direcciones fueron ocupadas por docentes mujeres, durante el año 2005, en dos de ellas (CE-RD y CE-SM), se incluyeron dos funcionarios (varones), que ocuparon interinamente el puesto. Esta situación se atribuyó a la transición política; ocasionada por el fin e inicio de una nueva administración de gobierno en el país.

Docentes: Interesaron los docentes de los tres CEPP, de I y II ciclo, que tuvieron a cargo materias básicas, (español, ciencias, estudios sociales, matemáticas) y complementarias, (educación física, computación, inglés, educación para el hogar, educación musical), pues ellos tienen responsabilidades en relación con una asignatura, por ende con aprendizajes, unos con nombramiento en propiedad y otros interinos (temporales).

Estudiantes: Se seleccionaron niñas y niños de tercer grado, con 8-10 años de edad, matriculados en uno de los tres CE, al momento de la investigación, (2005), con más de dos cursos escolares, como una experiencia acumulada, parte de su cotidianidad y de la que pudieron opinar con cierta independencia. El avance en los estudios permitió registrar sus opiniones y aplicarles el instrumento escrito. La selección de los estudiantes se fortaleció con argumentos como, “a esas alturas ya saben leer y se van haciendo más independientes, por eso sus padres se van despreocupando”, argumentó una docente de preescolar.

Expertos: Se incluyeron dos ASE, dos docentes pensionadas y tres de preescolar, dos tutores de lecciones extra y remuneradas, cuyos trabajos de investigación, asesoría y supervisión estuvieron

relacionados, con la EPP del país. También se previeron funcionarios de la sociedad civil organizada, como ONGs, estudiosos de familias y aprendizajes que hubiesen participado en trabajos afines. Se refirió a docentes, trabajadores sociales, psicopedagogos que hubiesen protagonizado actividades, investigaciones y proyectos pertinentes con la investigación. Se realizó una consulta previa a un grupo de instituciones y finalmente no se identificaron trabajos pertinentes, por ende, con esta población no se trabajó.

Familias: Por familia se entendió como el miembro de ésta, seleccionado por el estudiante para cumplimentar el instrumento. Fueron poblaciones con edades entre los 25-50 años, con hijos escolares, en III grado, en uno de los tres CEPP seleccionados. Con al menos tres años de experiencia escolar, lo que se consideró básico para emitir criterio, en relación con la comunicación con el docente y las características ideales de éste, su protagonismo frente a los AE, entre otros. En la relación docente y familias en el trabajo de investigación, se pudieron crear “cortinas”, para ocultar lo que allí sucedió y ofrecer información que les favoreció.

Unidades de análisis

Se definieron las unidades de análisis, UA, en su condición de entidad mayor objeto de estudio. Se fundamentaron en conjuntos de interrelaciones de las poblaciones protagonistas: directores, docentes, estudiantes y familias, en los escenarios cotidianos. Se trató de identificar la relación que existe entre los factores que las influyen, con el propósito evaluar esas interacciones. Las UA, guiaron la organización del estudio, adecuándose según lo determinaron los objetivos de la investigación. En ningún caso se trató de una organización rígida, ni mágica, pues ayudó a visualizar la adecuación de procedimientos y recursos, según se determinó.

Unidades de A.	Descripción:
Director-docente	<p>Recibe y aplica lineamientos técnicos y administrativos en el CEPP Por su condición de jefe técnico y administrativo, es responsable del cumplimiento del ML, desarrollo del CEPP. Asesora y controla la PP. En el discurso valora la participación de familias en los AE</p> <p>Para el docente, el CE es el espacio donde debe acatar las directrices administrativas y curriculares vigentes. Ejecuta comunicaciones oportunas y adecuadas con las familias Recibe asesoría y control de la PP su cargo. Es corresponsable del desarrollo del CEEP en que labora.</p>
Director-familia	<p>El director, debe brindar comunicación adecuada y oportuna, en relación con el ML que rige los CEPP y los criterios operativos del mismo. Divulga el POA y rinde cuentas transparentes de logros, problemas y fomenta la participación.</p> <p>La familia debe disponer de información básica relacionada con el ML, deberes del director, administrativos, docentes y los propios. Valora lo que puede y debe esperar del servicio que se brindó en el CEPP a sus hijos escolares. Actúa corresponsablemente en los AE y desarrollo del CE</p>
Docente-familia	<p>Comparte su responsabilidad del desarrollo integral de los niños y niñas a su cargo. El docente debe brindar información, asesoría y control de la tutoría que realizan las familias a sus hijos. Fomentar la comunicación y la participación activa como recursos vitales de la PP. Valora la responsabilidad educadora de la familia.</p> <p>La tutoría como refuerzo de la PP, debe ser considerada un recurso de la misma, por el docente y proceder a estimular, asesorar y brindar el seguimiento respectivo.</p> <p>Las familias deben comprometerse con la tutoría a sus hijos, estimular la participación de otros miembros en complemento a la PP y en procura de mejores aprendizajes.</p>
Familia-estudiante	<p>La familia debe comprometerse con el desarrollo integral de sus hijos. Actúa coherentemente con el respeto a los valores, potenciar y convivir con la diversidad cultural y la equidad de géneros. Dispuesta capacitarse para realizar la tutoría. Fortalece la corresponsabilidad en la vivencia de familia.</p> <p>El estudiante debió recibir tutoría de su familia. El estudiante como protagonista de su aprendizaje, coadyuba en el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que le son asignadas en la PP y T. Valora la tutoría de la familia como estímulo a sus AE.</p>

Figura 2.6. Descripción de las UA

Las UA se derivaron del Objetivo general 2.1.1., *Identificar la participación familiar en las actividades escolares de los estudiantes de tercer grado, en tres CEPP*, están interconectadas, apoyadas en las funciones legales y socialmente aceptadas, relacionadas con el problema determinaron qué investigar; observar y registrar. Dado que se ha concretado la selección categorías (temas relevantes) con probables efectos sobre las opiniones de las poblaciones, ciertamente corresponde a conocimientos hipotéticos sobre la base del conocimiento empírico de la situación problema. De UA, se identificaron las variables (aspectos relevantes), se definieron conceptualmente, se concretó lo que se investigó, con qué, a quiénes y dónde y se mantuvo el hilo conductor entre problema-objetivos-variables-instrumentos-conclusiones y recomendaciones.

Variables

De lo anterior, se definieron las siguientes variables, con la premisa de que éstas deben ser profundas, se consideraron las posibles respuestas, como: factores que afectan o no y cómo lo hacen, la relación que existe entre ellos, qué importancia se les da y debieron ser factores observables, se trató de identificar la naturaleza profunda de las realidades. Para la investigación en educación es un pilar fundamental, el poder formar criterios bien informados, que permitan actuar acertadamente con la confianza surgida de bases y que se apoyan en el conocimiento. Las variables y subvariables se organizaron según detalle:

Variable	Sub variables
1. Características de la participación de las familias en el CEPP	1.1. Directrices para los docentes en relación con la participación de las familias en los AE. 1.2. Asesoría y Seguimiento de la PP.
2. Características de la participación de las familias en el CEPP	2.1. Directrices institucionales en relación con la participación de las familias en el CEPP. 2.2. Comunicación de la dirección con las familias de los estudiantes. 2.3. Percepción que tiene la dirección en relación con las características de las familias de los estudiantes. 2.4. Percepción que tiene la familia en relación con el CEPP al que asisten sus hijos.
3. Características de la comunicación entre docentes y familias	3.1. Percepción del apoyo de las familias a sus hijos en los AE, según ellas mismas y los docentes. 3.2. Aplicación de directrices de comunicación con las familias. 3.3. Aspectos que más comunica el docente a la familia y viceversa. 3.4. Asesoría para las familias
4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los aprendizajes escolares.	4.1. Protagonismo de los miembros de la familia en los trabajos escolares, según los estudiantes. 4.2. Percepción del estudiante en relación con el apoyo de la familia en sus AE. 4.3. Protagonismo de la madre en los AE. 4.4. Protagonismo de los Padres de familia

Figura 2.7. Variables y subvariables

Variable #1. Características de la participación de las familias en los AE

Las relaciones director-docentes como variable, investigó la aplicación del ML, directrices institucionales en relación con la participación de las familias en los AE. Al director como responsable técnico-administrativo del CEPP, le corresponde liderar estrategias para el mejoramiento de la PP en la perspectiva del ECV. Sus recomendaciones respecto de las relaciones de los docentes con las familias de los estudiantes tienen implícitos criterios, procedimientos y contenidos de las mismas, también se estudiaron documentos de los CE.

Se aplicó una entrevista a dos ASE, con el propósito de identificar las directrices recordadas a los directores, también una entrevista a profundidad a cada director para conocer criterios y procedimientos girados a los docentes en relación con la PP y la participación de las familias en el desarrollo del CEPP y en los AE. También en el trabajo de equipo con las DC se incorporaron reflexiones en relación con su ejercicio docente, en varias oportunidades.

Variable #2. Características de la participación de las familias en el CEPP

El director, debe brindar comunicación pertinente, adecuada y oportuna a las familias, en relación con el ML que rige los CEPP. También rendir cuentas transparentes sobre logros, problemas, proyecciones y fomentar la participación de la familia en los AE y la comunidad ante un servicio de interés público. Cuando una familia matricula a su hijo en el CE, se establece una relación de trabajo en equipo; ambas instituciones trabajarán en pos de la formación integral, aprendizajes significativos, vivencia de valores y autogestión. Por ende están del mismo equipo, sin ceder las responsabilidades propias.

Para investigar esta interacción se aplicó una entrevista a profundidad a tres directores, con el propósito de identificar las directrices que aplicaron en el CE y para conocer sus opiniones respecto de las familias de los estudiantes y en relación con su participación en el desarrollo del centro. Además se realizó la correspondiente revisión de documentos oficiales como los POA, las circulares escritas, la observación de dos asambleas de padres y la cotidianeidad, y las pizarras de avisos. También se investigaron opiniones de las familias en relación con su comunicación con la dirección del CE, y su percepción de éste. Se incluyeron preguntas en el cuestionario escrito y en la entrevista en grupo de familias.

Variable #3. Características de la comunicación entre docentes y familias

El aprendizaje es comunicación, participación e intercambio de información, también es intencionada. El docente, en razón de la PP que realiza, debe ser un excelente comunicador, con sobrada capacidad para organizar y llevar la iniciativa en las comunicaciones con familias, en razón de los asuntos propios de la formación integral y aprendizajes de los estudiantes.

Se propuso identificar y analizar la opinión que tienen los docentes en relación con las funciones de las familias frente a los AE de sus hijos, y según ellas mismas opinaron. Interesaron cuáles criterios, contenidos y procedimientos aplican en la cotidianeidad escolar. El tipo de asesoría que brindaron a las familias para la formación integral de sus hijos y para los AE. Para obtener los precitados datos se aplicaron instrumentos escritos a las familias y docentes, se observaron entrevistas y reuniones convocadas por docentes. También se trabajó con colectivos de docentes en el trabajo de equipo y con las familias en entrevista de grupo.

Variable # 4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los aprendizajes escolares.

La responsabilidad de la familia frente a los AE es socialmente reconocida, complementa la PP de que son objeto sus hijos en el CEPP, por ende, se debe ser guiada cotidianamente, con oportunidad, pertinencia y adecuada a la diversidad de familias del contexto en que se interactúa.

Se propuso investigar la participación de los miembros de la familia en apoyo a los trabajos escolares del estudiante, según ellos y cuál es su opinión al respecto. Para ello se les aplicó un instrumento escrito, con frases incompletas que ellos debieron completar. También con el apoyo de DC se registraron opiniones orales de los estudiantes, dichas en clase que reflejaron sus opiniones respecto del apoyo de su familia en los trabajos escolares realizados.

A priori se conoció de la participación de las madres en los AE, por ello se incluyeron preguntas en el instrumento escrito y en la entrevista en grupo, luego se profundizó con las opiniones de las DC el trabajo de equipo. También interesaron opiniones de algunos padres de familia, referidos por docentes, se entrevistaron en forma individual.

Instrumentos

Para diseñar los instrumentos de cada población se utilizaron como referentes los objetivos de la investigación, las UA, los datos seleccionados, las variables, el contexto y recursos necesarios. Además de aplicar instrumentos para recoger datos en las interacciones de las poblaciones, se

profundizó por medio de entrevistas, trabajo de equipo con las DC, observaciones, análisis e interpretación de datos.

El diseño de los instrumentos, debió capturar el paso de las observaciones más superficiales de la organización formal, los aspectos subjetivos pertinentes, el modo como las personas interpretan su realidad objetiva. Se trató de aprovechar al máximo las oportunidades de contacto con las poblaciones, evitar la saturación de éstas con requerimientos innecesarios o que se pueden obtener por otros medios. También fue necesario considerar la importancia de aplicar instrumentos en forma simultánea a las poblaciones en los tres CEPP.

a) Cuestionarios

A los cuestionarios o instrumentos escritos, diseñados preliminarmente por la investigadora, se les realizó una aplicación piloto. A las DC, se les explicaron previamente (2004), los objetivos de la consulta, el por qué del tipo de instrumento, la pertinencia de las preguntas, lenguaje y tiempo empleado y la extensión del mismo. Para ello, se contó con un grupo de básico de apoyo de tres compañeras de doctorado con quienes se trabajó en círculos de estudio. El diseño de los instrumentos facilitó acceso a las poblaciones seleccionadas, las cuales interactuaron en diferentes escenarios y tiempos la recolección de datos seleccionados. Se consideró la experiencia con el tipo de instrumento, la confidencialidad de sus opiniones, los tiempos previstos, las condiciones de su administración y manejo posterior de los datos.

Asesores supervisores de educación, ASE, Anexo 8.1.1., la investigadora les aplicó a dos de ellos, una entrevista individual, en sus oficinas, previamente se les entregaron temas guías.

Directores, Anexo 8.1.2., a cinco de ellos la investigadora les aplicó una entrevista individual, en el CEPP a su cargo, dos de ellos varones y en condición temporal. Se tuvo la oportunidad de profundizar en las preguntas en al menos dos ocasiones posteriores.

Docentes, Anexo 8.1.3., El cuestionario se diseñó y validódel 2004, el mismo se diseñó y validó con un grupo piloto de doce docentes en un CE vecino. En el 2005, se aplicó a todos los docentes, en cada CE seleccionado.

Docentes colaboradoras, en el 2005, se organizaron en equipo, recolectando información de estudiantes y familias, en reuniones de cada tres semanas aproximadamente, se analizaron datos obtenidos en la aplicación de instrumentos de familias y estudiantes, desarrollaron y adecuaron recursos para la Propuesta de mejora.

Además las coordinadoras de nivel, CN apoyaron la observación de entrevistas docente-familia en el 2005 y revisión de recursos de la propuesta, en 2005- 2006.

Estudiantes, Anexo 8.1.4., Las DC en el 2004 apoyaron el registro de opiniones expresadas por los estudiantes, en forma oral, en clase y la validación del instrumento. Ello consistió en aplicarlo a un grupo piloto de 25 estudiantes, y compartir observaciones para mejorar su diseño. En el 2006, otras DC, ahora en los tres CEPP seleccionados, aplicaron el instrumento, lo analizaron y compartieron sus opiniones para la interpretación respectiva, en cada CEPP. Los estudiantes cumplimentaron el instrumento en clase, como parte de una actividad escolar, con su docente (DC).

Expertos ONGs, Anexo 8.1.5., *Educadoras pensionadas, de preescolar y tutoras*, Anexo 8.1.6., el diseño y validación del instrumento se realizó con el apoyo de las compañeras de doctorado y dos tutoras. La investigadora aplicó una entrevista individual, con el propósito de conocer el trabajo de 3 tutoras que realizaron para apoyar los AE de los estudiantes y con participación de las familias. En relación con las tres docentes de preescolar se les aplicó una entrevista individual en un solo CE-RD.

Familias, Anexo 8.1.7., En el 2004 se diseñó y validó un instrumento, con el apoyo de cuatro docentes de paralelos, se aplicó aun grupo piloto de 25 familias, se analizó y compartieron sus observaciones y recomendaciones. Revisado el documento se consultó a cuatro madres en el

2004. Se aplicó a las familias de los estudiantes incluidos en la investigación, en el 2005. El instrumento se envió como tarea con los estudiantes a cargo de las DC, con el encargo de estudiarlos y compartir sus opiniones, en trabajo de equipo.

Familias en grupo, Anexo 8.1.8., se aplicó una entrevista con el propósito de profundizar en las opiniones escritas brindadas en el cuestionario. Se realizó con tres grupos, una por CE, en vacaciones de medio periodo, la convocatoria se logró con la coordinación de una de las familias.

El avance en el trabajo se fue fortaleció con la destreza la búsqueda de formas alternativas, para plantear y abordar el problema de manera más apropiada en cada uno de los CE. La aproximación realizada de manera inductiva, a las interacciones CE-familias, con el propósito de caracterizarla según la interpretación y conocimiento de ellas mismas, ayudó a identificar determinadas formas de comportamiento que se construyeron en la cotidianidad.

Los instrumentos escritos constituyeron un valioso recurso para llegar a más población en tiempos simultáneos, a pesar de que se pudo limitar el rescate de opiniones y experiencias de las familias, que algunas veces no se expresaron por escrito y que pudieron ser de gran riqueza.

b) Guía para la observación

La observación no participante, se consideró un recurso de vital importancia para identificar la cultura institucional. Se dio importancia a los procesos de matrícula, al ingreso y salida de clases, consultas en oficinas administrativas y conversaciones entre docente y familia, reuniones convocadas, entre otros. La planificación y realización de las observaciones se concentró en situaciones sociales representativas del universo de eventos culturales, identificados como relevantes al problema de investigación en cada CE.

Se diseñó una guía de observación, con la coloración de tres compañeras de doctorado y dos docentes, se aplicó y mejoró con sus observaciones, entre julio-noviembre del 2004. Luego se realizó una aplicación piloto con las docentes, nuevamente verificando las instrucciones de su uso por escrito, se consultó en el 2005 a 3 docentes, coordinadoras de nivel, CN y se llegó a un instrumento más adecuado a los objetivos, (Anexo 8.2.).

Las CN, apoyaron a la investigadora en la observación de entrevistas “de rutina”, en la primera mitad del curso lectivo, en la segunda mitad se realizaron entrevistas pendientes y de atención de casos especiales, relacionados con problemas de disciplina y bajo rendimiento.

La permanencia en el campo comprometió la aplicación de tácticas imprevistas, para atraer informantes. Muchas excusas fueron válidas para visitar y permanecer más tiempo en el CE, pasar anónima; con el propósito de capturar reacciones espontáneas dentro de lo cotidiano de las interacciones de poblaciones meta. Se negoció el intercambio y se fomentó la conversación casual.

Las observaciones de las relaciones cotidianas entre docentes y familias se realizaron en las visitas periódicas de la investigadora cada CE y en diferentes espacios convenidos con las CN, quienes se relegaron, es decir no se implicaron. Se realizaron en reuniones de padres, conversaciones casuales, entrevistas individuales y en grupo, actividades especiales como ventas, celebraciones cívicas, feria científica y otros. Su aplicación, consistió en observar y registrar hechos sobre el terreno. La toma de posesión para este tipo de observación demandó que actuaran como observadoras separadas, neutrales, sin intervenir, debiendo situarse y moverse con gran discreción en los diversos espacios y actores del CE. Este recurso por excelencia del

interaccionismo simbólico; hizo énfasis en datos que reflejaron intercambios entre los actores, al momento de la investigación y comunicados por los informantes.

El rol de las docentes se adecuó y varió conforme se acumuló mayor tiempo con las observaciones. Cuando se amplió la observación a “otros docentes”, se lograron acercamientos puntuales. De manera, que a mayor tiempo compartido, mejores fueron las posibilidades de interactuar, por ejemplo en celebraciones escolares, se procuró estar en primera fila, como observadora en diferentes eventos, en la cotidianidad y actividades escolares. Se interactuó con ellos, escuchó conversaciones, observó entrevistas y se socializó mientras investigó.

También, fue necesario que CN se familiarizaran con el uso de la guía, pues la observación como técnica de investigación no la habían practicado. Se realizó un intercambio de opiniones en relación con los criterios y procedimientos para el uso de la guía, básicamente se registraron las descripciones y posteriormente se escribieron los comentarios interpretativos. De este trabajo solo ellas y la investigadora lo supieron.

Transcurrido medio curso lectivo del año 2005, las docentes y administradores, se habían acostumbrado a la presencia de la investigadora y se pudo permanecer en las bibliotecas y área administrativa, observando la interacción entre familias-docentes, familias-administrativos. De manera que, entre la segunda semana de julio y la segunda semana de noviembre, resultó viable la observación no participante en la biblioteca y en la sala de profesores, de los CE, tanto para la investigadora como para las CN, quienes “llegaron a madurar la idea” de que sus informes se manejaran con discreción.

Los espacios físicos, tienen las dimensiones de un aula, por ende la mitad del área aproximadamente estuvo destinada a los estantes de los libros y escritorio del encargado. En el resto del espacio se colocaron 3-4 mesas modulares con sillas. Esta condición de poco espacio, facilitó permanecer en la mesa contigua, simulando otros trabajos, entre papeles, mientras se registró la observación. Pocas veces se debió ceder el espacio a estudiantes por algún trabajo especial. Al no interactuar la investigadora y las DN, con los informantes, tampoco se influyó en ellos. Se trabajó con la premisa de que los datos a que se accedieron pudieron o no ser relevantes para los objetivos propuestos.

Se aplicaron dos veces por mes, en cada CE, para observar 1-2 entrevistas con el apoyo de las CN, con ellas se realizaron y analizaron cuatro observaciones conjuntas. El periodo de tiempo mencionado se caracterizó por múltiples actividades escolares, en horario regular, lo que a veces contribuyó o no, a las convocatorias de las familias, por la costumbre de suspender lecciones. Lo anterior condicionó a determinados horarios, sin embargo también comprometió el uso de la biblioteca para atender “citas”. En el mes de noviembre las docentes, recibieron solicitudes de citas originadas en las familias, preocupadas por el rendimiento escolar.

Algunas veces fue necesario visitar nuevamente los escenarios, pudiendo resultar que determinada circunstancia en su esencia, no se repitiera. En las observaciones, tuvo importancia el intercambio, los actores, los silencios, quién llevo la iniciativa, los segmentos de tiempo, los detalles de los diferentes aspectos significativos, Anexo 8.2., frecuencia con que se repitieron los eventos, sede del encuentro y otros. También observaciones de contexto no previstas como interrupciones de otras personas y teléfonos celulares, escucha de conversaciones, atención de imprevistos (llegada tardía, ausencia y otros).

Interesó el trabajo de las DC, en que registraron observaciones en tres de sus propias entrevistas, con énfasis aspectos identificados en consenso, se puso atención a las iniciativas de las familias y cómo las plantearon. Así se logró que compartieran sus propias percepciones, sin entregar ningún informe escrito, sin embargo, la investigadora registró los comentarios y los integró en el acápite correspondiente. En el trabajo con las DC, se propuso identificar percepciones de sus realidades como docentes madres y miembros de una familia. En condición de DC, compartieron sus propios registros de auto observaciones relacionados con entrevistas, al menos tres cada una de ellas. Frecuentemente se habló más de las familias que de los propios mensajes y actitudes. En algunas docentes, el intercambio reflejó carencias importantes en términos de comunicación y trato amable.

En el área administrativa, interesaron las consultas frecuentes de los docentes, estudiantes y familias y en la secretaría. La interacción de la dirección con las poblaciones del CE, el papel de ésta. ¿En qué circunstancias el director atiende a una familia? Procedimientos para la entrada y salida de estudiantes dentro del CE. ¿Cómo son recibidos los estudiantes por su docente al ingresar cotidianamente a la escuela? Miembros de la familia que les acompañaron, medios de transporte de los estudiantes al CE, tipo de diálogos que surgieron entre los protagonistas. ¿De qué hablaron, familias y estudiantes, entre docente y familia?, sentimientos que se apreciaron. En los recreos de los estudiantes, interesó ¿Cómo están organizados los espacios escolares?, ¿Cuáles las normas rigen la interacción social?, ¿Cómo funciona el grupo de docentes?, ¿Qué significado le atribuyen a su conducta? y ¿Qué valores?

Se registró lo observable, se penetró en la escena y al mismo tiempo separado de ella. Se debió pasar inadvertido, manipulando adecuadamente el espacio y los objetos físicos. Se tuvo

presente que esta es una técnica recomendada para obtener una descripción exhaustiva y representativa del comportamiento de las personas.

c) Entrevistas

Las entrevistas cualitativas fueron conversaciones, intercambios verbales, cara a cara, con el propósito de conocer en detalle lo que pensaron los directores, expertos y los ASE, con respecto a un tema en particular. En algunos casos, se varió la secuencia de las preguntas con el propósito de tener una conversación natural, con enfoque casual. Estuvo previsto entrevistar, cumplimentar y ampliar, utilizando el teléfono, fax, Internet y establecer una mejor comunicación. En varias ocasiones se compartieron avances del trabajo, más por iniciativa de la investigadora. La entrevista cualitativa en profundidad, se aplicó en reiterados encuentros de la investigadora con los directores y DC, de marzo a diciembre. Interesó llegar a identificar su comprensión de las perspectivas que tienen respecto de su desempeño como directores y docentes, expresados en sus propias palabras, Taylor & Bogdan, (1986), citados por Santos, M., (1993:78).

Se trató de conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir de la cual las personas organizaron su entorno y orientaron su comportamiento. Como afirmaron Bonilla E. & Rodríguez P., (1997: 93), “En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista abierta y personal es un valioso instrumento para estudiar problemas y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas.”

La entrevista, fue aplicada a los actores como técnica de acercamiento necesario, para establecer relaciones en pos de la información requerida. Como tal, se aplicó a los administrativos,

familias y tutores. Se trató de comunicaciones interpersonales, espontáneas, pero con el propósito de identificar percepciones en el lugar y momento de la cotidianidad institucional. El propósito fue retroalimentar el proceso, intercambiar opiniones y puntos de vista. Este cara a cara favoreció la familiarización con el grupo, especialmente directores, docentes y familias en espacios informales.

La entrevista a informantes clave que se aplicó a profundidad. La aplicación de esta técnica requirió que la investigadora pasara más tiempo con los informantes claves. Estas poblaciones, poseen conocimientos, status, destrezas comunicativas especiales y que tal vez estuvieron dispuestos a compartir con la investigadora. Ellos pudieron sensibilizar a la investigadora frente a cuestiones valorativas de la cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos. Se definieron como conocedores o expertos, de ahí que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural compartido por el grupo en cuestión, Anexos 8.1.4. y 8.1.5.

Es importante recordar que en el contexto de los CE estudiados se llamó “entrevista” a una convocatoria que generalmente originó el docente para comunicar oralmente algún asunto específico al encargado del estudiante. No obedeció necesariamente a la aplicación de la misma como una técnica de investigación del docente.

d) Guía para el análisis de contenido

La aplicación de la guía para el análisis de contenido, se inició con la selección de los datos, (contenidos en los objetivos), los cuales debieron ser identificados y registrados en determinados escenarios o contextos, seleccionados e inferidos. Se diseñó y validó, una guía para el análisis de

contenido con la coloración de tres compañeras de doctorado que se aplicó, analizó y mejoró entre setiembre a noviembre del 2004. Luego se aplicó nuevamente, con el apoyo de las CN, se verificó su pertinencia, organización e instrucciones y se llegó a un instrumento más adecuado a los objetivos con que se diseñó inicialmente, en abril 2005, Anexo 8.3.

Esta herramienta se aplicó con el propósito de analizar contenidos en la comunicación oral y escrita entre docentes y familias y que fueron registrados para esta investigación. Este fue entendido como la búsqueda de mensajes que subyacen en las comunicaciones, CC, observaciones de reuniones, apuntes varios, para inferir y reflexionar. “Se puede afirmar que el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos” Krippendorff, K. (1990:27). Estas inferencias debieron ser reproducibles (objetivas y sistemáticas) y válidas, que puedan aplicarse a su contexto. El contenido debió ser manifiesto, intersubjetivamente verificable y fiable.

Para justificar la inferencia de los datos, fue esencial contar con algún conocimiento riguroso, alguna prueba empírica sobre las conexiones entre éstos y lo que se ha de inferir de ellos. Según Krippendorff, K. (1990:254), “Dicho conocimiento es lo que permite al investigador situar sus datos en un contexto adecuado, convertirlos en indicativos de fenómenos que están más allá de ellos, y proporcionarle así un puente lógico para la formulación de inferencias.” Se dio preferencia a temas álgidos, como la participación, la PP, manejo de límites y la tutoría de la familia. Se compartió la discusión y análisis, a partir de un trabajo hecho en primera instancia por la investigadora, con el propósito de identificar y analizar el significado simbólico de los mensajes

por parte de docentes y familias, enviados y recibidos en el CC, entre el CE y familias en las circulares.

Los resultados de estas interpretaciones se contrastaron en las interacciones de docentes y familias, con datos obtenidos de los cuestionarios aplicados, las observaciones no participantes realizadas, cuyos resultados se exponen en el Capítulo V.

e) Triangulación

La triangulación técnica de primer orden, facilitó la identificación los contenidos en opiniones de varias fuentes de información, al contrastar datos en relación con un mismo hecho, se estableció la visión panorámica de la investigación, los registros etnográficos y las observaciones. De esta manera, se controló la aceptación fácil de conclusiones iniciales, se amplió el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayudó a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador y en las primeras aproximaciones al análisis.

Una vez recogidos los datos, producto de la aplicación de diferentes instrumentos, se contrastaron las diferencias y similitudes, que aparecen en la descripción y valoración de la realidad. Santos, M. A. (1993:117), argumentó que la triangulación es apreciar, observar una situación desde varios ángulos o perspectivas, en un ejercicio de comparación, de contraste. Es decir, a una misma realidad social, se contrarrestan y comprueban similitudes, discrepancias, de

los datos recogidos con otras técnicas y que ayudan a un análisis más completo y fiable, Glaser & Strauss (1976) citado por Goetz , J & LeComte, M. (1988: 36).

El análisis de datos debió prever las aproximaciones, flexibilidad, hacer ajustes, inducir, deducir y ambos a la vez, Santos, M. A. (1993:123), respecto de los procesos de análisis opinó, “No existe un modelo único de análisis de las informaciones, para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos, procedentes de muchas fuentes y conseguidos por diversos procedimientos. Cada evaluador perfiló su propio proceso de alambicado semántico. También señaló, “Del resultado de la triangulación podrá derivarse la necesidad de profundizar, aclarar, ampliar las interpretaciones ya formuladas en alguna faceta o parcela de la realidad. Para ello hubo que seleccionar evidencias, verificar si se necesitaron y cómo pudieron conseguirse.” La comparación se aplicó en los siguientes casos:

- Opinión de ASE, expertos y directores, en relación con la participación de las familias en CEPP.
- Opiniones de los docentes sobre cómo apoyar a los hijos en los estudios, registradas en cuestionarios, en las reuniones de padres y lo que las familias dijeron haber hecho.

Se seleccionó un proceso de análisis, estructurado en la participación de las familias en los AE. Donde la participación fue entendida como espacio de inducción permanente, de comunicación, de relaciones interpersonales, para compartir información y asesoría para el desempeño de funciones profesionales de docentes y la tutoría a cargo de las familias.

Se retomaron las preguntas componentes de la situación-problema, se les identificó el contenido, aspecto relevante (AR), se organizaron en unidades de análisis UA y se procedió a

analizar las evidencias recogidas en cada contexto (CEEP), como entramado social y unidad funcional. Luego se integraron con el debido rigor para mantener el eje central, la situación-problema asumida.

En el análisis de datos se debió prever las aproximaciones, con flexibilidad, hacer ajustes, aplicar la inducción, la deducción y ambos a la vez. Por ejemplo, con el grupo de DC, se compartieron discrepancias y coincidencias identificadas en primera instancia observación de entrevistas, respecto de una misma información observada y auto registrada. En otro momento se trató de lo que las mismas DC descubrieron; discrepancias y coincidencias en las respuestas de sus estudiantes, las de otros grupos aun del mismo CEPP. Los resultados de dicha comparación se presentaron en el Capítulo V. Se trató de leer y comentar lo observado, lo dicho, lo escrito y los silencios. De esta manera se controló la aceptación de conclusiones, se amplió el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, según Glaser & Strauss (1976) citado por Goetz, J. & LeComte, M. (1988:36).

f) Grabaciones fotográficas y de audio

Se realizaron grabaciones fotográficas de escenas cotidianas en las que interactuaron familias y estudiantes, en el contexto en que se dieron. Eventualmente algunas reconstruyeron situaciones relevantes, las que por cotidianas algunas veces, resultaron indiferentes para sus actores y de gran valor en esta investigación. Para la realización de esta tarea la investigadora fue asistida con la aplicación de la tecnología, con el propósito de estar atenta a seleccionar con precisión las escenas pertinentes. Las fotografías se incluyeron en diferentes acápite del Capítulo VI.

Las grabaciones de audio, se utilizaron algunas veces para complementar el registro de apuntes en las sesiones de trabajo con las DC y con los grupos de familias. Este recurso facilitó la reproducción escrita de opiniones a principios del trabajo, sin embargo, fue evidente que algunas personas se inhibieron de hablar cuando se usó. Cuando fueron consultadas sobre su uso o no, se desestimó, se optó por registrar con rapidez, señalando la necesidad de hacerlo y la discreción en su manejo.

g) Diagramas

Los diagramas se utilizaron en la representación gráfica de un conjunto de relaciones, derivadas de una idea, con ellos se expuso el resumen de los componentes de los capítulos. Las cadenas y redes se utilizaron para representar relaciones derivadas unas de otras, sean eslabones, procedimientos enlazados entre sí.

h) Videoconferencias

Las videoconferencias constituyeron un importante recurso para fortalecer estratégicamente los criterios, procedimientos y recursos de investigación de la tesis doctoral. Llegaron a ser un proceso vital de asesoría y motivación en el arduo y cuidadoso trabajo emprendido. Valiosas oportunidades para compartir y recibir refuerzos del Dr. Antonio Medina, Dr. Samuel Gento Palacios, del Dr. Domingo Gallego, Director de Tesis y otros profesores de Universidad Estatal a Distancia de España y compañeros estudiantes del doctorado, en Costa Rica.

i) El trabajo de campo

El trabajo de campo, se organizó en consenso con los directores de cada CEPP y de acuerdo con las necesarias inserciones en los diferentes momentos y espacios, con la premisa de que los contextos son dinámicos, las realidades están en constante evolución, son particulares y que hay vivencias únicas.

No siempre se logró prever todas las circunstancias de interés, en un momento oportuno y que tienen gran significado para ellos y para los objetivos de la investigación propuesta, Bogan, R. & Taylor S. J. (1992:34). La revisión periódica del registro de las observaciones fue necesaria; para ir identificando patrones de comportamiento que indicaron puntos referenciales para la interpretación. Se planearon y replantearon trabajos de observación y registro, se exploraron fenómenos que emergieron en escenarios interesantes, también se incorporaron situaciones adicionales, sin perder de vista el camino. Toda observación y diálogo pudo conducir a identificar una situación relevante, sin menosprecio de su fuente.

Hubo que tener especial cuidado con las reacciones de docentes, quienes con frecuencia participaron en procesos de investigación de los que nunca obtuvieron beneficios para su desempeño laboral. Con las DC, en algunos momentos se presintió que trabajaron para que otro se beneficiara y que esos trabajos les recargan las funciones que realizaron cotidianamente. Conocedora de esas percepciones, se propuso un trabajo colaborativo de manera no se percibieran “usadas”, sino que las sesiones de trabajo fuesen “foros de trabajo conjunto” por mejorar su PP, con apoyo en materiales e ideas, según se identificaron intereses y necesidades de docentes y familias.

El enfoque de investigación- acción, como complemento metodológico; implicó organizar el trabajo en equipo con las DC, obtener datos, analizar, profundizar, identificar hallazgos y trabajar en la propuesta de mejora. Intercambiar opiniones, proponer y consensuar técnicas para mejorar la participación de las familias. Esta condición debió brindar mucha seguridad en cuanto al avance, pasando de lo obvio a niveles cada vez más profundos, de la situación que se investigó, ciertamente, este avance secuencial es uno de los rasgos más sobresalientes de los métodos cualitativos.

En el marco de la investigación-acción, se previó el trabajo colaborativo y el consenso, el cual se fue logrando paulatinamente, debido a las características del trabajo y del manejo de los tiempos que se hizo y de las diferentes actividades que crean espacios “en neutro”, pero que son parte de la cultura de los CEPP. Ya en situación y en disposición; se observaron conductas dentro de los contextos seleccionados, se trató de identificar estructuras de significado que informan y testifican comportamientos de los sujetos observados.

El diseño, se orientó a la captación de información determinante de la realidad y control de la validez de las observaciones, a partir de la aplicación de diferentes técnicas para examinar una misma situación. Al margen de los apuntes se escribió uno, dos y hasta tres asteriscos para dar prioridad y disponer de la manera lo más ordenada posible del registro de la situación o hecho en el que se focalizó la atención y su relevancia. Lo que se realizó en el momento en que se produjeron, las reconstrucciones posteriores pudieron resultar inconsistentes y equivocadas. La velocidad con que se dieron los diálogos frecuentemente fue un reto pues, algunas veces dificultó una transcripción más adecuada.

Algunas omisiones también pudieron ser producto de la falta de experiencia para registrar datos, distracciones y ausencia de otro observador más experimentado, sin embargo conforme avanzó el trabajo se fue adquiriendo destreza en observar con profundidad y registrar de inmediato, tan pronto como fue posible, se desarrolló con detalle. También pudo suceder, que por escribir se omitió la observación de gestos significativos. A veces fue cuestión de dar prioridad a determinados asuntos en otros momentos de la observación. Aún cuando la recolección de datos fue planeada, en su desarrollo surgieron imprevistos y se dieron modificaciones, de igual manera sucedió con las previsiones para el análisis. De pronto fue necesario agregar notas, adecuar técnicas y fechas según particularidades del calendario escolar, de cada CE y de las DC. También se debió tomar en cuenta el producto de las correlaciones con otras observaciones.

Se privilegió la auto reflexión, la construcción de preguntas espontáneas y la reconstrucción historias vividas por las poblaciones. También se confrontó y validó ideas y temas con diferentes informantes, claves y representativos de la situación estudiada y se verificó la pertinencia de las percepciones registradas, se trató de aclarar y caracterizar con mayor precisión. Se identificaron escenarios tentativos de situaciones relevantes usando la información parcial disponible, lo que debió apoyar en la visualización de los contextos que se fue ajustando en el proceso. Se buscaron evidencias más precisas y profundas, que antes de concluir la investigación.

La recolección de datos se debió organizar y analizar en forma continua con el fin de garantizar la representatividad y validez de los mismos, así como orientar la búsqueda de nuevas evidencias para profundizar en la comprensión del problema. La recolección de datos en el 2005, fue dinámica, especialmente con las coordinadoras de nivel y demandó creatividad, estableció diferentes aproximaciones a los informantes: descubrirlos, seleccionarlos identificarlos, contactarlos

una o varias veces para profundizar, para comprender los datos en los contextos en que se cosecharon.

Se siguieron pistas, se realizaron anotaciones, se clasificaron y se mantuvo interés en aprender el lenguaje cotidiano de los actores. Hacer esquemas o tipologías y otras formas de organización de datos relevantes. En la recolección de los datos se previó la necesidad de describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según fueron percibidos por las poblaciones seleccionadas.

La organización fue un proceso constante, se revisó lo que interesó, lo que se deseó profundizar y lo que se pudo realizar. Se atendió la planificación de sesiones de trabajo viables, se dio atención a las pistas que fueron surgiendo en el trabajo, al mismo tiempo, se controló el logro de los objetivos y el cumplimiento del plan de trabajo. Se recordaron sistemáticamente las UA las que sirvieron de base para establecer las variables cualitativas, las matrices de análisis e interpretación, Se confrontó y validó ideas y temas con diferentes informantes claves que fueron representativos de la situación estudiada y que pudieron ponderar la pertinencia de las percepciones registradas. La identificación paulatina de escenarios tentativos de la situación, usando información parcial disponible, lo cual permitió ir elaborando un panorama que se fue ajustando en el proceso. Esto también permitió la búsqueda de evidencias más precisas antes de concluir la etapa de recolección.

Durante el curso lectivo se presentaron eventos como celebraciones, congresos, asesoramientos, incapacidades, paros, elaboración y aplicación de pruebas nacionales en otras sedes, periodos de evaluación de aprendizajes, elaboración y entrega de informes de calificaciones, lo que provocó

constantes adecuaciones de calendarios convenidos, especialmente en el segundo y tercer bimestre. En el año 2006, las lecciones comenzaron al día siguiente de las elecciones nacionales, por ende, las reuniones previas al inicio del curso lectivo se realizaron simultáneamente a éste.

Se identificaron frases, temas, circunstancias, se organizaron y se establecieron relaciones con y entre las UA y variables. En cuanto a los registros manuscritos de datos relevantes y circunstancias, se utilizó colores para distinguir temas y poblaciones, ordenar por UA, codificar y aislar o agrupar. Se digitaron las respuestas, se codificaron y organizaron con ayuda del Access. Desde el momento mismo que se inició el trabajo de investigación se debió mantener una lectura periódica de los datos que se registraron. Esta etapa se desarrolló conjuntamente con el registro, lectura y organización, implicó delimitar lo que interesó, qué se pudo hacer y sobre qué asuntos se debió profundizar.

Se identificó nuevamente el hecho o situación por analizar, se procuró completar los datos pendientes, con el claro propósito de concretar. Fue necesario prever lo que el entrevistado no dijo, lo que adrede se ignoró (cuando se logró cierta certeza), las omisiones revelaron datos significativos. Se tamizaron datos, se tomó posesión con argumentos. Se recordaron sistemáticamente las ideas ejes que surgieron durante la recolección, las cuales sirvieron de base para establecer matrices de análisis. Se comentaron resultados significativos de las respuestas emitidas por los DC, relacionadas con la comunicación con las familias y viceversa. Se consideró inferir elementos comunes entre los CE, las poblaciones y las UA. Constantemente se valoró el contacto con las poblaciones con el propósito de ampliar y verificar datos registrados.

Fue importante asegurar la confiabilidad y validez del análisis, como punto de partida para sentir satisfacción por el esfuerzo realizado, tanto como para exponer con honestidad este trabajo. En el análisis cualitativo esta condición se logró con la valoración de los procedimientos aplicados en los diferentes periodos.

La interpretación, tuvo como punto de partida un marco de condiciones formales y de procedimientos que los teóricos de la hermenéutica, han establecido para legitimar los procesos de atribución de significados y generación de interpretaciones. Según Hirst, (1967); Palmer, (1969); Pareyson, (1971) & Tankell, (1972) citados por Zabalza, M., incluido en Castillo, S. & Medina, A. (Coods) (2003:175) y basada en ello, la hermenéutica describe tres componentes como configuradores del proceso de penetración comprensiva en un evento: *la preconcepción, la comprensión actual y la interpretación*. Más allá, el concepto heideggeriano del “círculo hermenéutico”, expresa esta relación dialéctica entre lo que el intérprete que ya sabe (*precomprensión o preconcepción*) y lo que es capaz de reconocer en el hecho analizado: no se puede comprender sin un bagaje previo de preconcepciones, ni al margen de dicho equipamiento interpretativo del intérprete.

Zabalza, M. incluido en Castillo, S. & Medina, A. (Coods) (2003:175), al respecto señalaron también, “La interpretación parte de una pre-comprensión que es una puesta a prueba por aquello que se pretende interpretar y esto, modifica las condiciones iniciales del intérprete, completando ese círculo hermenéutico, que no es un círculo vicioso, puesto que a cada nuevo paso que se da en esa relación dialéctica, se produce mejor el conocimiento de uno y otro componente del proceso.” Lo que se conoció antes, conformó la estructura de significaciones, un marco general en el seno del

cual puede ser entendida la nueva situación o la nueva información. Tampoco constituyó una barrera inflexible, se trató de un conjunto de componentes cognitivos y experiencias que van alterando sus contenidos y filtros analíticos, en base a la interacción en cada nuevo proceso de conocimiento e interpretación.

Las preconcepciones, sean los conocimientos actuales de los hechos estudiados y las interpretaciones de tales hechos configuraron una estructura dialéctica de conocimiento de los hechos de la vida diaria. Constituyeron también la base de los procesos de investigación, apoyada en la participación en los hechos estudiados y aquellos en los que trató de dar sentido y significado a la experiencia propia o ajena.

Se trató de tomar posición frente a lo que se investigó; se aceptó o se rechazó, se volvió al campo a profundizar las veces que fue necesario y posible. Se trabajó para llegar a concluir, explicar el hecho en relación con otras situaciones. Las características esenciales de los fenómenos involucrados en un sistema social y cultural particular se identificaron mediante la inducción analítica, es decir, se estudió a profundidad un número reducido de casos, para descubrir propiedades esenciales del fenómeno considerado.

Citado por Bonilla E. & Rodríguez E. (1997:78), Znanieki (Hammersley, 1990), señaló que “la inducción analítica busca separar lo esencial de lo accidental, con el fin de formular generalizaciones aplicables a situaciones similares”. Así pues, se asumió que las situaciones sociales organizadas en torno a patrones institucionales similares a los observados, es muy posible que sus miembros se manifiesten de manera análoga. Esto siempre y cuando la situación estudiada

y aquella sobre la cual se buscó predecir el comportamiento, tuviesen antecedentes históricos, es decir temporales y espaciales comparables.

El contacto con docentes, conjugó experiencias que poco a poco se multiplicaron. El docente valoró con creatividad y buena voluntad, demostró que es posible abrir espacios e intentar algo diferente y sentir satisfacción por lo que se hace, aún cuando esto sea a nivel personal. Muchas veces se puede llegar a pensar que solo los que investigan deben ser investigadores o bien, que dicha tarea la deben realizar otras personas con funciones diferentes en el ámbito escolar.

El diseño de esta investigación tuvo un carácter flexible, en todas las etapas de su desarrollo, evolucionó, según se trabajó, sobre los hechos mismos. Lo anterior, en buena medida demostró, que de las personas y de los hechos que se propuso estudiar, se pudieron tener opiniones ingenuas, engañosas, falsas o más reales. Careció de conceptos rígidos, pues los mismos debieron ser objeto de construcción constante e intimidación constante con la y en las situaciones.

En la práctica, no siempre fue posible aplicar de manera rigurosa los preceptos metodológicos porque se reconoció que las reglas metodológicas a seguir, en muchos casos, interfirieron con el conocimiento de la realidad social. Cada vez, se reconoció que el uno y otro tienen puntos fuertes y débiles y que debió darse prelación a los instrumentos que ofrecieron mayor capacidad para generar conocimiento.

2.6. RESUMEN

Este Capítulo se inició con una descripción de aspectos teóricos básicos de los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa y criterios de complementariedad de los mismos. Se incluyeron ideas sustantivas de la investigación-acción como elemento de trabajo con el que se propuso construir la Propuesta de mejora. Se trató del diseño de un proceso de investigación mixto, como tal, también se inscribió en un enfoque no experimental, dado que las poblaciones se observaron en su ambiente natural, sin manipulación de variables, Baptista L., Fernández, C. & Hernández R., (2004:84). Sea, que no se construyó ninguna situación, sino que se observaron situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por la investigadora.

Destacado lo anterior, se optó por reconstruir criterios y un esquema con los procedimientos aplicados en la investigación, se expusieron los argumentos que dieron lugar a la selección del diseño metodológico. Ello con el propósito de tener una ruta de trabajo, claridad en los procedimientos, manejo de recursos y facilitar la interpretación de las conclusiones.

El Capítulo III. Fundamentos Teóricos y Fuentes Documentales se expone el referente teórico en que se fundamenta la oferta educativa costarricense; básicamente inspirada en las orientaciones de la UNESCO, a la que le suscrita diferentes declaraciones y compromisos. Se incluyó un acercamiento a la familia contemporánea, a la familia y los aprendizajes escolares y la revisión de varias experiencias que se han acercado a su protagonismo desde diferentes perspectivas, pero que coinciden en llamar la atención sobre el problema de investigación.

CAPITULO III
REFERENTE TEORICO Y FUENTES DOCUMENTALES

3. REFERENTE TEORICO Y FUENTES DOCUMENTALES

Este marco tuvo como propósito explicar el por qué y el cómo ocurre la situación- problema objeto de estudio, desde las diferentes perspectivas seleccionadas en su carácter de implicadas en el mismo.

El conocimiento empírico del problema facilitó el acercamiento a referentes teóricos de la educación desde la perspectiva de la UNESCO; sus pilares, criterios de calidad y organización con vigencia en Costa Rica, sus opciones, logros y retos. En el Referente teórico se argumentó el problema formulado, su justificación, objetivos. Ello orientó hacia la identificación del interés manifiesto por la temática en diferentes contextos, experiencias, estrategias, resultados obtenidos y expertos. Esta ampliación del horizonte de la investigación, guió la aproximación a diversos puntos de vista sobre la familia contemporánea y en relación con los aprendizajes escolares. Lo anterior, ayudó a seleccionar y priorizar criterios para investigar y obtener conclusiones y construir la Propuesta de mejora.

Como punto de partida se recordó que hay teorías con mayores y menores perspectivas, que contribuyen en la sistematización y dan orden a los conocimientos que en muchas ocasiones se encuentran dispersos, desorganizados y también éstas ayudan a explicar lo propuesto. Esto implicó predicción; es decir, la posibilidad de hacer inferencias a futuro, sobre cómo se va a manifestar u ocurrir un fenómeno dadas ciertas condiciones. De manera que, “La teoría proporciona conocimiento de los elementos que están relacionados con el fenómeno sobre el cual se habrá de efectuar la predicción”, Baptista, P., et al. (2003:88).

Mucho podría decirse del concepto de teoría, pero aquí no se trató de eso, “Algunos científicos del comportamiento humano han identificado cualquier clase de conceptualización con la teoría”; con la premisa de que si se definen y utilizan en la interpretación de materiales de investigación, se equiparan con la teoría social. Otro uso del término teoría “es como el pensamiento del autor, se identifica ésta, con los textos del mismo,” según Baptista L., et al. (2003:84). Como parte de esta noción, algunos utilizan el término como sinónimo de “Escuela de pensamiento”.

En cuanto al problema investigado; se partió de varias generalizaciones empíricas, es decir, proposiciones que han sido verificadas en investigaciones realizadas y se optó por construir referentes de la investigación, desde varias perspectivas. Del análisis de estudios anteriores realizados, se seleccionaron y resumieron las ideas básicas, se trabajó con pertinencia para mantener un hilo conductor y se hizo una aproximación a un referente orientador y que invitó a continuar trabajando.

La teoría, las generalizaciones, el contexto del trabajo de investigación y las experiencias previas; apoyaron el reconocimiento de las raíces del problema. Fue necesario conocerlas para entenderlas. El estudio de antecedentes dio cuenta de cómo ha sido estudiado e investigado el tema, las poblaciones, los contextos, con qué metodología, a qué conclusiones y recomendaciones se llegó. El trabajo selectivo de las generalizaciones empíricas se realizó en situación. El contexto del trabajo de investigación, determinó en gran medida la relevancia del mismo, para el trabajo propuesto. Además, según Gento, S. (2004:38). “Puede, también, ser de interés poner de relieve la coyuntura temporal o histórica que una investigación, produce, así como los posibles antecedentes de este tipo que puedan existir sobre la misma”.

Las generalizaciones se consideraron en razón de su afectación temporal y legal, propias en la realidad educativa costarricense. Se investigó fuentes que inciden en la realidad, su vigencia y se tomó posesión de las mismas para concretar el vínculo y apoyarse en la resolución del problema propuesto. En el enfoque cualitativo, la teoría informa al investigador, pero en última instancia la investigación fue conducida por la situación, el trabajo de campo y los sujetos, Grinnell, (1977). Algunas veces la teoría sirvió únicamente para enmarcar el área del problema de estudio. Sus concepciones sirvieron de referente a este trabajo investigativo realizado. Algunos investigadores cualitativos emplean literatura y teoría en forma inductiva; a menudo conciben el diseño del estudio y la desarrollan hasta el final del mismo. Este no fue el caso, puesto que, el desarrollo de este referente acompañó de principio a fin el estudio realizado.

La búsqueda de respuestas al problema focal, se basó en concepciones teóricas, que guiaron el desarrollo de la investigación propuesta y se complementó con el estudio de antecedentes de investigaciones en el contexto nacional e internacional. La descripción, la recolección de datos, el análisis, la interpretación y la formulación de las conclusiones fueron orientadas por este referente. La descripción de los supuestos teóricos determinó, en gran medida las explicaciones dadas al problema, a posibles soluciones, en el marco de las realidades estudiadas. Los referentes de la investigación se orientaron con perspectivas emergentes y alternativas, las cuales se fueron incorporando, en la medida en que se validaron en los distintos momentos de la investigación.

En concreto los espacios objeto de estudio de esta investigación, se focalizaron las relaciones director- docentes, director-familias, docentes- familias y familias-estudiantes. En el marco de los AE y como contexto más amplio, el escenario institucional; en el que se engendraron las

relaciones concretas en las cuales se propuso incidir. Estos vínculos, están relacionados con la manera de interpretar la vida de un grupo social y se nutren de diversas fuentes teóricas.

Las fuentes se seleccionaron, consultaron, integraron y desarrollaron los referentes de la investigación Esta revisión de literatura inicialmente, ayudó a tener puntos de referencia e información relevante del problema en estudio, más adelante, favoreció la identificación de nuevas fuentes, como los centros de documentación, libros, experiencias y expertos. Las búsquedas en diferentes, bases de datos, páginas Web, pusieron en contacto con estudios, ensayos y revistas especialmente desarrollados fuera del país.

La selección de la información tomó en cuenta las principales fuentes teóricas y políticas que nutren la toma decisiones en el contexto costarricense y se aplicó al problema de investigación.

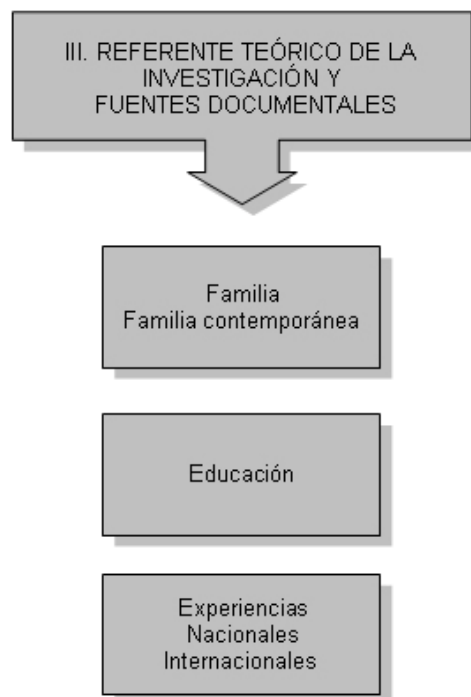


Figura 3.8. Capítulo III. Referentes teóricos de la investigación y fuentes documentales

3.1. LA EDUCACIÓN

La educación debe preparar a los seres humanos para el saber social, permitirles actuar en conjunto, con “otros”. La contribución de la educación a la integración social tiene que ver con la capacidad del sistema educativo, para brindar acceso, igual calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas. El desarrollo social es el resultado de una planificación consciente, aceptada y en consecuencia hay una participación responsable de grupos cada vez más numerosos. Cuando se producen rezagos educativos se pueden limitar las posibilidades de las personas, en los hogares, disminuyen la capacidad de enfrentar la amenaza de la pobreza. Si estos rezagos se producen entre generaciones, las opciones de bienestar pueden llegar a ser aún más limitadas, e incluso afectar de manera creciente las brechas sociales.

La educación no garantiza automáticamente empleo, pero sí puede ayudar a las personas a enfrentar con mayores posibilidades de éxito la amenaza de la pobreza, en algún tiempo de su vida. La relación entre el nivel de escolaridad e ingreso pueden crear mejores oportunidades de bienestar, sobre todo en economías en las que persisten desigualdades fuertes en la distribución del mismo.

Un reto de la educación es forjar ciudadanos, construir ciudadanía y consolidar la democracia. Ello, tiene que ver con la capacidad de transmitir valores que fortalezcan la convivencia y la socialización pacífica de las personas en los distintos ámbitos de su vida, facilitar el conocimiento y ejercicio de sus deberes y derechos y de contribuir a repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. El conocimiento, juega un papel esencial en el desarrollo económico y social de las naciones. El acelerado ritmo de cambio científico y tecnológico, el acceso a nuevas tecnologías de información y comunicación, permiten

crear, generar y transferir mayores conocimientos, que contribuyen a aumentar la productividad por medio de innovaciones en los procesos productivos.

Frente a la mundialización, la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal, lo que sería una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más visible y más justo.

El conocido Informe Delors, J., et al. (1996), ha señalado que en la construcción del conocimiento la educación debe lograr consolidar una formación integral en los individuos. Un balance importante de esta perspectiva es que, si bien la educación juega un rol clave, en la acumulación de capital humano de una nación, ésta no debe ser relegada a una visión meramente instrumental. Aspectos como potenciar la creatividad y estimular la experimentación desde edades tempranas son grandes retos que deben asumir los sistemas educativos.

En este marco de intenciones se afirmó que, la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz, la no discriminación, la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y el alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. También se incluyó como compromiso ineludible; asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle y trabajadores. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares transversales, constituyen un desafío asociado a la

nueva construcción curricular, al trabajo conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida.

Para ello, es necesario establecer e impulsar políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de la población excluida en cada país y establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

Las políticas educativas entendidas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica de la estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre los individuos, entre grupos y entre naciones.

Para el logro de lo anterior, se deben diseñar modalidades diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de las personas, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. También se debe promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiculturales, que resalte la importancia y beneficios para los países educar a la población excluida. Adicionalmente se debe fortalecer un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias.

3.1.1. Pilares básicos de la educación

Las oportunidades, también deben sustentarse en los cuatro pilares básicos de la educación:

Se debe aprender a vivir juntos, conocer mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, su espiritualidad. Es necesario crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Se trata de:

Aprender a conocer: Los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, requieren compaginar una cultura general suficientemente amplia (aliciente y básico para aprender toda la vida), con el estudio profundo de un número reducido de materias. Lo anterior supone, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer: Conviene aprender un oficio, adquirir competencias que le permitan hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, que facilitan el trabajo en equipo. Esta competencia y calificación se hace más accesible si los estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a los estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre escuela y trabajo. Se trata no solo de adquirir una calificación profesional sino, una competencia que califique al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes, o bien en forma espontánea, a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a ser: Se necesita mayor autonomía y capacidad de juicio junto con la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. “Los talentos están enterrados en el fondo de cada

persona: la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de estética, aptitud para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente etc.” Faure, E., UNESCO, (1972). Se trata de que florezca mejor la propia personalidad y que se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autoría, de juicio y de responsabilidad personal.

La Declaración Mundial de Educación para Todos, UNESCO (1991:20), en relación con la educación, recordó que: “Las necesidades básicas abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.

La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir la ética y cultural, la científica y tecnológica y la económica y social.

La educación básica tiene que llegar todos, en todo el mundo, con prioridad a los que desertaron, con sobre edad, en riesgo, en forma prioritaria. Al egresar de la primaria el estudiante debe tener deseos de aprender, ansia y alegría de conocer, afán y posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

El Informe Delors, señaló que, tres agentes principales coayuban al éxito de las reformas educativas: la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos y los

docentes, las autoridades públicas y la comunidad internacional. Y se dijo: La participación de la comunidad local en la evaluación de las necesidades, mediante el diálogo con las autoridades públicas y los grupos interesados de la sociedad, es la primera etapa para ampliar el acceso a la educación y mejorarla. Al asumir responsabilidades aprenden a valorar la educación.

3.1.2. Calidad de la educación

La calidad de la educación en el contexto costarricense, se orienta a la producción de aprendizajes significativos, con ello, se dijo que; el docente ha de ser un buen líder, que entusiasme a sus estudiantes, por medio del mejoramiento de los procesos y productos. Con este referente se dignificó la labor del docente, se fortalecieron las relaciones humanas en todos los ámbitos y niveles; propiciando la innovación curricular y una educación que oriente hacia la salud física y mental, la conciencia del uso racional de los recursos naturales y de la tecnología. Se asumió la cultura propia como una fuente importante del currículo que vincula la educación-trabajo

Para aproximarse a este tema, se seleccionó un trabajo realizado por varios autores del Istmo Centroamericano, quienes hicieron un planteamiento bastante integral del tema, es un referente teórico orientador. La calidad de la educación es una legítima aspiración humana, como meta, se requiere construir un marco trabajo constante, un esfuerzo de políticos y actores educativos, según Arrien, J. B., Bernal, J. B., Ojien, J., Picón, C. & Thybergin, A. (1996:351), comprometidos con criterios tales como:

- *El carácter endógeno y nacional*, de acuerdo con sus necesidades, especificidades y prioridades definidas en su política educativa,

- *La globalidad*, las estrategias deben conformar un conjunto perfectamente articulado e interrelacionado,
- *La transición*, en el proceso de cambio innovador de lo nuevo hacia lo mejor, se conforma una brújula que indicará el camino que se debe seguir,
- *La multidimensionalidad de la construcción de la calidad*, actuar sobre todos los elementos que conducen a ella,
- *La concertación*, crear consensos firmes y duraderos entre diversos protagonistas,
- *La participación*, fundamental e indispensable para dar preponderancia a los protagonistas,
- *La responsabilidad compartida del Estado y de la sociedad civil*, binomio clave para el éxito de una tarea de especial trascendencia,
- *La democratización de las estrategias*, el compromiso de los protagonistas demanda acceso a la información, a la toma de decisiones y a la ejecución de diversas estrategias,
- *La intersectorialidad*, demanda responsabilidad compartida con enfoque interinstitucional e interagencial,
- *El aprendizaje*, es compartido, con nuevas metodologías, actitudes, conocimientos y valores, creación e innovación, es un ejercicio permanente, pues la calidad se construye, requiere aproximaciones sucesivas, es evolución y desarrollo y
- *Focalización en las poblaciones y CE* más necesitados y en circunstancias y con medios menos favorables para construir la calidad de la educación.”

A pesar de este referente, en el contexto costarricense se valora la calidad del estudiante y de los CE por los promedios en las pruebas nacionales y los promedios de ingreso a las universidades estatales en carreras de cupo restringido. En detrimento de un discurso que habla del deseo de

saber, de la sociabilidad, la capacidad de trabajar en equipo, la investigación, el gusto por la lectura, la responsabilidad y la comunicación entre otros.

3.1.3. Educación básica, EB

El Marco de Acción, Educación para Todos UNESCO (2001:105-113), firmado en Dakar, Senegal en el año 2000, reconoció los persistentes problemas de la educación en cuanto a niños sin acceso a la EPP, jóvenes adultos analfabetos, discriminación de géneros, pertinencia de los aprendizajes, la adquisición de valores humanos y las competencias distan mucho de las aspiraciones y necesidades de las personas y las sociedades. Se mantiene la negación de acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.

En este marco, la educación es un derecho fundamental, es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y por consiguiente un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. En este contexto los países se comprometieron a:

- “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- Velar porque antes del año 2015 todos los niños y sobre todo las niñas y los niños que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

- Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la EB y la educación permanente;
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, aritmética y competencias prácticas esenciales.”

Los precitados objetivos demandaron sólidos compromisos políticos, aumentar las inversiones, compromiso y participación de la sociedad civil, rendir cuentas, priorizar situaciones y grupos vulnerables. El desarrollo social es el resultado de una planificación consciente y aceptada, en consecuencia una participación responsable de grupos humanos cada vez más numerosos. La educación y el conocimiento son dos elementos sustantivos del desarrollo económico y social de una nación.

De la eficiencia y la efectividad con que ella conduzca su inversión en educación dependerán su nivel de integración social, su posibilidad de crear oportunidades de movilidad y ascenso social, su capacidad para forjar ciudadanos, construir una ciudadanía y consolidar la democracia y su

habilidad para atender los requerimientos productivos actuales y futuros, tanto en el contexto nacional como en el internacional. Respecto de la EP, se dieron las siguientes recomendaciones:

- Además de los clásicos aprendizajes de base como leer y escribir, se debe trabajar con los profundos cambios científicos y tecnológicos,
- La EB debe ser adaptada a los contextos particulares, países y poblaciones más menesterosas. Partir de los datos de la vida cotidiana, brindar posibilidades de adquirir formas distintas de sociabilidad,
- Priorizar los imperativos de la alfabetización y de la EB para los adultos,
- Privilegiar la relación docente y estudiante. Dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación, transmisión, diálogo y confrontación, entre ellos,
- La educación a lo largo de la vida debe conducir directamente a la sociedad educativa; en la que se ofrezcan múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural y
- Multiplicar formas de concertar y asociación con las familias, círculos económicos, organizaciones no gubernamentales y agentes de la vida cultural.

3.2. LA FAMILIA

La familia se configura y permanece alrededor de funciones básicas que le definen la estructura de parentesco, le dan continuidad y permanencia, por medio de la conyugalidad y la reproducción de la especie. Alrededor de esas funciones, surgen otras subestructuras, según consanguinidad o afinidad de acuerdo con las pautas culturales que reconocen o niegan los

vínculos. La familia como forma organizativa básica es necesaria para la supervivencia material, afectiva e ideológica de las personas.

Como grupo, comparte un espacio y a partir de ello, constituye una unidad económica, afectiva y socializadora con carácter bastante permanente, es un grupo social. Las redes familiares establecen conexión con los ancestros sobrevivientes y los descendientes, es la identidad contraída a partir de un tronco común es una realidad que enmarca apellidos, historias, simbolizaciones, rituales, significados propios que nos cohesionan al interior y al exterior. Esta extensión configura la historia reciente y distante, fuente de controles, conflictos, solidaridades que traspasan el ámbito espacial e incluso que superpone en simbolización en distintas épocas, generaciones y residencias, que ha recibido el nombre de familia extendida modificada.

La familia, entendida como el grupo social, son las personas que más influyen en los estudiantes del I ciclo. Son las personas con las que más comparte; posiblemente desde los inicios de su vida. De ellos, reciben valores, seguridad, costumbres, visión del mundo, estima y otros, que van moldeando sus comportamientos. En este escenario y en los espacios que conlleva, se forman hábitos de trabajo, se recibe orientación y apoyo, expectativas y aspiraciones. En esta convivencia rigen normas que condicionan nuestra la de actuar y sentir, es donde se establecen las primeras relaciones con otras personas e instituciones y así el enlace con la sociedad. Entre más pequeños, más tiempo comparten estos niños y niñas con sus familias, más permeables son a sus influencias y así van moldeando su identidad personal y social.

3.2.1. Familia contemporánea

La familia contemporánea tiene necesidades sofisticadas, vinculadas a la red social de instituciones, entre ellas, preparar a sus miembros para una sociedad en permanente cambio y para el desempeño en múltiples espacios, las que plantean mayores exigencias sobre ella y la hacen a su vez, más vulnerable como organización. De igual manera, esta permanente interconexión de sus miembros con otras organizaciones sociales, mezcla tensiones de distinto origen que transitan hacia el interior de la familia y viceversa. Según Fletcher, R, citado por Kraudkopf, D.(s.f.:41), “Como toda estructura, la unidad doméstica está sujeta a tensiones y contradicciones externas, que parte de la posición relativa de diversos miembros en sus redes correspondientes y las demandas y obligaciones que esto implica”.

No es extraño que algunas opiniones se refieran a que la familia está “en crisis” y para otros, “en extinción”, Aldana, J., Gutiérrez V., Pérez, G. & Velazco, M. (1997:12-14), lo definieron como parte de su evolución y lo fundamentaron con los siguientes argumentos: avance de las formas consensuales, ha crecido el número de divorcios, cambios en el patriarcalismo y el ejercicio de la autoridad se apoya en el principio de que todos deciden, todos hacen y todos se responsabilizan. En relación con el neolocalismo; la residencia familiar se decide por conveniencia profesional.

También hay cambio en la estructura de los roles: la transformación se inicia con una nueva generación femenina coprovidente, que desempeña todos los roles adscritos tradicionalmente a los varones, dándose lugar al conflicto de roles, al cambio de estos y el transtrueque (cuando la mujer asume el papel providente y el hombre, las tareas hogareñas en forma consensuada). Hay quiebra

definitiva de territorios por género. El cambio en los roles por sexo de la familia tradicional, abrió la puerta a la mujer, para entrar en la actividad del complejo institucional global y el hombre, por cambios internos en la misma, ha comenzado a compartir tareas hogareñas.

Las relaciones erótico-afectivas han dibujado profundos cambios, la dualización de la relación sexual, gratificante y procreativa. Se incentiva en el interior de la familia el concepto de progeneritura responsable, para ambos sexos. Ha cambiado la edad para contraer matrimonio y hasta puede no alentarse, puesto que dejó de ser una aspiración ineludible.

También se afirmó que, la familia monogámica asume varias expresiones:

- El matrimonio civil o católico.
- Se caracteriza por el sistema de manejo democrático de la autoridad, del poder y el cambio sustitutivo de los roles,
- El matrimonio civil se populariza,
 - La unión libre, aumenta significativamente,
 - La familia superpuesta; se presenta con ruptura y reincidencia nupcial creciente, interiormente asumen estructuras mencionadas,
 - Formas plurales; privilegian la sexualidad masculina, al existir una o más mujeres supletorias,
 - Otra trilogía plural; es de hecho de que se trata de formalizar una familia de un hombre con varias esposas, con unidad habitacional o no y
 - Otras uniones, de satisfacción erótico afectiva, cuestionan el objetivo tradicional de la reproducción. Admiten variables como: parejas heterosexuales, compuestas por solteros sin unidad habitacional, ni función económica compartida, el amamantazgo, quebranta el

principio de fidelidad al permitir que uno de los cónyuges comparta con sus amantes, parejas de homosexuales y parejas lesbianas.

Estas situaciones han dado lugar a diferentes tipos de familias, a una diversidad de condiciones. Los “nidos vacíos prematuros”, con más frecuencia se presentan en poblaciones de bajos recursos, se conforman uniones inestables donde se están presentando frecuentes casos en los que, el padrastro causa la violencia familiar, incesto, maltrato físico, y psicológico. Hay aumento de madres solteras, voluntarias e involuntarias, abandono de uno de los conyugues de su pareja e hijos, un adulto y un hijo adoptado. Aumentan los casos de mujeres casadas y separadas, divorciadas con hijos, que generalmente asumen como cabeza de la familia.

Otros casos, se asocian con la nupcialidad reincidente, se trata del abandono de sus hijos, por parte de su propio padre y la unión con otra familia, donde procrean hijos. También puede referirse a la presencia de la madrastra, para la suplencia de la madre biológica, aunque es más difícil. En ambos casos, los progenitores se alejan, hay confronto, se altera el proceso de socialización cotidiano, hay trastornos por el cambio de ambiente hogareño, pérdida del piso de seguridad familiar, conflictos en el hábitat doméstico, se introducen grupos de medios hermanos y de pares extraños que pueden perturbar la estructura del hogar. Evidentemente lo anterior, no es desconocido, tal vez más encubierto, pero ya existían estas condiciones.

Respecto de la familia norteamericana, Woolfolk, A. (1996:87), señaló que una de las características más importantes de las familias es la composición del grupo. La idea de dos padres, niños, papá en el trabajo, madre en la cocina, cada día es menos frecuente. Más estudiantes tendrán solo un hermano, o medio hermanos y podrán formar parte de familias combinadas, hermanos y

hermanastros que entran y salen de sus vidas. Es probable que algunos estudiantes vivan con una tía, sus abuelos, un padre u otro. “La expectativa más apropiada que se puede tener acerca de la familia de los estudiantes, es no tener expectativas en absoluto”. Y recomendó a los docentes, cuando se comuniquen con sus estudiantes, sólo decir “*su familia*” y no más, “*su papá*”, “*su mamá*”, “*sus padres*”.

Las parejas de clase media esperan más tiempo para tener hijos. Es posible que esos niños tengan más cosas, pero menos tiempo con sus padres, podría ser, que se trate de un grupo pequeño. Probablemente algunos estudiantes no dispongan de supervisión al regresar a casa, provenientes de la escuela y ni en las vacaciones escolares. De hecho, los niños solitarios aumentan y algunas respuestas que ha creado la sociedad, tienden a incrementar la jornada escolar, ofrecer programas para antes y después de clases. Algunos tienen la oportunidad de participar en campamentos, visitan a parientes y amigos.

Isenberg, J. (1990: 38), citado por Woolfolk, A. (1996: 90), señaló que “La juventud vive un mundo que cambia con rapidez, el cual se caracteriza por presiones sociales que los empujan a crecer muy rápido. Están presionados a adaptarse a patrones familiares cambiantes, a desempeñarse académicamente en las primeras edades y a participar y competir en deportes y con tareas especializadas. Además ellos están bajo la presión de salir adelante con la información adulta de los diferentes medios de comunicación publicitarios antes de que ellos superen el problema de la niñez. Dicha presión responsabiliza y estresa a los estudiantes, en tanto que redefinen de modo simultáneo la esencia de la niñez misma. “Son niños apresurados”, algunos psicólogos indican que se trata de; una “adultificación” que realizan los diferentes medios de comunicación y de la literatura para niños, Elkind, D. (1986).

Según Pérez, V, Rodríguez, J. & Sánchez, L (2008:62-65), los cambios que experimenta la sociedad afectan la función educadora de la familia, cada vez menos comprometida. La incorporación de la mujer en el mercado laboral, se delega el cuidado de los hijos, los niños se cargan de actividades extraescolares, los divorcios y separaciones, salen y entran otras personas de sus hogares. Los niños en medio de un divorcio, que preparados o no, deben enfrentarlo. Son eventos estresantes para todos los involucrados, puede ser la culminación de años de conflicto, puede implicar el cambio de residencia, compartir con otras personas, cambiar escuela, convivir con sólo uno de sus padres, involucrarse en juicios de separaciones, problemas económicos, trabajar más horas y tal vez abandonar estudios.

3.3. ASPECTOS RELEVANTES

Algunos criterios básicos relacionados con la convivencia familiar; identificados con especial significado desde la perspectiva de los AE están referidos al contexto, la comunicación, manejo de límites y valores.

3.1.1. Contexto familiar

Hay muchos factores en la vida de los adultos que le someten a estrés como persona, pareja y familia, tales como, vivienda precaria y falta de dinero, otros son más complejos, asociados a la personalidad de los individuos y a las relaciones interpersonales.

Los factores de estrés asociados a la crianza de los hijos ponen en evidencia que la tarea de ser padres es exigente; se prolonga una veintena de años o más y puede ser una carga demasiado

grande para algunos. Algunos consideran que, los adultos a veces dan la impresión de querer disfrutar de los pequeños, sin tener idea de la responsabilidad que implica criar hijos. El contacto con los niños puede ser emocional y físicamente agotador, por mucho que a la vez recompense.

Hay factores de estrés asociados a los sucesos de la vida, entre ellos están: la muerte de uno de los padres o de hijos, el divorcio, una relación de pareja temporal, como la separación de los padres, la condición de ser adoptado o hijastro, los largos periodos de enfermedad de algún pariente cercano, la crisis económica y otros.

Existen factores internos de los padres, quienes podrían presentar características de personalidad que evidencian experiencias desdichadas, en algunos casos han debido realizar sostenidos esfuerzos por afrontar el estrés de su propia niñez y adolescencia. Ello podría favorecer su percepción, de que no son capaces de combinar afecto y disciplina. Sus propias necesidades son con frecuencia abrumadoras o se quedan a medio llenar y les exigen a sus hijos más apoyo emocional del que les corresponde.

No es raro hallar familias, especialmente el caso de las madres, que inconscientemente utilizan al hijo para llenar sus propias necesidades emocionales. En ocasiones, uno de los padres, con la mejor intención, mantiene al niño como si fuera un bebé en vez de estimularlo para que enfrente problemas, ellos tratan de evitar cualquier conflicto con el niño. Pueden verse envueltos en mimos; unos padres que les dan muchos bienes materiales, acaso como sustituto del verdadero afecto que se sienten incapaces de darle y es probable que accedan a caprichos.

Los padres que tienen antecedentes difíciles o poco gratos, se sacrifican a menudo demasiado por sus hijos. Tienden a predecir situaciones problema con facilidad, que por otro lado pareciera que se quieren evitar. Los abuelos en su momento, pudieron influir de manera importante en sus hijos. Cuando se comparte de manera significativa con los hijos (ahora padres), podrán hacerlo entre más cerca convivan, de manera que siguen influyendo en el modo en que los padres tratan a los hijos mientras crecen. Esta influencia puede ser o no positiva. Algunas veces hacen de niñeras, brindan buenos ejemplos e incluyen aportaciones económicas, en las que no siempre están de acuerdo los padres.

Ante la diversidad de composiciones familiares presentes, es necesario que todos los miembros se integren y promuevan el trabajo colaborativo con los aprendizajes de los niños. Todos tienen la oportunidad de compartir y trabajar con el estudiante en el logro de metas escolares, deportivas, artísticas, de salud y otros.

La vida en familia con un anciano es una valiosa experiencia; que puede sensibilizar a la familia y compartir experiencias y responsabilidades. A veces los abuelos se confabulan con los nietos, para realizar proyectos, compartir compañía y trabajos. También puede significar una carga de trabajo para todos y por mucho que los quieran, puede ser causa de estrés cuando las condiciones económicas, de salud y cuidados se intensifican.

Para algunos hijos adultos que continúan dependiendo emocionalmente de sus padres, esos lazos pueden dificultar el progreso de un adulto al progreso normal, que se construyan relaciones estables y satisfactorias dentro de su propio matrimonio. Actualmente, existe la tendencia a contraer

matrimonio en edades más tardías y hasta no hacerlo. Tanto varones como mujeres profesionales, podrían querer permanecer con sus familias por más tiempo.

La diversidad que caracteriza la composición de las familias; donde cada día más mujeres son cabeza de hogar, donde la mayoría de las veces son las madres, hijas, tías y abuelas, miembros de la familia más comprometidos con los AE. Esta apreciación no pretende etiquetar a las familias, sino más bien poner en la mesa de discusión las posibles realidades con que se enfrenta el CE. En el tipo de actitudes, que presentan las familias respecto del aprendizaje de sus hijos, también median experiencias anteriores relacionadas con su propia vivencia años atrás. Al respecto, Campion J. (1987: 14), aseguró que “Ninguna familia carece de problemas y pocos niños están totalmente libres de ellos a lo largo de su niñez y adolescencia.” En todas las familias, los niños crecen y cambian, los padres tienen que ser capaces de crecer y adaptarse al continuo cambio de las necesidades de sus hijos.

3.1.2. Comunicación en familia

La comunicación, concebida como el conjunto de actos de relación entre sujetos que evocan, construyen y comparten en común, ideas, sentimientos y experiencias a partir de la producción y los usos de signos verbales y no verbales emitidos y percibidos por distintos medios y contextos socioculturales concretos. Supone la participación activa, como condición indispensable para no quedarse únicamente en los niveles de la información o de la expresión simbólica.

La comunicación es humana; en tanto se participa con libertad para expresarse con creatividad, conformando en forma constructiva opiniones y propuestas. En la comunicación, se

interrelacionan las mediaciones de los sujetos, grupos y colectividades, median inmersos en sus respectivos medios o contextos. Al respecto Martín B., J. citado por Pérez, G. J., (1994:48), afirmó que se deben repensar las formas, los contenidos y los medios en la vida cotidiana, ello es un desafío para las instituciones sociales como la familia, el CE y la comunidad. La comunicación debe servir para informar, conversar y aclarar aspectos relacionados directamente con el aprendizaje y bienestar del estudiante.

La cotidianeidad familiar se considera un importante espacio de mediación desde el cual los medios de comunicación masiva, como la televisión, miembro inevitable de la familia, son usados y apropiados en relación con las frustraciones que se experimentan en el mismo del grupo familiar, como “situación primordial de reconocimiento”. El receptor no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco, tiene actitudes, ideas y valores o repertorio cultural, que pone en juego con los repertorios o referentes propuestos en los mensajes televisivos. Lleva esos mensajes propuestos a otras instancias sociales (grupos de amigos, vecinos, compañeros y otros), donde también interactúa. Y en esta doble interacción social del sujeto, es receptor de amigos, no es seguro que la apropiación final sea la misma, en la apropiación de dirección en la que el mensaje fue propuesto por las distintas mediaciones, que la múltiple aproximación sufre en cada una en las instancias.

El diálogo en las relaciones interpersonales e intergeneracionales en la convivencia familiar es una condición importante y necesaria. En su concepción más genuina exige: calidez, compromiso, espontaneidad, intencionalidad, interacción y claridad. Es complemento y concordancia en relaciones cálidas y efectivas. Implica la auténtica aceptación y aprecio por sí mismo y por el otro.

El diálogo en familia como valor se asimila en marcos axiológicos y que por lo tanto, supera su concepción de hábito corriente. La interiorización del proceso comunicativo como algo que supera con creces las posturas exclusivamente unipersonales, la acción comunicativa supone un involucrase totalmente con las ideas, las actitudes y los sentimientos. Establece como punto de partida para el diálogo familiar, la aceptación real de sí mismo y del otro, desarrolla un diálogo espontáneo, sincero, cálido, frecuente y situacional.

En la relación de los padres con sus hijos, éstos deben fomentar conversaciones diarias sobre hechos cotidianos, intereses afines o no, deportes, manifestar expresiones de afecto, promoción lecturas colectivas en familia y su comentario, noticias de periódico, revistas, programas de radio y televisión. Visitar como miembros de la familia, bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos y participar en actividades culturales, estimular el empleo de nuevas palabras y para ampliar el vocabulario. Entre las rutinas de la vida familiar que se deben promover: están organizar el tiempo de estudio en casa, favorecer las tareas diarias que incluyen tiempo para comer, dormir, jugar, trabajar, estudiar, leer, practicar un deporte, arte u otro. También es necesario conocer los lugares que frecuentan los hijos, sus amigos y compañeros, sus intereses, acostumbrarlos a decir a dónde van, a qué y con quién andan.

3.1.3. Expectativas familiares y control

Dar prioridad al trabajo escolar, a la lectura sobre ver televisión y evitar practicar videojuegos en exceso y sin control. Establecer expectativas de puntualidad, el valor del mejor esfuerzo con que se deben hacer las cosas, preocuparse por el uso correcto y apropiado del

leguaje, control sobre el grupo de amigos de sus hijos, análisis de los programas de televisión junto a los hijos, conocimiento de los progresos en la escuela y de su crecimiento personal. Disponer de un lugar tranquilo para estudiar, leer y promover el interés de la familia en actividades especiales, juegos y actividades con valor educativo.

3.1.4. Recreación

Hoy día se realizan pocas actividades en las que todos sus miembros comparten. La planificación de la recreación es un tema que debe ser tratado en el CE; porque es parte de la formación del estudiante, tiene implicaciones en la vivencia de los valores, en el uso del tiempo, presupuesto, alimentación, salud, traslados, hospedajes y otros.

Los miembros realizan variadas actividades, en distintos horarios y lugares, individuales y colectivas. Actualmente se tienen otros pasatiempos, como la televisión, los video juegos, conciertos, chatean, estudian otros idiomas, los ordenadores, variadas opciones de deportes y artes, viajan, y participan de variadas experiencias.

Hace falta el espacio para compartir en familia; cocinar y comer, construir, reparar, explorar, pasear, hacer deportes, conversar, disfrutar, caminar, viajar, interactuar y crecer. Es necesario; el respeto permanente por las diversas interacciones y la posibilidad para que cada integrante de la familia desarrolle su vida extra hogar. Es una situación que se debe enfrentar, con normas a las que se acostumar desde la primera infancia. Es necesario, la recuperación del juego en familia, la risa y la conversación, estructurar los planes con criterios de participación y de ubicación sobre la realidad socio-económica de la familia y aprovechar los recursos de la comunidad y del país, para

disfrutarlo y hacerlo en familia. Se trata de fortalecer el conocimiento y el aprecio por lo que se tiene, por el camino que se transita en ruta al logro de metas.

3.1.5. Manejo de límites

La disciplina de los estudiantes en el CE es un aspecto que ocasiona frecuentes motivos de comunicación del docente a la familia, interrupciones de lecciones, recados entre familias y docentes, la máxima ansiedad. Lo anterior, podría atribuirse a que algunos experimentan enormes dificultades en fijar límites y a la falta de trabajo colaborativo entre los involucrados.

La pérdida de autoridad en las aulas, que hoy reiteran algunos docentes, es un hecho que refleja una sociedad más permisiva, faltan ideales y valores. Las familias deben generar un clima básico de autoridad y disciplina. No se puede trasladar y exigir al docente que tenga un clima de mayor exigencia, sino se fomenta en conjunto, la autoexigencia en libertad, por lo que se hace y se omite. Esto implica consecución de objetivos, desarrollo de habilidades, actuar como persona, con voluntad, determinación. El CE, docentes y familia comparten la formación de los estudiantes, esto equivale a intercambiar información, a razonar, explicar y comprender normas, coordinar esfuerzos, ser coherentes con las reglas y con los límites en la convivencia.

Es necesario comprender cómo afecta a los estudiantes las limitaciones, el interés, el rechazo, la baja autoestima, las comparaciones, las discriminaciones, la falta y la indiferencia.

El proceso de enseñanza y aprendizaje ya iniciado por la familia, al igual que todos los quehaceres de la vida, deben regirse por ciertas normas que permiten un mejor aprovechamiento

del tiempo, una regulación sistemática de las responsabilidades y de las actividades aunque sea con un esfuerzo superior. El estudiante debe concluir sus trabajos y alcanzar metas propuestas es importante, por pequeñas que sean. Esta propuesta exige voluntad, esfuerzo, dedicación, organización, compromiso y deseo de éxito. Requiere un lenguaje común y consensos.

El CE no sustituye las responsabilidades y ni las funciones de la familia, esta convivencia los enfrenta a grupos numerosos, a una organización, con uno o varios docentes, que de repente pasan a ser parte de su vida, con los que comparte varias horas al día y diferentes actividades. Este contexto, debe ser analizado, se deben conocer las normas de convivencia para los estudiantes en el centro y en la familia, se debe colaborar con el proceso de integración a ese nuevo ambiente, que amplía su espacio. Es importante, que cuando la familia requiera exponer preocupaciones lo haga en forma oportuna y ante la instancia correspondiente. Sus opiniones y las de los docentes, educan, estas manifestaciones son captadas por sus estudiantes y las percepciones viajan e influyen.

Algunos padres se han llevado más o menos bien con sus hijos pequeños pero, pueden llegar a sentirse incapaces con la conducta de los adolescentes y desertar. Alternativamente pueden irse al otro extremo y administrarle una disciplina durísima ante cualquier travesura. El ciclo de la privación y el deterioro emocional, sigue, en su carácter depresivo de una generación a otra. Campion, J. (1987:130), señaló que, “Al menos en teoría, estarán más o menos de acuerdo en que determinadas formas de conducta son inadmisibles y que hace falta cierta dosis de disciplina. Sin embargo, existen áreas de desacuerdo entre padres y escuela, justificadas algunas, siendo otras el resultado de actitudes confusas o de la ansiedad y el enojo ya sea por parte de los padres, de la escuela, o de ambos.”

La conducta inaceptable, destructora o inmadura de los niños, constituye con frecuencia toda una fuente de gran ansiedad para familias y docentes, que tienden a sentir por instinto, que ellos serían capaces de controlar al pequeño y hacer algo a favor de su conducta. Por comprensible que sea esa actitud, se traduce a menudo en un aumento de los síntomas del estudiante al estrechar las personas mayores, a menudo inadecuadamente, su control del pequeño. Es por lo tanto, muy importante que los padres y demás miembros de la familia valoren que no son los únicos responsables de cambiar la conducta del niño. En otras palabras, que ninguno de los adultos llegue a sentirse culpado o presionado por el docente, lo importante en este caso es reconocer que el estudiante tiene realmente un problema.

Es necesario que el estudiante quiera superar el problema, aunque pueda no siempre dar esa impresión. El CE y el docente deben trabajar junto con la familia con la intención de ayudar al niño. Existen otras instituciones que trabajan por la infancia y la familia, también otros profesionales como psicopedagogos, pediatras y trabajadores sociales y otros, que pueden contribuir a encontrar respuestas viables. No existen respuestas únicas, ni curas mágicas.

En el manejo de la disciplina los padres experimentan ansiedad, contradicción, confusión de ideas y aciertos en relación con el conjunto de la sociedad. Con acierto, Champion J. (1987:65) describió que, existe la tendencia a confundir una “fijación del límites” con ideas de castigo y control. Se tienen verdaderas dificultades para distinguir entre una actitud adulta hacia los niños que estimulan a la vez su independencia y autodeterminación y otras actitudes que le dan al niño licencia para conducirse como sea.

Citado por Champion J. (1987: 67), Gurman (1981) concluyó entre otros, que los padres necesitan determinados atributos para ser capaces de cumplir con éxito su papel parental. Deben tener un sentido fuerte de sí mismos, bien diferenciado, expectativas realistas de ellos y de sus hijos. Necesitan estar separados emocionalmente de sus familias de origen, de modo que pueda ocupar el primer plano la familia que están procreando. Al conseguir ese nivel de identidad adulta y madurez, son capaces de ofrecer a sus hijos un calor y un afecto verdaderos al tiempo que mantienen una distancia generacional razonable entre ellos y sus hijos. Siendo capaces de mostrar tolerancia con la dificultad o el desorden de conducta ocasional de sus hijos y estar a la altura de las circunstancias, sin sentirse anonados o enojarse más de la cuenta con el pequeño, también ellos pueden experimentar y ansiedad, confusión en lo tocante a su identidad sexual, Skynner, (1976).

El contexto socio-cultural en que se creció pudo haber frenado, inhibido y a veces hasta negado la posibilidad de expresar libre, tranquila y espontáneamente los sentimientos que se experimentan. Durante mucho tiempo se asoció la existencia de una crisis familiar con la insalvable situación, de la cual era muy difícil rescatar elementos positivos o de crecimiento para quienes estaban involucrados. Existe mal manejo de las situaciones de crisis o conflicto y algunas reacciones comunes pueden ser: agresión de palabra o hecho, jugar a ser víctima, negación, silencio de agresión y evasión.

Al respecto, Champion, J., (1987: 14), aseguró que “Ninguna familia carece de problemas y pocos niños están totalmente libres de ellos a lo largo de su niñez y adolescencia. En todas las familias los miembros están afectados, continuamente unos con otros. Los niños crecen y cambian, los padres tienen que ser capaces de crecer y cambiar, adaptarse al continuo cambio de las necesidades de sus hijos.” Para Satin, V., (1978:2), la vida familiar se parece a un iceberg, sólo se

percibe una pequeña parte de su totalidad. Otro aspecto que no se puede obviar, es el hecho de que hoy en día, los asuntos de familia “están expuestos” y son públicamente analizados, se ventilan con facilidad y se ha roto el silencio.

Una fuerza integradora y afectiva para la vivencia familiar supone: crecer en la fuerza de la verdad y el amor, aceptar que no siempre se tiene la razón, expresar y recibir honestamente el punto de vista del otro, comprometerse y manifestar adecuadamente la opinión y el sentimiento, intentar un análisis profundo de la situación buscando alternativas y evitando el afán por identificar culpables y asumir estas vivencias como opción para replantear situaciones y seguir creciendo.

Otro aspecto importante, que se debe promover es la combinación de metas como nueva fuerza de integración, ello supone reconocer la existencia de metas personales, de pareja y de familia, integrar en algunos casos, los esfuerzos particulares para el bien común, hacer posibles los sueños y los ideales, asumir la vida referenciada en metas de crecimiento y aceptar al otro con sus preferencias, virtudes y desacuerdos.

El soporte o respaldo afectivo, es una función prioritaria de esa célula llamada familia, el mismo se considera una fuerza de integración afectiva pues es el génesis del desarrollo del ser humano. Como elemento, aparece muy decisivo para posibilitar el desarrollo o no, de una personalidad con claros visos de seguridad en sí misma y su autoafirmación. No es gratuito observar que algunas personas débiles, con diversos conflictos a nivel socio-afectivo, provienen de hogares en los cuales se ha experimentado una sistemática carencia de expresión física. El riesgo es convertir en rutina hábitos afectivos y la incidencia muy significativa por lo demás, que tienen los

elementos de ideosincracia como en esta categoría la fuerza de soporte afectivo, conlleva comprender el valor y el papel de la familia en desarrollo de la autoestima.

Según Pérez, V., Rodríguez, J. & Sánchez, L (2008:66), los padres pueden disfrazar la renuncia a la autoridad con otros argumentos e imaginarse que lo que hacen es reafirmar la libertad de sus hijos, lo hacen con una comparación de ellos mismos y de sus propios padres, como indebidamente flojos o autoritarios. Lo anterior es equivalente a renunciar a su responsabilidad por el mundo que transmite, ambas excusas van de la mano, también abordado Savater, F. (1997) y Arent, H., (s.f.), “La manera que tienen los padres de ejercer la autoridad sobre sus hijos, es haciéndose responsable del mundo que le transmiten”.

Es necesario, recuperar la importancia del contacto físico en el crecimiento pleno de los seres humanos, ponderar la incidencia de los afectos y otras expresiones en el desarrollo de actitudes más cálidas, asumir la ternura como posibilidad afectiva real en los esquemas familiares, entender la vida afectiva como eje protagónico de la existencia particular y como motor fundamental para el desarrollo de relaciones familiares positivas.

3.1.6. Fundamentos éticos y valorativos

En un mundo con crisis de valores y una preocupante relativización de los mínimos éticos para lograr la denominada convivencia civilizada, apremia a que en el nuevo modelo de interacción familiar, se forme una continua actitud ética en convivencia con valores definitivamente innegociables.

Los fundamentos éticos y valorativos como un marco de valores es fuerza de integración afectiva a nivel familiar, supone una transparencia en la convivencia total entre lo que se piensa, se dice y se hace. Al respecto Gutiérrez, V., et al. (1997:40), señaló “En miras a afrontar los desafíos del tercer milenio, la familia requiere asumir nuevamente ejes protagónicos fundamentales, está llamada a comenzar un serio análisis que interpretando e interiorizando la realidad y situación familiar aborde todos estos elementos de la reflexión-acción axiológica”.

El diálogo en las relaciones interpersonales de la familia exige calidez, compromiso, espontaneidad, interacción y claridad. Una adecuada relación interpersonal refleja concordancia y complemento que podría sintetizarse en la expresión de relaciones cálidas, efectivas y afectivas. Lo que a su vez implica la auténtica aceptación y aprecio por sí misma y por el otro. Todo el esfuerzo por cambiar en tal dirección es lo que permite iniciar el camino hacia el logro de esa meta.

Salcedo V., & Trián, B., (1996.:106), plantearon entre otras, las siguientes orientaciones al proponerse incidir en el entorno familiar; debe ponerse especial atención en cuanto a que, cada una de ellas es, un mundo complejo, por buena que sea, siempre hay espacio para mejorar. Ser miembro, es una responsabilidad histórica, es una convivencia que demanda compromiso, espacio para crecer, es oportunidad para enseñar a vivir en comunidad. Es necesario recrear valores, desarrollar estabilidad emocional; debe ser un lugar donde se sienta amado y aceptado. Más allá, la familia debe ser un espacio para suscitar relaciones profundas: que den vida, donde se desarrollen valores. Las relaciones de vida son profundas, porque aprendemos a mirar los valores de las personas; es necesario ofrecer comprensión, ver y ser vistos, hablar y ser escuchados, atender y ser atendido.

La familia moderna tiene más funciones, más necesidades, sofisticadas, vinculadas a la red social de instituciones. Tal es el caso de preparar a sus miembros para una sociedad en permanente cambio y para el desempeño en múltiples espacios; nos plantea mayores exigencias sobre ella y la hace a su vez más vulnerable como organización. De igual manera, esta permanente interconexión de sus miembros con otras organizaciones sociales, mezcla tensiones de distinto origen que transitan hacia el interior de la familia y viceversa.

Según Fletcher, R., citado por Kraudkopf, D. (s.f.), “Como toda estructura, la unidad doméstica está sujeta a tensiones y contradicciones externas, que parte de la posición relativa de diversos miembros, en sus redes correspondientes, las demandas y obligaciones que esto implica”. La división arbitraria entre las esferas doméstica-privada y pública se cuestiona cada vez con más fuerza y comienzan a reconocerse interconexiones, dentro de espacios de relativa autonomía, como son además del familiar, el escolar, el laboral el recreativo y el político.

3.4. FAMILIA Y APRENDIZAJES ESCOLARES

Las familias deben ser valoradas como la primera y más importante instancia educadora de los niños. Es una prioridad establecer las condiciones necesarias para su debida integración como parte del equipo de trabajo en el CE y en los aprendizajes.

Glenn, Ch., citado por Garrido, J., (1994), refiriéndose a la *Familia y Educación, con motivo del Simposio Internacional*, sobre el tema organizado por la Universidad Complutense de Madrid, señaló tres razones para preocuparse: A todos nos interesa una familia monógama y heterosexual,

pero aumentan las rupturas familiares, ello es síntoma de enfermedad y debe curarse. Los niños viven mejor si las familias funcionan bien, mejores condiciones para el éxito escolar y más satisfacciones.

Las familias deben tener la oportunidad de participar en procesos de inducción e información y asesoría, en los cuales se les proporcione formalmente la información básica relacionada con la naturaleza del CEPP, sus fines, servicios y normativa especialmente en cuanto a canales de comunicación, contraloría de servicios, necesidades y requerimientos institucionales, inversiones, proyectos y la rendición de cuentas de los distintos órganos del centro. En la medida en que la familia esté motivada, informada, capacitada y disponga de espacios reales de participación en el CE y en la PP, acompañará decididamente al estudiante, para encaminarse armónicamente hacia la conquista de su autonomía, tanto a nivel personal como social. Dada la función asignada a ésta, se reconoce que las comunicaciones deben ser intencionadas, periódicas y bien organizadas.

Con el ingreso de un hijo a un CE y el contacto con los docentes, se inicia una nueva etapa en la vida familiar; con el ahora hijo y estudiante, la familia pasa a compartir varios aspectos de la formación de sus hijos con éstos. Compartir equivale a intercambiar información, a razonar, informar y comprender normas, coordinar esfuerzos, actuar coherentes con los límites en la convivencia familiar, la PP y del CE.

El proceso de enseñanza y aprendizaje ya iniciado por la familia, al igual que todos los quehaceres de la vida, deben regirse por ciertas normas que permiten un mejor aprovechamiento del tiempo, una regulación sistemática de las responsabilidades y de las actividades, aunque sea con esfuerzo superior. Las limitaciones, la falta de interés y el rechazo, propician la evasión. El

estudiante debe concluir sus trabajos, alcanzar metas propuestas; es importante, por pequeñas que sean. Esta propuesta exige voluntad, esfuerzo, dedicación, organización, compromiso y deseo de éxito, también requiere un lenguaje común y consensos.

El CE no sustituye las responsabilidades, ni las funciones de la familia. Esta convivencia los enfrenta a diferentes personalidades, a una organización de grupo, del que pasó a ser parte su hijo como estudiante, con uno o varios docentes, que de repente pasan a ser parte de su vida, con los que comparte varias horas al día y diferentes actividades. Este contexto, debe ser analizado, se deben conocer las normas de convivencia para los estudiantes en el centro, la familia debe colaborar con el proceso de integración a ese nuevo ambiente, que amplía su espacio. Es más desde antes del primer ingreso a una CE, la familia debe ser asesorada para guiar adecuadamente su socialización en esta nueva etapa de su vida, donde la familia también tiene que aprender y comprender muchos asuntos.

Es importante que, cuando la familia requiera exponer preocupaciones, lo haga en forma adecuada y oportuna, ante la instancia correspondiente. Sus manifestaciones educan a los hijos, así como las manifestaciones de los docentes son captadas por sus estudiantes y las percepciones viajan a la familia e influyen.

La dinámica de la familia requiere que el escenario escolar, revise criterios para atender la diversidad de situaciones que se desarrollan en la convivencia de ésta. En muchos casos ambos padres trabajan fuera del hogar, los niños pasan la mayor parte del tiempo con otros adultos, con quienes se comparten responsabilidades educativas o regresan a casa y resuelven sus necesidades

con independencia, otros no. En estos intercambios se construyen en la cotidianeidad, se comparten responsabilidades en la educación, la salud y la recreación, entre otros.

Con frecuencia se alude a la crisis de la familia, haciendo énfasis en el deterioro de sus funciones morales, de autoridad y de cuidado, pero tales consideraciones se basan en añoranzas retrospectivas de un pasado glorioso que no parece haber existido. No se dispone de estudios micro de su dinámica, recientes y válidos en relación con las funciones de la familia al interior de sí misma y en relación con el contexto social, aún con esta limitación, se puede pensar en que la convivencia familiar está pletórica de prejuicios, valoraciones subjetivas, utopías y contradicciones.

Las familias educan a sus hijos y a la comunidad a que pertenecen. Las personas poseen experiencias y conocimientos que se comparten con las nuevas generaciones. Los religiosos, los deportistas, los artistas, los trabajadores, todos son formadores de cultura y educadores, forman parte de la educación permanente, integral y pertinente. Como parte del proceso de socialización los miembros maduros de una sociedad, por ejemplo: familias y docentes moldean la conducta de los niños al permitirles una participación plena en la sociedad y la contribución a la misma.

Morales, F, (1998), en su propuesta “*Participación de padres en la escuela. Componente para la formación de profesores*”, #2, destacó que la escuela sirve mejor a los estudiantes de clase media y alta quienes traen de su familia una base de aprendizajes coherentes con la formación que reciben en la escuela. Esto es una desventaja para los estudiantes pobres.” Y citó “Los hijos de padres más involucrados en la educación, presentan mejores indicadores de logro escolar”, (Henderson, 1987).

Para la OMEP, (1993: 71), la colaboración que el estudiante requiere de la familia es la siguiente: explicar al docente lo que sabe de su niño, valorizarlo en su aprendizaje, demostrar interés en sus actividades, alentarlo, darle apoyo, reforzar al niño en su progreso y hacerle preguntas sobre lo que es capaz de hacer. También es necesario escucharlo, conocer sus necesidades, tener en cuenta sus condiciones de higiene, de sueño y de salud, equilibrar sus actividades durante el día, mantener un ambiente de seguridad para él, decirle lo que espera de él, mostrar satisfacción cuando el niño hace lo que se espera de él, hacerle comentarios positivos cuando hace lo que se espera de él y encontrar los medios para ayudarlo.

La participación en la vida de la escuela tiene múltiples oportunidades y aspectos: informarse del plan y programas de estudios, requisitos del CE, reglamentos de evaluación y conducta, seguridad, elecciones estudiantiles, feria científica, entre otros. Contactos con la maestra para hablar sobre del estudiante, consultar los recursos para la tutoría, participar en reuniones de familias, con la dirección, el PE y demás personas que intervienen en la educación del niño.

Es necesario que la familia promueva y se comprometa en la organización de actividades con el propósito de mejorar el CE: infraestructura, comedor escolar, programas de bienestar estudiantil, celebraciones cívicas, campañas de salud, protección y convivencia con la naturaleza, los valores y otros. La valoración de los servicios asistenciales, implica necesariamente su conocimiento, la presunción de que las familias valoren esos servicios debe ser acompañada de la correspondiente información emanada por el CE. La información a las familias debe incluir la seguridad ciudadana y social, los recursos comunales desde la perspectiva educativa, como: la municipalidad, comité de Cruz Roja, biblioteca pública, deportes, biblioteca infantil, asociaciones de desarrollo comunal, organizaciones religiosas, de salud y otras.

Mayorga, F. (1998), Epstein, (1992) y Lewis, (1992), propusieron 6 niveles de participación debe darse a los padres:

- En la patentabilidad (atención de necesidades básicas como salud, alimentación, seguridad, vida en familia y otros),
- Participación en voluntariados con el CE, el docente y en la comunidad,
- Realización de la tutoría con la preparación y guía del docente,
- Participación en la toma de decisiones del CE, sea en la dirección, en el proyecto educativo y el POA (Lewis, 1992). Diseño, implementación y evaluación, Mayorga, F., (1998).

El CE debe ser punto de encuentro con la participación comunal, en su propuesta se puso en contacto algunas ideas como: es necesario que las familias dispongan de más flexibilidad para visitar el CE (Domino, 1994), establecer la libreta de comunicaciones, ferias de información, Schurr, (1992), crear un centro familiar, Domino, (1994); Strickland, (1995), ofertas de capacitación y el contacto con otros recursos.

Basado en lo anterior, propuso capacitar a los docentes en servicio y en su formación profesional. Señaló que les faltó preparación para trabajar con las familias y concretó así conocimientos y habilidades, puesto que se requieren técnicas adecuadas a sus realidades. Planteó tres componentes necesarios en el saber docente: El marco personal que comprenden las propias creencias, experiencias, valores e ideas. El marco teórico, que comprende los conocimientos existentes que debe dominar el docente sobre el tema. El marco práctico, comprende el desarrollo e implementación de técnicas que puedan servir a los docentes para realizar aquellas innovaciones que sean propias del análisis de la realidad. Planteó como referente ¿Qué queremos que ocurra?, ¿Quiénes son ellos?, ¿Qué es necesario hacer? y ¿Con qué estrategias?

Las relaciones CE-familia deben ser un intercambio colaborativo; “Es como aprender a bailar juntos, donde la colaboración con el otro es grata, se asume que ambas partes se mueven con la misma melodía, hay respeto mutuo por la habilidad de cada uno, Jonson, (1994). Lo que se espera es aumentar el contacto y la continuidad entre el hogar y la escuela, creando así un ambiente más adecuado para el proceso de aprendizaje del niño, Ascher, (1988).

En otro marco de opiniones, las experiencias del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo de Chile, CIDE, se han promovido diferentes proyectos para integrar las familias al proceso educativo de sus hijos, desde 1972. De ello se rescataron hallazgos como que la investigación-acción, favoreció la motivación de docentes y familias, hay relación entre familias protagonistas y liderazgos. Potenciar la participación ha sido efectivo con redes de apoyo, dar preferencia a metodologías informales, se trata de promover que se recuerde cómo se aprendió; es una manera de que los adultos tomen conciencia de época de estudiantes escolares, que les acompañen emociones y recuerdos, Existe estrecha relación entre las expectativas de las madres y el desempeño de sus hijos.

La percepción de las familias ha evolucionado, los niños y las niñas deben ser reeducados respecto de las nuevas relaciones parentales que deben manejar y enfrentar y se ha encontrado relación entre pobreza en la familia y fracaso escolar. Es urgente realizar investigaciones para incorporar a las familias pobres, con una mediación intencionada para favorecer ciertas condiciones socioculturales en desarrollo y aprendizaje de sus hijos, “El insuficiente desarrollo de este conocimiento ha facilitado la atribución de que muchos de los problemas de aprendizaje y comportamiento están en el niño, sea en sus capacidades individuales o en sus factores genéticos. Por ello, se propuso un enfoque sistémico, basado en la idea de que la maduración neurosíquica, no

es independiente de las dinámicas interpersonales presentes en sus familias de los niños con dificultades de rendimiento y emocionales las que pueden estar proyectadas en trabajos y situaciones económicas.

3.4.1. Opiniones de las familias

Desde el inicio de la vida escolar, las relaciones familia-escuela, requieren de espacios para compartir puntos de vista, enfrentar los cambios que rodean el desarrollo de los niños, es decir, un cúmulo cada vez mayor de conocimientos y experiencias. Algunas veces se piensa que el CE, separa a los hijos de su familia, pero más vale pensar, que se unen en objetivos comunes.

Las familias deben preocuparse día con día, por apoyar a sus hijos en el desarrollo de tareas y trabajos orientándolos pero no haciéndolos por ellos, estimularlos constantemente con retos e interrogantes que les permitan analizar, reflexionar, ser críticos y creativos. Interesarse por conocer por medio de los docentes de las implicaciones de la PP y la tutoría. Deben tener nociones básicas de los medios de comunicación, de los cambios que implican el ECV, cómo contribuir con la adquisición y elaboración de materiales con recursos del medio. Participar en actividades institucionales y de aula en las que brindan a sus hijos y compañeros su aporte personal y cultural, fomentar en sus hijos los hábitos de buena lectura y de estudio.

Es necesario valorar la importancia de la familia en la vida del estudiante escolar, pues representa el grupo social con quien más comparte, donde se espera que se sienta querido, protegido, donde comparte y coopera con seres queridos en el logro de metas comunes. Difícilmente se puede adivinar lo que piensa el docente, por eso la comunicación con las familias es

determinante en la labor de tutoría de ésta. En materia de AE, el estudiante necesita tener confianza en el apoyo que le brinda su familia, constancia y reglas claras, coherentes con la PP que recibe.

Respecto de lo anterior, Campion J. (1987:66) resumió las siguientes funciones de la familia:

- Ser facilitadores adecuados del desarrollo intelectual y social de su hijo,
- Sentirse razonablemente seguros en su papel de adultos y de su identidad sexual,
- Ser capaces de brindar a sus hijos una visión del mundo razonablemente realista en consecuencia, la comunicación debe ser clara y sólida, sin ambigüedades y
- Ser capaces de resistir las presiones emocionales propias del hecho de criar hijos: fijar límites lógicos y aceptar la ocasional respuesta enojada de los pequeños.

En este marco de recomendaciones queda muy poco espacio para dudar del deber del docente de asesorar y mantener cierto control sobre el tipo de tutoría que requiere el estudiante. El CE debe promover y dar seguimiento a la comunicación de los docentes con las familias.

Para Jack, Ana T., (2006), los padres hoy más que nunca necesitan de la colaboración de la escuela, en la resolución de problemas que afectan a sus hijos estudiantes. También el CE necesita más de la familia, las aspiraciones en relación con los aprendizajes han evolucionado; ahora hay más padres con más formación académica y técnica, más aspiraciones, más preocupaciones en relación con el contexto en que interactúan y cómo enfrentar nuevos y viejos retos en la sociedad, lo que compromete una alianza de trabajo conjunto.

Por otro lado, se visualizó soledad en las familias en cuanto a la crianza y educación de sus hijos, como lo planteó el Dr. Guillermo Malavassi, 2008:37A, “La familia tiene problemas de valores y contravalores, estabilidad y pobreza, “que crean un sentido generalizado de desorientación en el sentido existencial y afectivo, en una etapa de la vida delicada, por las etapas

de crecimiento y maduración de sus hijos”. Niños y jóvenes están expuestos y llevados sin rumbo por cualquier influencia de cualquier tipo sobre ellos, al peligro de ser sacudidos por todo lo que les rodea. Familias y educadores deben ofrecer interlocución acogedora, preparada, capaz de orientar las mejores energías de los estudiantes hacia la búsqueda de la verdad, sentido de la existencia, lo mismo que hacia la construcción positiva de sí mismos, en el horizonte de una formación integral.

La integración de las familias a los aprendizajes es un tema que está ocupando su espacio en los foros de análisis y propuestas educativas. Por un lado, la expansión de la educación preescolar se debe a la necesidad de que los padres concilien su vida familiar y laboral y que estimulen aprendizajes tempranos. Paralelamente, podría representar cierta dejación de responsabilidad, en el cuidado de los niños y familias cada vez más desbordadas por la presión que el ámbito laboral ejerce en sus vidas. Se debe recordar, que las ofertas de educación preescolar han sido más impulsadas por el sector privado y las mismas familias, que el propio Estado.

Los niños aprenden a caminar, observando a los adultos en su entorno. El niño aprende a ser misericordioso al observar a familia ayudando a la vecina. Los adultos que demuestran cortesía en el hogar y en la carretera, verán esos mismos rasgos reflejados en sus hijos. Y las familias que sienten la responsabilidad que les otorga la presencia de sus hijos, estarán motivados a demostrar el temperamento y los hábitos que desean ver en ellos.

El niño que acompaña a su familia a la feria o al mercado, al banco o a la tienda, estará aprendiendo mejor las matemáticas de lo que podría lograr en la escuela. Los niños cuya familia lee diarios, revistas, libros, recitan poesías y hacen discursos, esos niños tendrán vocabulario y capacidades lingüísticas más desarrolladas que sus pares en el colegio. Los niños que acompañan a

su familia a votar y que participen en las discusiones en torno a las elecciones, lograrán una comprensión del sistema político y gubernamental. Son actividades realizadas dentro del contexto y por lo tanto, dan significado a lo ocurrido.

Si parte del dinero gastado en excesos de consumo, se dedicara en viajes a lugares de interés, si los abuelitos cooperaran compartiendo sus memorias del pasado, si toda la familia se dedicara a aprender un nuevo idioma, ¡qué ventajas tendrían los niños! Sus conocimientos de la geografía, la historia y muchos otros temas se amplificarían, pero lo que es más, su comprensión de esos temas, de su importancia y aplicación a la vida, sería mucho mayor. Es común que los niños aprendan cosas relacionadas con los intereses de sus padres y adultos cercanos. La mayoría de lo que ocurre en el CE está poco relacionado con su vida, por lo tanto, sus neuronas están adormecidas de modo que no viven el interés por aprender.

La convivencia en familia como espacio de aprendizaje; ha sido históricamente reconocida, por lo que se asumirá como premisa el valor del mismo. Como trabajo de investigación, lo propuesto trata de identificar en un marco de investigación-acción, estrategias para promover participación de ésta en el mejoramiento de los AE.

Es importante conocer qué valora la familia de la PP, qué realiza el docente y qué valoró de la tutoría que realiza la familia. Es un trabajo de equipo, docente y familia proyectan confianza al estudiante, dos personas que son importantes en su vida, se unen para trabajar con él, le dan seguridad y se sentirá bien.

3.4.2. Tutoría

Esta labor que realiza uno o varios miembros de la familia, se interpreta como un trabajo intencional, consensuado con el estudiante y en relación con los AE en desarrollo. Debe fortalecer el uso inteligente de diversos recursos, la autoestima y la capacidad de concentración.

Esta práctica que se remonta a muchos años atrás, acreditada a la capacidad de supervivencia que se aprendió en la convivencia de la familia. Más adelante ésta se preocupó por la disponibilidad y acceso de sus hijos e hijas a los CE, una vez logrado eso, mantuvo su interés por los aprendizajes escolares. En este paso, las mujeres se incorporaron con frecuencia a la docencia donde fortalecieron su interés y protagonismo en los aprendizajes.

La tutoría es un acompañamiento que respalda y ayuda al mejoramiento en los AE, de manera interactiva y sistemática, de persona a persona, en pareja, en familia. Puede ser realizada exitosamente por una persona no especializada, aunque es recomendable que sepa más que el estudiante, sin perder de vista que se trata de una oportunidad de mutuo aprendizaje. Tutoría es un importante recurso que contribuye a la permanencia y éxito escolar, ya que existe relación entre la apatía de la familia por los estudios de sus hijos y la deserción escolar.

La tutoría se relaciona con elementos sustantivos: el conocimiento que se posee respecto de cómo se aprende, la propia experiencia de la familia, asociada a su percepción de cómo ha aprendido las cosas, sobre todo las más funcionales y cómo realmente se actuó frente a la tutoría de los hijos. Ambos referentes se evidenciaron en las actitudes y comportamientos cotidianos de apoyo en trabajo escolar de los hijos.

La tutoría, en la convivencia familiar, se realiza dentro de al menos dos posibilidades: empírica o acreditada. Por un lado, se refirió a lo que “se hace por tradición”, “porque siempre se ha hecho así”, “así aprendimos todos”. Por el otro lado, se refirió a una labor debidamente planificada; complementaria de la PP y en la convivencia familiar, con objetivos, recursos, procedimientos y organizada para consolidar un trabajo de equipo en la formación integral de niñas y niños.

El docente debe asesorar y colaborar con la familia de los estudiantes; recordar que la relación existente entre la familia y sus hijos es única, tiene puntos fuertes y débiles, también pueden ser conflictivos y puntos débiles. Debe seleccionarse el tipo de apoyo requerido, la frecuencia y con qué recursos se va a trabajar. Con ello se demuestra interés, se valora el estudio como un trabajo intelectual, la recreación, el deporte, y la alimentación como complementos importantes en su desarrollo integral. Los docentes son el grupo primario, a partir del cual se propuso generar el cambio, con una estrategia de acompañamiento en su desempeño, animando el proceso protagónico de las familias en los AE, desde su perspectiva, desde su trabajo cotidiano, pero con el debido respaldo institucional.

La participación activa de los actores, la valoración y capacitación en la acción para la tutoría, son elementos asociados con el mejoramiento de los AE. La tutoría atiene un valor agregado para la familia; pues es una oportunidad para servir, compartir y auto reconocerse como necesaria, importante en la formación del niño y ese valor se aquilata de manera invaluable, se prolonga a lo largo de la vida. Esa labor que realiza uno o varios miembros de la familia, se interpreta como un trabajo intencional, consensuado con el estudiante y en relación con los AE.

La tutoría debe ser guiada por el docente y coordinada para fortalecer la PP. La tutoría se inicia antes de nacer el hijo, mucho antes de matrícula formal en un CE, cada vez a más temprana

edad, dadas las aspiraciones y oportunidades educativas existentes. La tutoría entendida como una oportunidad para ampliar y mejorar los AE, complementar la PP en convivencia armónica. Para clasificar, detallar y analizar con profundidad la información contenida en la subcategoría de tutoría, se utilizó una red y se visualizó con claridad las relaciones entre criterios.

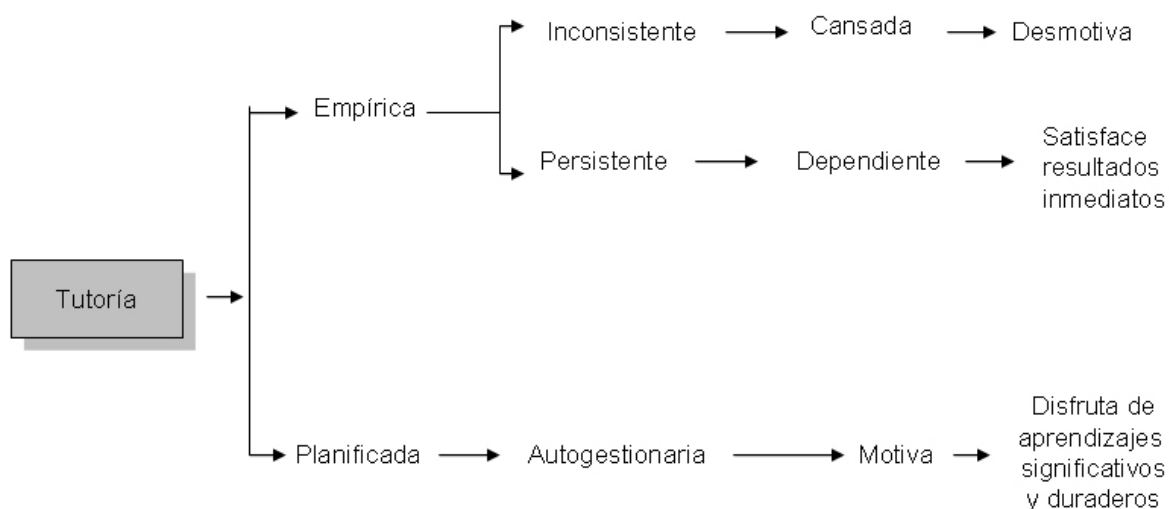


Figura 3.9. Implicaciones de la tutoría

La madre juega un papel trascendente para el estudiante, la relación de apego que desarrolla con su hijo es protagonista en los cuidados de la salud, alimentación, recreación y educación. Ella comparte tiempo y experiencias, construyendo en lo cotidiano espacios para organizar, hábitos de higiene, juegos, ejercicios, tareas y otros. Finalmente es válido recordar que la educación de las mujeres tiene un gran valor intergeneracional, como modelo de referencia, es determinante para el desarrollo social y la emancipación de ella misma y de su familia.

Entre las familias, también pueden encontrarse diferentes actitudes en cuanto a su papel en los AE de sus hijos. Están aquéllos que consideran que no deben intervenir en apoyar a sus hijos en los AE, otros esperan intervenir sólo si es necesario, de manera que si detectan algún problema de

comportamiento o en bajo rendimiento académico, deciden intervenir. Otro grupo lo forman aquellos que cotidianamente prestan atención al trabajo escolar, más bien estimulando logros superiores. Esta apreciación no pretende etiquetar a las familias, sino más bien poner en la mesa de discusión las posibles actitudes con que el CE y el docente eventualmente se enfrentan. En el tipo de actitudes que presentan las familias respecto del aprendizaje de sus hijos también median experiencias anteriores relacionadas con su propia vivencia años atrás, algunos docentes con hijos escolares, pueden experimentar seguridad al apoyar a sus hijos y tienden a ser más exigentes.

La falta de información y el aislamiento, establecen barreras que pueden convertirse en formas insidiosas y dañinas que limitan la comunicación y entorpecen la solución de los problemas. Docentes y familias deben enfrentar sus relaciones, unas veces en condición de dirigentes y otras de dirigidos, en el proceso de toma de decisiones, el uso de la autoridad y logro de metas comunes, como formas básicas de convivencia.

La vida en familia de los niños debe planificarse de modo tal que puedan cumplir sus obligaciones escolares y ser protagonistas en responsabilidades personales y familiares. El CE y la familia deben trabajar en equipo, inculcándoles el sentido del deber y formándoles una actitud valorativa hacia el estudio, la institución y las responsabilidades de la convivencia en familia. La tutoría ha demostrado ser eficaz. Por ello, debe ser planificada, consensuada, personalizada, estar bien estructurada y debe someterse a un cuidadoso seguimiento. El CE debe reconocer ante docentes y familias el valor asignado a esta función.

El educador debe ser accesible y promover la comunicación con las familias, dar y aceptar elogios, con capacidad para establecer relaciones y ampliar el universo de sus contactos, aprender

de los errores, mejorar su capacidad para la comunicación (escuchar, explicar, cuestionar, resumir) y aumentar la autoestima de ambas partes. Se trata de ofrecer un apoyo personal y dialogar, en forma clara y sencilla, sin excesivo tecnicismo, pero sí con profesionalismo.

La mayoría de las familias perciben al docente como alguien que a duras penas les escuchó, difícilmente como alguien con quien pueden analizar situaciones que les preocupan y que les ayudarán en el mejor desarrollo y educación de sus hijos. Por ejemplo, las familias deben inculcar el manejo adecuado del tiempo y de los tiempos escolares. Elaborar en consenso un horario y respetarlo; la familia debe ser respetuosa y apoyar a sus hijos en la programación de sus actividades recreativas y deberes escolares.

La forma en que las familias valoren la permanencia y éxito escolar, repercute en el tipo de colaboración que desarrolla en relación con el trabajo escolar, por ello se reconoció la necesidad de identificar opiniones y necesidades presentes en las familias relacionadas con las vivencias cotidianas de sus hijos e hijas escolares.

3.5. REVISIÓN DE EXPERIENCIAS

Diferentes planteamientos y experiencias se estudiaron con el propósito de dimensionar de manera más integral el tratamiento que se realizó de la familia como escenario para el mejoramiento de los AE. Pareciera existir un común elemento en las experiencias estudiadas en relación con esta interacción; pues se ha planteado de primero o bien simultáneamente la importancia y necesidad de conocer a los estudiantes.

A criterio de Morales, F, (1998), MINEDUC, Estados Unidos es el país que ha desarrollado más trayectoria en el trabajo de aprendizajes y familia. Otros hallazgos del estudio realizado son:

- En el Informe “La evidencia sigue creciendo” de Anderson, A., (1987), se afirmó que los estudiantes que cuentan con el apoyo de sus familias en sus aprendizajes, reflejaron: mejores calificaciones, mejor rendimiento académico a largo plazo, mejores actitudes y conductas en el CE, Favorecieron el éxito de los CE y programas educativos,
- “Las investigaciones realizadas demostraron que la comprensión de las materias por parte de los padres no es tan crucial como el interés que ellos manifiesten y su disposición de ayudar a sus hijos, Epstein, (1982), Henderson, (1987) & Davies, (1989),
- La estructura organizativa de la escuela es también factor que limita la participación de los padres, Davies, (1989),
- Existe una visión convencional del modo de crianza de los hijos que eventualmente afecta la percepción de los docentes, Davies (1989) y
- El CE no se expone a vivir la experiencia de innovar trabajando con familias, Krypos, (1992).
- “Las relaciones del CE con las familias ha variado mucho, ambas son significativas en la vida del niño, junto a ellas crece y se desarrolla”. Como en todo sistema, existe permanente interacción entre estos subsistemas y los cambios en uno de ellos afecta la realidad de otros, Davis, (1999),
- Familia y escuela no son esferas separadas en el mundo del niño. A mayor intercomunicación se ha visto que éstos mejoran sus habilidades académicas, su autoestima, tienen mejor actitud hacia los aprendizajes, Epstein, (1992) y

- Es necesario hacer énfasis en la coordinación y la cooperación a nivel institucional entre el CE y la familia y a nivel personal entre docentes-estudiantes y familias, Epstein, J., Universidad John Hopkins.

Otras experiencias como Home school, promueven la educación en casa, por considerarla más segura, de calidad y personalizada. Este movimiento utiliza como argumento el cómo grandes líderes mundiales cursaron sus estudios en casa.

Los padres, con hijos menores de seis años, que participaron en la investigación “La brecha generacional en la educación de los hijos” realizada por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y la Obra Social de Caja, Madrid, Jack, A. (2006), reconocieron añorar la autoridad y la disciplina de antaño, echan la culpa al SE por la mala formación de los jóvenes. También se sienten y se mostraron desorientados, confusos e inseguros respecto de la educación de sus hijos. Por su parte los profesores entrevistados, de educación infantil y primaria, afirmaron que los progenitores descuidan su labor y pretenden que a los hijos se les eduque en las aulas, cuando eso es muy limitado si no existe un apoyo familiar sólido. Ambos grupos reconocieron que la familia es la que tiene que educar, aunque es fundamental una estrecha colaboración con la escuela.

También se concluyó que “Los padres, en definitiva, se enfrentan a contradicciones que se ven incapaces de resolver. Éstos son algunos ejemplos:

- Se ven en la tesitura de educar a los hijos inmersos en una sociedad que promueve valores contrarios a los que ellos intentan inculcar,

- Valoran el modelo educativo tradicional de autoridad y disciplina, al tiempo que ven imprescindible un clima afectivo y próximo, un ambiente de comunicación y de respeto que facilite la formación de personas autónomas y libres,
- Defienden el altruismo, la tolerancia y la solidaridad pero también la competitividad y el individualismo,
- Quieren estar más tiempo con los niños pero los llenan de actividades extraescolares porque no saben qué hacer con ellos,
- No quieren que sean caprichosos pero no son capaces de negarles nada y
- Les gusta que respeten la diversidad pero prefieren que se muevan entre “sus iguales”. Ésta es la conclusión extraída por la investigación “*Valores y pautas de interacción familiar en la*

adolescencia” realizada por la Fundación Santa María hace tres años, en España, y obtuvo este ranking de temas que más quebraderos de cabeza provoca un hijo en “la edad del pavo”: las drogas, la falta de oportunidades, las malas compañías, el consumo de alcohol, los problemas de salud: el sida, en el caso de los chicos, y la anorexia o la bulimia en el caso de las chicas.” También se concluyó que, los aspectos preocupan más a los padres, varían en orden de importancia según la clase social y el sexo de los hijos. Por ejemplo, los embarazos no deseados ocupan el último lugar de los diez problemas que se les propuso en el caso de los hijos varones, mientras que se sitúa en el séptimo puesto en el caso de las hijas.

McCurdy, K., (2001), en su ensayo, “*Las Neuronas que el colegio olvidó*”, señaló entre otros que: “Primeramente los niños aprendían todo de sus padres. Si el padre leía, los niños aprendían a leer. Si el padre cabalgaba, el niño cabalgaba. En tiempos coloniales uno de los criados era la institutriz, ya que cuidaba a los niños y los ayudaba a aprender. Algunas organizaciones caritativas comenzaron a crear escuelas para que los niños de la clase baja también aprendieran a leer. En

tiempos de guerra, especialmente de la primera guerra mundial, los hombres se hicieron escasos y por lo tanto más y más mujeres comenzaron a trabajar fuera del hogar.

McCurdy, K., (2001), en el precitado ensayo citó a John Taylor Gatto, premiado como el mejor profesor en el sistema público de New York, quien escribió: “He observado un fenómeno fascinante en mis 25 años de ejercicio de la profesión: que las escuelas y la escolarización son crecientemente irrelevantes para las grandes empresas del planeta. Nadie cree ya que los científicos son enseñados en clases de ciencias o que los políticos en clases de civismo o que los poetas lo son en clases de literatura. La verdad es que las escuelas no enseñan nada, salvo cómo obedecer órdenes.” Esta opinión debe inspirar la reflexión acerca de los aprendizajes que más valora el adulto, dónde y con quién los aprendió.

La convivencia social creó leyes que obligan a la escolaridad, tareas escolares para hacer en casa, más horas y más días lectivos y últimamente la jornada completa. Además, apareció el kindergarten, el prekinder y el parvulario. Increíblemente, muchos padres ponen a sus hijos en guarderías a sólo meses de vida. La enseñanza media se ha alargado, las vacaciones se han acortado, y uno se pregunta, ¿qué tiempo queda para estimular esas neuronas? Si los niños están siempre con otros niños de la misma edad y condición, ¿cómo pueden aprender a ser adultos en la forma que sus cerebros están diseñados para aprender? Se podría decir entonces que la crisis educacional se deriva de la crisis de la familia y a la falta de estímulo apropiado para “las neuronas espejo”.

Para McCurdy, (2001) también argumentó, hace falta “Una revolución de niños que rechacen ir a la escuela por puro pasar el tiempo, porque prefieren aprender de verdad; una

revolución de padres que aceptan su responsabilidad de manejar la familia, tomando tiempo con sus hijos para así lograr una mejor sociedad; una revolución de profesores que estén dispuestos a fomentar el aprendizaje natural y animar a los padres en su responsabilidad para con sus hijos; una revolución en el gobierno que en vez de pretender que todos son iguales que se dediquen a crear espacios para el libre albedrío, reconociendo que somos todos diferentes y lo que sirve para uno no funciona para otro”. Esto significa permitir una variedad de colegios e instituciones educativas, a la vez que permitir y apoyar a las familias educadoras.

Falta dar a docentes la oportunidad de enseñar a su manera, en base a su experiencia. Si los niños siguen sin aprender, es porque el profesor está mal ubicado, debería buscar otro trabajo, no se puede entrenar a una persona para ser profesor si en realidad no lo es. Ellos, deben ser mejores en su materia, pero ahora tenemos un dicho, “El que puede, hace, y el que no puede, enseña”. No es nada asombroso que exista una crisis, se pagara bien a los pocos profesores que saben inspirar a los alumnos y se despidieran a los demás, empleando a madres y abuelas entretanto, es lógico que se obtengan mejores resultados que con las presentes “reformas”.

3.5.1. Experiencias nacionales

En Costa Rica se han realizando esfuerzos con el propósito de mejorar la calidad de la educación, entre ellos, se habla de fortalecer la participación de los “padres de familia” y “de las comunidades” en este quehacer. A partir de lo anterior, se han impulsado varios tipos de actividades en escuelas públicas. En algunos foros se han desarrollado opiniones, que en buena medida han ido recreando espacios en la opinión pública al respecto. En las dos últimas décadas se han impulsado varias iniciativas, se han incluido apreciaciones y se percibe cierto interés por

destacar este factor, en el necesario trabajo que deben realizar los y las docentes y los CE, con todos aquellos factores que inciden en los aprendizajes de calidad.

En las aproximaciones hechas a la realidad costarricense se han identificado algunas experiencias que involucran la familia y los aprendizajes. Para Amaya, A. (2005), “La familia, cualquiera que ella sea, cualquier sea el nivel de desarrollo que tenga y cualquiera sea el ambiente que la caracterice, “imprime carácter” en sus niños y niñas y mediante esto se juega el futuro feliz o infeliz de los mismos, en la dimensión psicosocial que a ello corresponde.”

Según el IIMEC, UCR, (1994:262), producto de varios trabajos de investigación en el aula, concluyó que: “La escuela ha desvirtuado el papel que deben desempeñar los padres de familia como elemento que comparte responsabilidades con el maestro en el proceso de EA de su hijo, se restringe a organizar actividades en procura de medios económicos para la escuela.” Otra afirmación que destacó se refirió a que “Los padres aprenden que estas reuniones no son tan valiosas por lo que prefieren no asistir y esperar hasta que el maestro les remita alguna nota requiriendo su presencia”.

Entre las respuestas implementadas por el IMEC, se hizo referencia a la necesidad de establecer buenas relaciones con los padres: se expusieron criterios respecto de la necesidad de reunir información del niño y contexto, recomendaciones para realizar las entrevistas a los padres y organizar las reuniones, se hizo referencia al tratamiento de conductas difíciles y se organizaron talleres en verano para docentes, como parte del servicio de extensión universitaria.

Cuando la familia matricula al estudiante en la escuela se crea una alianza de trabajo, puesto que la primera “encarga los servicios docentes”, aspira a que sean adecuados, regulares, oportunos y de calidad. Este trabajo conjunto y de coordinación debe tener control, una autoridad superior, que garantice el cumplimiento de las partes involucradas.

El proyecto SIMED/CR/PAÍSES BAJOS, en cuyo marco se crearon las escuelas líderes, impulsó la idea de crear un expediente a los estudiantes para iniciar el estudio sistemático y acumulativo de diferentes aspectos del mismo y su familia, con el propósito de mejorar la toma de decisiones en relación con a los niños y niñas y los planes de mejora de aprendizajes de que ha sido objeto. Se publicó un folleto, “*Conozcamos a los niños y a las niñas*” (1996) y “*Algunas Visiones sobre la Relación Escuela-Familia-Comunidad*”.

En relación con la participación de la familia en los AE, se consideró necesaria, por ser la principal configuradora del niño, pero no la única, se argumentó que docentes y expertos deben suplir y complementar y atenuar limitaciones. La sociedad en su estructura, es una pirámide que sostiene en su vértice más alto a la persona, al niño. La familia sin duda es la más próxima al niño, le sigue la escuela, como subsidiaria en primera instancia en la misión educativa.

Se advirtió que algunas familias presentan un cuadro de conductas, pautas, experiencias y modelos desfavorables para el crecimiento del auto imagen positiva de los niños. Los padres con baja autoestima y la importancia capital que tienen los mismos como modelos para sus hijos. Algunos se muestran inseguros, ansiosos, amenazados, desilusionados, autoritarios, sobre protectores, etc. No dejan a sus hijos poder tomar decisiones en cosas importantes para ellos, no les

dan suficientes oportunidades para que sean responsables, temen sus sentimientos de independencia y autocontrol, no les adiestran en ciertas faenas domésticas que podrán hacer.

Les regalan cosas gratuitamente en exceso sin que sus hijos sientan que se las han merecido con su propio esfuerzo, martillan sus oídos con reprimendas como, “eres desordenado”, “eres perezoso”; proyectándoles una imagen negativa. Con frecuencia los padres escuchan a sus hijos, pero pasan de inmediato a aconsejarles, darles la respuesta que debe surgir del propio hijo.

Se promovió el trabajo conjunto de docentes y familias como experiencia de mutuo aprendizaje, con el propósito de que el CE ocupe su espacio dinamizador en las familias y en la comunidad. Se promovió reuniones, charlas, entrevistas y grupos de trabajo con los padres se expusieran y analizaran los programas estudios, enriquecer y se llegar a un consenso del mismo. Se destacó la necesidad de conocer el trato que reciben los niños en sus hogares, porque ello condiciona su forma de proceder. Y se recomendó a los docentes de estas escuelas que proyectaran criterios como:

- Para el niño y el adolescente es necesario sentirse importante dentro de su familia, en la forma en que se le escucha, se le consulta, se le responsabiliza, se valoren sus opiniones y aportaciones, deben percibir una comunicación fluida y profunda con sus padres, no sólo porque le escuchan, sino también porque comparten con él sus vivencias y experiencias como adultos, su vida pasada, sus expectativas, necesita estar orgulloso de su familia para sentirse seguro, necesita que se le respete, se le trate con delicadeza, se atiendan sus pequeños problemas,
- Los padres deben valorar positivamente las características singulares, diferentes, inusuales e inconformistas de sus hijos. Ellos necesitan sentirse felices de ser únicos, irrepetibles, se

refiere a las singularidades positivas. Pero, si el niño no se percibe diferente por sus cualidades, buscará identificarse con actitudes y conductas negativas, que le distingan de los demás,

- Los padres que desaprueban frecuentemente a sus hijos, les introyectan una imagen pesimista de sí mismo, funesta. Es mucho mejor elogiarles en todas las conductas buenas, que observen, aunque sean pequeñas e insignificantes, No es efectivo el elogio abstracto; es más educativa la alabanza que parte y se refiere a hechos concretos valiosos, en que a sido protagonista el hijo,
- Los padres deben celebrar los éxitos de sus hijos, por pequeños que parezcan y en cualquier terreno en que se produzcan Esto es importante para arraigar su auto valía personal,
- Es importante que los hijos acepten el precio que se debe pagar por pequeños errores, a cambio de su maduración en la responsabilidad, la libertad y la conciencia de sus capacidades,
- Es necesario que los hijos realicen tareas domésticas que estén a su alcance, ello ayuda a que se sientan importantes y necesarios,
- Las recompensas cuando se proporcionen, deben ser por esfuerzos realizados, de modo que se consolide con certeza que es capaz de merecer y conseguir bienes,
- Es importante que los padres sean buenos modelos de autoestima. La influencia del modelo en el niño es honda y duradera. Más que palabras, son los comportamientos paternos los que configuran y marcan la impronta,
- Los hijos deben tener la oportunidad de expresar sus ideas, aún cuando sean diferentes de las de sus padres y luego hay que demostrarle que se le valora y acepta con el mismo respeto y cariño,

- Los padres deben estar atentos a observar cualquier cambio y progreso favorables con la conducta y felicitarlo por ello,
- Los padres no deben dirigir minuciosamente al niño cuando realiza un trabajo; deben permitir que lo hagan a su manera,
- Cuando el niño ha actuado mal, debe ser corregido, salvando siempre la persona, al mismo tiempo que se condena su mal comportamiento en concreto,
- El orden, la limpieza y la disciplina familiares deben ser flexibles y ceder el paso cuando colisionan con las expresiones creativas. Demasiada rigidez aplasta la iniciativa y la inventiva creadora,
- Los padres deben demostrar afecto con palabras y gestos, oportunamente. Con frecuencia se olvida el lenguaje mágico de las caricias, adaptadas a la edad del hijo. Un “te quiero”, “Eres maravillosa”, la sonrisa, guiñar el ojo, darle un abrazo, una señal con la mano, un beso, etc. Infunden seguridad y valor,
- Es necesario conocer los amigos de sus hijos. Permita que le visiten y se reúnan en casa. Manifieste que se les aprecia. Son muy importantes para él,
- Al conversar, trate de ser “igual”, en los temas que sugiera, que le interesen. Acompáñele a eventos, juegue con él, comparta sinceramente,
- Las experiencias de comunicación y amistad, son muy importantes,
- Comparta estudios e investigaciones, consultas, proyectos, esto permite conocer aptitudes y capacidades de los hijos. Esto ayuda a luego reconocer lo que poseen y elogiar cualidades.
- El dormitorio es un espacio que ellos deben organizar y decorar,
- Es importante aprovechar oportunidades para fortalecer el sentido de responsabilidad y revisar compromisos,

- Es importante conversar sobre metas de corto y mediano plazo. Es importante que se relacione con modelos estimables. Acérqueles a benefactores sociales, líderes positivos y
- Estimule la lectura apasionada, análisis de videos, charlas de figuras históricas positivas.

A pesar del esfuerzo realizado, las Escuelas Líderes, han bajado la guardia y no se identificaron esfuerzos sostenidos con las orientaciones precisadas. Lo anterior podría atribuirse a que el personal que fue capacitado se trasladó o pensionó y no se sostuvo a nivel regional un sistema de inducción permanente para crecer en el espíritu de desarrollo de los CEPP, impulsado por el proyecto SIMED.

Del Catálogo de Experiencias Exitosas en el Campo Educativo en Centroamérica, sección Costa Rica, publicada por la CECC, (2004:291), se resumió el Proyecto *“La participación activa y organización de la familia en el proceso educativo: padres y madres en acción*. El mismo tuvo como objetivo general: “Contribuir al fortalecimiento de la relación entre el CE y las familias mediante la organización y establecimiento de distintas modalidades para la participación activa de éstas en el mejoramiento del proceso educativo”, y señaló las siguientes premisas:

- Fortalecer la confianza mutua, una concepción positiva sobre lo que familia y escuela pueden aportar, el consenso de metas y un creciente equilibrio de poderes para el bien de la persona en desarrollo,
- Preparar a los padres para el auto desarrollo, de forma tal que auto eduquen y se autorregulen en el desempeño de su función formativa con sus hijos. No todas las familias pueden y deben participar de igual manera,
- Realizar un diagnóstico familiar para determinar características, necesidades, perfil de habilidades y posibilidades de actuación de las familias en los AE.

- El centro formulará políticas institucionales vinculantes, para atender temas como violencia intrafamiliar, fármaco dependencia y necesidades educativas especiales.

La población meta: docentes de los CEDERIS, facilitadores de la capacitación, docentes, padres y madres. Se privilegió a las poblaciones rurales, de difícil acceso, indígenas, menores de 6 años.

Principales actividades: capacitación a tutores, éstos capacitan a los docentes, éstos. La creación de “*La Escuela de y para padres,*” también llamados *clubes interactivos*, más relacionados con la confección de material didáctico para uso de los niños en clase.

Por otro lado en 1988, el MEP, creó un kiosco de la información, en el Centro Nacional de Didáctica, CENADI, para atender consultas, por teléfono, fax e Internet, relacionadas con los contenidos y actividades de los programas de estudio de cuatro asignaturas: español, ciencias, estudios sociales matemática y preparación para las pruebas nacionales. Los padres de familia y estudiantes pueden acceder al servicio.

En el contexto costarricense, se observó en los centros de educación preescolar públicos y privados tienen una mayor disposición institucional y por ende, de los docentes hacia la comunicación efectiva, cara a cara y periódica con las familias. Retroalimentan las relaciones y la colaboración mutua. Promueven al menos dos entrevistas al año, una reunión cada mes, trabajos conjuntos con la docente en la preparación de materiales didácticos, recaudación de fondos, y se comparten actos cívicos con familias.

Otras experiencias en relación con la participación de las familias en el mejoramiento de los AE pueden identificarse en algunos centros educativos públicos, como iniciativas individuales de

los docentes. Organización de talleres relacionados con capacitación para la estimulación temprana, en el marco de los servicios de extensión de la Universidad de Costa Rica, capacitación en el uso de técnicas de estudio, uso de mapas conceptuales y manejo del déficit de atención en el hogar. La Universidad Nacional, también ha promovido diversos trabajos de graduación, publicaciones y talleres relacionados con el apoyo a docentes y familias. El departamento de psicología del Hospital Nacional de Niños, organiza una charla mensual relacionada con el DN y con la educación de éstos, se divulga la invitación al evento, el cual se realiza en el auditorio respectivo.

3.5.2. Experiencias internacionales

Más allá del contexto costarricense se identificaron experiencias como las siguientes:

En la sociedad cubana se han desarrollado entre otras, las siguientes ideas en torno a “*Cómo lograr que el hogar continúe el trabajo de la escuela*”, Amador, A., López, J. & Bulke, M. (1989:32) Como premisa el Ministerio de Educación, se planteó la necesidad de que los educadores comprendan que su labor educativa podrá tener mayor o menor éxito en la medida en que se realice de manera armónica con la familia, factor importante en la formación de cada individuo. De lo anterior se dedujo algunas ideas básicas:

La familia influye desde muy temprano en la formación moral, física, estética, laboral, político-ideológica e intelectual de sus hijos, eso produce una base de carácter emocional fuerte, que posee un gran valor educativo. Las características de la educación en familia están dadas por su continuidad y duración, es la primera escuela, aquí recibe su influencia desde temprana edad y se extiende más allá de lo que se puede prever. La familia es la primera educadora de los hijos, el

proceso normal de formación de la personalidad presupone que el niño se introduzca en la complicada red de relaciones sociales, constituye una primera aproximación a esa vida social, que se caracteriza por una vida emocional que podrá beneficiar al máximo la educación de sus hijos, fundamentalmente si está basada en el amor conyugal y paternal.

El maestro debe conocer cómo son aquéllos con los que interactúan sus estudiantes. ¿Qué tipo de relación emocional se establece entre sus padres y ellos?, ¿Cómo se distribuye la autoridad en sus hogares? Es el padre autoritario o quizás la madre dominante y éste no ejerce ninguna influencia; quienes mandan en el hogar son otros adultos, como abuelos, tíos; todos mandan o nadie lo hace. Es imprescindible que el educador conozca la situación psicológica de cada niño en su familia, si es este el hijo mayor, el segundo, el menor o el único, adoptado u otro. Cada una de estas variantes revela una relación emocional diferente.

La conducta de los estudiantes está relacionada con la estructura familiar, modo de vida, nivel económico y cultura. Cada maestro debe reconocer lo importante que son los primeros años de vida del niño para todo su desarrollo posterior y de la influencia continúa que ejercen los miembros de la familia sobre sus hijos, debe estar preparado para conocer profundamente a sus alumnos (entrevistas, observaciones, encuestas, técnicas proyectivas), únicas formas de conocer las conductas y problemas de los educandos y a la vez de planificar el trabajo con los padres.

El trabajo que los educadores deben realizar con la familia debe ser planificado y dirigirse a conocer al estudiante y su contexto, a la comprensión de la necesidad de coherencia en la formación sistemática de hábitos en los alumnos: higiénicos, orden, trabajo, estudio, en la manera de plantearle sus responsabilidades y exigirles el cumplimiento de sus deberes; de estimular sus

logros y señalarles sus deficiencias. Los padres deben conocer las políticas educativas y curriculares vigentes, regionales e institucionales, las aspiraciones y objetivos a alcanzar, según el grado, el tipo de trabajo docente-educativo y el papel que debe desempeñar la familia.

Se recomendó al docente que los trabajos para la casa, sean aquéllos ejercicios, tareas, problemas que el alumno pueda resolver en forma independiente. La tarea ha de ser bien orientada y fundamentalmente requerirá el apoyo de la familia en cuanto a crear condiciones para su realización, y en casos específicos, previa la debida orientación para la ayuda necesaria. La vida de los niños debe planificarse de modo tal que puedan cumplimentar sus obligaciones escolares y familiares, inculcándoles el sentido del deber y formándoles una actitud correcta hacia el estudio, la escuela y las responsabilidades hogareñas.

Los padres deben inculcar el manejo adecuado del tiempo y de los tiempos escolares. En conjunto, se debe planificar un horario de actividades que incluya trabajos escolares, otros estudios, deportes, labores hogareñas y otros, en colaboración con el estudiante y respetarlo.

El educador puede y debe elevar la preparación de los padres en relación con la formación de los estudiantes que favorecen la actividad docente. Los padres deben ser escuchados, analizar con ellos y persuadirlos de cómo deben actuar para contribuir al mejor desarrollo y educación de sus hijos. Deben tratar de dialogar sin excesivo tecnicismo pero sí con profesionalismo. La familia es el primer espacio educativo del niño, por eso cuando éste ingresa al CE es hora de hablar de “socios”; familia y docentes. Los que compartirán responsabilidades frente a sus aprendizajes, velarán por su bienestar y dignidad, los orientarán en sus dificultades, estimularán facultades y sus progresos.

Lo esperado es que, uno o varios miembros de la familia acompañen al estudiante y ejecuten la tutoría directamente. Esta se interpreta como un trabajo intencional, consensuado con el estudiante y en relación con los aprendizajes escolares. Que debe fortalecer el uso inteligente de diversos recursos como: valores, lectura, técnicas de estudio, tiempo, creatividad, servicios sociales, autoestima y capacidad de concentración.

La educación preescolar reconoció y promueve la participación de los padres, como la primera y más importante condición de los programas de atención a la infancia. Por ello, incluyen como objetivo prioritario la vinculación de éstos y su formación como agentes educativos. Otras experiencias de participación de las familias se han realizado en la educación especial. Si bien, las instituciones educativas reciben a los niños especiales, deben aunarse esfuerzos de salud, educación y familia para proveer un servicio de calidad. Según OMEP, (1993:75), “La integración escolar, definida como el mantenimiento del niño en su entorno natural, durante su escolarización, constituye un medio privilegiado de integración social del niño con dificultades y es la respuesta al derecho de todo niño a participar de los recursos colectivos de su medio y una preparación su contribución posterior a la sociedad.”

Según Menereo, C. & Solé, I., (1996:138), “A medida que el niño crece, esta necesidad es mucho menos evidente y en general no es asumida como una tarea propia de la escuela. Esta no parece asumir que una buena relación sea indispensable para el progreso y adaptación escolar de los alumnos, o más bien cabría decir que no siente que eso sea su responsabilidad directa; a menudo se supone que eso se debe dar por añadidura a una labor educativa bien hecha y profesional”. Esta visión institucional, se proyecta en los docentes, la perciben las familias y los

estudiantes. Contar con la colaboración de ellas es una necesidad, “un gran puntal” para la tarea educativa y humana que la escuela debe realizar.

En el marco del VII Congreso Nacional de Educación Preescolar, Colombia, el tema escogido fue “*Alternativas de atención a la primera infancia en familia, en la escuela y en la comunidad*”, Bogotá, Colombia, Colvert, V. (1997: 34) se argumentó que, “La Familia es un escenario socializador por excelencia, los distintos problemas que se proyectan en la sociedad, son atribuidos con frecuencia a la experiencia de vida familia, prevalece del enfoque de la “crisis”, entendida como su desmoronamiento, su fin, dentro de un marco profundamente teñido de desinformación de las dinámicas de la familia actual y de la idealización de la familia tradicional.”

La familia como escenario básico y determinante de socialización primaria, entendida como la experiencia de interacción padres e hijos en la cual se estructuran los marcos valorativos y éticos, se forman las estructuras afectivas fundamentales, se establecen los patrones normativos, los hábitos, las jerarquías, se inicia el desarrollo intelectual y motor y se prepara al nuevo miembro para su inserción futura en una sociedad mayor. La socialización primaria, circunscrita a la infancia, rebasa la influencia vertical de los padres. El hecho de ser mujer o varón, el primogénito, o el quinto hijo, planeado o no, las condiciones materiales del agrupo, su composición y sus vínculos más extensos, definen el inicio de relaciones que se organizan entre cada miembro o del grupo en su totalidad.

La función central de la familia debe ser la de brindar afecto a sus miembros y éste debe entenderse en una dimensión más amplia de los requerimientos de la especie para sobrevivir integralmente, con bienestar. Para Krauskopf, D., (s. f: 41), afirmó que “La familia ha perdido la

primacía instrumental en la formación de habilidades educativas, pero su papel en el desarrollo afectivo no sólo es insustituible sino que es esencial.” La socialización entendida exclusivamente como la adaptación mecánica o instrumental del individuo a la sociedad mayor, con un fuerte énfasis en los contenidos formales de tipo cognitivo, nos lleva a definir como funciones de la familia: la transición del lenguaje, la enseñanza de normas, valores, costumbres y el suministro de información básica tanto de la historia familiar y social, y elementos para la seguridad y la supervivencia.

Es evidente que dentro de este enfoque, estas funciones pueden ser sustituidas y o modificadas, por otros escenarios socializadores, la escuela, la calle y los medios de comunicación. Sin embargo, “la familia es y siempre ha sido el grupo más íntimo y uno de los más importantes universalmente”.

En 1998, la UNESCO publicó los resultados de un estudio realizado en China, con niños que repitieron y desertaron de la educación primaria, *Wasted Opportunities, When school fall*. A estos niños se les preguntó ¿Bajo qué circunstancias no habrías dejado la escuela?, los niños desertores respondieron: “Si mis padres me hubieran ayudado”; 47% de los padres decidieron el abandono de la escuela. Otras consideraciones importantes se relacionaron con “El nivel educativo de los padres es determinante en la permanencia del estudiante en la escuela”, “La educación de la madre es la mejor predicción de lo que pasará y éxito futuro”. Como respuesta se propuso: Construir soluciones a partir de las causas del problema, trabajar con grupos de mujeres, utilizar los diferentes medios de comunicación, Mejorar la oferta de estudios en la primaria, profundizar en las causas de la deserción y reprobación y focalizar respuestas específicas.

Redding, S., (2001), de la Academia Internacional de Educación, IAE, ha realizado investigaciones y publicado diferentes trabajos en relación con la educación, algunas de sus conclusiones se poseionan en que, el 13% del tiempo de los estudiantes menores de 18 años lo pasado en centros educativos. También se refirió a que las familias que proporcionan un ambiente estimulante y de apoyo con riqueza lingüística, desafían los efectos de las circunstancias socio-económicas. En un currículo del hogar, un currículo alterable donde se incluyen las prácticas y las relaciones de la vida familiar, los centros deben trabajar para mejorar el currículum , a pesar de la pobreza.

Aún cuando la influencia de la familia sobre los AE es significativa, la calidad y la cantidad de la instrucción y las propias habilidades cognitivas de los niños, tienen también igual o mayor importancia. Se corre el peligro de hacer demasiado énfasis en la contribución de la familia en la ecuación del aprendizaje si se olvidan las limitaciones del docente, del CE y de ella misma. Por la misma razón, ignorar las ganancias que se pueden producir al ayudar a las familias a mejorar aspectos alterables del currículo del hogar.

Un proyecto formativo para capacitar a madres, fue promovido por la OEI y la AECI (2003), denominado *“Fortalecimiento de alfabetización de madres de bajos recursos para su mejor desempeño y mejor experiencia en relación con sus hijos en Honduras y Nicaragua”*. Se trató de un conjunto de módulos de trabajo y materiales educativos, *“Toma mi mano”*, elaborados con el propósito de apoyar el proceso formativo de las madres y acompañarlas en la tarea cotidiana de educar a sus hijos e hijas, en los primeros años de vida.” Se hizo énfasis en el análisis de adulto como sujeto de aprendizaje, como portador de saberes, de experiencia y de códigos culturales (que en ese contexto se expresan como las diferentes formas de ser madre, las diferentes maneras de ver

la infancia, las distintas pautas de crianza, etc.), las que se enriquecen con el análisis, la reflexión y el intercambio con sus pares y con la ayuda de facilitadores.

3.6 RESUMEN

La construcción del Referente teórico de la investigación, se realizó con el apoyo de diferentes fuentes documentales, experiencias nacionales e internacionales relacionadas con el problema, los objetivos delimitaron y contribuyeron a identificar temas expuestos.

Se identificó el Referente teórico marco, de la educación en Costa Rica, en este escenario y al menos en el discurso, hay un compromiso con los objetivos y finalidades de la Educación para Todos. Se comparten las preocupaciones respecto niños, adolescentes y adultos excluidos de la educación básica, la discriminación de géneros, la calidad de los aprendizajes, la vivencia de valores, las competencias tan distantes de las aspiraciones y necesidades de las personas.

Se expuso una visión de la familia como grupo social responsable en primera instancia de la educación de los hijos y la familia contemporánea como escenario inmediato en el cual interactúa el estudiante que hoy acude al CE, escenario que es necesario conocer y concretar; pues muchas circunstancias deben ser explicadas en ese contexto y recrear respuestas coherentes con las realidades de los estudiantes y sus familias, los AE y los diferentes factores condicionantes de instancias implicadas, en un trabajo de equipo. Cada uno de los trabajos revisados fue enriquecedor, fortaleció el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Se puso en escena una visión de contexto más amplia de lo que se tuvo como punto de partida, ello dio seguridad en el desarrollo del trabajo propuesto.

Al ampliar el conocimiento de la situación-problema en diferentes escenarios, se determinó el horizonte de la investigación y las bases para el análisis e interpretación. Hoy se puede estimar que la relación familia-aprendizajes escolares, es interés de sociedades, instituciones y profesionales. Se presentaron investigaciones orientadoras y experiencias innovadoras que dejaron ver que podría trabajar desde diferentes perspectivas, para mejorar las percepciones de los involucrados y avanzar en equipo, con las familias, como ya lo hacen otras experiencias y disciplinas como la salud.

En el Capítulo IV se comparten aspectos relevantes del contexto socio económico de Costa Rica, como escenario de las realidades estudiadas. Se describió como país, sus logros y fortalezas, problemas y retos. Se aproxima a la realidad de las familias costarricenses y cómo se perciben desde varias perspectivas. Se describió el sistema educativo, el enfoque curricular vigente y los actores que interactúan en razón de los aprendizajes escolares en los centros de educación primaria pública.

CAPITULO IV. CONTEXTO

4. CONTEXTO

La República de Costa Rica como contexto, fue escenario de las realidades estudiadas y en las cuales se propuso incidir. Se tomó posición frente al mismo y estudió de manera que la selección de las generalizaciones empíricas tomó en cuenta su vigencia.

Se trató de aproximaciones a los principales elementos que conforman las realidades del país, del DH, entendido como el desarrollo pleno de las personas, de sus capacidades y oportunidades. Con prioridad invariable de atender al más necesitado y a los excluidos. Según el PEN, (2006:49), “Al considerar datos más estructurales, la influencia de impulsos positivos y negativos y de dinámicas renovadas que experimentó el país en el 2006 en los ámbitos económico, social, político y ambiental, pueden asociarse a la imagen del delta de un río. Las energías en los precitados ámbitos, en lugar de encontrarse en un cuerpo de aguas de mayor caudal y fuerza, se desparraman sin orden ni dirección, perdiendo empuje. El país se mueve, cierto pero con ritmos mucho más lentos que aquellos a los que ese potencial les permite aspirar”.

Se presentó una aproximación a la situación actual de la familia costarricense, como núcleo de convivencia y en relación con los AE. Se describió el sistema educativo costarricense, SEC, con énfasis en el panorama actual de la EPP. Se abordó la educación como concepto guía, a partir de un panorama teórico global que se ha inspirado en lineamientos teóricos formulados por la UNESCO y que rigen el sistema, los CEPP y la PP.

La EGB, no es ajena a las realidades socioeconómicas del país existe la preocupación por la calidad, deteriorada en parte por las deficiencias en el funcionamiento de los CEPP, gestión

institucional, formación profesional docente, asesoría y control de la PP, deserción, pertinencia curricular, deficiente e insuficiente asignación presupuesto, uso inadecuado de materiales y equipos, mantenimiento de la infraestructura escolar y escasa participación de los gobiernos locales y sociedad civil en el desarrollo de la misma.

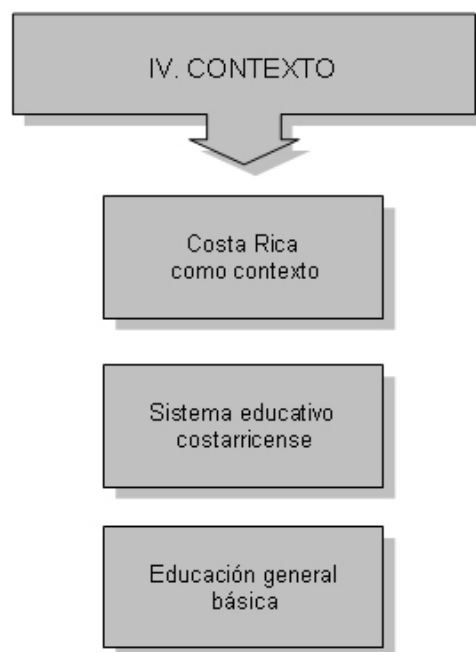


Figura 4.10. Capítulo IV. Contexto

4.1 COSTA RICA COMO CONTEXTO

El acercamiento al contexto costarricense, parte de la necesidad de estudiar los espacios e interacciones en que se desarrollan los aprendizajes en la EPP. Este contexto, como referente es un valioso recurso para ubicar el objeto de estudio con una visión global de la sociedad costarricense.

Costa Rica es un país localizado en América Central, limita al Norte con Nicaragua, al Sureste con Panamá, al Oeste con Océano Pacífico y al Este con el Océano Atlántico. Tiene una extensión de 51 100 km², ubicado en el Hemisferio Norte respecto al Ecuador y en el Hemisferio Occidental en relación al Meridiano de Greenwich. En Centroamérica, supera en superficie a El Salvador y Belice. Fue descubierta en 1502, en el cuarto viaje de Cristóbal Colón y en su nombre se llamó a la moneda nacional.



Figura 4.11. Costa Rica en el Istmo Centroamericano

Las condiciones naturales de Costa Rica como el relieve, el clima, la hidrografía, la vegetación se combinan de diversas maneras y conforman paisajes homogéneos, que unidos a las

características de la población que albergan y a las actividades económicas que se realizan, configuran las seis regiones físico-geográficas. Ellas son: Central, Chorotega, Brunca, Huetar Norte, Huetar Atlántica y Pacífico Central. Por medio de dos decretos, uno en 1979 y otro de 1985 y luego de estudios socioeconómicos se definieron las regiones precitadas. Se habla español y siete lenguas autóctonas en algunas reservas indígenas.

La presencia del relieve montañoso y su carácter fundamentalmente joven, se complementa con la frecuente actividad sísmica y volcánica, como factores esenciales para entender la diversidad de los paisajes que genera, la feracidad de sus suelos de componente volcánico y al mismo tiempo, la inestabilidad de los ambientes geográficos amenazados por cambios súbitos, como consecuencia de terremotos y erupciones volcánicas. El cerro de más elevación mide 3 819 metros sobre el nivel del mar.

Costa Rica tiene por razones de latitud, un clima intertropical, localizado entre Trópico de Cáncer y Trópico de Capricornio, con altas temperaturas y abundantes precipitaciones, durante gran parte del año, varios factores actúan sobre éste: posición ístmica, situación y altura del relieve orográfico y algunos aspectos de circulación general de la atmósfera, como los vientos. Se puede hablar de seis grandes categorías climáticas: tipo periglacial, frío del páramo, templado cálido, tropical húmedo, tropical con estación seca y de valles intermontanos. Pocos lugares del globo ofrecen tan rica biodiversidad, es un puente botánico y zoológico, al estar rodeada por dos océanos, crea un pasaje que alberga numerosas especies.

Lo anterior se ha consolidado con la determinación de disponer del 25% de su territorio protegido bajo alguna categoría de manejo: parques nacionales, reservas biológicas, humedales, reservas naturales absolutas, refugios de vida silvestre, reservas forestales y zonas protegidas. Por

la combinación de elementos climáticos: temperatura, vientos, precipitaciones y los factores geográficos se puede decir que posee un clima tropical húmedo. Estos elementos juegan un papel decisivo en la configuración de la red hidrográfica costarricense son: la situación y la orientación de la topografía montañosa, la estrechez del territorio entre los dos mares que lo enmarcan, la intensidad y la distribución anual de las precipitaciones.

Posee un importante desarrollo energético, principalmente obtenido de sus plantas hidroeléctricas y geotérmicas, las cuales aprovechan los caudales de sus ríos y la energía volcánica, algunos con gran atractivo turístico.

Las características sociales y políticas de los años anteriores produjeron el fortalecimiento de una clase media emergente y la definición de sectores laborales con sensibilidad política. Una sociedad claramente dividida por su educación, costumbres, intereses y aspiraciones, entró en efervescencia antes de concluir la primera mitad de este siglo. Se realizaron reformas trascendentales que cambiarían la calidad de vida del pueblo costarricense, que favorecieron la educación, la familia, la salud, el trabajo y la estabilidad política. Entre ellas: la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941, La Caja Costarricense del Seguro Social en 1941, , El Código de Trabajo en 1943, La Constitución Política en 1949 y en este marco la abolición del ejército.

Se impulsó el estado gestor o benefactor y que más tarde se generó crisis, evidenciando problemas como: el déficit fiscal, aumento de la deuda interna y externa, insertos en una crisis mundial por los altos precios del petróleo, la caída de precios de los dos principales productos de exportación, café y banano. Se impulsaron programas de ajuste estructural (con prioridad en aranceles, precios e impuestos) y el mejoramiento de la administración pública. Costa Rica

estimula el desarrollo de zonas francas (maquila), la producción de artículos para el desarrollo de tecnologías de punta, el café de alta calidad, la caña de azúcar y la producción agrícola no tradicional, como las flores, plantas ornamentales, piña, naranja, mango, melón y mini vegetales. El turismo ecológico, ocupa un lugar importante como fuente de trabajo y divisas

4.1.1. Organización política

El Artículo 1, Capítulo Único La República, de la Constitución Política, estableció que “Costa Rica es una República democrática e independiente”. El Artículo 9, Capítulo Único, La República, definió que su “gobierno es popular, representativo, alternativo y responsable”. Así se rige la vida política del país y constituye uno de los más importantes logros.

El gobierno está organizado en tres poderes, distintos e independientes: Poder Legislativo, Poder Ejecutivo, Poder Judicial. Se dispone de un Tribunal Supremo de Elecciones que administra con independencia los procesos electorales, de los poderes legislativo, ejecutivo y los gobiernos locales. Se dispone de La Sala Constitucional y varias defensorías como, la de los Habitantes, del Consumidor, de las Mujeres, la del Adulto Mayor y la de los Niños.

4.1.2. División política

El país está organizado en 7 provincias, 81 cantones y 470 distritos. La división por provincias se dispuso en el siglo pasado, aún se utiliza para hacer censos, dar direcciones, la ubicación legal de propiedades y asignar números de identificación de las personas, entre otros.

En la Figura 4.12 se destacó la Región Central, área geográfica donde se localizó el trabajo de investigación realizado.



Figura 4.12. Regiones socioeconómicas de Costa Rica

4.1.3. Contexto educativo centroamericano

La educación centroamericana representa un proceso sociocultural que responde a patrones universales y latinoamericanos. Caracterizado por elementos históricos, geográficos, culturales y socioeconómicos comunes y diversos dentro de las especificidades de cada uno de sus países.

La educación es valorada por los estados y las sociedades, aún cuando no siempre ha respondido a las necesidades y aspiraciones de todos los grupos sociales y a los cambios que se han generado en otras esferas de la vida social, económica y cultural. Ello ha dado lugar a los desfases entre la calidad y la equidad de los servicios y los requerimientos del H, científico y técnico.

Se ha producido un contingente humano de excluidos; niños y niñas, adolescentes y mujeres pobres en la ciudad y en el campo y poblaciones indígenas. La educación en Centroamérica está en deuda; hay grandes desigualdades en las ofertas educativas y en las oportunidades para todos los grupos humanos, en especial para los que más necesitan, con frecuencia de escasa relevancia y eficacia. Arrien, J.B. et al. (1996:41).

Costa Rica en relación con los otros países del Istmo; el país tiene importantes logros a su favor como son amplia cobertura de los CEPP, la formación de docentes en el nivel universitario (terciario) y la dotación presupuestaria a la educación. Es posible que a ello haya contribuido el hecho de que el país no posee ejército y tiene una larga tradición de vida democrática.

4.1.4. Desarrollo humano

Al iniciarse el Siglo XXI, el país enfrentó muchos problemas, los que persisten a pesar de los esfuerzos realizados, entre ellos: la pobreza, inseguridad ciudadana, narcotráfico. Prevalece la preocupación por la calidad de la educación primaria, secundaria y universitaria (financiamiento, inclusión, aprovechamiento del tiempo lectivo, pertinencia de las ofertas, entre otros), la formación y capacitación de docentes, situación de la mujer y de la vivienda.

De acuerdo con el PEN, Undécimo Informe (2005), Costa Rica, se evidenció insuficiencia en el desempeño económico y social para enfrentar los desafíos de largo plazo en materia de DH. Debido a ello, se ha venido planteado la necesidad de impulsar transformaciones profundas para atender estos desafíos, con urgencia, puesto que se agota el tiempo para actuar con alguna previsión. Impulsar cambios que lleven a incrementar la productividad, la equidad social y el aprovechamiento sostenible de la biodiversidad, haciendo uso de las condiciones relativamente favorables que ofrece el perfil demográfico-aumento de la población en edad de trabajar y que aún existirán en el futuro cercano.

Los avances en el DH se reflejaron en las posibilidades de acceso de la población a educación, servicios de salud y el aumento en la esperanza de vida. Según ese Informe, el país está frente a un desmejoramiento significativo y simultáneo en ámbitos medulares de la vida nacional, en un contexto internacional cada vez más adverso. Lo anterior se evidenció en:

- El ingreso real de las personas disminuyó por tercer año consecutivo, los salarios mínimos actuales son similares, en términos reales a los de dos décadas atrás, pese al importante crecimiento económico experimentado en ese lapso,
- La ausencia de mayores ingresos tributarios, indispensables para mantener y ampliar la inversión pública,
- Severos problemas en la gestión institucional para ejecutar los recursos asignados,
- La decisión de recortar la inversión social para mantener el equilibrio fiscal y prevenir mayores riesgos sobre la estabilidad, impacta especialmente a los grupos con menor capacidad económica y estruja a las clases medias,

- Disminución de la inversión pública en infraestructura, hecho que además de afectar la calidad de vida de la población, es un freno a la competitividad y la inversión productiva- nacional y extranjera- que tanto necesita el país para impulsar el desarrollo,
- Se mantiene la insuficiencia de recursos para la protección ambiental y sigue retrasándose la atención de los problemas generados por la creciente urbanización, la industrialización y la agricultura intensiva y
- El estallido de escándalos de corrupción en altos dirigentes políticos, revelaron la vulnerabilidad del sistema de compras del Estado, la corrupción de las autoridades políticas e intereses comerciales de contratistas y proveedores pendientes de resolución.

A pesar de la relativa satisfacción del gobierno de turno, por los macro indicadores socioeconómicos, según el PEN 2007, se registró un aumento en las desigualdades sociales; los más ricos se beneficiaron y los más pobres se empobrecieron, cuyo nivel se mantuvo inalterable en los últimos doce años, aumentó el subempleo invisible, ello quedó demostrado en la baja calidad de los empleos que se están generando.

El INEC, en el año 2004, estimó la población nacional en 4 476 614 habitantes, (estimación cerrada, no incluye migraciones), 50.79% varones y 49.20% mujeres. En el 2005, se estimó que la esperanza de vida de las mujeres fue de 81 años y de 77 años, para los hombres. Mientras que la tasa de fecundidad es de 1,9 hijos por mujer, lo que registró un mínimo histórico, en el 2007. La densidad de la población es de 80.88 habitantes por km². Uno de cada tres empleos es ocupado, por mujeres y su participación es más dinámica en el sector informal.

En los usos y costumbres populares participan al mismo tiempo que la tradición colonial hispánica, el sedimento animista aportado por los indígenas, la tradición de los migrantes nicaragüenses, orientales, colombianos y el componente africano que resulta notable sobre todo en la provincia de Limón.

El rico patrimonio cultural del país tiene varios componentes: población humana, bosques, biodiversidad, suelos, aguas subterráneas, costas y mar territorial. Conforme se tiene un mejor conocimiento acerca del acervo, el potencial y riesgos asociados a cada uno de esos recursos, la sociedad costarricense descubre nuevas oportunidades, amenazas y desafíos para el desarrollo humano sostenible. También cuenta con una importante riqueza cultural, ello es apreciable en sus artesanías, sus museos, galerías, festivales, teatros, música, arquitectura, bibliotecas, escritores, poetas, pintores, escultores, biodiversidad y educación, con gran trascendencia en el Istmo.

Los gobiernos locales, propios de los cantones, tienen competencias en asuntos de educación, recreación, seguridad, deportes, sanidad ambiental, red de alcantarillado, nombramiento de los miembros de las Juntas de Educación (educación primaria) y las Juntas Administrativas (educación secundaria). Se financian con el cobro del impuesto de los bienes inmuebles, las patentes y la venta de servicios públicos antes citados. Presentan grandes deficiencias en su gestión, con poca visión del desarrollo integral, lo que dificulta su labor. A ello se une la poca participación de la población en la elección de sus alcaldes.

Los medios de comunicación ofrecen variados servicios: prensa escrita, radio, televisión, televisión por cable, Internet y telecomunicaciones. Costa Rica dispone de una amplia cobertura de telefonía fija y celular. Según la Comisión Asesora de Alta Tecnología, CAATEC, en su IV

Informe, segundo semestre del 2007, en comparación con América Latina, el país ocupa el cuarto lugar en penetración de banda ancha y tres de cada 100 ticos tienen el servicio (3.4%) . Dada la apertura de los mercados la empresa estatal, única proveedora, será verá obligada a bajar los precios, ello además, abrirá más accesos y a más velocidad. El estudio ubicó al país con mayoría de conexiones 71% de baja velocidad, después de Argentina.

Dispone de dos aeropuertos internacionales y una red aeropuertos locales distribuidos por todo el país. Se dispone una importante red de transporte público que comunica a todo el país; a pesar del deterioro de su red vial. También diariamente hay servicio de transporte al Istmo Centroamericano y es uno de los destinos turísticos preferidos.

Existen fuertes organizaciones sindicales, especialmente en el ramo de las telecomunicaciones y educación, varios colegios profesionales, que protegen y promueven reivindicaciones de sus agremiados. También se ha desarrollado un importante movimiento cooperativo con múltiples actividades, servicios y organizaciones solidaristas, con importante apoyo del Estado.

Significativos cambios en el contexto mundial, han creado en poco tiempo condiciones más adversas, que parecen no haber sido percibidas por actores sociales y políticos enfrascados en un debate introspectivo sobre la distribución de posiciones y posesiones, como si una nación pequeña pudiera desentenderse de su entorno.

Salud

El seguro social es universal, brinda cobertura por maternidad, invalidez, vejez y muerte. Tiene una cobertura contributiva del 87 %, similar desde hace 15 años. Visto desde la PEA, este

seguro cubre el 57.8% del total, el 64.3% de la PEA asalariada y al 48.1% de la no asalariada. Según la Organización Mundial de la Salud, OMS, Costa Rica destaca por su inversión en salud, con expectativas de vida elevadas, reducida tasa de mortalidad infantil, alta cobertura en vacunación y servicio de agua potable. También se mantiene atenta en el control de enfermedades crónicas y se promueven estilos de vida saludables, PEN, (2006: 52).

Los servicios de salud, se financian con cuotas obrero-patronales y del estado, en una modalidad de redistribución del ingreso y solidaridad. Los servicios llegan a la población por medio de los Equipos Básicos de Atención en Salud, conocidos como EBAIS, los que disponen de personal médico, enfermería y atención primaria en salud, con importante presencia en las comunidades rurales y urbanas. Se dispone de clínicas y hospitales en las cabeceras de provincias y en la capital. También rigen varios sistemas de pensiones públicas, con desigualdades y faltos de previsión ante una población cada vez más demandante.

Economía

Según el PEN, (2006:57), “La mejora en la economía interna está fuertemente asociada a un mayor consumo y endeudamiento muy acelerado de los hogares y no a mayores encadenamientos productivos de la economía externa con la exportación.” Hubo contraste entre el leve repunte del salario mínimo, sin embargo mantiene un 20% de la población en pobreza, leve reducción del desempleo, aumento en el subempleo invisible, que refleja un posible incumplimiento del pago de salario mínimo. Uno de cada tres empleos es ocupado, por mujeres y su participación es más dinámica en el sector informal.

Las empresas pequeñas y medianas siguen registrando problemas para enfrentarse en el sector productivo local e internacional, el acceso al crédito, el acompañamiento y la capacitación se mantienen como los principales obstáculos para su competitividad. El sector industrial no parece estar en condiciones de impulsar por sí mismo un marcado ritmo de crecimiento. El sector agropecuario pierde cada año participación en el producto interno bruto.

El sector turismo registró tasas de crecimiento sostenidas a lo largo de los tres últimos lustros, ocupa un lugar importante como fuente de trabajo y divisas, con énfasis turismo ecológico.

El sector exportador que ha mostrado dinamismo en los últimos años, en especial en rubros no tradicionales, tiene un importante problema de concentración de la oferta exportable, tanto si se valora por producto como por número de empresas como el encadenamiento productivo.

Costa Rica estimula el desarrollo de zonas francas, el desarrollo de tecnologías de punta, el café de alta calidad, caña de azúcar y la producción agrícola no tradicional: flores, plantas ornamentales, piña, naranja, mango, melón, mini vegetales y especias.

El rico patrimonio cultural del país tiene varios componentes: población humana, bosques, biodiversidad, suelos, aguas subterráneas, costas y mar territorial. Conforme se tiene un mejor conocimiento acerca del acervo, el potencial y riesgos asociados a cada uno de esos recursos, la sociedad costarricense descubre nuevas oportunidades, amenazas y desafíos para el desarrollo humano sostenible. También cuenta con una importante riqueza cultural, ello es apreciable en sus

artesanías, museos, galerías, festivales, teatros, producción musical y literaria, arquitectura, bibliotecas, escritores, poetas, pintores, músicos y escultores, con gran trascendencia.

Desempeño global

De acuerdo con el PEN, Undécimo Informe (2005), Costa Rica, evidenció insuficiencia en el desempeño económico y social para enfrentar los desafíos de largo plazo en materia de DH. Debido a ello, se ha venido planteando la necesidad de impulsar transformaciones profundas para atender estos desafíos, con urgencia, puesto que se agota el tiempo para actuar con alguna previsión. Impulsar cambios que lleven a incrementar la productividad, la equidad social y el aprovechamiento sostenible de la biodiversidad, hace uso de las condiciones relativamente favorables que ofrece el perfil demográfico-aumento de la población con edad para trabajar y que aún existirán en el futuro cercano.

En breve, el país tendrá que responder en el corto plazo a la creciente competencia que representa la combinación de bajos costos de la mano de obra y sofisticación tecnológica de China, con quien ha iniciado relaciones diplomáticas recientemente y al mismo tiempo que rompió relaciones diplomáticas con la República de Taiwán.

A pesar de que en la actual administración (2006-2010), se habla de una mayoría parlamentaria multipartidista (2006-2008), la producción de ésta ha sido deficitaria y hasta podría hablarse de una paralización por la aprobación de las 13 leyes compensatorias, sin las cuales no se pondría en marcha el Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica y Estados Unidos. Si se tiene en cuenta la estrecha mayoría obtenida por la Administración de turno y los empresarios, en el

recién celebrado referéndum, noviembre del año 2007; a la fecha es asunto pendiente, la agenda para el desarrollo, fundamental para el progreso con equidad de las futuras generaciones. También se debe hacer frente al incremento creciente del precio de los hidrocarburos, racionalizar el consumo e incursionar en fuentes alternativas de energía.

Desde el punto de vista político, el país se encuentra polarizado, con serios problemas para impulsar su agenda de reformas sociales e institucionales, difícil de reencontrarse en el final de un periodo de gobierno. Surge la duda entonces qué podrá hacerse en una futura administración. Esta tarea política, cada vez más entrabada se refuerza con el empleo cada vez frecuente de la Sala Constitucional, con el fin de dirimir disputas políticas en el campo judicial- sea para frenar cambios o para forzarlos mediante la vía alterna a la parlamentaria- obviando así el principio de la representación política , PEN, (2006:49).

Fortalezas

Importantes fortalezas siguen de pie, los logros alcanzados en el DH ubican a Costa Rica en una posición favorable y señalaron las siguientes fortalezas:

- La expansión del sector externo la ha convertido en los últimos años en el principal exportador per cápita de América Latina,
- Las políticas de conservación de la naturaleza y de prospección de rica biodiversidad, atesoran un activo importante para mejorar la calidad de vida de las personas e impulsar el desarrollo,
- Disponer de la democracia más antigua y estable de la región latinoamericana es una ventaja en relación con su entorno,

- En el 2004 la economía nacional creció, si bien ello no implicó más ingresos para la población, demostró que el país tiene sectores económicos competitivos,
- La lenta y tentativa recuperación de los niveles de escolaridad y la inversión en educación pública proporcionó una base para acciones más decisivas en este campo,
- Las instituciones del estado de derecho han tenido capacidad para someter a algunas figuras políticas a los procesos judiciales que establece la ley y
- El desarrollo de fuentes alternativas de energía: hídrica, eólica y geotérmica.

4.2. FAMILIA COSTARRICENSE

La Constitución Política estableció en los Artículos 51-55, Capítulo de Derechos y Garantías Sociales, los cuales aseguraron protección especial del Estado a la madre, el niño, el anciano y el enfermo desvalido y al trabajador, los medios de subsistencia. Se dijo que, la familia es el elemento natural y la base de la sociedad, con derechos iguales para los hijos dentro y fuera de matrimonio y la patria potestad, hasta los 18 años. La protección se hace por medio de instituciones, leyes y reglamentos específicos. Entre ellos, el Código de Familia, que reguló la relación intrafamiliar y garantizó la debida protección de las partes.

En Costa Rica existe un amplio ML que definió y reguló la mayoría de aspectos relacionados con la niñez y su familia. Entre las principales leyes que la protegen, están: La Convención Internacional y la Declaración Internacional de los Derechos del Niño, los Códigos Penal, Civil y Procesal Penal, Código de la Familia, Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley contra la Violencia Doméstica y Ley de Paternidad Responsable.

Es un país mayoritariamente católico, es la religión oficial, se le puede atribuir gran influencia en el sistema de creencias y valores vinculados al papel de la familia en la educación. Es oportuno pues, hacer referencia a la Encíclica del Papa Juan Pablo II, (1994: 59-59), *Cartas a la Familia*; en la ceremonia de matrimonio el sacerdote pregunta a los futuros conyugues, ¿Estáis dispuestos a recibir de Dios responsable y amorosamente los hijos, y a educarlos según la ley de Cristo y su Iglesia? , “El amor conyugal se manifiesta en la educación”, “Los padres-educadores, son educados en cierto modo por sus hijos”. En esta perspectiva, se consideró que los padres son los principales educadores. “La subsidiaridad completa del amor paterno y materno, ratificando su carácter fundamental, porque cualquier otro colaborador en el proceso educativo debe actuar en el nombre de los padres, con consenso y en cierto modo, incluso a cargo suyo”

En la precitada Encíclica; se señaló además que, “El proceso educativo lleva a la fase de la auto educación, gracias a un adecuado nivel de madurez psicofísica. Con el paso de los años la capacidad de auto educación supera las metas previstas en el proceso educativo. El adolescente encuentra nuevas personas y nuevos ambientes, concretamente los compañeros y maestros de escuela, que ejercen en su vida influencia que puede resultar educativa. En esta etapa, se aleja en cierto modo de la educación recibida en familia, asumiendo a veces una actitud crítica hacia sus padres. Pero a pesar de todo, el proceso de auto educación está marcado por la influencia educativa ejercida por la familia y por la escuela. El o la joven, irán transformándose y encaminándose también hacia propia su dirección y seguirán quedando íntimamente vinculado a sus raíces existenciales.

4.2.1. Opiniones de familias

Un estudio realizado por el Instituto de Estudios en Población, IDESPO de la Universidad Nacional de Costa Rica, 2004, titulado *“La condición y percepción de la familia costarricense de su propia realidad”*, facilitó la identificación de algunas características que deben tomarse en cuenta en trabajos que propongan incidir en su dinámica, entre ellas:

- El 45% de las familias se autodefinen como, “un grupo compuesto por padre, madre, hijos e hijas, unidos por lazos de sangre, que se complementan con lazos de afecto, de armonía, unidos por el vínculo matrimonial”. Esta característica es conocida como familia nuclear y heterosexual,
- Tres de cada diez costarricenses, sea el 31.9%, consideran que “la familia es la unión de personas, allegadas, que se quieren, conviven bajo un mismo techo, en una misma casa o lugar, viven como hermanos y se llevan bien”,
- Un 10% señaló que “la familia es la base de la sociedad primaria, a su vez regula y permite un orden social,”
- El 29% identificó que el problema principal que tiene la familia es la falta de comunicación, la ausencia de diálogo, la incomprensión e incluso el exceso de autoridad,
- Un 20.2% señaló la desintegración familiar, la falta de Dios y de principios morales, la pérdida de valores, desorden y libertinaje. Preocupan, “los hijos malcriados, rebeldes e irrespetuosos”, “las parejas que se casan o se juntan muy jóvenes y la irresponsabilidad de los padres de familia,”
- Igual porcentaje señaló la violencia doméstica y social, secuelas de agresión y falta de respeto, y el alcoholismo que genera situaciones muy negativas para la convivencia familiar
- Un 15% indicó el desempleo y la pobreza,

- Un 4.5% la desunión, el descuido y la falta de control de los padres sobre los hijos,
- El 3.2% indicó los problemas de pareja, celos, machismo y desconfianza y

El estudio solicitó a las personas encuestadas, que propusieran soluciones a los problemas señalados y entre las respuestas más señaladas están:

- “Mayor comunicación y diálogo en el hogar, pasar más tiempo con la familia y reforzar valores”,
- El 17.5 % propuso la educación integral, complementada con programas educativos, charlas de motivación, cursos de capacitación, consejerías y orientación. El protagonismo de la escuela es sugerido por un grupo importante,
- 9.9%, formularon sugerencias de orden religioso como aferrarse más a Dios, más espiritualidad, respeto, concienciación, amor, fe, reavivar los principios bíblicos, son principios presentes en el y la costarricense y
- Un 9,4%, relacionó la educación con la creación de fuentes de empleo, mayor ayuda a los pobres y mejores salarios.

De su situación actual, se tiene la siguiente percepción de su propia realidad:

- El 29,6%, tiene problemas por la falta de comunicación o incomprensión,
- El 24,3% desintegración familiar, relacionadas con conductas, como padre ausente, separación del matrimonio, adulterio o infidelidad,
- El 12% agresión psicológica, física, gritos, pleitos y malacrianza,
- El 6% problemas con hijos que “hacen lo que les da la gana” y
- El 2.6% las drogas y el alcohol.

Ante la pregunta relacionada con las soluciones que ellas proponen para enfrentar los problemas, opinaron así:

- Un 40%, propuso promover el diálogo, crear empleos, buscar trabajo, obtener mejor salario y bajar gastos, buscar colaboración del resto de la familia, promover leyes equitativas que “sienten las responsabilidades del caso”,
- Un 9.7%, propuso buscar ayuda, pedir a Dios, rezar, leer la Biblia,
- Un 3.4%, señaló denunciar al agresor, separar la pareja porque ocasiona el conflicto,
- El 6.4%, propuso no hacer nada, mientras que el 12.2% respondió que no sabe cómo enfrentar la situación,
- Su escala de percepción destacó las siguientes características; poco unida (69.9%), poco comunicativa (70.3%), poco armoniosa (68.6 %), poco feliz (68.8%) y poco respetuosa de sus miembros (62,2%).

Este acercamiento a los escenarios familiares, alertó sobre la calidad de vida de las familias, de los grupos sociales y de la mayoría de los grupos con quienes el CE debe trabajar.

En otro estudio realizado por IDESPO de la Universidad Nacional de Costa Rica (2005:21-29), relacionado con *“La percepción de la población costarricense sobre pobreza y desigualdad”*, entre otros, se dedujo que:

- Para obtener un mejor empleo se requiere cada vez más escolaridad,
- Se evidenció un proceso de feminización de la pobreza; cada vez más mujeres aparecen como cabeza de familia y tienen que participar en la provisión de recursos para los hogares y

- Entre el 53% y el 55% de personas entrevistadas en las muestras personal y telefónica, respectivamente, que consideran que sus familias sí son pobres, tienen una instrucción formal hasta la primaria.

En relación con las características de la familia pobre, se pudo afirmar que todavía prevalecen ciertos rasgos vinculados con la asignación de roles sexuales y el carácter de clase. Los varones señalaron como problemas: 37% la falta de dinero, 29% falta de trabajo y el 27% carencia de educación, hicieron énfasis en el trabajo asalariado. Las mujeres opinaron: 42% carencia de vivienda, 36% escasez de alimentos con énfasis en aspectos reproductivos y del cuidado de otros.

En el estudio, *“Realidad educativa del país”, según la opinión de los principales actores del sistema educativo*, Sánchez, Z. (2005:90), se identificaron algunas opiniones de familias costarricenses, quienes expresaron que: “Les interesan los estudios de sus hijos, les brindan ayuda y escuchan los problemas que tienen.” El 46% de las familias dijo tener una organización para participar en los procesos de los aprendizajes de sus hijos en I y II Ciclos, mientras que en el III ciclo sólo el 23 % y en noveno, el 57% afirmó no tener ningún plan. El descenso de la participación familiar podría vincularse con los índices de deserción y retención estudiantil, que hoy agobian la educación secundaria, al tipo de oferta educativa y la indiferencia en las relaciones docente-familia.

El CE debe organizarse para conocer las familias, el ambiente hogareño y más, con ello se conoce mejor al estudiante. La relaciones docente familia, están vinculadas con la comunicación. Otro grupo importante expresó que “Las instituciones educativas sólo los llaman a reuniones, para la entrega de notas y para quejarse de los alumnos que se comportan mal”.

Es importante que el docente analice con las familias los objetivos de la educación en el país, de la EPP, los objetivos del CE y del curso lectivo a su cargo. Para ambas partes es importante reconocer que se trata de una relación que se establece de manera temporal, en tanto el docente tenga a cargo los estudios del hijo. De la misma manera, el docente no puede aspirar a aislar su relación con las familias de sus estudiantes.

En este escenario, también influyen las experiencias previas de los docentes y de las familias, los lineamientos que al respecto rigen el CE, contexto marco de la oferta escolar. Las opiniones de las familias respecto de la escuela dependen en parte de sus propias experiencias educativas en el pasado y en parte de su creencia en que ellos mismos son personas competentes y aceptables. Aquellas familias que tienen una experiencia razonablemente buena de las escuelas de su propia niñez, mientras que con una opinión sólida y realista de sí mismos y de sus hijos, suelen estar contentos con la idea de que los docentes continúen la tarea de enseñar y dan su apoyo siempre que hace falta. Algunos presionan a sus hijos más de la cuenta, reaccionan en exceso cuando las cosas andan mal. Si hay problemas otros son capaces de adoptar una opinión realista de la situación y de colaborar con el CE en beneficio del estudiante.

Hay que admitir, sin embargo que, en ocasiones, la conducta y el rendimiento del estudiante en la escuela ponen bajo presión tanto a las familias, como a los docentes. Los estudiantes de conducta impredecible por la razón que sea, pueden suscitar un antagonismo considerable entre los adultos, que se traduce a menudo en actitudes defensivas y enojadas. Por decirlo en las palabras de Roe, (1978), *“Los niños cavan agujeros y se meten en ellos y los adultos los mantienen allí.”*

Las relaciones demandan cierta distancia, de manera que fluyan con espontaneidad y condicionamientos, según se requiera. El docente debe tener organizado espacios para todas las familias de los estudiantes a su cargo y éstas deben estar atentas y tener consideración, cuando demande una atención personalizada. El precitado espacio debe ser de respeto mutuo, el docente debe utilizar recursos y procedimientos que faciliten y viabilicen la comunicación con las familias, debe poner especial atención al tipo de mensaje, el vocabulario, el tono y la frecuencia. Ambos forman parte de una misma sociedad, en principio, tienen las mismas expectativas e ilusiones respecto de los estudiantes a su cargo. Vistas así las cosas, quieren lo mejor para el estudiante, de acuerdo con sus necesidades y facultades.

El ingreso al CE, es un paso trascendente en la vida de los niños y sus familias, éstos asumirán paulatinamente una serie de responsabilidades, que irán ocupando espacios de tiempo y esfuerzos específicos. En adelante habrá horarios, tareas, normas y se ampliará el grupo social con el cual se comparte la formación de los hijos y largas jornadas de trabajo, he aquí la función socializadora de la escuela.

Por algún tiempo, adultos y adolescentes de su familia fueron figuras de autoridad y sabiduría; al llegar a la escuela, otro grupo de adultos también será autoridad, enseña y tal vez cuestionarán sus verdades. Se encontrará con un grupo de iguales, compartirá muchas experiencias y juntos crecerán. La mayoría de las cosas en las que cree, lo que sabe y cómo manejan las diferencias, se iniciaron en la vida familiar, ahora convive con otras personas y todo lo que acontece entre ellas, determina principalmente lo que les sucede y el ambiente que les rodea.

4.2.2. Población de 25-50 años

Por su relación de paternidad con los niños de tercer grado, se profundizó en la situación del grupo de población entre 25-50 años, varones y mujeres de la Región Central y el país.

Un tercio de ellos cuentan con 6 años o menos de escolaridad, ello fue coincidente con informe del PEN, (2003:113). El perfil de escolaridad de la población costarricense adulta es más bajo que el de otros países de Centroamérica. “Tómese en cuenta que los adultos de esta cohorte, son precisamente padres de familia de los hoy estudiantes de educación primaria y secundaria. “El balance educacional plantea un doble reto: por un lado, alcanzar y consolidar la cobertura universal de EGB y diversificada, para las actuales y futuras generaciones y, por otro lado, es necesario recuperar a la población adulta que ha quedado al margen de la formación básica y secundaria”. Esta realidad también se reflejó en el comportamiento del desempleo, el cual es mayor en las zonas rurales que en las urbanas y afectó más a los que tiene menor escolaridad.

En los tres CEPP, posiblemente el grupo de familias más representativo esté compuesto por los dos primeros grupos precitados. Sin obviar la presencia de algunas familias integradas por uno o dos padres profesionales, dado que los altos costos actuales de la educación privada, han provocado que parte de la clase media haya reubicado sus hijos, en la EPP. Esta tendencia parece reflejarse en los numerosos automóviles particulares, que se observan en estos CE en las vestimentas de los estudiantes y pomposidad de las fiestas de graduación.

Existe vínculo directo entre el trabajo realizado, la escolaridad y la remuneración que se recibe. Las personas que no lograron concluir la EGB ocuparon trabajos de baja calificación o semi-

calificados; la educación por sí sola, no garantiza mejores opciones en el mercado laboral. Aún así, un grupo importante de personas se desempeñan como operarios especializados, que aún sin la EGB concluida podrían devengar salarios por encima de los mínimos establecidos. Los rezagos educativos inciden en las posibilidades de movilidad social y en el bienestar económico presente. “Al comparar el nivel de ingreso promedio mensual de la ocupación principal de la población empleada de 18 años y más con su nivel de escolaridad, se percibe una relación directa entre ambas variables, que se mantiene tanto en la zona urbana como en la rural”. PEN, (2005: 113-114).

Ocupados de 25 a 50 años Región central	Condición de empleo		
	Total Costa Rica	Subempleo visible	Subempleo invisible
Total país	261287	151202	110085
Hombres	163021	82225	80796
Mujeres	98266	68977	29289
Región central	149664	91510	58154
Hombres	87420	46287	41133
Mujeres	62244	45223	17021

Figura 4.13. Condición de empleo de la población de 25 a 50 años, Región Central,

Fuente: INEC, Costa Rica, 2006

Según el INEC, por medio de la Encuesta Nacional de Hogares, realizada en julio del 2005, más de la mitad de la población nacional ocupada, entre 25 -50 años, vivió en la Región Central. De ellos, más de la mitad son mujeres y las más afectadas por el subempleo invisible. Recuérdese que, “El subempleo invisible se refiere a las personas ocupadas que trabajan habitualmente un total de 47 horas o más por semana, en una ocupación principal y en su ocupación secundaria (si la

tuvieron) y en su ingreso primario fue el minimorun vigente en el momento de la encuesta 85 358 colones.”

Población de 25 a 50 años	Total	Ningun G.	Primaria		Secundaria Académica		Secundaria Técnica	
			Incompleta	Completa	Incompleta	Completa	Incompleta	Completa
COSTA RICA	1,552,454	40,094	172,07	479,404	289,396	191,079	8,726	26,511
Hombres	756,336	20,943	85,117	237,869	139,194	88,473	4,592	14,411
Mujeres	796,118	19,151	86,953	241,535	150,202	102,606	4,134	12,1
R. CENTRAL	1,022,368	17,304	80,807	280,833	196,571	146,507	3,814	17,274
Hombres	495,789	9,045	39,655	137,27	94,323	67,445	2,320	9,062
Mujeres	526,579	8,259	41,152	143,563	102,248	79,062	1,494	8,212

Figura 4.14. Nivel de instrucción con primaria y secundaria, y sexo, en población de 25-50 años, Región Central

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares, INEC, CR, 2006

Población de 25 a 50 años	Total	Parauniversitario	Universitario	Ignorado
COSTA RICA	1,552,454	15,587	323,2	6,387
Hombres	756,336	4,862	156,579	4,296
Mujeres	796,118	10,725	166,621	2,091
R. CENTRAL	1,022,368	13,122	262,936	3,200
Hombres	495,789	3,781	131,119	1,769
Mujeres	526,579	9,341	131,817	1,431

Figura 4.15. Nivel de instrucción con educación superior y sexo, en población de 25-50 años, Región Central

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares, INEC, CR, 2006

Se reconoció que, aún cuando desean trabajar más horas, no lo hacen porque no consiguen más trabajo asalariado o más trabajo independiente”.El subempleo visible se refiere a personas ocupadas que trabajan habitualmente menos de 47 horas por semana, en su ocupación principal y en su ocupación secundaria (si la atienen), en la que desean trabajar más horas, pero no lo hacen porque no consiguen más trabajo asalariado o más trabajo independiente.

El 37 % de ellas, no hicieron estudios de educación secundaria, un 15% la completó y el 27 % tiene estudios para universitarios y universitarios concluidos. Al mismo tiempo, esta situación vista desde la perspectiva de la Región Central presentó al menos, dos situaciones importantes: por un lado el significativo número de madres con educación primaria y secundaria incompletas. El número de mujeres con formación técnica es superado por los varones, mientras que, en el nivel parauniversitario y universitario las mujeres superaron a éstos. El 50% de las mujeres con edades entre 25-29 años, son madres solteras.

4.3. EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE

En Costa Rica ha existido un marcado interés de la población por la educación, es considerada un elemento clave en el DH. Lo anterior, se evidenció en el fuerte impulso dado a la educación primaria a finales del siglo XIX, en el bajo índice de analfabetismo con 7.6 años de escolaridad promedio según INEC, 2000. La presencia de esta temática en los foros de reflexión pública, en la demanda de cobertura de educación preescolar, primaria, secundaria, universidades públicas y privadas, colegios para-universitarios y gran número de centros educativos privados.

Las reformas realizadas en los años cuarenta evidenciaron la prioridad de la educación y ello contribuyó al fortalecimiento de una clase media emergente. Dos esfuerzos significativos realizados en el campo social, son la universalización de la EGB y la seguridad social. La demanda social por más y mejor educación influyó profundamente en el campo político, administrativo y financiero, ya que provocó un crecimiento acelerado del sistema educativo. Esta demanda convirtió a la

educación en un quehacer en el cual se invierten importantes recursos económicos con crecientes expectativas sociales, consideradas aún insuficientes.

4.3.1. Orientación política

El MEP, es el órgano del gobierno central, encargado de la educación nacional la Constitución Política, el Código de Educación, la Ley Fundamental e Educación y la Ley de Carrera Docente y su Ley Orgánica, le establecieron la organización administrativa básica, los objetivos y funciones. El MEP, dirige la educación nacional, garantizando el cumplimiento de los preceptos constitucionales, en armonía con la naturaleza, los avances científicos y tecnológicos.

Según el Plan de Acción, 2003-2015, “*Relanzamiento de la Educación Costarricense*”, la educación en valores, como único eje transversal de la educación costarricense, con impulso de estrategias didácticas, mejoramiento de las condiciones profesionales y laborales de los docentes y la educación en general. Lo anterior se debe complementar con la vivencia de los derechos humanos, la democracia y la paz, la educación para la salud, una cultura ambiental, el desarrollo sostenible, la educación para la sexualidad humana y tributaria para crecer como país.

Con base en lo anterior se dijo que, la educación costarricense asumió cuatro retos de sostenibilidad: ambiental, de los recursos humanos y éticos, social y política, económica y productiva. Vista así, la educación costarricense debe propiciar el desarrollo armónico entre el ser humano y la naturaleza dentro de un marco de respeto a diversidad cultural, social y étnica, capaces de pensar en forma crítica y rigurosa, aprender a aprender, luchar por la sostenibilidad social y política del país, elevar la competitividad, y productividad e insertar al país exitosamente en la

economía mundial y fortalecer valores, con sentido altruista, incorruptible y humanista. La educación costarricense asume el reto de formar personas “capaces de comunicarse de manera inteligente, con identidad, pensamiento independiente, flexible, crítica, teniendo como guía los derechos y deberes humanos”.

4.3.2. Legislación

En la Constitución Política, en el título VII, Educación y Cultura de la Constitución Política, Artículo 78, se definió, que “La Educación General Básica es obligatoria, ésta, la preescolar y la educación diversificada son gratuitas y costeadas por la Nación”, este principio reconoce el derecho a los niños y niñas a la educación y garantiza la responsabilidad del Estado. En atención a este mandato el país ha realizado importantes esfuerzos por aumentar la cobertura, implementar varios programas asistenciales y todas las comunidades se disponen de al menos un CEPP.

Además, Costa Rica ha suscrito varios convenios internacionales, entre ellos:

- Adhesión a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO), Decreto Ley 758 del 11 de octubre de 1949,
- Convenio Centroamericano sobre la Unificación de la Educación, Ley 3726 del 16 de Agosto de 1966, se deben reconocer los estudios equivalentes en la educación primaria y secundaria y la obligatoriedad de los 200 días lectivos,
- Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales, y Culturales, Ley 4229 del 11 de diciembre de 1968,
- Protocolo de Institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza, Ley 4463 del 11 de octubre de 1969.

- Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969,
- Convención sobre Derechos del Niño, Ley 7184 del 18 de julio de 1990,

Desde 1997, la inversión en educación es de un 6% del PIB y actualmente se discute un incremento al 8%, pero se duda de su viabilidad; dada la falta de recursos del Estado no cumple con lo que establece la ley.

En el Artículo 2, Capítulo I de la Ley Fundamental de Educación, Ley # 2160 de 25 de septiembre de 1957, adicionada por Ley # 2298 de 22 de noviembre de 1958, señaló que son Fines de la Educación, los siguientes:

- “La formación de ciudadanos amantes de su patria; conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- Formar ciudadanos para una democracia en la que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana; y
- Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales”.

“El Artículo 3.- Para el cumplimiento de los fines expresados, la escuela costarricense procurará: El mejoramiento de la salud mental, moral y física del hombre y de la colectividad y el desarrollo intelectual del hombre y sus valores éticos, estéticos y religiosos; La afirmación de una

vida familiar digna, según las tradiciones cristianas y de los valores cívicos propios de una democracia; La transmisión de los conocimientos y técnicas, de acuerdo con el desarrollo psicobiológico de los educandos; Desarrollar aptitudes, atendiendo adecuadamente las diferencias individuales; y el desenvolvimiento de la capacidad productiva y la eficiencia social.”

El Artículo 4, del Capítulo II, Del Sistema Educativo, citó, -“La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde preescolar hasta la universitaria”. En este marco legal también se estableció que el CSE, es la instancia que debe aprobar los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, para lo cual se atenderán las necesidades del país, el progreso de las ciencias, la unidad y continuidad del proceso de enseñanza, las necesidades e intereses psicobiológicos y sociales de los alumnos. Destacó además, que todas las actividades deberán realizarse en un ambiente democrático, de respeto mutuo y de responsabilidad.

Son otras legislaciones importantes: El Código de Educación, 1943, Ley de Creación del Consejo Superior de Educación, 1951, # 1362. Estatuto del Servicio Civil, 1953, #1581 en particular el Capítulo II,, que reguló la carrera docente y la Ley Orgánica del MEP, 1965, #348, Ley Fundamental (1957), La Ley de Carrera Docente (1972), Código de la niñez y la adolescencia, #7739 en 1998. Además el Manual de Normas y Procedimientos de Centros Educativos de I y II Ciclos, Decretos, resoluciones y circulares normativas.

En el *Plan de acción 2003-2015*, titulado *Relanzamiento de la Educación Costarricense*, se identificó el Programa 1, referido a la educación de la primera infancia. En el mismo se identificó una referencia a la familia en términos de fomentar la “participación activa y solidaria de la

familia”, y en la actividad 1.7 del mismo, se indicó, “Desarrollo de acciones tendentes a propiciar una mayor participación del padre y la madre de familia, en el proceso de educación de los niños preescolares” menores de 4 años. Agregó, que se debe promocionar su participación en: talleres, convivios, seminarios y debates en este periodo. Lo anterior en la búsqueda de la “Capacidad de comunicarse de manera inteligente, con identidad, pensador independiente, flexible, crítico, teniendo por guía los derechos y deberes humanos”.

4.3.3. Organización administrativa del MEP

El MEP posee su ley orgánica #3481, desde 1965, está dirigido por un ministro, dos viceministros, técnico y administrativo, un oficial mayor y tres divisiones, de éstas se derivan los departamentos y secciones. Varios decretos y disposiciones han creado nuevas estructuras, podría decirse que esos cambios son de rigor en cada administración.

Actualmente está organizado en veinte regiones educativas, con un departamento de desarrollo administrativo y otro curricular. A su vez, cada dirección regional, consta de circuitos escolares a cargo de un ASE, que tiene jurisdicción sobre los CE de primaria y secundaria.

El MEP dirige la educación nacional garantizando el cumplimiento del precepto constitucional, el servicio de calidad, desarrollo integral de las personas en armonía con la naturaleza y consecuente con los avances de la ciencia y la tecnología, educación en valores, como eje transversal de la educación costarricense. Al tiempo que se impulsan diferentes proyectos, mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes y de la educación en general. Las que se

complementan en la convivencia de los derechos humanos, para la democracia y la paz, la cultura ambiental el desarrollo sostenible y la cultura tributaria.

El CE es considerado como la unidad básica de servicio educativo y centro de la gestión escolar, son las instancias locales que brindan el servicio educativo formal, se clasifican por niveles, sectores, modalidades y matrícula. Reciben la supervisión técnica y administrativa del ASE, del circuito escolar respectivo y de la dirección regional, con dos áreas de trabajo la administrativa y la curricular, ésta última integran las asesorías regionales. En el nivel central, lo curricular y lo administrativo, se rigen por cada viceministerio.

A nivel superior, el país cuenta con tres universidades y un instituto tecnológico públicos, y decenas de universidades privadas con facultades asociadas.

4.3.4. Organización del SEC

Existen dos formas de concluir la EB: el sistema formal; donde el estudiante asiste a lecciones durante el calendario escolar y avanza por grados y el sistema abierto, no formal. Ambas opciones tienen convocatorias y temarios diferente, las pruebas que presentan al final del II, III y IV ciclo.

El sistema educativo costarricense, SEC, está organizado con la siguiente estructura:

Educación preescolar	Educación general básica		Educación diversificada	Educación superior					
	I y II Ciclo	III Ciclo		Ciclo diversificado	Diplomado	Br	Ms	Lic	Dr
Primera infancia y transición									
- Educación preescolar	- Académica. tradicional. - Horario alterno. - Triple jornada. - Unidocentes. - Horario extendido. - Escuela líder. - Atención prioritaria - Aula abierta. - Educación especial. - Laboratorio.	- Académico tradicional con valor agregado. - Técnico. - Modelo. - Experimental. - Bilingüe. - Humanístico. - Artístico. - Deportivo. - Indígena. - Ambientalista. - Prevocacional. - Laboratorio. - A distancia	- Académico tradicional con valor agregado. - Técnico. - Modelo. - Experimental. - Bilingüe. - Humanístico. - Artístico. - Deportivo. - Indígena. - Ambientalista. - Prevocacional. - Laboratorio. - Científico. - A distancia	- Educación parauniversitaria.	- Educación universitaria.				

Figura 4.16. Sistema educativo costarricense- Formal

Educación no formal	Educación informal
Capacitación en y para el trabajo: - Ciclo de aprendizaje - Ciclo de complementación - Ciclo de habilitación y formación en la empresa Servicios educativos: - Alfabetización - Educación socialmente productiva - Educación básica por madurez - Educación básica por radio - Bachillerato por madurez - Educación popular	- Medios de comunicación - Extensión educativa - Cursos libres

Figura 4.17. Sistema educativo costarricense- No formal e informal

4.3.5. Hechos relevantes

La revisión de hechos relevantes en la educación costarricense favorecieron la preocupación pública por este quehacer:

- En la década de los 70 se impulsó el *Plan Nacional de Desarrollo Educativo*,
- En la década de los 80, se caracterizó por proyectos orientados a la *acción-investigación* tomando como base el sujeto. Entre ellos: MEP-ICASE, “*Necesidades Educativas Básicas, Nuclearización Educativa, Desarrollo Integrado de las Zonas Rurales*”, Planificación Educativa, Libros de Texto e Informática Educativa. Se impulsó la regionalización educativa y
- La década de los 90, se caracterizó por el trabajo en la formulación de una *política educativa y curricular, nuevos programas de estudio, capacitación a docentes y administrativos, la introducción* de la enseñanza inglés como segunda lengua, el mejoramiento de la infraestructura educativa, libros de texto, el fortalecimiento de la informática educativa, en primaria y secundaria, el fortalecimiento de la gestión institucional y de las condiciones laborales de los docentes. El impulso de varios proyectos educativos se han desarrollado al son de numerosos préstamos con organismos internacionales, donde juegan los intereses de las administraciones de turno y de los organismos internacionales, dejando pendientes de pago importantes facturas, cuyos proyectos no resolvieron los problemas que se argumentaron para justificarlos.

A pesar de los esfuerzos realizados en el SEC, en cuanto a inversión de recursos persisten rezagos importantes que afectan las oportunidades de DH de las personas y se cuestiona algunos indicadores, especialmente aquellos a los que los medios de comunicación le dedican mayor atención como: la promoción, el tiempo efectivo de trabajo escolar, la deserción, la relación entre empleo-educación, el aprendizaje de otro idioma, la alfabetización informática, etc.

4.3. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

La educación preescolar a partir de 2003 pasó a ser un ciclo de tres años, incorporando a niños desde cuatro años y tres meses. Esta oferta se inició en los CEPP, últimamente, se han ido separando y en muchos casos ya funcionan de manera independiente, física y administrativamente.

Cuando un niño ingresa a primer grado, la mayor expectativa de docentes y familias se concentró el aprendizaje de la lectura y escritura. Los niños también aprendieron las operaciones fundamentales, a contar. Estudian su comunidad, su familia, el país y el medio. Gradualmente amplían sus experiencias y trabajan con más contenidos.

La reforma educativa impulsada en 1973 estructuró la enseñanza general básica, EGB en, I, II y III ciclo. Cada ciclo, comprende 3 años de estudio, Figuras 4.16 y Figuras 4.17. Los dos primeros ciclos; se desarrollaron en la misma instalación físicas, con una organización curricular y administrativa propia, se les conoce como educación primaria. El III ciclo ofrece con la educación diversificada, ambos conocidos como la educación secundaria. Los docentes de secundaria pasan a llamarse profesores, de tener dos docentes, el estudiante pasó tener diez o más, los cuales son contratados por asignaturas y número de lecciones, varía la organización de la jornada escolar, el sistema de evaluación de los aprendizajes, de un trato personalizado a uno impersonal, de una didáctica un tanto interactiva a las clases magistrales por excelencia.

Los dos últimos grados del II ciclo, pretenden armonizar con los del tercer ciclo, en un sentido de continuidad con la oferta. El IV ciclo o educación diversificada es de dos años en la educación académica y tres años en la educación técnica.

En la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, UNESCO (2000:15), se refirió a que las necesidades básicas de aprendizaje abarcan herramientas esenciales, como los contenidos básicos, necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de la vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Ello conlleva compromisos relacionados con la crianza de los niños en lugares seguros, atento para que pueda crecer sana y capaz de aprender. Reconoció los cuidados de la primera infancia, el desarrollo potencial de aprendizaje tanto en la familia como en los programas estructurados. Se mencionó la necesidad de capacitar a los profesores, padres y madres de familia, jóvenes y adultos para que promuevan y apoyen estos aprendizajes en la vida cotidiana.

También se incluyó el mejoramiento en la formación de los docentes, preparación y disponibilidad de material didáctico, utilización de técnicas activas, un entorno agradable, que fomente los aprendizajes. Se debe estar atento a las cuestiones de género, participación y respeto de la comunidad. “Esos programas deben ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño: salud, nutrición, higiene, desarrollo cognoscitivo y psicosocial, en la lengua materna, determinar y enriquecer a los niños con necesidades especiales. Una educación de calidad ha de atender las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de vida.”

Respecto de la equidad de géneros en la educación, *el Informe Regional de Monitoreo de la Educación para Todos*, UNESCO (2003:54), señaló, “En el último decenio se ha demostrado que la educación de las niñas y mujeres es una de las mejores inversiones que cualquiera sociedad pueda hacer”, de ella se han obtenido los siguientes resultados:

- Se protegen sus derechos humanos y por ende su mejor calidad de vida,
- Una mayor participación de la niña y la mujer a la hora de asumir funciones directivas y tomar decisiones,
- Una mayor capacidad de las jóvenes y mujeres de protegerse frente a enfermedades y violencia sexual, violencia doméstica, explotación económica y la pobreza,
- La mujer se casa más tarde, tiene familia menos numerosa, se reduce la mortalidad materna, es más saludable, con hijos mejor alimentados y más sanos,
- La renta familiar es mayor y se gastan más recursos en los niños y
- Ha contribuido a que se logren beneficios duraderos para las generaciones futuras y para toda la sociedad.

El precitado Informe también señaló que aulas y escuelas deben reconocer heterogeneidades de los estudiantes, deben ser flexibles en dar respuestas pertinentes a las necesidades especiales, con capacidades para una gestión escolar con autonomía y responsabilidad por sus procesos y resultados.

Finalmente, cada persona debe comprometerse con su bienestar y con la calidad de su propia vida. El ser humano está en crecimiento durante toda su vida, su educación es permanente y el aprendizaje debe ser continuado. Se debe continuar instruyéndose, formándose, perfeccionándose y progresando en el plano intelectual, afectivo, espiritual y social para su propio bienestar y para una mejor relación con los demás.

4.4.1. Educación primaria pública

Se concentró la atención en la EPP, puesto que es este segmento es donde se ubicó el problema seleccionado, con actores del tercer grado, al final del II ciclo.

La Ley Fundamental de Educación, en el Capítulo II, Del Sistema Educativo, señaló que “la educación pública debe ser organizada como un proceso integral, correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.” En este marco, la dirección general de la enseñanza corresponde al CSE, quien debe autorizar los planes de estudio y los programas de enseñanza primaria y secundaria. Para ello, procurará que sean flexibles, variados conforme lo indiquen las condiciones y necesidades del país, el progreso de las ciencias de la educación y serán revisados periódicamente. También debe asegurar la unidad y continuidad del proceso de la enseñanza, las necesidades e intereses psicobiológicos y sociales de los alumnos. El Artículo 10° de la misma ley señaló que: “Todas las actividades educativas deberán realizarse en un ambiente democrático, de respeto y de responsabilidad”.

Además el Artículo 13°, De la Educación Primaria, señaló que la misma tiene por finalidades:

- “Estimular y guiar el desenvolvimiento armonioso de la personalidad del niño,
- Proporcionar los conocimientos básicos y las actividades que favorezcan el desenvolvimiento de la inteligencia, las habilidades y las destrezas, y la creación de aptitudes y hábitos necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad,
- Favorecer el desarrollo de una sana convivencia social, el cultivo de la voluntad de bien común, la formación del ciudadano y la afirmación del sentido democrático de la vida costarricense,

- Capacitar para la conservación y mejoramiento de la salud,
- Capacitar para el conocimiento racional y comprensión del universo,
- Capacitar en principios democráticos para una justa, solidaria y elevada vida familiar y cívica,
- Capacitar para la vida del trabajo y cultivar el sentido económico-social,
- Capacitar para la apreciación, interpretación y creación de la belleza y
- Cultivar los sentimientos espirituales, morales y religiosos y fomentar la práctica de las buenas costumbres según las tradiciones cristianas.”

Según el Artículo 35, De las Juntas de Educación, las siguientes señaló atribuciones:

- “Cuidar de la higiene, disciplina y moralidad,
- Vigilar porque se cumpla la obligatoriedad de la educación por parte de los responsables,
- Administrar las instalaciones físicas de los centros educativos,
- Visitar mensualmente los centros educativos a su cargo y
- Llevar a cabo la administración presupuestaria correspondiente.”

Los PE, según el Artículo 77 del Código de Educación, 1943, consolidan su acervo económico con donaciones y contribuciones voluntarias que reciban, con el producto de rifas y ferias escolares que se organicen. El Artículo 78, del mismo código también les faculta para establecer reposterías escolares para las necesidades de los alumnos, hoy conocidas como “sodas escolares”, las que generalmente son rentadas a personas de la comunidad. Ello con la vigilancia de la dirección del centro y de las autoridades de salud correspondientes.

Para la evaluación de los aprendizajes, el país cuenta con una larga experiencia en la definición de criterios y procedimientos para todos los ciclos. En el reglamento de evaluación, existen normas propias de cada ciclo, y asignaturas complementarias. El plan de estudios de I y II ciclos, comprende las siguientes asignaturas: español, estudios sociales, matemática, con 4 lecciones y ciencias con 5 lecciones. Además en algunos casos, reciben inglés como segunda lengua, religión, educación para el hogar, artes industriales, artes plásticas, educación física y educación musical.

En atención al mandato constitucional, el país han realizado importantes esfuerzos por aumentar la cobertura, de manera que todas las comunidades se disponen de al menos un CEPP. La cantidad de estudiantes, es un criterio que se aplica para definir el tipo de dirección, procedimientos en las líneas de ascenso de los directores, la asignación de recursos humanos de apoyo a la dirección, conserjes, presupuesto, infraestructura y otros.

En el país prevalece cierto conformismo en relación con la EGB, se omiten cuestionamientos a la educación primaria, como oferta y como producto. Es posible que algunos problemas atribuidos a la educación secundaria, tengan sus primeras raíces en la vida escolar. En la propuesta del PEN, (2006: 273), *“Universalización de la Educación Secundaria y Reforma Educativa”*, se dijo entre otros que, la educación impacta a la sociedad en diversos planos: en lo social, contribuye a disminuir la pobreza y a crear un clima propicio para estimular la formación educativa, pues se ha comprobado que ha mayor nivel educativo de los padres y madres, crecen las posibilidades de que los hijos alcancen ese nivel, cosa que no sucede en hogares donde los progenitores tienen menores niveles de formación); en lo económico (mano de obra más calificada,

más productiva y capaz de generar mayores ingresos). Y tiene así mismo, efectos políticos (en secundaria es donde ocurre la socialización política básica).

La propuesta de universalizar la educación secundaria se basó en que es donde se presentan las principales discontinuidades del sistema, en el paso de la primaria a la secundaria, en el paso del tercer ciclo al ciclo diversificado. La propuesta invocó estratégicamente una reforma educativa (gestión, administración, finanzas, recursos humanos, oferta de opciones, currículos, formación de formadores, ética, calidad y equidad). Se afirmó que las mayores deficiencias del sistema educativo se presentan en educación secundaria en cuanto a cobertura y permanencia exitosa, en cuanto a la información referida a las oportunidades de la educación abierta, no se dispuso de datos de cobertura, deserción y rendimiento.

4.4.2. Programas asistenciales

Los estudiantes de menos recursos económicos, se benefician con los comedores escolares, becas, transporte estudiantil, bono escolar y suministros escolares, con el propósito de estimular su permanencia en las aulas. Además los CEPP con el apoyo del Estado, de la empresa privada y organizaciones de la sociedad civil, logran allegar recursos asistenciales que contribuyen al bienestar estudiantil y familiar. Se duda de que los aportes de dinero en efectivo que reciben los estudiantes sean empleados en sus estudios, sobre todo, en secundaria donde los estudiantes deciden su destino, también debido a los problemas administrativos del mismo.

El servicio de comedores escolares, se remonta a inicios del siglo pasado, surgió como una iniciativa de familias y comunidades quienes ayudaron con la donación y preparación de

alimentos, durante la permanencia de los niños de bajos recursos en la escuela. En 1974, con la creación de la Ley del Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares, este programa se fortaleció y hoy funcionan en todas las escuelas públicas, con asignación de recursos diferenciados, según prioridad socioeconómica. Este servicio se considera complementario a la alimentación que el recibe en su hogar y consiste en un refrigerio o almuerzo durante la jornada escolar.

4.4.3. Otras opciones para cursar la EGB

Existen tres opciones para cursar EP, aula abierta, AA, y educación abierta. Estas dos últimas; promueven el autoaprendizaje, con tres módulos y no por niveles. Uno de ellos es de alfabetización, se integran contenidos básicos de español, estudios sociales, ciencias y matemáticas. El estudiante puede acogerse a las dos convocatorias que anualmente organiza el MEP. El programa AA, se inició en el año 2001, con el propósito de atender niños-jóvenes excluidos: migrantes, con sobre edad, trabajadores, que no ingresaron o abandonaron al educación primaria. Es un programa flexible, con énfasis en el desarrollo de la capacidad autogestionaria del estudiante, que se ofrecen en los CEPP, con docentes que les atienden en un horario alterno a estudiantes regulares y por acuerdo entre las partes.

El programa AA, brinda tutoría diurna, con los mismos programas y evaluación de educación abierta, pero incorporados con flexibilidad horaria en el CEPP y en muchos casos con dispensa del uso de uniforme. Con la creación de este programa se diseñaron libros de texto y guías de trabajo para la tutoría, también se trabajó con un importante refuerzo en la capacitación de los docentes. Algunos de estos niños-jóvenes ya trabajan, otras son madres solteras que abandonaron la escuela,

miembros de familias migrantes con trabajos estacionarios y jóvenes en riesgo. Con educación abierta y AA, se logró en el 2004 elevar la tasa bruta de escolarización al 109%. Como valor agregado, pues se tiene que los estudiantes valoran y revaloran su permanencia y éxito escolar, avanzan con su formación técnica y académica.

También existe la opción del Colegio Nacional de Educación a Distancia, CONED/UNED la cual es una oportunidad para cursar el III y IV ciclo para jóvenes mayores de 18 años. Actualmente tiene gran acogida, como respuesta inclusiva para quienes desertaron o no ingresaron a la educación secundaria académica.

4.4.4. Esfuerzos realizados en la EPP

Con recursos propios y algunas donaciones, el Estado estableció el proyecto UNESCO/PAISES BAJOS/ 519/COS/12/SIMED /CR, que impulsó las Escuelas Líderes. El SIMED, 1990, dio énfasis al mejoramiento de la gestión técnica y administrativa en los CEPP y la promoción de procesos de auto y mutua capacitación para docentes y administrativos, dotación de materiales didácticos, puesta en marcha de procesos de auto evaluación institucional. En la administración política siguiente; el MEP creó las Escuelas Urbano Marginales (PROMECUM), 1998, Escuelas Modelos, más tarde Escuelas de Excelencia.

Las Escuelas PROMECUM, se establecieron en zonas periféricas marginales, en ellas se hizo énfasis en la dotación de equipos multidisciplinarios (trabajador social, orientador y psicólogo) con el propósito de diagnosticar y dar seguimiento a casos en riesgo social. Estos CE, también son objeto de trato preferencial en becas y comedores escolares.

En 1996 se promovieron las Escuelas Modelo, en el marco del proyecto MEP/CR/BM, éstas luego se unieron a las Escuelas de Excelencia; impulsadas por la nueva administración. En ellas se promovió la capacitación de docentes y administrativos en distintos aspectos como: disciplina, el constructivismo en los espacios de aprendizaje, la autoestima, mejoramiento de la gestión institucional y un segundo idioma. Se les dotó de varios recursos: servicio de psicología, se ampliaron los horarios con materias complementarias y computación. A los docentes se les reconoció un 20% de aumento salarial por más tiempo en la jornada laboral.

En este caso también la PP, los textos y los esfuerzos se concentraron en las citadas pruebas. A diferencia de otros ciclos (III y IV), éstas se administraron y calificaron en los respectivos centros educativos, con promociones al 2006 de un 98% de aprobación. En estos casos se concentró la atención en los estudiantes, que “deben egresarse”, a pesar del déficit. Al finalizar el II ciclo debieron rendir pruebas nacionales de aptitud en las 4 asignaturas básicas, obligatorias hasta el año 2006. Estas pruebas, eliminadas en el 2007, por el CSE, en su lugar se aplicaran pruebas con carácter diagnóstico, sin previo aviso, a una muestra de CE y estudiantes de sexto grado.

4.5. CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA

El CE, más que un espacio físico donde trabajan los docentes con los estudiantes bajo el mando de una dirección, representa el ambiente donde se comparte, se realiza el trabajo escolar, donde se convive, surgen y se resuelven conflictos, se construyen metas y se trabaja para lograr aprendizajes básicos.

Para Ander-Egg E., (1993:111), el CE es la unidad operativa del sistema educativo, es el ámbito donde efectivamente se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, es su núcleo central. Como tal debe responder al modelo educativo vigente y corresponde al Estado velar porque sean instituciones de calidad.

En este contexto se afirmó que el CE debe despertar interés, que motive al trabajo, a la reflexión, al servicio y la participación. Ello implicó la atención de criterios ecológicos y de salud buscan hacer de los CE lugares atractivos a toda la población: de manera que el niño encuentre un espacio de juego, una sala o un lugar de conversación, un campo para deportes, etc., y la familia respuestas en la biblioteca. Se pretende, gente compartiendo, alegre y lógicamente motivada para aprender. En este sentido, la sonrisa del educando debería ser el mejor indicador de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que recibe.

El CE es una comunidad, con una sede física, con un clima institucional construido en la interacción de sus actores en razón del cumplimiento de sus responsabilidades, con un marco legal, ML y directrices administrativas que regulan su organización y funcionamiento. El CE deseable y esperable debe reflejar un entorno educativo seguro, alegre, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo e inclusivo, a fin de favorecer aprendizaje de calidad para todos. Promueve el desarrollo con pertenencia comunal, integración cultural y social. Es un espacio con múltiples escenarios, donde se producen interrelaciones entre los protagonistas educativos (dirección, administrativos, docentes, estudiantes y familias), en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se realizan, se generan y se ensayan innovaciones y se evalúan los resultados obtenidos.

El centro plasma su proyecto educativo, entendido como la declaración general de principios educativos, psicológicos, antropológicos y organizacionales que rigen su funcionamiento y reflejan su identidad. Este proyecto, define y perfila la identidad de la institución educativa, clarifica lo que se quiere, en cuanto a formación integral de los niños y niñas que a él acuden. Los criterios organizacionales y funcionales del mismo deben ser coherentes con lo que se pretende, por ende establecen el marco referencial para guiar el trabajo cotidiano de sus actores y evaluar la marcha del mismo. El CE ejecuta su proyecto dado en mandato, donde debe haber respeto a los derechos humanos, en donde la democracia y el pluralismo sean una realidad, en lo político, lo cultural y lo religioso. Con respeto de todas las personas, con inclusión de niñas y niños, sin distinción de nacionalidades, color de piel, religión, lengua, sexo, opinión política, posición social o cualquier otra situación.

El CE es el espacio más amplio, es donde adoptan directrices y se controla el cumplimiento de las orientaciones encomendadas por las directrices técnicas y administrativas. El quehacer de curso escolar que se ejecuta, se rige por un calendario escolar nacional, el cual es emitido por el MEP, cada año. En este calendario se programa el inicio y fin del curso lectivo, las celebraciones escolares, las vacaciones, los periodos de evaluación de los A-E en los diferentes ciclos.

La unidad de los ejes centrales de la educación, sustenta la vida pedagógica en el CE. Su acción se expresa en la interacción propia del proceso de enseñanza y aprendizaje, es su razón de ser. Es un espacio con múltiples escenarios, donde se producen interrelaciones entre los protagonistas educativos (dirección, administrativos, docentes, estudiantes y familias), en función

de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se realizan, generan y ensayan innovaciones y evalúan los resultados obtenidos.

La Política Curricular, MEP-CR (1990:38), al presentar las orientaciones para la transformación de la realidad curricular, estableció nexos o puentes para lograr alcanzar cambios significativos. Ente ellos, transformar los CE en lugares atractivos para el aprendizaje. De manera precisa se trató de que “el CE en la dimensión de la educación escolarizada, es el ente organizador de situaciones de aprendizaje, un lugar agradable, que llame la atención de los educandos para asistir a ellos”, y “Todos los sujetos deben hacer esfuerzos por mantener o convertirlos en lugares bien presentados, sin que esto signifique restringir la libertad de los educandos.”

El CE debe despertar el interés de los estudiantes, debe ser un sitio que motive al trabajo, a la reflexión, al servicio y a la participación. Para la transformación en lugares agradables, es necesario investigar las características de quienes asisten a ellos, de sus familias, de sus expectativas en relación con el CE. Esta transformación debe estar orientada por también por criterios ecológicos y de salud, esto conlleva la eliminación y control de todo tipo de contaminación.

Es el escenario del ejercicio profesional del docente, regulado por normas y procedimientos contenidos en el ML; donde se concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje formal y se producen las interrelaciones entre los actores educativos (docentes, estudiantes, familias, director y administrativos), se generan y aplican innovaciones, se evalúan resultados obtenidos. Es el nicho de convergencia o divergencia, por un lado, de la demanda social expresada por las necesidades, intereses y expectativas educativas de los estudiantes y su familia y por otro lado, de la oferta

escolar, traducida en oportunidades reales de aprendizajes sistemáticos de calidad, que tiene el niño y la niña en la comunidad, SIMED (1993).

En el marco del VII Congreso de la Organización Mundial de Educación Preescolar, OMEP, Rodríguez, G. (1993:21), afirmó que, “Familia, escuela y comunidad constituyen tres componentes que, institucional y socialmente tenemos que articular para cumplir con nuestra indispensable y noble misión de dar una verdadera educación integral a nuestra población infantil”. Hoy más que ayer se justifica esta alianza, hay circunstancias determinantes para los niños que han entrado en vigencia con “la incorporación de la mujer al mercado laboral, las frecuentes separaciones conyugales, los nuevos roles que tienen que asumir las madres, los desplazamientos, largas jornadas de trabajo, las múltiples y complejas manifestaciones de violencia doméstica y los movimientos migratorios, están afectando a la familia como célula básica de la sociedad”.

El desarrollo de los objetivos de los aprendizajes formales, tienen como escenario el CE más que una infraestructura, es un conjunto de personas que interactúan y trabajan por la consecución de los fines de la educación, de los grandes objetivos asignados, en un determinado entorno cultural y tiempo. Para ello se debe contar con recursos básicos y lineamientos diversos.

Para Arrien, J. B., et al. (1996:325), “El centro educativo tiene una importancia trascendente en todo el esfuerzo relacionado con el mejoramiento de la calidad de la educación”. Según los precitados autores, los centros educativos más reconocidos por sus logros en los aprendizajes de calidad, se distinguen porque:

- Disponen de políticas, objetivos y normas claras, ampliamente compartidas y difundidas entre toda la comunidad,
- Cuentan con un plan y proyectos institucionales, formulados y ejecutados de manera participativa, creativa y comprometida,
- Existen espacios de decisión, libertad, creatividad en la realización de las tareas pedagógicas que, en el marco de las directrices nacionales y regionales, permiten atender las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje del estudiantado y sus familias,
- Cuentan con personal docente debidamente formado y actualizado, comprometido con la calidad de los aprendizajes, con la estabilidad en el puesto e incentivado económica, profesional y personalmente,
- La participación activa y comprometida de los padres y de las madres de familia y de otros actores de la comunidad,
- Una dirección con liderazgo, autoridad y capacidad asesora,
- El desarrollo de una cultura institucional y valores propios que definan la identidad de la escuela,
- El trabajo cooperativo y creativo de los miembros de la institución, con sentido autogestionario,
- Uso óptimo del tiempo libre dedicado a los aprendizajes y disposición de los recursos humanos, materiales y físicos indispensables y
- Apoyo activo y sustancial de las autoridades educativas responsables de la institución.

El CE, es un espacio donde se reúnen docentes y estudiantes con una dirección, donde se comparte, se realiza el trabajo escolar, se convive, surgen y se resuelven conflictos, se construyen metas y se trabaja para lograrlas. En la dimensión de la educación escolarizada, es el ente

organizador de situaciones de aprendizaje y debe ser un lugar agradable, para que llame la atención de los educandos para asistir a ellos. El logro de esta meta es responsabilidad de todos los actores, especialmente la dirección y personal docente, pero también de estudiantes, familias, comunidad en la que interactúa. Es el primer eslabón para construir relaciones de trabajo a favor de los AE. En el Marco del Plan de Acción de Dakar, UNESCO, (2000:9), se acordó, “Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos”.

4.5.1. Interacciones sociales en el CEPP

El tipo gestión de la institución está condicionado por las valoraciones del administrador que tiene dirige el centro, las condiciones de la infraestructura, su localización, el tipo y cantidad de población estudiantil, recursos de que se disponga y antecedentes. Existen criterios y procedimientos legales y disposiciones institucionales. Entre las primeras distinguen las contenidas en manuales, reglamentos, leyes, decretos y otras disposiciones.

La responsabilidad en la toma de decisiones, la participación de los actores en grandes tareas, el desarrollo de las comunicaciones y cómo se sienten frente a las relaciones interpersonales, son parte medular de la cultura institucional.

El CE tiene principios fundamentales, que se basan en el respeto de los derechos humanos, de aquí la necesidad de precisar indicadores con los que se pueda valorar periódicamente el desarrollo y crecimiento cualitativo de los estudiantes.

Director, administrativos y docentes deben tener formación y capacitación permanente en gestión administrativa y curricular, uso de tecnologías, valores, actitudes y prácticas de transparencia en la gestión, sistemas de información, recolección y análisis de datos, investigaciones e innovaciones, como herramientas para mejorar la toma de decisiones. Las relaciones más frecuentes se llevan a cabo entre el docente y los estudiantes. Entre el docente y las familias, la comunicación puede ser esporádica, no por ello menos importante.

Debe tomar de posesión frente al desarrollo, promover la idea del tipo de institución que se pretende, por qué eso es así, para qué, de quién es ese ideal, quiénes realmente lo comparten, de quién es la responsabilidad hacerlo realidad., cómo debe actuarse para ser coherentes. Todo ese ideal se reflejó en las estrategias de inducción, en el sistema comunicación imperante, en la convivencia y en el quehacer cotidiano de sus actores.

La relación de los estudiantes con el director depende mucho de la personalidad de éste y del estilo de dirección que ejerza. Se le conoce por el saludo al inicio del curso lectivo, alguna motivación en un acto cívico. Los docentes le piden que intervenga, cuando un estudiante realiza o se ve involucrado en una falta “grave”, para que éste proceda, también se puede dejar ver cuando hay algún accidente. Su figura se ha identificado con autoridad, temor y “de pocas palabras”. Cuando el docente deja a su grupo “sólo”, durante el tiempo lectivo; acude a estudiantes de buen comportamiento para cuidar, “espero no recibir quejas de la directora”. Su referencia a esta figura, podría crear opiniones que de alguna manera “crecen” y “ruedan”, consolidando una figura por encima de todo “controladora”. Puede darse el caso de verle en los recreos caminando con actitud vigilante, sin compartir con los estudiantes y docentes.

La relación del estudiante con la secretaría se cumple cuando hace trámites administrativos en la secretaría, sea recoger y entregar algún documento o material, generalmente a solicitud de la docente. Para el niño de I ciclo, el CE es un marco de desarrollo, es la escuela a la que acuden sus hermanos, hermanas y vecinos y muchas veces representa, la primera experiencia en un grupo ampliado, es una etapa importante de su vida en sociedad.

Un espacio importante de interacción entre director-docentes, se dio cuando ésta convocó a reunión una vez cada 4-6 semanas. Se realizó generalmente en horas del medio día, entre la salida e inicio de la jornada de la tarde. En ella básicamente se recordaron deberes, proyectos pendientes, informes y directrices del nivel superior. Otra estrategia de comunicación con los docentes, son las “circulares”, las cuales son enviadas en forma escrita con una copia para cada docente, algunas veces con una copia para cada uno de los docentes, dependiendo de la importancia que se le asignó.

Algunas docentes por iniciativa propia, se han organizado actividades que involucraron a la familia, confeccionaron materiales didácticos, organizaron ferias para recaudar fondos, organizar fiestas de graduación, entre otros, las cuales no necesariamente les motivan y capacitan para realizar un adecuado acompañamiento al estudiante en su trabajo durante la vida escolar. Añorados son por las familias, las visitas a los hogares, los talleres de capacitación, las charlas de asuntos de interés mutuo, como la crianza de los hijos, la salud del escolar, el manejo de límites, cómo investigar, cómo estudiar en casa, solución de problemas, lectura activa, escribir, razonar y otros. Es decir cómo realizar la tutoría.

La responsabilidad en la toma de decisiones, la participación de los docentes y administrativos en las grandes tareas del desarrollo de las comunicaciones, son parte medular de la cultura

institucional. Es necesario que el docente conozca las expectativas de los estudiantes, ello es un valioso recurso para guiar la PP de acuerdo con ellas. Ello, favorece las oportunidades para otorgar beneficios, también se debe reflexionar sobre:

- El planeamiento didáctico por nivel (en paralelo),
- Los planes de trabajo por comités,
- Utilización de los programas de estudio y sus lineamientos curriculares,
- Distribución equilibrada de los objetivos en diferentes periodos del curso lectivo,
- Participación de los docentes en jornadas de capacitación,
- Participación del director en las reuniones con el ASE,
- Seguimiento al cumplimiento del calendario escolar,
- El docente debe ser motivado, evaluado con participación de estudiantes y familias,
- Vigilancia del comportamiento de indicadores de los estudiantes como: ausentismo, deserción, rendimiento académico, conducta, actualización del expediente acumulativo, informes de calificaciones al hogar, autorización de matrícula a los estudiantes migrantes y las pruebas nacionales.

4.5.2. Organización del CEPP

En la estructura organizativa de un CEPP existen diversas interrelaciones y circunstancias propias de la dinámica grupal, derivadas de las relaciones entre los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes, administrativos y familias, las cuales pueden favorecer o no, la satisfacción de las necesidades individuales o de grupo y en general el éxito escolar. En esta perspectiva, la OMS en 1993 señaló que, el éxito escolar es conceptualizado, como el desarrollo de competencias

en el educando, para manejar de manera efectiva las exigencias y retos de la vida diaria y no simplemente avanzar al curso lectivo siguiente.

En la figura 4.22 se visualiza la organización del CEPP, el director es responsable técnico y administrativo, los demás actores deben actuar en forma coherente y responsable con el logro de los objetivos propuestos. Es el líder, le corresponde mantener asesoría y seguimiento del desempeño y evaluarlo al final de cada curso lectivo.

El asistente de dirección, tiene funciones de jefatura en ausencia del titular. También, se dispone de los servicios de un oficinista que atiende trámites administrativos propios del centro. Por lo general, ambos puestos son desempeñados por docentes que alternan esta función con un grupo de estudiantes a cargo, en el mismo CE y es remunerada.

Dentro de esta organización, existe una estructura funcional alrededor de la cual, unas instancias funcionan con cierta vigencia cotidiana. Entre ellas: los coordinadores de grupos paralelos, los Comités de Evaluación (remunerado con un porcentaje extra), Comité de Bienestar Estudiantil, Actividades Sociales, Biblioteca, Orientación, Mejoramiento Profesional y otros. Además, en el marco del SIMED (cuya metodología se generalizó a todos los CEPP), se creó el Comité Institucional de Desarrollo Curricular, que coordina con el director, la programación, ejecución y evaluación de los procesos innovadores.

En los CEPP, Dirección 4 y 5 (matrícula de más de 500 estudiantes), como los incluidos en este trabajo, los comités son variados, puesto que se disponen de numeroso personal docente para incorporar y diversificar actividades. Los CE son parte integral de los circuitos escolares donde la

máxima autoridad son los ASE. Tienen a cargo la asesoría y control administrativo y técnico, además deben coadyuvar al mejoramiento del proceso educativo mediante una efectiva y positiva ejecución de la filosofía, de la política educativa y curricular vigente y las disposiciones generales vinculantes, en el circuito escolar a su cargo.

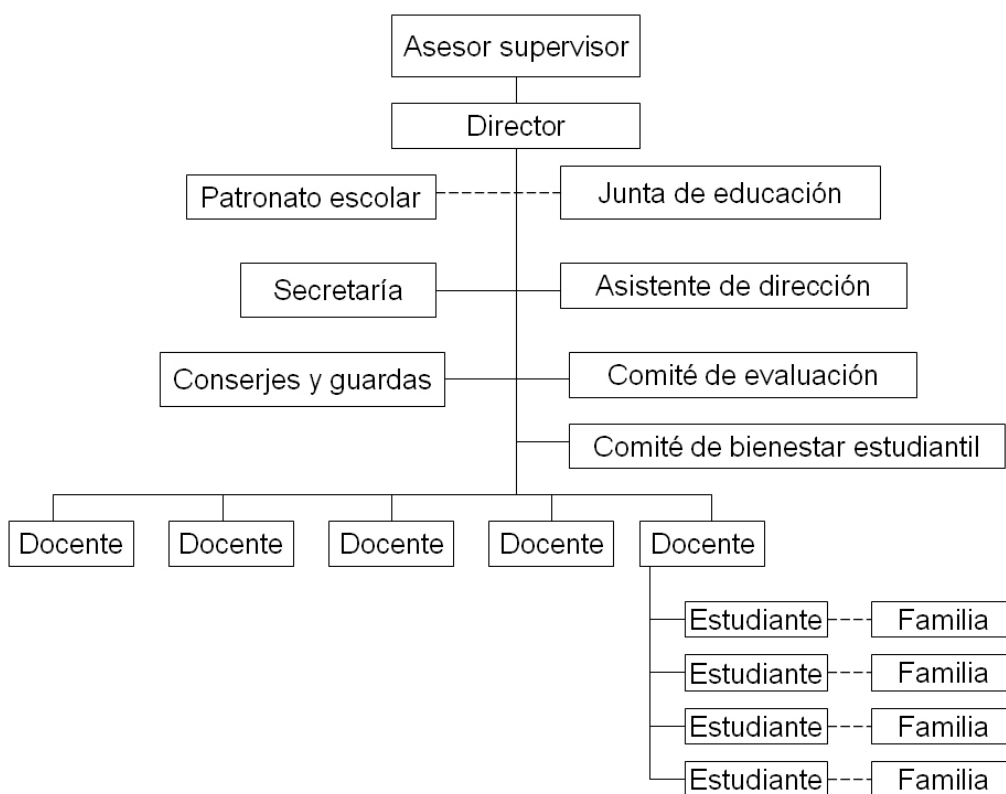


Figura 4.18. Organigrama del CEPP.

El Comité de Evaluación tiene como función velar por el cumplimiento del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes que incluye entre otros, autorizar las evaluaciones, organizar los calendarios de pruebas, recibir y resolver apelaciones. Ejerce sus funciones por medio de la dirección del CE.

Dentro de la organización, los docentes que tienen a cargo grupos de estudiantes (o secciones) de igual nivel, forman lo que se conoce como “grados paralelo”. Al inicio de cada curso lectivo, por consenso eligen un coordinador, se reúnen semanalmente para hacer planes de trabajo, redactar evaluaciones, realizar proyectos, unen fuerzas para conseguir recursos y otros. Aún cuando la legislación no se le reconozca, es una instancia funcional cotidiana y con cierto liderazgo.

En las designaciones de los coordinadores de nivel, CN, prevaleció la tendencia a ser desempeñado por un docente con más experiencia en el CE. En la práctica se observó cómo recibió y entregó indicaciones de la dirección, documentos, coordina reuniones periódicamente con sus compañeras para tratar asuntos como: hacer planes de lecciones y exámenes colectivos, planificar actos cívicos, comentar circulares y otro.

El personal docente lo integran todos los docentes que laboran en el centro. Esta instancia operativa, se reúne por convocatoria de la dirección para recibir información, organizar actos cívicos, bingos, ferias u otros que le sean sometidos a su consideración por la dirección. En su cotidianeidad aparecen los conflictos que afectan las buenas relaciones, el rendimiento en el trabajo, el bienestar personal y todo el clima institucional. Cada docente, tiene a cargo un grupo de estudiantes, disponen de un aula, la que comparte con otra docente que trabaja en la jornada alterna.

Dentro de este espacio se les recomienda, organizar un grupo de 3-5 miembros de familias de estudiantes en un Comité de Apoyo. Ello con el propósito de organizar recursos económicos para apoyar la dotación de fotocopias, refrigerios, excursiones y otros, de cada sección. 1, 2 y 3 grados asisten en una jornada y se alternan con el segundo ciclo, sea el 4, 5 y 6 grados.

4.5.3. Plan Operativo Anual, POA

El POA, contiene las grandes orientaciones políticas y las debe operacionalizar por medio de proyectos y actividades con aplicación de la normativa institucional. Es el instrumento que debe guiar el trabajo de atención a problemas que interesó resolver, las metas consensuadas entre sus actores y el compromiso colectivo con el logro de las mismas.

Al CE acuden niños con diferencias físicas, intelectuales, psicológicas y afectivas, con características étnicas y culturales, que también requieren una atención especial, en tanto que se deben recibir e integrar a los niños recién llegados ofreciéndoles el respeto que se merecen y valorizando su cultura, se trata de potenciar todas y cada una de la vertientes culturales que conviven, dando respuestas en condiciones favorables para el aprendizaje, en un esfuerzo mutuo. También se identificó la necesidad de establecer normas de adecuación curricular. Además, el centro y el aula, deben tener lugares prioritarios, como ambientes de aprendizaje, en el que se favorezca la vida saludable, el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.

Los CE deben ser lugares que atractivos para toda la población: desde el niño que puede encontrar en ellos un campo de juego, hasta el adulto que busca una biblioteca, una sala o un lugar de conversación, espacios de práctica y apreciación artística y deportiva, alegre, que motive para aprender. En este sentido, la sonrisa del educando debería ser el mejor indicador de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí recibe.

Para Guevara V., R, (1996:61), en su propuesta, *“Hacia un Modelo de Organización Institucional para el Éxito Escolar”*, planteó que “La institución escolar como escenario social

donde convergen las más variadas manifestaciones culturales, el planteamiento de un modelo de organización, obliga a considerar las relaciones intergrupales, más que las individuales y la relación entre los grupos con identidades, intereses y motivaciones, reconocimientos, experiencias, valores y expectativas diferentes exige necesariamente, la negociación y la participación en la toma de decisiones, de lo contrario no es extraño que se genere el conflicto, la desmotivación, las alianzas negativas, la indiferencia, el boicot, la violencia entre otros conflictos humanos y de esta manera no se consiga la meta de la educación, cual es lograr que los estudiantes alcancen el éxito escolar”.

En algunos CEPP se presenta el énfasis en lo académico y en el autoritarismo los que contribuyen a mantener relaciones heterónomas o de dependencia que impiden abrir espacios de respeto mutuo y autonomía para la participación y búsqueda de respuestas a diferentes necesidades.

Otros aspectos prioritarios para impulsar son, el fortalecimiento de la comunicación dirigida a la familia, para establecer y fortalecer la acción educativa con éstas y la comunidad. Deben recrear espacios para que ellas tengan opciones de elección en relación con la educación que reciben sus hijos. “La escuela sólo puede llevar a buen puerto esta tarea si, por su parte, contribuye a la promoción e integración de cada país, para la ciudadanía consciente y activa.

Deben comprometerse con las políticas educativas y curriculares vigentes, también con la construcción de la identidad institucional. Para ello se requiere de participación y consenso. La identidad del CE incluye tener un concepto claro del tipo del por qué, para qué, de quién es ese ideal, quiénes realmente lo comparten. Ese ideal, se debe reflejar en el quehacer cotidiano del mismo. Es necesario crear espacios de real participación en toma de decisiones, es transparencia en la rendición de cuentas y sistemas de control en los diferentes procedimientos inherentes al

desarrollo institucional. Las relaciones entre ambas partes se desarrollan dentro del marco legal que le determinan los deberes de cada instancia.

El Informe Delors, UNESCO, 1996, planteó que es necesario fomentar el gusto y el placer por aprender, la capacidad de aprender a aprender, y desarrollar la curiosidad del intelecto. Al mismo tiempo se le asignó la tarea de ser amigable para los niños en su ambiente físico y social, que favorezca una vida saludable y práctica de habilidades para la vida; el ejercicio temprano de la ciudadanía y la vida en democracia, con experiencias de participación en las decisiones de la vida escolar y en el aprendizaje.

También se recomendó establecer las normas de flexibilidad curricular necesarias para que las escuelas integren en el currículo contenidos y experiencias significativas y relevantes de su comunidad y que le permitan interactuar con ella.

El CE más que la planta física, un director y un cuerpo docente, es una comunidad es clima institucional, donde lo relevante; es tomar decisiones con la participación de los diferentes actores, es valorar cómo se sienten frente a las relaciones interpersonales. En el aspecto administrativo se refiere al tipo de dirección ejecutada, organización y procedimientos a que se aplican, coordinación, control y seguimiento de políticas nacionales e institucionales.

Es necesario evitar la violencia, los conflictos humanos, abrir espacios para el respeto mutuo, el trabajo colaborativo en el logro de metas institucionales. Es necesario tener presente que el acceso y la permanencia exitosa de los estudiantes en el sistema, es el norte que debe guiar el manejo efectivo de las exigencias y retos de la vida diaria.

También se argumentó, que deben promover estructuras administrativas con amplia participación ciudadana. Los CE como la unidad básica, deben tener su autonomía de gestión, generar mecanismos de progresiva participación de la ciudadanía, establecer niveles de responsabilidad de cada actor social en los procesos de gestión, control de resultados y rendición transparente de cuentas.

Para Guevara R., (1996:80), Elevar la calidad de vida de las personas es el gran norte de la educación y por ende de los centros educativos. Para ello, se deben satisfacer adecuadamente las necesidades humanas fundamentales, basado en la matriz de necesidades, según categorías existenciales y satisfactores, ser, tener, hacer, estar y las axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, en referencia a Max Neef. Para ello se promovió la utilización de formas de organización y gestión desconcentradas y flexibles, procedimientos de auto evaluación, fomento de la participación, de las condiciones de permanencia y éxito escolar.

Otras características que propuso, estuvieron referidas a la organización flexible, participativa y dinámica. Poseedora de mecanismos de evaluación e información, conforme a los objetivos y resultados previstos. Reconoció la capacidad auto y cogestionaria de los recursos humanos, el contexto de los estudiantes y los incorporó en el desarrollo curricular. Promovió evaluar los diferentes procedimientos auto evaluación institucional y fomento de condiciones de permanencia exitosa de los estudiantes.

4.5.4. Participación de las familias

En el CEPP, al director le corresponde, ejecutar lo establecido por el MEP en cuanto a la motivación en relación con el desarrollo del centro y la adecuación curricular para el logro de aprendizajes exitosos. Apoyar técnica y administrativamente el trabajo de los docentes en relación con iniciativas y proyectos.

Durante el primer mes, de cada curso lectivo, la dirección del CEPP, debe de organizar y convocar a una Asamblea General de Padres de Familia para designar los miembros directivos del PE, quienes deberán tener hijos estudiantes en el respectivo centro. En esta ocasión, lo esperable es que, a las familias, se les presente un informe de labores, como rendición de cuentas transparente. Esta instancia se financia con las contribuciones voluntarias de dinero que mensualmente aportan las familias; dichos recursos se debieron invertir principalmente en apoyar el comedor escolar y otras actividades asistenciales para estudiantes que así lo requirieron. Esta instancia está obligada a rendir cuentas cada tres meses al respectivo ASE, de manera que también este informe debería divulgarse entre las familias periódicamente.

La percepción que tiene la dirección del CEPP, de su responsabilidad con las familias de informar, rendir cuentas, promover espacios de participación activa es determinante en su gestión. Su responsabilidad respecto de la asesoría y seguimiento de la PP es otro elemento fundamental, la promoción de la calidad de los aprendizajes, también es inherente a la comunicación y asesoría a las familias para su desempeño el desarrollo del CEPP y en la función tutora. Su participación debe ser transparente; ellas son protagonistas que intervienen al demandar un servicio escolar público; al matricular a sus hijos e hijas en determinado nivel. El acceso a este derecho se debe

brindar según calendario escolar establecido y podrán solicitar algún beneficio asistencial, apoyar campañas de salud, recaudar fondos y otros.

La Figura 4.19, representó la ruta de participación que tiene la familia en el CEPP con director, el docente y el Patronato Escolar. Es una relación escasa; puede no darse, que no se percibe como carencia, es parte de lo cotidiano, en las tres instancias, centro, docentes y familias.

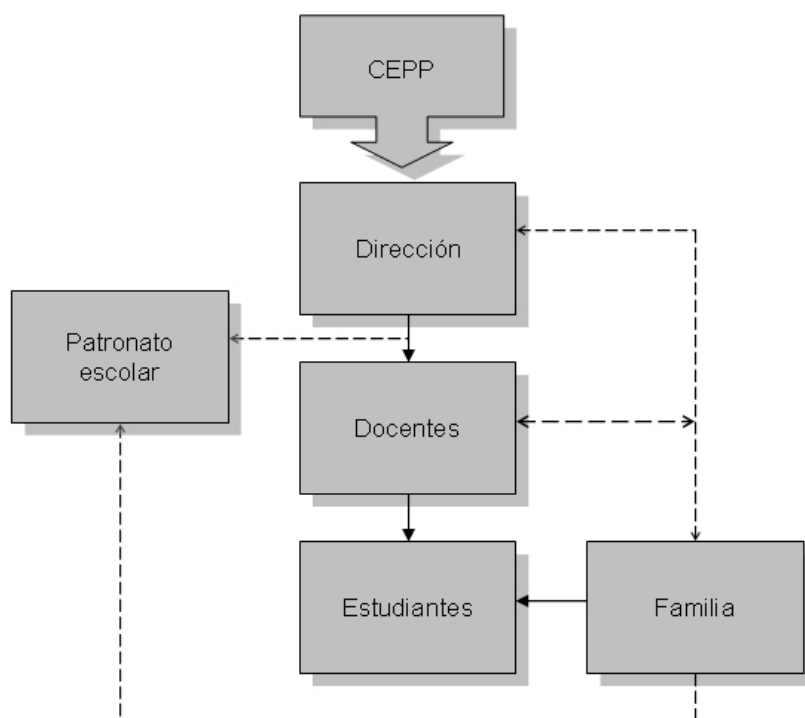


Figura 4.19. Participación de la familia

Familia, escuela y comunidad constituyen tres componentes que se deben que articular para cumplir con la indispensable y noble misión de brindar educación integral a la población infantil.

Es necesario que la familia esté debidamente informada de sus deberes y derechos en relación con sus hijos escolares. Debe tener seguridad de los procedimientos que debe seguir, de que sus opiniones se escuchan e importan las consultas se le resuelven y sus trámites se atienden con apego a la legislación en el marco del bienestar del niño.

El funcionamiento de un CEPP es un asunto de interés social, al menos, para las comunidades que le son más inmediatas, aquellas que nutren y conforman la población estudiantil. Estos grupos se identifican con lo que sienten como parte de su identidad comunal, que le es familiar. Esta identidad, es más fuerte cuando se es beneficiario directo, concretamente, cuando se recibe la oferta educativa para los suyos. Así las vivencias escolares y específicamente las del aula, como espacios de aprendizajes formales, son escenarios vitales de interés del grupo familiar.

Los requerimientos para la permanencia exitosa de los estudiantes en el CE, evidencian la necesidad de que los niños y niñas, dispongan de condiciones elementales que les favorezcan en el logro de los AE propuestos. En este encuentro de relaciones, se comparte el trabajo en el logro de metas comunes: los estudiantes ingresan para aprender en una oferta educativa de vivencias escolares, con valores, actitudes y conocimientos, que se espera asuman con éxito y en el que las familias demandan el mejor servicio educativo.

4.6. ENFOQUE CURRICULAR VIGENTE.

El siguiente es un resumen del enfoque curricular vigente, ECV, de las relaciones entre los sujetos de currículo, integrados en las distintas situaciones de aprendizaje, El educando es persona e integra un conglomerado social. Posee una experiencia propia, una historia específica, un estilo de

aprendizaje que lo caracteriza como un ser en constante desarrollo hacia la perfección. Es por lo tanto, portador de una cultura heredada del grupo social al que pertenece. Destacó que las relaciones entre los sujetos del currículo así: todos, al fin inmersos en un proceso permanente de aprendizaje, deben establecer relaciones entre los sujetos del currículo, fundamentalmente democráticas: de igualdad, respeto mutuo, tolerancia ante el punto de vista ajeno, diálogo permanente y resolución pacífica de conflictos. Señaló que, todas las personas son iguales en su origen y ante la ley.

Los sujetos y procesos se compenetran dentro de los procesos curriculares de forma tal que, la coordinación, la cooperación y el respeto mutuos deben ser prácticas constantes. Por ello, se propuso practicar las destrezas y habilidades, reflejar actitudes y valores que conlleven una vida auténticamente democrática, en la participación en la toma de decisiones, la tolerancia, el respeto al punto de vista del contrario, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, deben ser pautas cotidianas entre los sujetos del currículo.

Entre las recomendaciones emitidas por el MEP/CR (1991:21) y desde el ECV, el docente debe, compartir con las familias las experiencias de aprendizaje y contar con su colaboración. De manera específica de “los padres” señaló, “Comparten la responsabilidad de orientar el proceso de aprendizaje de sus hijos, ofrecen a sus hijos información y materiales, relacionados con el contexto familiar y comunal”. Para la EGB y diversificada, se afirmó la adhesión al enfoque constructivista del aprendizaje.

Entre las principales características de esta opción, en el contexto costarricense se tienen: en relación con el tipo de persona que se quiere formar, “Es un ser provisto de potencialidades

genéticas para desarrollarse armónicamente, en interacción con el ambiente, en tres dimensiones del desarrollo humano: la cognoscitiva, la socio afectiva y la psicomotora.” Como tal es poseedora de necesidades, es susceptible ante los valores y está provista de una existencia cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad de vida humana, personal, y colectiva.

Respecto de qué aprender y qué enseñar, se remite al concepto de cultura esbozado; “La cultura se concibe en este caso, como todo lo que es producto de la persona: conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas, actitudes, valores, productos concretos y abstractos; en fin, símbolos y procesos que los seres humanos han creado para interpretar y transformar la realidad”. Se estimula el rescate de la cultura propia para enriquecer y aumentar la relevancia del proceso educativo, cuando se plantea que en el currículo deben tener cabida todos los contenidos culturales considerados valiosos por un grupo determinado. Por esa misma razón, se dimensiona la cultura mediante dos expresiones: las sistematizadas y las cotidianas.

Las primeras responden a los productos que la persona humana, ha venido acumulando y sistematizando por medio de la historia (conocimientos científicos, historia universal, etc.), las segundas responden a las prácticas y costumbres cotidianas, las formas de pensar y actuar de las personas en un contexto social determinado. Se pretende de esta manera, no desvalorizar lo que es propio y asumirlo para valorizarlo y criticarlo a la luz de los planteamientos de las expresiones de la cultura sistematizada.

En el cómo se aprende y cómo se enseña, orienta hacia los estilos de aprendizaje y de enseñanza que se deben promover para contribuir a la formación de la persona. “La calidad de la educación se orienta hacia la producción de aprendizajes también de calidad”. Aprender significa:

“explorar, experimentar, descubrir, reconstruir”, “El aprendizaje planteado supone entonces un proceso comprensivo en el cual educando y educador se apoyan mutuamente en el logro de aprendizajes duraderos e importantes”.

El docente debe recrear oportunidades para estimular el desarrollo de capacidades como leer, pensar, nadar, pintar, y otros. Recordar que algunos estudiantes cuando no logran ciertas metas sufren momentos de ansiedad y debe aplicar recursos psicopedagógicos para que recuperen equilibrio emocional. Los estudiantes que destacan por sus capacidades, talentos y creatividad pueden ser estimulados entre otros, desempeñándose como facilitadores de sus compañeros.

4.6.1. Didáctica

A ésta responsabilidad liderada por el docente en el contexto costarricense se le ha llamado oficialmente didáctica, PP, y mediación docente.

La Política Curricular, se propuso la producción de aprendizajes de calidad y aprender se consideró un proceso comprensivo en el cual educando y educador se apoyan mutuamente en el logro de aprendizajes duraderos e importantes. Este proceso debe ser dinámico, significativo para quien aprende, orientado por el interés y fundamentalmente dirigido hacia la adquisición de aprendizajes permanentes. Con respecto al educador y su papel en la enseñanza se propuso que, es un profesional autorizado por la sociedad para organizar y orientar las situaciones de aprendizaje tomando en cuenta las características de los educandos, las diferentes expresiones del currículo y aporte que le brinda el contexto sociocultural y natural en que se desempeña (1991: 25-25).

Así las cosas, éstos deben rescatar los contenidos culturales que el educando aprende de otros agentes educativos y sus métodos para incorporarlos a las prácticas educativas diarias. Estableciéndose la coherencia necesaria entre la educación en familia y en la comunidad, con la educación en los CE. Debe fundamentarse en una didáctica activa desarrollada mediante la constante participación e investigación, explorar, experimentar, descubrir, reconstruir.

Se deben fomentar oportunidades para experimentar, descubrir, reconstruir, el estudiante debe ser el centro del proceso. Una PP propiciadora de autonomía, que fomente el trabajo independiente, bajo su propia responsabilidad y que logren vivenciar experiencias de aprendizaje significativas y efectivas en cuanto al logro de objetivos concretos. Se deben planificar actividades independientes, individuales o grupales, en las que los alumnos investiguen, ejerciten habilidades y logren así recrear conocimientos. Debe ser una práctica con ejercicio constante de apoyo mutuo, con relaciones de solidaridad entre los estudiantes.

Debe ser integradora de situaciones de aprendizaje y contenidos. Debe ser retadora de manera que los estudiantes tengan que enfrentar retos para cumplir de manera que se ellos se sientan comprometidos y ansiosos de poner todo su empeño en efectuar esa tarea con acierto. Debe ser lúdica, recurrir al juego como medio esencial para el desarrollo de aprendizajes. Debe ser democrática, en la que se respeten y propicien los principios democráticos, que tengan igualdad de oportunidades, respetar y considerar las diferencias individuales y de grupo. Por ello se deben vivenciar los principios de participación, solidaridad, libertad y justicia, Molina, Z. (1993: 7-10).

Por MP, se ha dicho que es el conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto

sociocultural. Esto incluye las intervenciones de los agentes sociales e instituciones en el proceso. Esta función social la cumplen diversos actores; las familias, los líderes y los estudiantes cuando comparten aprendizajes con sus compañeros.

El ECV vigente, explicita que las experiencias de aprendizaje como diseñar, elegir y utilizar recursos didácticos deben tener implícito dicho contenido. Este referente se irradia cotidianamente en el aula y en los recreos, tareas, evaluación y guía la interacción de los docentes con la familia. También existen matices, modificados por la experiencia cotidiana, algunas veces dotados de gran creatividad e innovación, pero otros tantos colmados de apatía e indiferencia, alejados de las grandes orientaciones curriculares que rigen la PP.

Que se desarrolle la PP de la mejor manera, durante cada día y curso escolar, es lo que básicamente esperarían las familias con hijos. Este encuentro reúne personas, representa enlace de elementos, en torno a la oferta y demanda de los AE. Asume que los docentes, los estudiantes y sus familias están en disposición de lograr mejores aprendizajes. Cada uno de estos elementos, asume su responsabilidad, hace su mejor esfuerzo con oportunidad. En esta interacción son determinantes el respeto, la tolerancia, el pluralismo ideológico y la libre expresión de las ideas. Para ello, es necesario que las responsabilidades y las tareas que les son inherentes, estén claramente definidas y comprendidas. La comunicación y la colaboración deben ser oportunas y expeditas, porque son labor de equipo.

La didáctica, es concebida como el saber de los docentes, quienes tienen a cargo los AE, formadores y modelos de actitudes, estrategias de aprendizajes duraderos y significativos. Según el ECV ellos son los responsables de desarrollar experiencias de aprendizaje en el CE, requieren un

gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos aplicados que posibiliten mejor la interrelación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes.

Para Medina, A. & Salvador, F., (2002:7),“Es una disciplina con gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y que ha de responder a los siguientes interrogantes: *para qué* formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, *quiénes* son nuestros estudiantes y cómo aprenden, *qué* hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y, especialmente, *cómo y con qué medios* realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas, como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto e interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos”

El precitado enfoque se basa en el modelo de didáctica colaborativa; es práctica colegiada, interactiva, en equipo, como función compartida, en la que el profesorado y los estudiantes, son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora, En este contexto ecológico, se basa en el discurso compartido, con liderazgo participativo, cultura cooperativa envolvente y un sistema de relaciones empático-colaborativa que se debe desarrollar, apoyados en tareas y actividades de naturaleza seriamente compartidas y generadoras de un saber y hacer indagador-transformador. En este proceso de cultura envolvente se interpretó que la familia amalgama una interacción sólida y coherente frente a los retos de los aprendizajes del discente, Medina, A. & Salvador, F., (2002:61).

Ética y pedagogía

Respecto de la ética y la pedagogía, la primera, va más allá de los postulados generales referidos a lo que está bien o mal, en determinado contexto socio-cultural, puesto que intervienen también la identidad misma del profesional como ser humano y de la confidencialidad de su rol en el precitado contexto dentro del cual actúa. Más allá de pactos y proclamas, los verdaderos logros en este campo se obtienen en la medida en que se da un gradual refinamiento de la ética en tanto se convierte en un imperativo de la cultura.

En el Informe de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar, Cajiao, F., OMEP (1993:126), invitó a la reflexión respecto a cuál es la actitud del docente frente al conocimiento, en la niñez y en la adolescencia se aprende mucho más de las actitudes que de los discursos. ¿En qué medida afecta a un niño para el resto de su vida, el hecho de ser discriminado y señalado por su docente por apariencia física, origen, condición económica, características temperamentales o habilidades intelectuales. Los primeros años de vida son fundamentales para la construcción de la auto imagen positiva, de la cual depende la seguridad con la cual se asume la propia individualidad, entonces no cabe duda de que el nivel de exigencia ética requiere que el profesional de la pedagogía que se enfrente a un grupo de niños, no sólo para instruirlos en un repertorio de temas generales, sino especialmente para armarlos de herramientas para enfrentar productivamente la construcción de su propia vida.

De acuerdo con lo determinante que pueda ser la incidencia sobre los niños, la exigencia de preparación será comparable con la requerida por el cirujano en la mesa de operaciones. La ignorancia se convierte entonces en una grave violación de la ética profesional.

Los docentes transmiten valores, sus actitudes penetran en todas sus actividades, de manera explícita y sutil. El comportamiento no verbal del docente, su trato expresa posición de poder, motivación, aprobación, y la manera como maneja las preguntas, procedimientos, objeciones, y otros, es más informativo sobre sus valores en la vida que cualquier opinión expresada abiertamente. Aún cuando intente permanecer neutral.

Se afirmó que “El papel de educador lo desempeña también cualquier persona que, intencionalmente o no, logra que otro aprenda algo”. Por eso en este enfoque, toda la comunidad es educadora y lo hace de manera permanente. El educador “de la escuela”, debe rescatar los contenidos culturales que el educando aprende con otros agentes educativos, así como el método que utilizan e incorporarlos a la práctica educativa diaria, sólo de esta manera se desarrollará la coherencia necesaria con la educación de la familia y de la comunidad.

Los problemas más frecuentes en la comunicación por ende, son originados en el emisor, entre ellos: contradicción entre lo que se dice y la actitud que se asume, confusión o poca claridad en los mensajes, verbalizaciones impulsivas o primarias, presentación de dobles mensajes, actitudes o comportamientos descalificadores, no son ajenos a la convivencia escolar y familiar. Entre las alteraciones más frecuentes originadas en el receptor se tienen: conductas prevenidas o de justificación sistemática, silencio de agresión, libre interpretación o la interpretación parcial, actitudes o comportamientos descalificadores (dispersión) y posturas acomodaticias.

La era de la comunicación se caracteriza por la expansión de los medios, su impacto en las actitudes religiosas y morales, sistemas políticos y sociales y educación. El mundo de la comunicación está unificando a la humanidad y transformándola en una aldea global. Los medios

de masas van más allá, lo primordial es la comunicación. Este desafío, trasciende a los medios, a unas tecnologías, significación, a las industrias que editan y producen información y la difunden de variadas formas. Martín- Barbero, J., citado por Pérez, G. (1993:48), propuso replantear las prácticas comunicativas ligadas a la industria de la cultura y a la cultura de masas, desde los usos hasta los modos de apropiación que la gente común hace de las formas y de los contenidos de significación de los medios en su vida cotidiana.

En este sentido, la cotidianidad familiar es considerada en toda su importancia como un lugar de mediación, desde el cual los medios de comunicación masiva y entre ellos especialmente la televisión, que ha venido a ser en todos los estratos sociales un miembro inevitable de la familia, son usados y apropiados en relaciones con las ansias y frustraciones que se experimentan en el seno mismo del grupo familiar, como situación primordial del reconocimiento, sea el papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje de los niños.

La comunicación es la base de la interacción humana y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que los docentes, utilicen códigos y significados comunes, comprensibles a los estudiantes, de manera que faciliten los procesos de interacción y por ende el aprendizaje. El docente como mediador, provee experiencias las cuales los estudiantes comparten una comunicación horizontal, que favorecen el manejo adecuado de límites y el uso consciente de éstos. Las normas son producto negociado, como parte del proceso de aprendizaje.

Estos acuerdos entre las partes, reducen las imposiciones y el manejo autoritario de las mismas. Al respecto Alfaro, R., A., (1999:34), señaló “Se trata en todo caso de fomentar la puesta en práctica de un enfoque curricular participativo, socialmente significativo, centrado en el

aprendizaje y de construcción y reconstrucción del conocimiento. En este sentido todo acto se debe contextualizar en relación con las características culturales de los estudiantes. A la vez que desde el punto de vista de la persona que aprende, se deben atender con especial cuidado tanto el ritmo como el estilo de aprendizaje.”

En esta opción, la construcción de los aprendizajes es un trabajo conjunto. Los errores deben ser recursos para verificar aprendizajes y dificultades. Cuando los AE se guían, se trata de reducir al máximo los errores, como sinónimo de aprender más y mejor, se tiende a vencer el temor a la equivocación, se inhibe la creatividad y la participación. Los estudiantes utilizan recursos para no cometer errores, asumiendo conductas estereotipadas como el fraude, la copia, la mentira, realizar trabajos a la ligera, o bien “encargándolos”, minimizando el necesario empeño.

Los errores de los estudiantes deben ser oportunidades para repensar el aprendizaje. La presencia del error no debe ser ocasión para la burla, la sanción, gestos de no aceptación y enojo. Se debe estar atento para los ajustes necesarios, flexibles y adecuar los papeles. Los errores deben ser aprovechados por los actores para examinar perspectivas nuevas, hacer ajustes para reinterpretar el aprendizaje propuesto.

Los aprendizajes incluyen los derechos de los estudiantes en todo momento, deben ser espacios para el libre ejercicio de las responsabilidades, libre de presiones, donde se permita escoger y profundizar aquellos aspectos que resultan más atractivos. El salón de clase como espacio de AE formales: se refiere al espacio físico abierto en el que estudiantes y docentes comparten, con el propósito de aprender mutuamente y compartir experiencias. Es una oportunidad para construir y reconstruir ideas, pensamientos, deseos, percepciones y actitudes.

La construcción de aprendizajes en el aula tiene un fuerte componente social, aunque frecuentemente el docente no lo dirige como tal. Esto podría atribuirse a su formación, al sistema educativo, a los criterios predominantes en la sociedad. En estos espacios, educandos y educadores aprenden y enseñan mutuamente, bajo la mediación de este último.

Conocimiento y metodología

El conocimiento y la metodología, son elementales, no se puede enseñar lo que no se sabe. Ander-Egg, E. (1993:165), señaló: “Métodos y técnicas tienen que estar articulados coherentemente. El método didáctico transmite y enseña contenidos.” Se debe fortalecer la capacidad de enseñar, de aprender a aprender, aprender a estudiar y aplicar. Con frecuencia en su función mediadora el docente le pone mayor acento a la transmisión de conocimientos (qué enseñar) y a la metodología (cómo enseña); cuando lo que debe prevalecer es la integración, en una perspectiva de totalidad, como fundamento de la educación moderna. Entre otros sugirió: “Todo método didáctico y procesos educativos tienen que estar vinculados coherentemente con los objetivos y contenidos educativos para el logro de los aprendizajes de los alumnos.”

La forma cómo se enseña no se reduce sólo a los contenidos y procedimientos, pues se expresan y transmiten valores, actitudes, modos de establecer las relaciones interpersonales, entre otros. Los métodos de intervención socio-educativa son una especie de guía, la indicación de un camino, un modo de aproximación y no un conjunto de certezas irrefutables. Ningún método es un camino infalible; es lo que en metodología se expresa diciendo que la relación metodología-objetivo

y método –fin, es unívoca, sino aleatoria y en esa aleatoriedad quien lo aplica tiene una importancia central, unida a las circunstancias de la aplicación.”

En este marco, Bernal, J., et al. (1995:21), con referencia a Ander Egg, E. (1993), asumió el método, como “conjunto de estrategias, procedimientos, recursos y operaciones que, de una manera ordenada, expresa y sistemática, deben seguirse dentro de un proceso preestablecido, para lograr un fin dado o un resultado deseado”. Se deben considerar los datos, la información y las concepciones, pero también promover el análisis de los aspectos socio-afectivos, como las actitudes, las motivaciones, los valores, el modo de vivir y situarse en el mundo por parte de quien aprende. Se favorece el logro de objetivos, la aprehensión de los contenidos y valores propuestos por medio de procedimientos coherentes y pertinentes con los aprendizajes significativos.

Planeamiento didáctico

Para el MEP, los docentes deben, en relación con el planeamiento de la PP: “Aprovechar creativamente los recursos, medios, ideas y condiciones que posee la institución, la familia, la comunidad, con propósitos de aprendizajes de los y las alumnas (televisión, cine, radio, prensa escrita, computadora, clubes, organizaciones, etc.).” También se agregó: “Establecer conexiones permanentes entre el conocimiento, la prácticas sociales, los intereses y necesidades del alumnado, en la búsqueda de aprendizajes que tengan significación para los que aprenden”. Ambas recomendaciones permiten identificar rasgos, en los cuales se toman en cuenta recursos más allá del aula y presentes en la convivencia de la familia, Bernal, J. B., et al. (1995).

El docente al planificar su PP, debe tener cierto cúmulo de conocimientos en relación con los intereses y motivaciones de los estudiantes a su cargo. La carencia de motivación se evidencia en actitudes desordenadas, ruidosas, desconcentraciones, molestias a los compañeros, que poco favorecen los aprendizajes.

La mediación así entendida, implica actuar propiciando una aproximación eficaz entre el objeto de conocimiento y la adquisición de su aprendizaje por parte de los estudiantes. También se considera inherente al ejercicio docente, el dominio de aspectos básicos de su desempeño profesional, tener actitud democrática, inquieta, creativa, frente a los esfuerzos de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. El docente como mediador, debe tener una actitud atenta tanto para enseñar como para aprender, construyendo y reconstruyendo sobre la base de sus experiencias, de los retos constantes en la búsqueda de las alternativas de enseñanza más eficaces.

Más allá de interpretar el currículo, debe construirlo y recrearlo, estar preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas como adecuarlo con acierto y oportunidad a cada circunstancia, a las particularidades del grupo estudiantes, del tema tratado. Manejar criterios para saber seleccionar información, para convertir necesidades sociales en necesidades básicas de aprendizaje y hacer la respectiva traducción didáctica. La PP se refiere también, al desarrollo de los contenidos y procedimientos con fines de aprendizajes formales, la razón de ser del trabajo docente en el CE. Y más allá, guía en el proceso de socialización, en el manejo del error y de conflictos, el buen comportamiento, el desarrollo de intereses, la vivencia en valores, las destrezas deportivas, la exploración artística y científico- tecnológica.

En este marco, el docente debe aprender a estudiar y aplicar el conocimiento. Este proceso de metacognición “el conocimiento, sobre el conocimiento y el saber”, sea reflexionar sobre el proceso de pensamiento, parece abrir un desafío sin límites a la tarea educativa y al propio rol del docente debido a que debe aprender, poner al servicio del alumnado y comunidad, las estrategias y habilidades intelectuales y prácticas que el aplica y mostrar resultados exitosos en los aprendizajes” Bernal, J., et al. (1995:19). En este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje están referidos a las oportunidades formales e informales desarrolladas por los docentes, en el marco de la PP y dirigida a la población escolar del CEPP. En esta perspectiva los roles interactúan, por ende, cada uno es alternativamente educador y educando, en un proceso de construcción conjunta.

La docencia centrada en el logro de aprendizajes significativos y duraderos requiere del conocimiento de contenidos, capacidad de mediación pedagógica, lo que implica procesos, procedimientos y medios educativos, reconstrucción del conocimiento por parte del docente, análisis crítico del contenido en relación con su valor intrínseco, el conocimiento del sujeto que aprende y en su relación con el contexto sociocultural y natural en que vive. La mediación se apoya en las habilidades de comunicación del docente y del estudiante. Estas a su vez se apoyan en las actitudes y habilidades de comunicación, que intervienen en su apertura y sensibilidad frente a la influencia de los eventos, personas e información. Con el mensaje transmitido se desarrollan las habilidades necesarias para hacer contactos y propuestas, hacerse público y tener una influencia sobre personas y eventos.

Se debe tener una sólida formación académica, actitud positiva frente al desarrollo profesional permanente, frente a una PP inmersa en una dinámica social y científica donde los cambios son cada vez más acelerados, diversos e impactantes, que influyen directamente en las necesidades,

intereses y motivaciones de quienes comprenden. Con convencimiento se asumió que el docente debe participar en las innovaciones educativas y curriculares que apunten al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes: programar, ejecutar y evaluar acciones de adecuación curricular y nuevas estrategias didácticas. Colaborar en la identificación de sus propias necesidades de capacitación, en la búsqueda de alternativas de atención de las mismas y participar atentamente.

Autoestima

Los docentes deben desarrollar una alta autoestima personal, puesto que como modelos, ellos educan. El director del CEPP, debe estar atento a estimular esta condición en su personal.

La inclusión de la autoestima como tema relacionado con los AE parte del hecho de que estamos frente a la interacción de personas que comparten tiempos y experiencias trascendentes periodos trascendentales de la vida de estudiantes, docentes y familias. La autoestima es una actitud hacia uno mismo. Esta opción conlleva la aceptación de presupuestos antropológicos y psicológicos. Así, es una forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Ellas constituyen nuestra forma el núcleo básico de la personalidad, son las líneas que conforman y motivan nuestra personalidad.

La persona con alta autoestima, fortalece su vida, su fuerza, vigor y entereza. Se enfrenta a la vida de manera positiva, optimista, aprovecha los errores para aprender, rectificar y buscar alternativas. Nuestro nivel de autoestima condiciona la visión de vida, del mundo, de los problemas, de las posibilidades, de la bondad o la maldad. Si la autoestima es tan determinante en la vida de

las personas, baste decir que es un asunto altamente vinculante con la formación de los niños, con la mediación pedagógica y con la convivencia familiar.

Planificado o no, la convivencia de los docentes y de las familias con los hijos, compromete condiciones de enseñanza, modales, gestos, estilos de expresión emocional y autoestima. Se imita a aquellas personas con quienes más se comparte, las más significativas. Qué más frecuente que la convivencia familiar y escolar. Imagínese la relación cotidiana, cálida y afectiva en familia, la interacción del docente y otros niños y niñas, la cual podría prologarse casi una década, precisamente cuando son más susceptibles para imitar y recrear modelos, tengan éstos o no la intención de serlo.

Es necesario que el docente realice un esfuerzo personal por autoevaluarse y a estar alerta de su vivencia, pues él es una figura a la que los estudiantes observan constantemente y la imitan. Es importante que observe con atención la valoración que tiene cada estudiante a su cargo, lo que de ellos piensan sus compañeros. Para los niños hacer su propia auto evaluación es importante, pero requieren de ayuda capacitada, sincera y bien intencionada. Para Maya, A. (1996:36) “el ayudar a los hijos e hijas a desarrollar una adecuada y fuerte autoestima, es la tarea más importante de la paternidad y luego de la educación escolar y social”.

La fuerza de la familia llega como exclusividad hasta cierto punto y es cuando el niño o la niña entran a formar parte de la institución escolar, surgieren en este momento los docentes como agentes determinantes continuadores, fortalecedores y a veces contradictores del trabajo educativo realizado por aquéllas. Si los miembros de la familia son agentes que ejercen la mayor influencia en la forma de sentirse los niños y las niñas a sí mismos, es el maestro y la maestra quienes deben

continuar esta tarea, si dicho sentimiento es bien encaminado, reorientado con mucha sensatez y talento pedagógico, si infortunadamente el niño y la niña han sido víctimas de menor valoración en su autoestima.

La vida familiar en la que el estudiante se desenvuelve deja una impronta definitiva en su vida y autoestima. En la convivencia familiar y escolar se genera autoestima, visto así el docente debe ser observador cuidadoso y permanente de las conductas de los estudiantes. Debe estar presto a mantener, reforzar y reorientar la autoestima de éstos.

Los docentes deben desarrollar una alta autoestima personal, como modelos, ellos educan. Los compromisos con sus estudiantes se resellan a partir del papel de modelo que también se les asigna, por ejemplo, deben dialogar con interés y sinceridad. El hogar, el CE y el aula son escenarios protagónicos donde se consolida autoestima. En esta interrelación; se construyen personas competentes o incompetentes, afectivas o desamparadas, indignas de cariño o estimables. Es necesario que el docente se mantenga alerta para identificar este déficit como respuesta esperable está la aplicación de habilidades y capacidades cotidianamente, unas veces planificadas y otras veces espontáneas. Más allá debemos asumir que el docente goza de una alta autoestima, porque se da lo que se tiene. En este sentido también se debe recordar la necesidad de que el docente debe ser de personalidad segura, congruente en la acción, modelo para sus estudiantes.

Paralelamente a la adquisición de una idea de cómo es el mundo, el estudiante va construyendo una idea de él mismo. Según Maya, A. (1996:39), las percepciones e interacciones que va teniendo de y con las personas que le rodean, dejan una impronta en su edad temprana los

padres y docentes. “Esto está profundamente relacionado con el aprendizaje por imitación, por modelos o vicario, como lo llaman también algunos especialistas”.

El docente debe ser sensible, receptivo y creativo. Debe ser un observador cuidadoso, permanente. Debe estar atento para aprovechar las oportunidades para reconocer ante terceros, con sencillez y sinceridad. Es necesario que esté capacitado para observar con cuidado, de manera minuciosa y permanente para observar las reacciones de los estudiantes. Dispuesto a observar y ser observado. Reaccionar con oportunidad y acierto para orientar, modificar, y reafirmar conductas. Permanentemente los estudiantes están sujetos a auto cuestionarse su capacidad, su desarrollo psicobiológico y social. El docente debe registrar sus observaciones, establecer y actualizar un expediente acumulativo que pueda consultar, construir respuestas comprometidas con el desarrollo pleno de los estudiantes a su cargo y apoyo específico.

Cuando sea necesario debe estar atento a llamar la atención en privado, con mucho tino y sin rodeo. Por ejemplo, los estudiantes que destacan por sus capacidades, talentos y creatividad pueden ser estimulados, desempeñándose como facilitadores de sus compañeros. El docente debe estar atento también a escuchar a sus estudiantes, con interés y disposición, dedicarse a todos los estudiantes, demostrar que le interesan y hacerlo sinceramente; conocer a cada uno es un trabajo constante. Debe dar prioridad a reforzar y continuar estimulando el desarrollo de la autoestima, si es que ha sido bien orientada desde el hogar y la comunidad. También deben reconstruir y continuar el esfuerzo y desarrollo de la autoestima, especialmente en aquéllos que desafortunadamente les ha sido lesionado. Una baja autoestima puede estar condicionada por el grado de aceptación en el grupo, en el hogar o en su comunidad.

Es necesario que el docente conozca lo mejor posible a sus estudiantes para brindar el tratamiento psicopedagógico y social adecuado. Lo anterior disminuye las posibilidades de que se le propongan tareas y metas por encima de su capacidad, lo cual puede atentar contra su autoestima. Es reconocido que, cuando los estudiantes no logran ciertas tareas y metas se frustran, a veces sólo momentáneamente y sufren ansiedad. Si el docente detecta tal situación debe actuar con un recurso psicopedagógico para que recupere su estado de equilibrio emocional. Es necesario que el estudiante sea estimulado, que se le reconozcan sus éxitos y que aprenda de los fracasos. Con cuidado de no frustrarle, también es bueno que sepan que pueden dar más, sin exagerar, pues podría resultar que desarrollen una baja autoestima.

Cuando se observa desde adentro se tiene la sensación de que la totalidad de los hechos que configuran su diario transcurrir están determinados por el adulto y al niño se le reservan los deberes y las obligaciones. Pareciera que el derecho del adulto de poderlo determinar absolutamente todo, comportamientos, horarios, administración, moral, conocimientos permitidos y prohibidos, castigos, premios, exclusiones, preferencias, uniformes-ocupara el espacio total de la iniciativa, mientras los alumnos van cerrando todas las puertas de la imaginación en un universo en el cual no hay tiempo ni espacio para disentir, ni para explorar, ni para reclamar por la invasión de su intimidad.

En términos del trabajo con las familias, es necesario que el docente se aproxime al conocimiento de ese contexto, establezca alianzas de trabajo para apoyarles adecuada y oportunamente. Es necesario que estén preocupados por formar personas integrales, psicobiológica y socialmente sanas y capaces de desarrollar un proyecto de vida de dignidad y éxito. Esta preocupación también se comparte con las familias, por ello también ha de ser tema a compartir.

El análisis de la autoestima nace de causas debido a las observaciones que uno mismo tiene de la observación propia, en base a lo que otros piensan de uno y lo que piensa es y lo que otros piensan de uno. En la identificación y el tratamiento psicopedagógico de la timidez es importante conocer a los miembros de la familia más cercanos. Podría ser que se trate de la carencia de modelos adecuados en ese contexto.

El manejo de la autoestima es esencial como hecho pedagógico, pues se trata de “formar personas integrales, psicobiológica y socialmente sanas y capaces de desarrollar un proyecto de vida con dignidad y éxito. Lo instruccional no puede asumirse como finalidad y debe seguirse desarrollando como lo que en esencia es, es necesario que el docente se aproxime al conocimiento de ese contexto, establezca alianzas de trabajo para apoyarles adecuada y oportuna.

Participación

Los estudiantes destacan como protagonistas en los AE, en diversas condiciones que le son determinantes. En la Política Curricular (1990: 10-11), se consideró que la participación es una consecuencia directa de la racionalidad, de la libertad y de la responsabilidad de la persona humana. “Con ella se hace efectiva su vocación comunitaria y el asumir la responsabilidad correspondiente en la elaboración de decisiones, que afectan su vida y la de los demás miembros de la sociedad, en su ejecución y evaluación.” La participación en esta perspectiva se caracteriza por los siguientes elementos:

Es activa: implica un esfuerzo, una acción dirigida a insertarse en una tarea común, proyectándose hacia los demás. Es el instrumento que traslada a la acción de los seres humanos, su compromiso con la solidaridad.

Es consciente: la decisión de actuar se deriva de la reflexión, que para ser válida requiere de información objetiva, completa y comprensible. En este sentido la educación es requisito indispensable para una participación real y libremente asumida.

Es libre: esto es, toma de decisiones con apego exclusivo al dictado de la conciencia.

Es responsable: debe darse en procura de un mejoramiento de la situación de quien la realiza pero, ante todo, para propiciar mejores condiciones de vida para todos los miembros de la sociedad, tiene como objetivos la solidaridad y el bien común. La búsqueda de una democracia real y no solamente formal, participativa y no únicamente representativa, conlleva una participación de la persona de acuerdo con las características antes apuntadas.

Para Gento, S. (1994:11), “La participación es la intervención en la toma de decisiones y no sólo el establecimiento de canales multidimensionales de comunicación y consulta”. Visto así, la participación compromete el protagonismo de familias y de la escuela, como parte de un equipo de trabajo. Lo esperable es pues, una planificación del aprendizaje compartida, bajo la mediación del docente. Y agregó, que entre las ventajas atribuibles a la participación destacan: enriquecimiento mutuo, estímulo a la solidaridad y responsabilidad, contribución a la solución de problemas, mejora en la calidad del trabajo propuesto por el grupo y se impulsa la dedicación por el logro de objetivos comunes.

El docente no está solo, debe abrir las puertas a todos los educadores de la comunidad y debe llevar los educandos en busca de ellos, sólo así se podrá en parte, cumplir con las ideas de la educación permanente, integral y pertinente. En la Política Curricular (1990:28), se definió que “Educando y educadores, todos al fin inmersos en un proceso inmerso de aprendizaje, deben establecer relaciones entre los sujetos del currículo, fundamentalmente democráticas: de igualdad,

respeto mutuo, tolerancia ante el punto de vista ajeno, diálogo permanente y resolución pacífica de conflictos”.

Los criterios institucionales determinan la participación de los estudiantes, sus familias y comunidad y que se desarrollan en el contexto macro, dentro del CE y en el contexto meso, como es el aula y en el contexto micro que es la familia.

Desarrollar un ambiente institucional óptimo, para los docentes, estudiantes y familias, es condición ineludible del CEPP. Así como atender las necesidades básicas, favorecer el aprovechamiento escolar, es inherente a las familias. La participación debe ser analizada por docentes, estudiantes, y familias en un proceso participativo y tomar posición frente a la proporción, según el grado de responsabilidades de cada uno, según Gento, S. (1994:12). El CE debe establecer mecanismos de consulta con los estudiantes y sus familias y tomar en cuenta lo expresado, estar atentos a informar y rendir cuentas. Cada persona, debe asumir las tareas que le son propias y las asignadas en virtud de mejores aprendizajes, elaborar y compartir ideas de trabajo y su responsabilidad.

La participación también puede ser afectada por los mayores requerimientos de tiempo y la necesidad en algunos casos, de seleccionar o imponer ideas, propias de la autoridad responsable, en este caso, el docente. Es prudente que, prevalezca el sentido común, pues la ejecución de políticas y directrices superiores es condición indispensable, en un ámbito institucional, como es el CE. A la dirección le corresponde evaluar y mejorar de manera permanente la participación de los diferentes actores sociales, los espacios, frecuencias, niveles y el clima en que se trabaja. La interacción

implicó el desarrollo del pensamiento crítico, selección de los criterios, o sea de los contenidos, según sea la opción de comunicación y la opción de participación.

La familia debe ser informada de cómo se desarrollarán esos contenidos en la vivencia diaria del aula y del CE. Se trata de ser coherente con la opción teóricamente asumida y la práctica consensuada en los ámbitos y entre los actores que protagonizan los espacios de aprendizaje. También se debe estimular la participación en la convivencia de familia y de los diferentes grupos de la comunidad.

Las familias deben participar en instituciones de la que forme parte alguno de sus miembros y se les debe considerar unidad integral de la sociedad, donde la cantidad de integrantes es lo suficientemente pequeña para que puedan reunirse y ser escuchadas. Las típicas oportunidades de participación de la familia, en relación con los CE, han estado determinadas por las gestiones individuales que se requieren en condición de encargados de estudiantes. Estas se refieren a gestiones de matrícula traslados, atender citas, firmar comunicados, asistir a reuniones, recibir calificaciones, justificar ausencias, tramitar permisos y brindar colaboraciones diversas.

La participación, debe contribuir a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla pudiendo mejorarla basados en principios asumidos autónoma y racionalmente. Nadie es una isla, las personas no pueden vivir sin la mutua cooperación. En cualquier tiempo y lugar, en cualquier cultura, hombre y mujer tienen que cooperar con los demás para sobrevivir y para ser y solucionar problemas.

El ligamen, la mutua cooperación, es para los seres humanos, una necesidad vital, tanto física como psicológica. Toda persona necesita de los otros para su supervivencia material, para protegerse, para trabajar, producir y reproducirse. Para su supervivencia espiritual, para reconocerse como miembro de la especie, y dentro de ella, de una comunidad particular, para comunicarse, para desarrollar sus potencialidades. Es la relación con los otros, lo que da significado y dirección a la vida humana.

En el Marco de la Educación para Todos, UNESCO, 2000-2015, se acordó proporcionar un nuevo y más amplio margen político y social a los educandos, los docentes, los padres de familia, las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil organizada, para que los gobiernos se comprometan en el diálogo, la adopción de decisiones y la innovación en torno a la educación básica. Sobre todo en el plano local, en la toma de decisiones, generar mecanismos de diálogo que permitan contribuir al planeamiento, la realización, la supervisión y evaluación de la EB. Las vivencias escolares, que se desarrollan en los CE, en sociedades que trabajan cada vez más, para fortalecer la vivencia democrática, es creciente la necesidad de potenciar la participación social en aquellos espacios de toma de decisiones, especialmente vinculados al interés público, tal es el caso de la educación.

Si educar es formar carácter, personalidad y en general desarrollar todas las capacidades de los alumnos, es decir que los docentes siempre lo hacen de forma consciente e inconsciente, en una determinada dirección. La participación implica el desarrollo del pensamiento crítico, selección de los criterios, o sea de los contenidos, según sea la opción de comunicación y participación. Ahora lo importante es cómo se incorporan esos contenidos a la vivencia diaria del aula, CE y de la familia.

Se trata de ser coherente con la opción teóricamente asumida, la práctica consensuada en los ámbitos y entre los actores que protagonizan los espacios de aprendizaje. En este sentido, es importante recrear los mecanismos de instalación, seguimiento y evaluación con la participación de sus actores. Este quehacer debe orientarse por los siguientes principios:

- El CE y familia comparten responsabilidades en relación con los aprendizajes significativos y duraderos de los niños y niñas escolares,
- La participación activa debe mejorar la calidad de vida, contribuir al desarrollo integral de las personas involucradas, especialmente de los estudiantes,
- Fortalecer de las interrelaciones de los actores y
- Promover de una visión global de las realidades y la construcción de una conciencia social.

La participación como tema transversal favorece el tratamiento didáctico de temas de actualidad, la toma de posiciones personales y colectivas mediante la integración al desarrollo del currículo creándose un espacio coherente con la vivencia escolar: aula, CE y familias. Esta integración debe ser oportuna y pertinente, en diálogo constante, fortaleciendo el significado y pertinencia de la oferta escolar. La participación como tema transversal debe intervenir en la acción educativa en su conjunto, implica mejorar lo que se viene haciendo, en lo que se enseña (los contenidos), lo que favorece el desarrollo de actitudes, habilidades y valores. Más allá, es necesario recordar que la oferta escolar incluye valores, por lo tanto, es ideológica.

Socialización

Desde su nacimiento el ser humano se integró a un proceso gradual de socialización, en las diferentes instancias intervienen la familia, el CE y la sociedad. En la consolidación de seres

integrales juega un papel determinante, las relaciones interpersonales e intergeneracionales. Las buenas relaciones humanas, en las instituciones educativas son fundamentales, deben ser beneficiosas para todos y regirse por el respeto a los derechos humanos y a la vivencia de las normas de buen trato y la sana convivencia.

El fortalecimiento de la socialización requiere del conocimiento y aplicación de algunos criterios básicos como los psicológicos, que promueven el auto conocimiento, profundizar en la comprensión de nuestros propios comportamientos y el de las otras personas con las que interactuamos. Se trata de aprender a convivir. Los criterios sociales demandan que conozcamos las costumbres y valores de aquéllos con los que nos relacionamos. A su vez cada persona está influenciada por su familia, el ambiente natural, el ambiente sociocultural en los cuales compartimos. Se debe mantener una actitud perseverante frente a la perfección de nuestra personalidad, no temer al cambio y fijarse metas de superación. Comprendernos a los demás, dialogar, estimular y disfrutar las cualidades positivas. Motivar a los demás y hacerlo con agrado.

El docente debe hacer importantes esfuerzos para controlar sus propios problemas de cansancio, comportamientos neuróticos, complejos, crisis familiares, enfermedades y otros, que afectan su labor y aprendizajes. Debe liderar actitudes cordiales, ser servicial, social, amable y optimista, responsable y de buen humor. Las relaciones entre los docentes y estudiantes deben ser constantes, efectivas, respetuosas, actuar de manera congruente y edificante.

Para Baldares, T. & Molina, M. (1996:99), en la construcción de esas relaciones es de gran relevancia el autocontrol de sus emociones y preferencias, para procurar actuar con justicia y equidad. El respeto por cada uno de los estudiantes, se refleja en comportamientos del docente y en

el aula: alegría, organización, ilusión por aprender. Desterrar de las escuelas y de las aulas, los gritos, insultos, amenazas, castigos que hieren la autoestima, las discriminaciones, el autoritarismo, la improvisación, la indiferencia por lo que piensan, sienten y hacen los estudiantes.

La oferta escolar va más allá, puesto que son personas con experiencias previas y expectativas determinantes, conviven en procesos dinámicos, con múltiples escenarios, a lo largo de la vida. El docente debe conocer las características de las diferentes etapas, valorar y aplicar lo pertinente para comprender el por qué de determinados comportamientos, ello le facilita una intervención adecuada y oportuna.

Otro desafío es el hecho de que, los medios de comunicación no son la única mediación desde la cual, se realiza el proceso de socialización, de asimilación interiorización de valores y pautas de conducta en relación con el entorno social. En este proceso entran en juego también otros agentes de socialización o mediadores sociales, como la familia y el CE, desempeñan un papel fundamental con respecto a la formación de valores, creencias y actitudes.

Disciplina

Se optó por abordar este tema desde una perspectiva humanista y ecológica; fundamentada en una enorme fe en el ser humano y sus posibilidades y con una visión integral. La disciplina entendida como un compromiso, empeño para cumplir metas, aspiraciones trazadas con autonomía por la persona que aprende. El estudiante, como centro del proceso debe tener conciencia en todo momento de que él es el responsable del éxito de su propio aprendizaje, debe ser capaz de generar iniciativas tendentes a organizar, dirigir y replantear en forma permanente. Se asume pues, el

incentivar el desarrollo de posibilidades para aprender formas de autogobierno y uso de la autoridad desde una visión consensual. La disciplina es como un proceso de logro: de autodisciplina, auto dirección y disciplina consciente; para que la cuota de participación y responsabilidad sea más efectiva en los distintos actores de los AE.

El Consejo Municipal de Antioquia, Colombia (s.f.), ha compartido los resultados del Proyecto “Disciplina con Amor”, del Programa de Escuelas Asociadas de UNESCO, Proyecto PEA, Reduc, donde se afirmó haber disminuido en un 80% los informes de mala conducta enviados a los padres. Este Proyecto básicamente consistió, en cambiar cierta parte del clima institucional: fomentar la escucha, respetar los puntos de vista de los demás, resolver problemas, asumir responsabilidades. Adicionalmente la escuela realizó reuniones con los padres para compartir el trabajo y promover su complemento en el hogar.

La disciplina es multicausal y se origina en el estudiante mismo, el ambiente familiar y social. Tiene que ver con la organización de los aprendizajes, normas de socialización y límites, valores y la formación de la conciencia humana. Entre los aspectos que intervienen de manera significativa en el compromiso de los estudiantes se encuentran: la actitud pedagógica, el manejo de la comunicación y el uso del poder por parte del docente, la construcción de los aprendizajes, la percepción del error y la motivación del educando.

El CE evidencia en su quehacer el grado de preocupación por los A-E, el desarrollo humano y el ambiente laboral. Su opción conceptual de disciplina, se refleja en las normas y procedimientos que se promueven por parte de sus docentes, administrativos y dirección. El CE que realmente desee mejorar la disciplina de los estudiantes debe incorporar a las familias en los procesos de

aprendizaje. Igualmente en la oferta de AE se deben atraer con estrategias novedosas, dinámicas y sinceras. Más allá, una opción para su análisis se trata de trabajar con los siguientes principios: autonomía, derechos, responsabilidad, participación y autoridad.

El CE como escenario de trabajo donde interactúan grupos diversos, se debe tener claramente definidos los criterios y procedimientos en relación con los límites para cada uno de los grupos y la convivencia de todos. Los límites deben ser conocidos y recordados con oportunidad y seriedad, sin caer en el cansancio. Deben ser respetados cotidianamente. Los documentos normativos deben estar disponibles para las consultas de los diferentes grupos. Las familias deben ser parte del equipo de trabajo, conocer, comprender y tener acceso a la información pertinente.

Docente-disciplina

En la PP, intervienen varios aspectos, he aquí algunos de ellos, a partir de los cuales se propuso hacer aproximaciones a los comportamientos en el aula y en el CE. La disciplina también es organización, es vivencia de valores y formación de conciencia (autodisciplina). Para Motta, C. (1994:124), la disciplina está referida a “ser consciente de las propias capacidades, potencialidades y limitaciones, pensar y actuar con plena independencia para el goce y el ejercicio de la libertad.” Necesariamente debe ser un tema de conversación, reflexión y persuasión, no sólo en contenidos, sino en procedimientos.

Las normas de convivencia están dadas en el reglamento respectivo y algunas disposiciones de la dirección del centro, también se concretan espacios eventualmente sin regular. Las normas de la clase pueden ser dictadas por el docente, otras veces son construidas conjuntamente con los

estudiantes, a veces expresadas verbalmente pero se espera que las conozcan y cumplan. Algunas veces se escriben y se colocan en un lugar visible en la sala de clase. La disciplina en el aula y en el CE, debe ser coherente con lo que se debe aplicar en la convivencia familiar. La presencia o ausencia de límites en la familia, es vinculante al CE, al docente y viceversa.

Algunas investigaciones desarrolladas por el IMEC, UCR, involucraron el manejo de la disciplina en el aula, en CEPP. De los resultados publicados y relevantes, se resumió que, la metodología aplicada procuró rescatar el enfrentamiento con la realidad por parte del docente y trabajar en la solución de problemas. En el salón de clase, escasamente sorprenden: regaños constantes del docente, pérdida constante de tiempo, reiteración de conductas por parte de ciertos estudiantes, amenazas, sarcasmo, agresión en los niños, lo que generalmente crea un círculo vicioso en la relación docente-estudiante. Lo anterior fue atribuido a la planificación inadecuada, deficitarios modelos de conducta en la resolución de problemas, delegación en la dirección (del CE) y la resolución de problemas y el trato diferenciado entre varones y mujeres, en el aula y el centro, refuerzan estereotipos culturales.

Como respuesta a la problemática encontrada, también se produjeron varios recursos de apoyo los cuales han sido compartidos en diferentes talleres de capacitación para docentes y publicaciones de apoyo, como parte de los cursos de extensión universitaria. De ellos se resumieron los siguientes criterios que se deben recordar:

- La competitividad, en algunas circunstancias puede interferir con el trabajo cooperativo,
- La apatía, indiferencia o la falta de compromiso con el grupo, deben ser claramente definidos para poder construir un ambiente de cooperación real,

- La ausencia del trabajo cooperativo, de reglas claras y del seguimiento favorecen la dependencia, es decir trabajo con otros, compito por diversión, y disfruto, trabajo autónomo, por sí mismo.

En términos del planeamiento y ejecución de la PP, se recomendó: generar actitudes de independencia y autonomía, conocer el contexto familiar y relacionarlo con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Contribuir al mejoramiento del trabajo y de la conducta del estudiante, en términos de incrementar su participación, consolidar su aprendizaje y contribuir al desarrollo de sus sentimientos de autoestima. Fomentar la retroalimentación, entendida como, el mensaje de retorno o respuesta del docente ante la conducta del estudiante, ante su intervención oral y ante el trabajo realizado o no, por éste. Debe hacer la diferencia entre la aceptación de éste y la de sus conductas.

Se hizo énfasis en evitar referirse con frecuencia al comportamiento negativo del niño. El regaño constante es una práctica de disciplina poco eficaz, debe dirigirse al hecho o actuación del estudiante, no a su persona. Se debe ofrecer un trato justo, para influir positivamente en sus comportamientos y en su rendimiento. Las expectativas en relación con el trabajo del estudiante, con el tiempo inciden en su auto concepto, motivación para el logro y sus niveles de aspiración.

Se debe propiciar el mejoramiento de las interacciones y situaciones de aula. Recordar que los estudiantes pueden ser recursos de tutoría mutua. Al asignar trabajos, se debe definir con varias posibilidades de solución, con espacio a la toma de decisiones del estudiante y promover la autonomía. Esto ayuda a identificar propuestas divergentes y recordar que el abuso de guías promueve la dependencia del estudiante.

El trabajo cooperativo requiere de reglas claras, las metas deben referirse tanto a aspectos cognitivos como sociales, delimitar las responsabilidades individuales y grupales y de calidad. La comunicación debe ser funcional, en las interrelaciones entre docentes-estudiantes podría prevalecer una línea vertical, donde los primeros son los que toman las decisiones y en la gran mayoría de los casos no consideran las necesidades, expectativas, motivos preocupaciones, valores, actitudes y creencias de los estudiantes. Consecuentemente se genera resistencia a aceptar los límites y las normas impuestas. La comunicación debe ser congruente con la función orientadora del docente, promover y reforzar conductas positivas.

El docente debe estar atento a identificar situaciones difíciles que encubren el contexto familiar, aplicar estrategias que conduzcan a su eliminación de conductas agresivas del estudiante, analizar su contexto, comunicarse con su familia, demostrar interés y afecto por el estudiante, reconocer los sentimientos, problemas o necesidades de los estudiantes y sus familias.

Es necesario estar preparado y atento para afrontar y canalizar adecuadamente las inquietudes sexuales de los estudiantes. El contexto social y cultural en el cual se desarrolla el estudiante afecta su actitud hacia la sexualidad y las manifestaciones sexuales inadecuadas de los estudiantes pueden ser síntomas de abuso sexual vividos por éste.

La visión amplia de los diferentes roles y la flexibilidad, favorecen los aprendizajes; visto así, el docente y el estudiante son protagonistas del aprendizaje mutuo y atractivo. Ambos deben analizar los criterios básicos de disciplina por los que se rige la convivencia humana, De aquí, derivar los límites y sanciones, en la convivencia escolar. Este proceder facilita el conocimiento de

los mismos y el compromiso de cumplimiento. Esta filosofía, concibe al docente recreando la participación y la fijación de límites será representativa de los estudiantes.

La disciplina es coherente con los derechos de los estudiantes, les garantiza seguridad, aceptación, respeto y protagonismo en los aprendizajes. Se deben fomentar espacios de aprendizaje libres, recrear oportunidades para elegir, flexibles, abiertos reinterpretables. Para Alfaro, A, (1999:10), “El ejercicio del poder es la posibilidad de decidir intervenir en la vida de otros, con hechos que obligan e impiden que otros hagan uso de las libertades, creatividades o poderes.”

El estudiante es un ser humano, con anhelos y preocupaciones por su desarrollo, capaz de imitar, crear y explorar. Los docentes y las familias forman parte de una misma sociedad, en principio, tienen las mismas expectativas e ilusiones respecto de los estudiantes a su cargo. Visto así, quieren lo mejor para el estudiante, de acuerdo con sus necesidades y facultades, “Al menos en teoría, estarán más o menos de acuerdo en que determinadas formas de conducta son inadmisibles, y que hace falta cierta dosis de disciplina. Sin embargo, existen áreas de desacuerdo entre familia y escuela, justificadas algunas, otras, pueden ser el resultado de actitudes confusas o de la ansiedad y el enojo ya sea por parte de los padres, de la escuela, o de ambos.” Champion, J. (1987:130).

En el CE, los estudiantes se relacionan con otros estudiantes y adultos, comparten actividades de estudio y recreativas, compite por espacios sociales, permanecen juntos por largas jornadas durante el curso lectivo. Por ende, debe haber claridad y consenso, respecto del manejo de límites, dentro y fuera del centro y cumplimentar recíprocamente sus espacios vitales.

El manejo de límites es tema de obligatoria comunicación, los criterios y procedimientos son complementarios en las relaciones familia-escuela. Estudiar, analizar, consensuar y actuar es empezar a compartir el trabajo por las soluciones que tanto añoran las partes.

Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje distingue, es una condición que caracteriza, compuesta por distintos comportamientos, son la forma en que actúan las personas. “Este punto de vista significa que, características personales como la preocupación por el detalle o el uso fácil de la lógica para determinar la verdad, la búsqueda de significados, la necesidad de opciones, no son simples casualidades; sino aspectos muy unidos a aspectos psicológicos. Alonso C, Gallego, D. & Honey, P. (1994: 44), se reconoció que: “Desde la perspectiva fenomenológica las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.” El estilo de aprendizaje está pues referido a cómo la mente procesa la información, cómo es influenciada por las percepciones del individuo. Alonso C., et al. (1994:44), citaron cuatro aspectos del funcionamiento cognoscitivo:

- “Las cualidades espaciales que se refieren al espacio concreto y el espacio abstracto. Con el espacio concreto, conectamos con los sentidos, con el espacio abstracto con la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición.
- El tiempo es controlado por el orden y estructuración de las realidades, orden que puede ser secuencial, lineal o serializado o aleatorio (no lineal, multidimensional).
- Los procesos mentales de inducción y deducción.

- Las relaciones se mueven dialécticamente, entre reafirmarse en su individualidad y compartir y colaborar con otros.”

Las habilidades para aprender han sido estudiadas por varios autores, en años recientes y sus apreciaciones tienen diferentes puntos de vista, no por ello dejan de ser valiosas. Conocer a los estudiantes incluye conocer su estilo de aprender y aún cuando su preferencia por enseñar se incline en determinado estilo, debe prever la atención de los diferentes estilos, presentes en los estudiantes. Ya que como premisa se valoran diferencias y las necesarias adecuaciones en la entrega de la PP. De manera que, la auténtica igualdad de oportunidades educativas para los alumnos no significa que tengan el mismo libro, horario, uniforme, experiencias y exámenes.

De acuerdo con Curry (1978), citado por Gallego, D., (s.f.:11-13), *la analogía de la cebolla*, llevada al estudio de los estilos de aprendizaje, en su primera capa, la más observable, se refiere a las preferencias instruccionales y ambientales de los aprendizajes. Facilita brindar orientación sobre el contexto adecuado, Dun, K. & Dun, R., (1983,1986). La segunda capa, se refiere a como se procesa la información y contribuye a adecuar y planificar la oferta curricular, Kolb (1976,1985) y Alonso, Gallego y Money (1991). La tercera capa, se refiere al procesamiento de las preferencias relacionadas con la personalidad, por ende, colabora en el auto conocimiento, relacionarlo con los contextos y formas de aprendizajes, la adecuación en el aula y fuera de ella, según particularidades de cada estudiante.

Conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes a cargo, es uno de los elementos sustantivos para tomar en cuenta en el trabajo docente; favorecer las diversas adecuaciones que debe promover en su trabajo de calidad con equidad, para todos los estudiantes. Su trabajo debe concentrarse en

promover y mantener un nivel aceptable de aprendizaje de todos los estudiantes, garantizar participación activa, de manera que las necesidades de aprendizajes básicos puedan y deban ser satisfechas.

Por otro lado, “El estilo de enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales”, Alonso, C., et al. (1994:44-45). Es importante destacar que los estilos de aprendizaje también son propios del mismo docente. Por ende, es importante que éste conozca propio estilo; esta predisposición a aprender, es la misma que el preferirá al planificar y ejecutar su PP. Esta presencia, privilegia a unos estudiantes entre otros, también puede ser un recurso importante para guiar los aprendizajes.

Aprender a aprender (*Learning to learn, LTL*), entendida como una habilidad consciente del ser humano para continuar aprendiendo por sí solo, en muchas situaciones. Lo básico es la conciencia de sí mismo, iniciativa, auto control y auto dirección, Juch, B. (1989: 20), opinó que “La técnica de *aprender a aprender* no es el resultado automático de mayores esfuerzos para la educación y capacitación, ni de cursos sabáticos y universidades abiertas.” No es lo mismo que la formación de la personalidad; no es enseñar a la gente a remediar fallas específicas. Hasta el “desarrollo de los recursos humanos”, puede ser contrario a este sistema, cuando está dirigido desde afuera, es decir, cuando algunas organizaciones o terceros, influyen sobre alguien. La persona en sí es quien debe dirigir, tiene que determinar los propósitos y manejar los recursos. “Aprender a aprender”, es el desarrollo del ser, por sí mismo”.

El estudio de los estilos de aprendizajes, requiere estudio individual, observaciones, entrevistas de otros informantes. No existe un único instrumento, su selección dependerá de su validez y confiabilidad, experiencia en su aplicación en otras instancias que asegure utilidad e identificar el instrumento según sus posibilidades y limitaciones.

CHAEA, de Alonso, Gallego y Money, (1991), es un instrumento que ofrece un amplio abanico de sugerencias de diversos caminos hacia el progreso, con una metodología didáctica sencilla y de clara aplicación, disponible on line; con un proceso de auto aplicación, se puede obtener el resultado de las preferencias de manera inmediata. Permite obtener el resultado de preferencias en los aprendizajes, clasificar y analizar comportamientos.

4.7. ESTUDIANTES

Las niñas y niños que se denominaron estudiantes del I ciclo de la EB, están inmersos en realidades como el trabajo a temprana edad, la explotación sexual, trabajadores, en la calle, víctimas de diferentes formas de violencia, discapacitados, desplazados y víctimas de pandemias. También es necesario establecer que crece el abismo entre los ricos y los pobres y los niños son las primeras víctimas. También muchos son víctimas silenciosos de la soledad, abrumados por bienes materiales y faltos del compromiso de sus familias. Muchos niños son vulnerables a pesar de las condiciones económicas estables de sus parientes, de manera que la pobreza no es la única causa que obliga a brindar una educación de calidad.

De acuerdo con Gallego, R. (1992:90), “Ellos son seres humanos, de carne y hueso, con un pasado y unas expectativas reales de vida, influenciados por problemas que atraviesa su sociedad, imbuidos en una ideología cualquiera que ella sea, que los hace creyentes de una forma de existencia, que posiblemente no se avenga con la que el pedagogo quisiera.” Desean destacarse, ser reconocidos, ganarse el respeto del grupo en el cual militan, para ello pueden ser capaces de retar la autoridad superior. Hay momentos en que su atención está en una compañera, amiga o amigo.

En los países del tercer mundo, se les sumará a todo lo anterior; la malnutrición, los problemas económicos, carencia de medios para allegar los recursos indispensables para el estudio, fuera de la falta de tiempo, ya que algunos obligatoriamente tienen que trabajar y colaborar en su propio sostenimiento. Los estudiantes están afectados por múltiples problemas que inciden en sus aprendizajes. En la perspectiva del MEP, la Política Curricular (1990: 26), “los estudiantes son el sujeto principal del currículo, por cuanto a él está dirigido, es él quien lleva acabo el proceso de aprendizaje. Docentes y familia, son facilitadores, orientadores, colaboradores, aprendiendo con él”

4.7.1. Desarrollo del niño escolar

En este contexto se afirmó que el CE debe promover el interés, a la reflexión, al servicio y la participación de sus actores. Ello implicó la atención de criterios ecológicos y de salud, en procura de hacer de los CE lugares atractivos para toda la población: desde el niño que puede encontrar en ellos un campo de juego, hasta el adulto, que busca una biblioteca, una sala o un lugar de conversación, una cancha de deportes, etc. Evidentemente se pretende tener a la gente alegre,

contenta, lógicamente motivada para aprender. En este sentido, la sonrisa del educando debería ser el mejor indicador de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que recibe.

Su salud es muy importante, la nutrición, la recreación, la atención de su recreación, intereses y temores, son oportunidades para desarrollar actitudes responsables. Es necesario que la familia reciba información y se le capacite en relación con el DN y el manejo de límites, se trata de establecer las bases de un trabajo conjunto, de apoyo mutuo entre la familia y los docentes.

4.7.2. El niño y su contexto

No parece existir duda en que los miembros jóvenes de todas las especies necesitan figuras adultas que cuiden de ellos, los protejan y los introduzcan en las reglas del grupo donde vivirán. Este proceso crea una íntima vinculación entre padres-hijo y familia-hijo, en medio de la cual desarrolla una actitud nutricia, de aceptación y consentimiento del hijo muy pequeño. Al crecer se alejan cada vez más de los padres, volviendo de vez en cuando sentirse seguros, recabar alimentos y protección; hasta que estén listos para hacerse responsables de sus vidas y eventualmente convertirse en padres.

Durante su crecimiento y desarrollo, los pequeños se ven estimulados y controlados continuamente por sus acciones y las actitudes de su familia. Continuamente ellos hacen de modelos de sus propios hijos. Este doble proceso garantiza que sus hijos van a tener una buena oportunidad de adquirir pautas de conducta que son efectivas para la supervivencia y aceptables para los demás miembros del grupo. Los padres y familia, son consultores para sus hijos, figuras de autoridad, agentes facilitadores y educadores.

Para ellos son los apuros, pues los hijos requieren calor, alimentos vivienda, salud, recreación, educación y disciplina entre otros. Conforme los hijos crecen los padres tienen que adaptar su propio estilo parental a las necesidades de sus hijos. La familia por su parte debe ser capaz de crecer, cambiar y adaptarse de acuerdo con las cambiantes necesidades de los miembros que la componen. Hay que dejar que la familia comparta, tan a la medida de los pequeños, se extienda y desarrolle, según los hijos, van desplazándose y alejándose de su centro. Los padres deben ser capaces de quererlos y dejarlos marchar cuando se les llega la hora, Jenkis, (1981).

Cuando los padres llevan a sus hijos al CE por primera vez, sienten a menudo el dolor de la separación, de un modo más agudo que sus hijos. Más aún, con frecuencia es su ansiedad la que contagia a los niños. Las familias deben comprender que la responsabilidad en la educación y cuidado de su hijo ahora se comparte y que en adelante lo hará con otros adultos y niños, eso es importante y necesario.

El crecimiento y los cambios físicos del hijo tienen lugar continuamente, al tiempo que el impulso interior de la maduración lo lleva a ser adulto y tiende a alejarlo de su familia de origen. Los factores ambientales pueden facilitar o distorsionar ese proceso natural; pero tiene su ímpetu propio. El objetivo vital del hijo es, conseguir una personalidad claramente identificada, bien integrada y autosuficiente, armoniosamente separada de la familia de origen. La misión de los padres consiste entonces en adaptarse y adaptar su conducta a esos cambios al tiempo que conservan la propia individualidad y sus propias relaciones recíprocas de adultos.

En las realidades estudiadas, la diversidad familiar es una constante ineludible, el creciente el número de madres “jefes de hogar” y la multiculturalidad, son realidades que deben ser

analizadas, incluidas y valoradas. Producto de los importantes movimientos migratorios que ha recibido el país, se amerita que el CEPP analice y revitalice su valoración de las familias migrantes. Sus hijos tienen derecho a un proceso de adecuación más allá de sus conocimientos académicos, también lo requieren los nacionales, de frente a esa realidad. Muchas y variadas estrategias pueden emplearse y el CEPP debe poner en marcha tener opciones debidamente administradas y darles el seguimiento correspondiente, fin de garantizar el derecho a los servicios educativos. Deben crearse espacios educativos para analizar las causas de las migraciones, sus implicaciones y construir valoraciones recíprocas de convivencia humana digna.

Hoy más que ayer se justifica esta alianza, hay circunstancias determinantes para los niños que han entrado en vigencia como la incorporación de la mujer al mercado laboral, la convivencia familiar, la proliferación de separaciones, parejas múltiples y divorcios. Los nuevos roles que han tenido que asumir las madres, los desplazamientos, largas y dobles jornadas de trabajo, la múltiples y complejas manifestaciones de violencia doméstica, social y política, los movimientos migratorios, entre otros, están afectando a la familia como célula básica de la sociedad.

4.7.3. Conocer los estudiantes

Como complemento a los argumentos precitados, el docente tiene la responsabilidad de conocer los estudiantes a su cargo. Las niñas y los niños a su cargo tienen características propias de su edad, de su sexo y del contexto en que interactúan, con su familia y su comunidad. Sin embargo cada estudiante es una realidad distinta, dinámica y única. Es necesario que el docente conozca y registre todas estas particularidades, facilite la identificación de temores y limitaciones, sus preferencias y potencialidades.

La educación preescolar y primaria se prolongan unos ocho años, muchas veces realizados en más de un CE. Visto así, lo recomendable es que el expediente que se le formó al preescolar, sea transferido, para que los docentes puedan disponer de un historial de información confiable y pertinente, relacionado con los procesos de EA. Corresponde a cada docente mantener la información actualizada, custodiarlo durante el tiempo en que el estudiante esté a su cargo y llevar registro actualizado de asuntos relevantes. La formación del expediente acumulativo requiere de una estrategia institucional, como parte de una base de datos confiable y confidencial de los estudiantes. En educación preescolar y primaria el docente es responsable de los expedientes del curso lo entrega a la dirección del CE, para su debida custodia y luego al nuevo docente, en el siguiente curso lectivo. Una vez cursada ésta se debe hacer llegar al CE de secundaria.

Del estudiante interesa conocer las referencias de su familia, domicilio, lugar que ocupa entre los hermanos si los hay, condición económica, aficiones, cómo realiza regularmente su viaje de ida y regreso, centros educativos en los que ha estudiado, motivos de traslados, nacionalidad, entre otros. Interesa su salud, problemas leves y graves, programa de vacunas, tratamientos, carné de salud y carné de menor de edad, médico familiar, centro médico en que está afiliado. Interesa conocer sus intereses, compromisos con la familia, recreación, limitaciones económicas, y de otra índole, entre otros. También una ficha familiar, se debe disponer de un registro de los domicilios y teléfonos, lugares de trabajo y domicilios, para localizar con prontitud a los responsables y atender los imprevistos que pueden presentarse.

La formación de la familia en materia de DN debe contar con equipos multidisciplinarios de las diferentes instituciones de la seguridad social, de manera que se garantice un tratamiento integral y colegiado

4.8. RELACIONES DOCENTE-FAMILIA

Es necesario que el docente comprenda que cuanto más conozca la familia de los procesos de desarrollo del niño, de los procesos de aprendizaje y cuanta más confianza le brinde la formación profesional de las personas que se encargan de los hijos, mejores serán las condiciones para organizar el trabajo en equipo. En una sociedad en la que los niños respetan y valoran al docente, la PP debe vivenciar esas condiciones y por ende, serán objeto del reconocimiento y respeto de la familia y la comunidad.

Por ello, es importante que sea protagonista en la oferta de aprendizajes, que reciba oportunidades permanentes de actualización, que disponga de recursos para el ejercicio docente, oportunidades de evaluación y retroalimentación de su labor. No basta reconocer la preponderancia del papel del docente en el logro de los AE, es necesario mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de éstos. La sociedad espera que los docentes se desempeñen de la mejor manera. Esta aspiración se remite a la idoneidad profesional, dentro de la cual se potencian los talentos, se estimulan los intereses, se adecuan los estilos de enseñar a todos los estudiantes y se trabaja en forma colaborativa.

El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se concentra en la interacción del docente con sus estudiantes, aunque no son los únicos actores, porque también intervienen el contexto del CE, los compañeros estudiantes, las familias y la comunidad. El papel del educador es intencionado, pues es quien ha guiado al estudiante en la apropiación de lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado. En el docente se

delegó la guía hacia el éxito en los A-E, de los que se esperan experiencias para la formación de una personalidad sana, segura y equilibrada.

El lenguaje que utiliza el docente, debe ser conocido por las familias y aplicarlo cotidianamente en la necesaria guía de los aprendizajes. Desde esta perspectiva la familia debe ser asesorada por el docente respecto de los criterios, recursos y procedimientos que favorecen la comunicación con el propósito de que el acompañamiento sea provechoso y armónico.

El diálogo o conversación cara a cara, es el tipo de comunicación oral que con frecuencia se proponen docente y familia. Es un proceso en el cual participan varios actos como el hablar, escuchar y observar, también la comunicación no verbal y los silencios, la buena integración de estas actividades, favorecen la comunicación. Por medio de la conversación se intercambia información, se recibe y expresan puntos de vista. En la cotidianeidad de la jornada escolar, es frecuente que alguna madre se acerque a la docente de su hijo para saludarla, compartir alguna información o bien solicitarle su atención para algo imprevisto. Este tipo de conversación se da en un ambiente informal, con un lenguaje sencillo, es espontánea y natural.

La interacción implica el desarrollo del pensamiento crítico, selección de criterios, de los contenidos, según sea la opción de participación, de comunicación. La familia debe ser informada de cómo se desarrollan esos contenidos y procedimientos a la vivencia diaria del aula y del CE. Se trata de ser coherente con la opción teóricamente asumida y la práctica consensuada en los ámbitos y entre los actores que protagonizan los espacios de aprendizaje. Las relaciones entre los docentes y las familias constituyen una unidad de análisis en este trabajo de investigación.

Las familias asumen las responsabilidades básicas de alimentación, cuidados de salud, abrigo y manutención. Hasta su ingreso al CE, la familia ha iniciado y mantenido la función educadora de sus hijos, en lo que podría decirse ha sido un espacio significativo. Más adelante, la responsabilidad de la educación, se comparte, con el contexto escolar. El docente pasa a ser una persona muy importante para el niño y su familia, al menos durante un curso lectivo, pero también es acumulativa en el tiempo.

Los docentes experimentan diferentes sensaciones, como temor y ansiedad, en relación con la comunicación con las familias; lo que podría atribuirse a la falta de preparación para comunicarse con ellas. De hecho se sabe que los conocimientos, actitudes y habilidades de los docentes pueden ser determinantes para potenciar o alejar el compromiso de las familias con los aprendizajes de sus hijos. Otro grupo de docentes, poseen una actitud positiva respecto de la comunicación con las familias e implementan valiosas innovaciones. Reconocen y valoran que la PP, puede ser más ventajosa “a pesar del esfuerzo extra”, Dweyer y Hech, (1992), citados por Mayorga, L., (1998).

Más allá de las dificultades, deben valorarse los beneficios, por ello es necesario implementar actividades destinadas a fomentar este vínculo. Este propósito, reconoció que uno de los factores más importantes es la comunicación entre ambas partes, es identificar las necesidades de apoyo que tienen las familias y el por qué de sus comportamientos, sin reforzar las fronteras existentes. “Es posible que cuando hayan dificultades, ambos estén trabajando del mismo lado”, Epstein, (1982), citado por Mayorga, L (1994).

A mayor conocimiento de las familias en relación con los aprendizajes podría también considerarse como un desafío para el docente, por la forma en que éstos llevan a la práctica la PP

Becker y Epstein, (1982; Greenwood e Hickman, (1991); Shartrand et al., (1994); Icaza, B. & Mayorga, L. (1994). Es reconocido que los docentes desaprueban el que las familias cuestionen su quehacer profesional y algunos repiten con las familias, el esquema de trabajo que utilizan con los estudiantes; lo que resulta inadecuado para comunicarse con adultos.

Otras consideraciones hechas por este autor se refieren a que el docente carga consigo una cantidad de experiencias que por años prevalecieron en los CE, en relación con la participación de los “padres” en la sociedad chilena. Entre ellas se afirmó que los padres cumplen muy bien sus funciones cuando... los estudiantes cumplen con puntualidad las tareas, los estudiantes traen los materiales solicitados, lo que es insuficiente” y agregó que los docentes presentan respuestas ambiguas en relación con las familias. Por un lado reclaman mayor participación, pero ignoran las limitaciones que tienen ciertas familias, también, emplean inadecuados recursos de comunicación. En otro orden de conclusiones señaló que, las familias pobres cooperan menos con el CE.

El docente debe brindar una sensación de confianza y entereza. La seguridad será un cimiento para construir una relación de colaboración mutua. Ciertamente esta sensación se construye en la vivencia escolar. Docentes y familias deben enfrentar sus relaciones, unas veces en condición de dirigentes y otras de dirigidos. Aunando al proceso de toma de decisiones, el uso de la autoridad y logro de metas comunes, como formas básicas de convivencia. El mutuo conocimiento favorece posturas consensuadas frente a un mismo problema, serenidad y madurez equilibradas.

4.8.1. Cuaderno de Comunicaciones

El uso de este recurso está contemplado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y de Conducta. Se trata de un cuaderno de comunicaciones, CC, impreso especialmente por el CE,

contiene varias secciones: datos personales, fotografía del estudiante, fotocopias de las cédulas de identidad de los padres, información relacionada con normas de evaluación de los aprendizajes, uso del uniforme y asistencia.

También tiene una plantilla donde se registran los resultados finales o sea las calificaciones obtenidas en cada trimestre, en cada asignatura, registro de asistencia por periodo y una ficha médica. El cuaderno está organizado en secciones, con formularios para: convocatorias a reunión o cita, justificación de ausencias (por imprevistos, llegadas tardías y uniforme incompleto), mensajes, control de contribuciones para el PE, el horario de lecciones por asignatura, la lista de docentes, ficha de salud del estudiante, materiales y el calendario del año escolar.

El CC, se vendió al inicio de cada curso lectivo y el estudiante debe cargarlo consigo. Es un recurso de comunicación entre los docentes y las familias. En este documento se registran manualmente los datos que se solicitan y los mensajes escritos que se envían y se reciben. Este recurso fue adoptado por el MEP para las escuelas públicas en 1996, ya lo utilizaban las escuelas privadas. Todos los años cada CE, lo revisan, editan y venden, en mil colones en el 2006.

4.8.2. Protocolo

Es riesgoso dejar al azar el desarrollo de la comunicación entre docentes y familias; se pueden esconder limitaciones para ser indiferentes, descuidos y prepotencia. El docente debe ser un buen comunicador y no dejar lugar a dudas en su ejercicio profesional, su actuar es un referente constante, sobre todo para aquellos que interactúan constantemente.

Desarrollar buenas relaciones requiere de compartir información relevante, sin deterioro de la debida privacidad y discreción. Siendo que la interacción docente-familia tiene especial importancia para los AE, se hace necesario que el CE, disponga de un protocolo que las guíe y regule. Las comunicaciones originadas por el CE y el docente, deben ser debidamente planificadas con atención de los criterios y procedimientos fundamentales de la comunicación exitosa, entre todos los involucrados en los aprendizajes.

Debe existir una agenda básica de temas y subtemas que el docente debe tratar. Al mismo tiempo, es necesario retroalimentar los criterios y procedimientos para “entregarlos a las familias”, con cierto contenido coherente y pertinente. Se debe incluir un registro de lo tratado y recomendado, de manera que se pueda valorar un historial de la asesoría y control que el docente, como profesional proporcionó al estudiante y su familia. Debe existir garantía de que esta interacción se da en términos de una valoración recíproca y que se toman en cuenta las directrices en relación con esta interacción. Se trata de un mecanismo que explicita criterios, procedimientos de asesoría, seguimiento y control de los temas y respuestas concretas que se brindaron que se brindaron respecto de la necesaria comunicación entre docentes y familia.

El docente debe tener disposición y capacidad para comunicarse adecuadamente, disfrutar la tarea docente, ser franco, abierto a las ideas, respetuoso de las diferencias y atento a su valoración. Debe dialogar con interés y sinceridad. La comunicación con la familia le ayuda a entender la conducta del estudiante como parte de ese sistema. El docente no debe menospreciar el valor de la familia como fuente de información del estudiante, en beneficio de la atención que se le brinda a éste. Docentes y familias forman parte de una misma sociedad, en principio, tienen las mismas

expectativas e ilusiones respecto de los estudiantes a su cargo. Vistas así las cosas, ambas partes quieren lo mejor para el estudiante, de acuerdo con sus necesidades y facultades.

La interacción docente-familia es importante, se hace necesario que el CE, disponga de un protocolo que las ordene y regule. El docente por su parte debe disponer de una guía de procedimientos básicos a seguir en su comunicación con la familia. No se debe dejara a la libre iniciativa esta interacción tan importante en los AE, es necesario, recuperar la visita a los hogares, al menos en casos de riesgo para el estudiante. Es un proceso en el cual participan varios actos como el hablar, escuchar y observar. Así mismo, intervienen la comunicación gesticular y los silencios y el contexto en se da la misma. La buena integración de estas actividades favorecen la buena comunicación.

El CE debe desarrollar un expediente acumulativo de cada estudiante, a cargo del docente responsable del grupo, con el propósito de que se registren en él, acontecimientos pertinentes respuestas brindadas en los AE.

4.9. PANORAMA DE LA EGB

El desarrollo de la EPP en Costa Rica es deficitario en calidad; existe insatisfacción por infraestructura, gestión institucional, deserción, reprobación, enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura, PP, pérdida de tiempo lectivo y frecuentes incapacidades de los docentes. También preocupa la población con sobre edad escolar, los jóvenes adultos que no han concluido la

primaria y la secundaria, la falta de adecuación de la oferta a los niños migrantes pobres, especiales y los problemas de aprendizaje desatendidos.

En los últimos diez años, la educación preescolar evidenció un aumento de la cobertura; iniciación 26.1% (4,5 a 5,5 años) y en transición el 86% (5,5 a 6,5 años), debido a mayor oferta pública.

En el año 2006 se estimó la matrícula inicial en I y II ciclo en 521 505 estudiantes, de los cuales 5.1% fueron extranjeros. La estimación del número de centros educativos fue de 4 026 donde laboraron 35 815 docentes. Aproximadamente 56 000 reprobaron y 19 568 estudiantes desertaron. En el 2002, se estimó que el 44.9 % fueron escuelas unidocentes (multigrado) y absorbieron un 8% de la matrícula inicial en el mismo año. Durante el 2008 se ha estimado que la matrícula inicial registró una tendencia a la baja, estimada en un 20% en la EGB, en los últimos cinco años, no se han creado nuevos puestos para docentes. A ello, está contribuyendo el descenso en la natalidad, mayor control de migraciones, la deserción y alto costo de la vida (en deterioro en el mismo periodo).

Según el PEN, (2005:27), la deserción promedio en I y II ciclos es preocupante, a pesar de que no se dispuso de datos desagregados por sector (pública, privada, subvencionada y nocturna). En primaria, la deserción intra-anual fue alrededor de un 3.3% en el año 2004, una de las más bajas en los últimos diez años. En el 2005, se registró un 22.6% y en el 2006, un 23.7%, tendencia en aumento en los últimos cinco años, mientras que la aprobación ha descendido. La deserción en primaria se concentró en los tres primeros años, con un promedio de 3.4% en I ciclo y 3.6 % en el II ciclo, (2006). En primer grado se presentó un 5.3% el promedio nacional, 5.6% los varones y 4.9%

las mujeres, PEN, (2002:30). La reprobación en el primer grado mostró tendencia decreciente, sin embargo sigue siendo alta, 14.7%, promedio nacional, en el 2002 y de 13% en el 2006. En primaria el 9.5% de los estudiantes repitieron el curso, en primer grado el 12.6%. Afectó más a los varones que a las mujeres.

En educación secundaria, el porcentaje de deserción intra-anual se concentró en los tres primeros años, un 18.3 % en la modalidad diurna. Y un 28,9% en la modalidad nocturna. En el 2003, desertaron 30.623 estudiantes de secundaria, sea el 13.2%. “La inasistencia a la educación, de la población de 12 a 17 años se explica no sólo por la situación socio económica del hogar, sino también por la falta de interés en el sistema educativo formal: un 16.2%, tienen problemas de acceso al estudio; al 10.5% le cuesta aprender, un 27.6% no está interesado en el aprendizaje formal, un 6.1% prefiere trabajar y el restante 21% mencionó otras razones (INEC: 2004).

Por otro lado, según el PEN, (2006: 27), el 12,2% de los jóvenes entre 12-24 años no estudian ni trabajan, el 35% concluyeron la educación secundaria. Lo anterior, reflejó en el 2005, que la deserción en el III ciclo fue de un 51% y la reprobación de un 21% (ambos son datos promedio de los niveles y no se dieron a conocer desagregados por dependencia.). La actual administración impulsa becas de dinero en efectivo y lecciones de recuperación como respuesta a la deserción y repitencia en la secundaria.

La disminución en la cobertura aumentó a medida que avanzó la población del II al III ciclo y del III al IV ciclo, habiendo tenido un comportamiento, del 64,9% y del 36.5 %, en el 2006, respectivamente.

Entre 1990-2004, la proporción de alumnos que culminó la primaria en seis años, aumentó de 44.6% a 53.7%. Incluso este incremento reveló que un gran porcentaje de la población estudiantil, sino desertó, requirió más tiempo que el establecido (6 años) para terminar la primaria. En el año 2002 en promedio, los alumnos tardaron 7.4% años en graduarse de primaria, lo que implicó que para aprobar cada grado académico se necesitaron aproximadamente 1.2 años. Dado lo anterior, muchos jóvenes se matriculan con extra edad en secundaria.

En el mismo periodo, la tasa de reprobación promedio, pasó de un 2.2% en sexto grado a un 27.4% en séptimo, más del doble de la reprobación promedio de primaria (10.5%) y casi el doble del promedio de la secundaria (19.6%). La tendencia decreciente de la reprobación en primaria podría tribuirse a que se quedan en el sistema los de mejor rendimiento y al aumento en la cobertura de preescolar. Por otro lado, la reprobación en este nivel fue de 3.5%. También se debe tomar en cuenta que estos datos incluyeron a estudiantes que debieron someterse a las pruebas nacionales como elemento de promoción y fueron eliminadas en el 2007. “Una explicación a esta reducida proporción es que la deserción prematura deja en el sistema a los de mejor rendimiento y el sexto grado es el año en que culmina la enseñanza primaria, según expuso Solano, J., citado en el PEN (2005:27).

La reprobación en el primer grado puede atribuirse a diferentes causas entre ellas: a la complejidad de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, a características propias del estudiante, al tipo de mediación pedagógica, al apoyo de la familia, a las relaciones docente-familia, a la indiferencia de los CEPP y del MEP.

Otros indicadores complementarios están los referidos a la eficiencia y eficacia del sistema como la tasa específica de escolaridad por edades y la tasa de idoneidad. Los primeros reflejan el porcentaje de población de una edad determinada que se encuentra matriculada, respecto de la población total de esa edad, sin importar el ciclo o nivel cursado, constituyéndose así en un indicador de eficiencia del sistema para cubrir a la población de interés. La tasa de idoneidad indica el porcentaje de población matriculada, con edad oficial para estar en un grado, ciclo o nivel determinado, respecto de la población total de esa edad. El costo por estudiante en primaria fue de 70 dólares. El analfabetismo de la población de 15 años y más, es de 7.6%.

A diferencia de la tasa neta, la de idoneidad se considera un mejor indicador de la eficiencia del sistema para cubrir la población en el grado que le corresponde según edad. Entre los 7-12 años la cobertura fue de 95.9%, mientras que la tasa de idoneidad de un 73,3%. El tiempo promedio en que un estudiante cursó la EP, fue de un 26.5% más alto de lo estipulado. Sea 7.4 años en el 2002.

Según Rolla, (2003), citado por el PEN (2002:109), “Los repitientes alcanzaron puntuaciones significativamente bajas en todas las destrezas de lectura en comparación con los que no repiten. Señaló una estrecha relación entre las dificultades en la lectura y la reprobación en primer grado.” Este descubrimiento presentó el reto de prevenir tales problemas desde antes de que el estudiante ingrese a educación primaria. Visualizó la necesidad de hacer ajustes en la articulación, en la capacitación a los docentes en el manejo adecuado de diferentes métodos y estrategias en la enseñanza aprendizaje de la lectura, capacitar a las familias para mejorar el acompañamiento a los estudiantes, desde la pequeña infancia. A los CE un mayor compromiso con el mejoramiento de las variables que condicionan el éxito escolar con responsabilidad directa de la institución.

Por último, el grupo de factores del sistema educativo refiere al escaso atractivo de los programas de estudio, la deficiente infraestructura, insatisfacción por la PP y recursos didácticos, la mala relación con otros estudiantes y la falta de orientación y apoyo académico de la institución.

Solano, J. J. en su en su Tesis de Licenciatura en Psicología. *“La experiencia subjetiva del estudiante de primaria que repite en dos o más ocasiones”*, (2002), citado por el PEN (2005:27), hizo referencia a algunas opiniones emitidas por los mismos estudiantes, en relación con la causa de su deserción de la escuela , en una zona urbano-marginal, ellos expresaron: “soy vago”, “me cuesta”, “limitaciones económicas y de conocimientos en el hogar que imposibilitan a la madre para ayudar a sus hijos” y “los estudiantes miran difícil continuar estudios en secundaria, además de que las expectativas de la familias refuerzan la idea de pocos logros en el campo académico”.

En el Undécimo Informe Anual, PEN, (2005:277), con respecto al bajo rendimiento se reiteró que, es un fuerte disparador del abandono escolar. Citó como los principales problemas que incidieron: deficiencias en las técnicas de estudio, las pocas horas destinadas a este propósito, los problemas de madurez psicológica y personal, el mal manejo del tiempo libre, las dificultades particulares con algunas materias. Entre los factores de índole señaló, la falta de apoyo para preparar tareas y exámenes, una débil atmósfera cultural y escolar en el hogar, la existencia de problemas familiares diversos desde económicos hasta conflictos intrafamiliares, donde el 60% de las jefaturas de hogar tienen primaria y secundaria incompleta o menos. La ausencia de ejemplos cercanos para proseguir estudios y la necesidad de incorporación al trabajo para aportar a la economía doméstica.

Por último, el grupo de factores del sistema educativo se refirió al escaso atractivo de los programas de estudio, la deficiente infraestructura y recursos didácticos, la mala relación con otros estudiantes y la falta de orientación y apoyo académico de la institución.

En la educación secundaria, la deserción se atribuyó en algunos casos a factores propios del estudiante como los económicos, familiares y sociales como el CE. Según el MEP, 2002, los estudiantes expulsados por el sistema, ahora trabajan en puestos variados, de baja remuneración y la mayoría pertenecen a hogares de escasos recursos. En cuanto a los factores del sistema educativo señalaron la inadecuada estructuración de los planes de estudio por grados y niveles, desigual carga académica por materia, falta de capacitación de los docentes, insatisfacción por la práctica pedagógica, poca disponibilidad de materiales y recursos didácticos en el aula, escasa asesoría a los estudiantes, falta de talleres, laboratorios, bibliotecas, ausencias de los docentes, desconocimiento de técnicas de estudio y metodologías de trabajo en el aula.

Después del 9° año, la probabilidad de abandonar los estudios crece conforme aumenta la edad del alumno, por ello, resulta relevante brindar más apoyo a los estudiantes y atenuar la deserción. Por otra parte, las y los jóvenes, encontraron poco atractiva la secundaria y no lograron precisar el aporte que recibió de sus estudios escolares, PEN (2005:27). Según el MEP, (1999), menos de un 40% de los estudiantes que iniciaron el primer grado lograrían completar la educación secundaria. El porcentaje de estudiantes que lo hicieron en tiempo óptimo fue en el 2002 del 53.7% y el tiempo promedio que tardó un estudiante en graduarse fue de 7.4 años.

El promedio de años de escolaridad de la población que abandona o es excluida del sistema educativo, es menor de siete años, lo cual indicó que, en promedio, no terminan el séptimo año de

secundaria. La aprobación de los estudiantes de I y II ciclos, en el 2002, conocida como la educación primaria fue de un 85%, un 9% aplazó y un 6% reprobó.

Según el Undécimo Informe del PEN (2005: 277), “La mayoría de los estudios coinciden en señalar el fracaso o el déficit en el rendimiento académico como uno de los más fuertes “disparadores” del abandono escolar.” Señaló además, tres categorías de problemas entre ellos: los estudiantes, familiares y del sistema educativo en general. Entre los primeros se encuentran las deficientes técnicas de estudio, las pocas horas destinadas a este propósito, las debilidades en algunos campos del aprendizaje como matemáticas, estudios sociales, los problemas de madurez psicológica y personal y el manejo del tiempo libre.

Entre los factores de índole familiar se contempló la falta de apoyo para preparar las tareas, los exámenes, una débil atmósfera cultural y escolar en el hogar, la existencia de problemas familiares diversos desde económicos hasta los conflictos intrafamiliares, la ausencia de ejemplos cercanos para proseguir estudios (puntos de referencia) y la necesidad de incorporación al trabajo para aportar a la economía doméstica.

Por último, se llamó la atención sobre el grupo de factores del sistema educativo, se refieren al escaso atractivo de los programas de estudio, las deficiencias en términos de infraestructura y recursos materiales, una mala relación con otros estudiantes, o con algunos docentes, la falta de orientación y apoyo académico de la institución.

De manera que, los menores niveles de instrucción disminuyen las probabilidades de enfrentar la pobreza, entendida como la presencia de niveles de vida o bienestar socialmente

inaceptables, en tanto que, si aumentan los niveles de escolaridad, se incrementa el logro educativo como factor de movilidad social.

De la educación primaria y secundaria del sector privado, no se conocen datos de deserción y la reprobación, se suponen menores que en la EP debido a la condición económica de la población atendida, la disponibilidad de recursos como los materiales didácticos, el compromiso del CE, docente y de la familia, el uso del tiempo lectivo y otros. En este sector de la educación, se percibe un esfuerzo constante por comprometer a las familias a acompañar y estar atentos al rendimiento de los estudiantes.

Entre los CEPP multigrado, se presentaron los rendimientos más bajos en las pruebas nacionales. Por ejemplo en el año 2002, la repetición fue de un 11.7% y la aprobación de un 81,2%, cifras superiores al promedio nacional de educación primaria.

Las escuelas multigrado son atendidas por uno o dos docentes, quienes brindan la mediación pedagógica a todos los niveles de primaria, son de matrícula reducida, hasta 1 y 50 alumnos y trabajan en dos jornadas (I y II ciclo). La cantidad de estos centros varía según la región educativa, donde dos factores parecieran ser más determinantes están su extensión territorial, su localización en relación con las zonas rurales que involucre. Pues, algunas de ellas están ubicadas en zonas rural dispersa y el horario diario de lecciones es corto, debiendo atender el mismo programa de estudios y representan el 8% de la matrícula nacional de la EP. El reconocimiento de la importancia de su influencia y la insatisfacción de oportunidades, su frecuencia y su calidad, al menos, en virtud de los mejores aprendizajes escolares, urge de estrategias del trabajo cooperativo entre estudiantes-docentes-familias.

La permanencia y el éxito escolar son en buena proporción, influenciados por la calidad del servicio profesional docente. Aunque no existen evaluaciones convincentes del desempeño docente, en las que se pueda apoyar una afirmación específica, si puede plantearse la reflexión en cuanto al uso inadecuado de: técnicas metodológicas, materiales didácticos pertinentes, tiempos escolares, manejo de la disciplina, aplicación de la evaluación, ausencia de atención a los diferentes estilos de aprendizaje, falta de capacitación en el manejo de recursos para el aprendizaje y del trabajo en equipo con las familias de los estudiantes, afectan la permanencia exitosa de los estudiantes en la EB. Otros factores vinculantes al desempeño docente son las ausencias de éstos, su motivación por el trabajo, el tiempo efectivamente laborado, su formación profesional, asesoría y supervisión a su labor como mediador y el tipo de contratación.

Más allá, el MEP (2007) recientemente señaló que sólo uno de cada diez docentes posee estudios universitarios completos que les acreditan para ejercer la docencia. Una causa de ello podría ser que, con un certificado de idoneidad se puede aspirar a cierta estabilidad en el puesto, sin comprometer la continuidad y conclusión de estudios a nivel superior. Otro factor que podría incidir es la cuestionada oferta de estudios superiores. Tampoco se cuenta con evaluaciones de la gestión institucional que permitan identificar qué tanto se asesoró y se dio seguimiento al desempeño profesional técnico-administrativo y docente, para el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

En la perspectiva de algunos docentes, los principales problemas que ellos se tienen en su desempeño profesional se relacionan con grupos numerosos (30-35 estudiantes), falta de apoyo de las familias, escasez de recursos didácticos, programas de estudio extensos, cantidad de estudiantes con adecuaciones curriculares y exceso de actividades escolares complementarias,

deficiente disciplina, déficit de infraestructura y la obligatoriedad a los 200 días lectivos, bajos salarios, entre otros.

En las metas de los AE, subyace una labor de equipos en distintos escenarios y tiempos, CE, aula, familia y comunidad. En el seno de la convivencia familiar, se desarrollan muchas experiencias en torno a los aprendizajes escolares, ciertamente, fuera del control del docente y del CE, pero no por ello, exentos de su influencia y responsabilidad de los adultos, con quienes más comparte el estudiante.

Es oportuno destacar que hay diferentes procedimientos en las relaciones familia-escuela, entre los CEPP y privados. En estos últimos, se organizaron reuniones con mayor frecuencia, (una por mes), las agendas incluyen el tratamiento de temas relacionados con los aprendizajes. Las familias tienen espacio de participación y capacitación en el mejoramiento de los AE, podría atribuirse a que los padres son los “clientes” de la institución, en la medida en que sean tomados en cuenta, se sientan valorados e importantes, se mantiene la relación, que los compromete a rendir cuentas, en la formación humana y en el campo académico.

La competencia en el mercado, obliga a estos CE a trabajar en su prestigio y a desarrollar lazos de pertenencia a la institución. El interés por el éxito escolar es recíproco; puesto que la “inversión” de la educación privada es costosa, las familias en su mayoría poseen recursos económicos medios y altos, los cuales se unen a que mayor frecuencia de padres son profesionales y técnicos, los cuales poseen aspiraciones puntuales de inversión respecto de la educación que esperan para sus hijos. A los propietarios del CE y a las familias les interesa el prestigio de la

institución en que estudian sus hijos, lo que se ve favorecido por el aprecio que de ella se tenga y la participación es uno de los elementos que más favorece esa simbiosis.

La participación de la familia es apreciada por las autoridades educativas en el discurso; pero no existe una política gubernamental específica que promueva su adecuado protagonismo. Tampoco en el nivel institucional se evidenciaron esfuerzos concretos que comprometieran la labor de los docentes, donde se involucre su trabajo con las familias. Pareciera que en la medida en que estos últimos estén “más quietos mejor”. Los docentes que privilegian su comunicación con las familias lo hacen por su libre iniciativa, desde luego, que coincide con el aprecio que les retribuyen. Mientras tanto, los CEPP no disponen de mecanismos adecuados de seguimiento, lo que es clave para tener éxito, así el SEC tiene una clara debilidad en ese sentido.

Es necesario visualizar la EP con profundidad, más allá de leer y escribir. El estudiante debe habituarse a la lectura y disfrutarla desarrollar capacidad para vivir en valores, convivir pacíficamente ser autogestionario y tolerante. Que desarrolle capacidades para el pensamiento lógico matemático y el razonamiento, para expresar puntos de vista y discernir, compartir y aceptar que en materia de formación de los niños y aprendizajes, puede haber muchos otros puntos de vista.

Según el Onceavo Informe del PEN, (2006:89), con el paso de los años, la auto educación ha tomado auge en el proceso educativo. El adolescente encuentra nuevas personas y nuevos ambientes, concretamente los compañeros y maestros de escuela, que ejercen influencia en su vida, algunas veces poco deseables. En esta etapa, se aleja en cierto modo de la educación recibida en familia, a veces asumen una actitud crítica con sus padres. Pero a pesar de todo, el proceso de auto

educación está marcado por la influencia educativa ejercida por la familia y por la escuela y sobre el estudiante. El joven, irá transformándose y encaminándose también hacia propia su dirección y seguirá quedando íntimamente vinculado a sus raíces existenciales.

En cuanto al contexto costarricense, es necesario hacer referencia a la normativa vigente, según la Política Curricular, del MEP (1990:28), de ella se resumieron las siguientes ideas básicas de las relaciones entre los sujetos de currículo, integrados en las distintas situaciones de aprendizaje, “El educando es persona e integra un conglomerado social. Posee una experiencia propia, una historia específica, un estilo de aprendizaje que lo caracteriza como un ser en constante desarrollo hacia la perfección. Es por lo tanto es portador de una cultura heredada del grupo social al que pertenece. Se destacó que, las relaciones entre los sujetos del currículo así: “todos, al fin inmersos en un proceso permanente de aprendizaje, deben establecer relaciones entre los sujetos del currículo, fundamentalmente democráticas: de igualdad, respeto mutuo, tolerancia ante el punto de vista ajeno, diálogo permanente y resolución pacífica de conflictos.” Señaló que, todas las personas “son iguales en su origen y ante la ley”.

En cuanto al papel que desempeñan sujetos y procesos, ambos se compenetran, de forma tal, que la coordinación, la cooperación y el respeto mutuo debe ser práctica constante. Para ello se propuso practicar destrezas y habilidades, así como reflejar actitudes y valores que conlleven una vida auténticamente democrática, en la participación en la toma de decisiones, la tolerancia, el respeto al punto de vista del contrario, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la rendición transparente de cuentas, deben ser pautas cotidianas entre los sujetos del currículo.

La educación nacional, acentúa aspectos memorísticos, la realización mecánica de procedimientos y la consideración acrítica de los temas, en tanto que desarrolla pocas destrezas para tomar decisiones con cierto rigor, no logra que se den aprendizajes significativos en varias asignaturas y no ofrece suficiente estímulo a la creatividad. El sistema de evaluación, incluyendo las pruebas nacionales, es un claro reflejo de esta situación, pero además estas últimas agravan los problemas, al condicionan la oferta escolar a dichas pruebas, una parte relevante de la formación en el aula y de los textos escolares pues todo se adaptó a las mismas, PEN, (2005:27).

En las últimas décadas, el país ha formalizado préstamos millonarios con organismos internacionales, para mejorar la calidad de la educación. Ha impulsado la publicación de libros de texto, capacitación y formación de docentes, mejoramiento de la infraestructura de centros CE y oficinas regionales, la gestión institucional y la informática educativa en primaria y secundaria. La mayoría de estos préstamos realizados, dejan preocupación porque el país incrementó significativamente la deuda externa, los problemas continúan y hasta se recuerdan repetidos errores. Entonces se hace válida la pregunta, ¿habríamos hecho lo mismo con nuestros propios recursos?

La actual administración ha impulsado la dotación de recursos económicos a los estudiantes de primaria y secundaria, con el propósito de que éstos permanezcan en los CEPP. A la fecha, no existen estudios que revelen con profundidad y validez las causas de la deserción en educación primaria y secundaria. Podría darse el caso de que, la dotación de dinero no se invierta en los estudios, que hayan duplicaciones con otros programas de becas, falta control administrativo del mismo programa de becas y finalmente a nivel de CEPP y de PP no se ha impulsado acción alguna que permita visualizar un mejoramiento de la oferta de AE.

4.10. RESUMEN

Este capítulo se concentró en describir a la República de Costa Rica como el contexto socioeconómico en el cual se investigó la situación- problema asumida en este trabajo de investigación. Entre los temas que se desarrollaron están la familia costarricense, el SEC, el CEPP, el ECV, los estudiantes de educación primaria y las relaciones docente-familia. Interesó la situación actual de la familia costarricense como grupo social responsable y de gran influencia en la formación de niños y niñas escolares.

Se realizó una aproximación teórica al desarrollo del niño escolar como sujeto principal de los aprendizajes significativos propuestos por el CE. En un esfuerzo por atraer la atención hacia su formación integral, con la oportunidad que brinda su transitar por la educación básica y la responsabilidad de atender su derecho a la educación. Que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Orientada a explorar talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Del SEC, interesó el CEPP como el escenario mediato, donde el docente realiza la PP. Se describieron los principales criterios del ECV y sus implicaciones cotidianas en los aprendizajes de los escolares. Se expuso una aproximación al DN, su contexto, se llamó la atención en la necesidad de conocerlo por medio de diferentes técnicas y durante toda su permanencia en el CE. También realizó un acercamiento al deber ser de las relaciones docente-familia. A cada uno de ellos, se le identificó aspectos relacionados con el problema en estudio. Se trabajó con diferentes fuentes de

información, experiencias, círculos de estudio mensuales, con los compañeros estudiantes y profesores del doctorado.

Este trabajo favoreció la delimitación de los aspectos seleccionados y las descripciones involucraron la perspectiva teórica utilizada en el contexto costarricense en cada tema, la perspectiva política como realidad condicionante que subyace y con la que se trabajó cotidianamente en los diferentes ámbitos de la EPP costarricense. De manera que, en cada tema se recorren realidades condicionantes, en un esfuerzo por reconstruir e identificar condicionantes y causas, nutrir el análisis y construcción de la propuesta de mejora.

La búsqueda de fuentes generalmente en documentos y por vía electrónica de diferentes experiencias y opiniones, amplió la visión del trabajo, contribuyó a concretar y redefinir el problema, los objetivos y estrategias. Arduo trabajo fue identificar la relevancia de los datos y experiencias para incluirlas en este informe.

Se concluyó este capítulo con una exposición de argumentos relacionados con la EGB como contexto educativo en el que la educación primaria es la base. El SEC posee un ML y una Política Curricular, claramente definidas y su aplicación en la oferta de aprendizajes ha sido tímidamente y calculadoramente promovida.

El Capítulo V. se refirió al Trabajo de campo realizado; detalla la recolección, análisis e interpretación de los datos. Se detalla su análisis por variables, subvariables y conclusiones en cada caso. Estos resultados reflejan la interpretación de las interacciones observadas, las opiniones de los diferentes actores en espacios cotidianos en los tres CEPP.

**CAPITULO V.
TRABAJO DE CAMPO**

5. TRABAJO DE CAMPO

En este Capítulo se describió el trabajo de campo realizado, posterior a las actividades previas, se basó en el Referente y Diseño Metodológico descrito en el Capítulo II de este informe de la investigación.

La convivencia en el centro educativo de educación primaria pública, CEPP, ofreció fértiles espacios de trabajo para identificar interacciones y opiniones mutuas de las poblaciones, las que debieron ser identificadas bajo la óptica del trabajo colaborativo. Se asumió como el contexto macro, donde convergieron relaciones entre las poblaciones. En este escenario se dio importancia a las directrices institucionales, explícitas o no, a criterios y procedimientos empleados en relación con la comunicación y la participación en los diferentes espacios de toma de decisiones, relacionadas con los aprendizajes escolares, AE y desarrollo del centro. Se trató de descubrir, mediante la aplicación de diferentes instrumentos, lo que allí aconteció cotidianamente, en las relaciones que emergieron.

La investigación hizo énfasis en la interpretación de las realidades, lo que se asumió desde el punto de vista de los actores, de los significados que le dieron a todo lo que les rodeó, dinamismo, diferencias, similitudes. Interesó escudriñar la diversidad, la irregularidad, la contingencia y los valores inherentes a los contextos sociales en que actuaron. Los mismos se produjeron en un tiempo y espacio concreto, en comunidad, con unas formas de relacionarse entre ellos y que condicionaron las cotidaneidades. Interesó indagar cómo se construyeron ideologías subyacentes, conflictos,

circunstancias e informaciones, profundizar en el significado de las conductas y expresiones de las poblaciones.

Se describen espacios, procedimientos aplicados y resultados del análisis de los datos; para ello se utilizaron plantillas, esquemas, gráficos y fotografías, en un esfuerzo constante por mantener las líneas trazadas en logro de los objetivos propuestos y compartir de manera comprensible los resultados de la investigación realizada. Esta etapa, no fue ajena a las vicisitudes propias de cada CEPP y de las personas que interactuaron en estos escenarios, más allá de sus conocimientos, valores, experiencias previas, intereses, clima institucional, la propia percepción personal y profesional.

La recolección, análisis e interpretación de datos ocupó especial atención para trabajar con detalle las variables (los datos relevantes), derivados de los objetivos que se propuso esta investigación y que definieron aquellos aspectos de los que interesó obtener información, organizados en cuatro variables., ver descripción en detalle en el Diseño Metodológico, Capítulo II.

El trabajo de campo fue simultáneo en los tres centros, durante el periodo escolar de febrero a diciembre del año 2005 y se completó en el primer semestre del 2006, animando el inicio del nuevo curso con las coordinadoras de nivel y manteniendo en consulta para profundizar en la Propuesta de mejora.

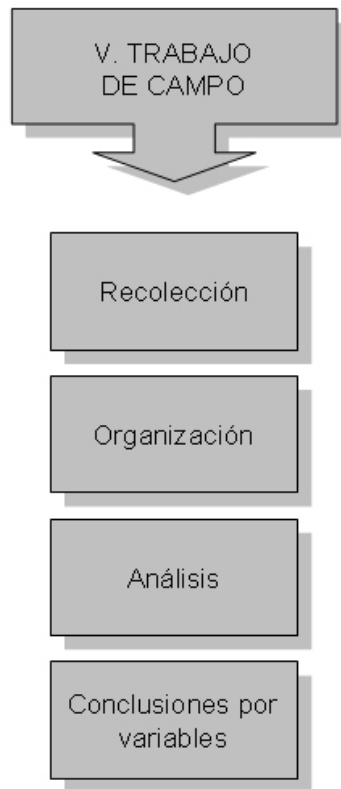


Figura 5.20. Cap3tulo V. Trabajo de campo

5. RECOLECCIÓN, ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

El trabajo de campo abrió espacios para visualizar, incorporar, capitalizar y adecuarse según las particularidades de cada CE y actores con los que se trabajó.

Se debió estar alerta a la observación atenta de hechos cotidianos y dinámicos, escucha de conversaciones, frases significativas, formulación de preguntas, registro de respuestas en eventos inmediatos y distantes. En algunos casos fue necesario prolongar una conversación, entrevista y estadía, para capturar más opiniones, favorecer y aprovechar reacciones, elaborar esquemas, anotar textualmente o bien recordar lo escuchado o visto. Se creó la constante de ver con frecuencia a la investigadora, de manera que su presencia se asimiló como parte de lo cotidiano.

En el estudio con profundidad del problema interesaron datos subjetivos y objetivos, saber qué se dijo y por qué se dijo. La fidelidad en el registro de datos incluyó descripciones detalladas del problema en su conjunto, citas textuales expresadas, los silencios y lo observado. Posteriormente fue necesario recuperar, ordenar, revisar, controlar, limpiar y analizar datos.

La organización fue un trabajo simultáneo con la recolección de datos. Se procuró evitar la sobre valoración de determinada situación, a costa de subvalorar otra, sin embargo, durante todo el proceso no se desechó registro alguno y se conservó en forma original, durante todo el estudio. Cuando se releieron éstos, resultó acertada la recomposición de datos por UA, separar temas, destacar expresiones significativas,

identificar vínculos que se analizaron y discutieron con docentes y familias, en su condición de informantes.

El control de datos registrados facilitó la previsión; guió el seguimiento a pistas de fenómenos que discretamente ocurren y que tienen preponderancia en los escenarios de los CE y de las aulas. También, favoreció la identificación de patrones de comportamiento de las poblaciones, que más tarde serían puntos de referencia en el análisis y la interpretación. La limpieza de datos concentró esfuerzos en el logro de los objetivos propuestos y favoreció la inversión de los recursos en la localización de datos cada vez más precisos. También favoreció la identificación de patrones de comportamiento de las poblaciones, que más tarde serían puntos de referencia en el análisis y la interpretación.

En el análisis se ponderó la evidencia, la calidad de los datos, se controlaron tomando en cuenta los objetivos, informantes, circunstancias en que se recogieron y el significado de los casos marginales y hallazgos. Se contrastó información proveniente de fuentes distintas, con el fin de controlar la pertinencia de los datos recogidos en las primeras etapas de la investigación, derivadas del análisis inicial y se estudió con atención las reacciones de las poblaciones estudiadas.

El análisis implicó conocimiento íntimo de los datos, leer y leer todo; los documentos formales e informales. Escuchar, preguntar, observar todo y siempre. Para Goetz, J. & LeCompte, M. (1988:15), “El análisis ideológico es una dimensión indispensable para cualquier comprensión de los comportamientos humanos”. Fue

necesario develar los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de las poblaciones, también el escudriñar sus visiones del mundo, incluyendo las creencias formales y conscientes, formulando incluso presupuestos, comportamientos y compromisos inconscientes. Se trató de representar los resultados conceptualmente por medio de una red de relaciones entre sus partes constituyentes para explicar el por qué de los resultados obtenidos.

Interesó recrear escenarios estudiados, como fueron percibidos y analizados por la investigadora, docentes colaboradoras, DC, coordinadoras de nivel, CN y familias que apoyaron este trabajo. Con estas condiciones, se sometió a discusión y análisis varias veces. Fue necesario ser exhaustivo y profundo, interesó la identificación pertinente de los vínculos con las categorías seleccionadas. Se debió proporcionar un sentimiento de entendimiento profundo, con sinceridad y en clara búsqueda para aprovechar la discusión y análisis de la relación de los problemas existentes, identificar soluciones viables y verificar algunos resultados.

La interpretación de las variables se basó en el referente teórico correspondiente, y en los datos obtenidos. A partir de esta organización se analizó e interpretó datos, de las conclusiones específicas, en el Capítulo VII. Conclusiones Generales y Recomendaciones en el Capítulo VI. A continuación se inicia con una descripción del contexto de los tres CEPP seleccionados en esta investigación. Los datos fueron obtenidos de la observación de los contextos, las grabaciones fotográficas, las entrevistas, el estudio de documentos y los registros correspondientes.

5.1. EL DISTRITO EDUCATIVO

La DRE de San José, brindó su oferta educativa a 93.904 estudiantes de educación primaria y la matrícula nacional en el mismo año fue de 521.505 estudiantes en el año 2006. El Distrito de San Francisco de Dos Ríos, es parte de la DRE de San José, políticamente está formado por los barrios: Caribe, Santa Marta, Los Sauces, El Faro, Caribe, Hispano, El Bosque, Lincoln, Los Álamos, La Pacífica, Cinco Esquinas, Calle Méndez, Fátima, Zurquí y Cinco Esquinas y en el límite con el cantón de Desamparados destaca al comunidad de Gravillias. La comunidad cuenta con un polideportivo, el parque Okayama, de diseño oriental, donado por la República de Taiwán, numerosas áreas de parque y un cementerio privado. También destacan 4 iglesias católicas y ocho congregaciones no católicas.

Está ubicado a cuatro kilómetros al sureste de la ciudad capital, ha experimentado un rápido crecimiento urbanístico en los últimos 30 años, pasando de ser un “caserío”, con terrenos agrícolas dedicados al cultivo del café, al desarrollo de importantes proyectos habitacionales de clase media. De un tranquilo poblado rural-urbano, pasó a ser un importante centro habitacional en la periferia de la capital, por su ubicación geográfica, con un moderado crecimiento habitacional. Cuenta con servicios bancarios públicos y privados, restaurantes diversos, supermercados y una radioemisora nacional.

En este distrito es común observar varios buses escolares por las mañanas, recorriendo los hogares para trasladar estudiantes de primaria y secundaria a centros educativos privados. Existen servicios privados de educación, cinco de preescolar, dos

de educación primaria, dos de educación secundaria, un centro de educación especial y vocacional, un centro de enseñanza para ciegos, dos institutos para el aprendizaje de idiomas y una universidad privada. Una biblioteca municipal, un polideportivo, un teatro privado, tres supermercados y diferentes establecimientos comerciales. San Francisco, carece educación secundaria pública, los estudiantes que egresan de la primaria deben desplazarse a distritos vecinos de Zapote, Quesada Durán y San Antonio de Desamparados (con mejor acceso por el servicio de buses), para continuar con sus estudios.

Este distrito, recientemente, ha visto afectada su modo de vida, por su cercanía con tres importantes vías de tránsito. Se generó un fraccionamiento territorial por la construcción y ampliación de carreteras, la creación de una rotonda, un puente elevado y un parque. Hoy en día, la comunidad está inmersa en un activo tránsito vehicular, por ser un lugar estratégico en el ordenamiento vial que despeja el tránsito de la capital, facilita el traslado al sur del país, en contraste con las viviendas que le dieron origen a este distrito, social y económicamente en ventaja, INEC, 2006.

Para conocer la cultura institucional en los tres CEPP, en relación con la percepción que se tiene del protagonismo de las familias, se propuso entrevistar en varios momentos, a las directoras (tres mujeres al inicio de la investigación), observar, estudiar los POA, las comunicaciones escritas y contrastar los diferentes tipos de interrelaciones de los docentes con las familias. Se debió observar la entrada y salida de clases, también en algunas entrevistas a que se pudo tener acceso en condición no participante y a la percepción que de ellas tienen las DC.

Aspectos	Gravillias	República Dominicana	Santa Marta
Fundación	1968	1936	1972
Ubicación	Gravillias,	San Fco. de Dos Ríos	Santa Marta
Comunidad	Urbano-marginal, con viviendas de interés social.	Urbana Habit./Iniciativa priv.	Urbano- marginal Anillo periférico de pobreza.
Matrícula/2005		905	462
Docentes	807 30	35	25
Oferta curricular	Preescolar, I y II ciclo, Aula Abierta, Educ. Especial, Computación e Inglés.	I y II Ciclo, Terapia del Lenguaje, Aula Recurso, Computación e Inglés.	Preescolar, I y II ciclo, Terapia de Lenguaje, Aula Recurso, Computación e Inglés.
Programas especiales	Urbano marginal	Escuela líder/SIMED	Escuela de excelencia

Figura 5.21. Los CEPP seleccionados, 2005



Figura 5.22. Entrada principal de CE-Gravillias

La comunidad de Gravillias es urbano marginal, nació como un proyecto habitacional de interés social, diseñado por el Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo. Este CE, se creó como institución de primaria pública, luego por la demanda de matrícula, atendió III ciclo, seguidamente se creó el IV ciclo y finalmente se separó administrativamente la educación secundaria. Ambas edificaciones, están uno junto a la otra. Se localiza frente a la calle principal, una concurrida vía de tránsito, cuyo paso es regulado por un semáforo. Dispone de tres portones, en tres costados, lo que facilitó la distribución del ingreso y salida de estudiantes, con una pequeña área techada, a la que se accede por una rampa y por gradas.

El CE- RD, tiene una importante demanda de matrícula, por falta de espacio, debió restringir el ingreso. Su condición de “escuela central”, le da cierto prestigio y trayectoria, valorada en la comunidad inmediata y vecinas. A pesar de que no existen datos creíbles de la procedencia de estudiantes, se supone que “Muchos estudiantes no son de San Francisco”, afirmó uno de los directores interinos. Dos hechos podrían contribuir a esto; hace cuatro años se argumentó, “cambiar la enseñanza de la educación física por la enseñanza del inglés”, debido a la falta de instalaciones para desarrollar las experiencias propias de esa asignatura. Esto también podría atribuirse a influencias de “moda” pues a fines de los ochenta, también clausuró su biblioteca, para dar lugar a un aula de cómputo y luego de cinco años la reabrió.

Como escuela líder, desde 1993, recibió capacitación en 1996, para el fortalecimiento de las relaciones escuela-hogar-comunidad, auto y mutua capacitación de docentes, directores y supervisores, gestión administrativa y compartió experiencias exitosas con otros CE.

La figura 5.23, es una fotografía de la entrada principal, ubicada al costado oeste, junto a ésta, se localizó una puerta, donde el “guarda” brindó sus servicios. Se observó una pizarra para avisos; con un desnivel de un metro aproximadamente del piso (formado por una rampa y gradas), por ende, la lectura de cualquier “aviso” obliga a estar dentro del edificio y “escalar” dicho desnivel, por ende, mucha información se quedó ahí... sin ser leída, por las familias.



Figura 5.23. Entrada principal del CE-RD, costado Oeste



Figura 5.24. Punto de encuentro: entrada y salida de clases, costado sur, CE-RD



Figura 5.25. Transporte privado de estudiantes, CE-RD

La figura 5.24, muestra el portón del costado sur, junto al parque. En ellas se observó la presencia de familias que esperaron por sus hijos, madres, hermanos mayores, vecinas y otros. En la figura 5.27, algunos estudiantes viajan en transporte público y privado, por ende, sus familias deben hacer importantes erogaciones de dinero para traslados de los estudiantes.

El CE-SM, ubicado frente a una calle interna, brindó cierta tranquilidad al traslado de estudiantes. La infraestructura del CE, en algún momento respondió al crecimiento de la población escolar, aumentó la construcción de aulas, disminuyó áreas de juego y zonas verdes, las cuales además se ven más limitados por los espacios cedidos al parqueo de vehículos de docentes y administrativos. Ahora se dispone de pequeños espacios cubiertos de cemento y de manera irregular, también cuenta con un gimnasio.

El acceso principal al CE está acondicionado con una pequeña área de espera,

techada, con bancas de hierro, donde las familias esperan por sus hijos o viceversa y las visitas esperan para atendidas. Existen unas gradas, lo que hace riesgoso el acceso. Se dispone de otro portón, frente a esta calle, sin gradas, que se usó para el ingreso y salida de automóviles, Figura 5.26.



Figura 5.26. Entrada principal del CE -Santa Marta

En este centro unos 100 estudiantes aproximadamente, son atendidos simultáneamente en una guardería, en un programa de asistencia a hijos de madres trabajadoras fuera del hogar y que en su mayoría provienen de otras comunidades vecinas. Estos niños, pasan medio día en el CE y medio en la guardería. Al llegar la noche, sus familias les llevan sus hogares “a dormir”. La disponibilidad de este servicio les brindó servicio de alimentación, estadía y apoyo en las tareas. Este servicio está bajo la responsabilidad de una ONG, Fundación Roblealto, en el Barrio Jardines de Cascajal (vecindad muy pobre, al otro lado de una calle principal). El traslado a pie de los niños resultó peligroso, requiere más de una hora en ir y regresar, debidamente

acompañados por dos adultos, para merendar. A pesar de que, el CE-SM tiene su propio servicio de comedor.

Lo cotidiano

Se observó que los conserjes constantemente se movilizan en los corredores limpiando, llevando y trayendo materiales o recados. Los CE-G y la RD, cuentan además con un funcionario llamado “guarda”, que tiene mucha relación con los estudiantes, los docentes y las familias. Su función principal es la vigilancia del ingreso y salida de las personas. No es extraño que sea consultado en relación con diversos asuntos administrativos, como horarios especiales, presencia de docentes y de otros funcionarios. Se los identificó como, atentos y tolerantes a las disposiciones.

“Tenemos que atender los intereses de todos, a veces, cuesta poner orden”, señaló el guarda de turno. “Este es un trabajo interesante, hay que estar muy atento a todo”, respondió otro de ellos. “Deberían de ser más enérgicos”, “Deben darse a respetar”, indicó una directora.

El guarda, es el encargado de abrir y cerrar el portón y brindar información que interesa divulgar de inmediato. De hecho, ningún miembro de una familia puede ingresar al CE a menos que sea portador de un citatorio de reunión. Este funcionario por lo general está bien informado, es conversador con los estudiantes y familias, habla de deportes, comidas, clima, eventos escolares, y otros. También se observó que, cuando no supo, preguntó. En el caso de CE/SM, los conserjes se ocupan de controlar el ingreso, anunciar visitas, traer y llevar papelitos con recados, algunos son para

estudiantes y otros para las docentes. De manera que el turno de atención llegará cuando una de ellas, cruce por el frente del portón y nos ponga atención.

En la oficina de la Directora del CE-Gravillias, se observaron algunos detalles como: la exposición del organigrama, en una de las paredes de la oficina, un cronograma de actividades especiales dentro del calendario escolar, los horarios de todas las secciones y docentes. En este caso se observó una atenta asistencia administrativa, ejecutiva y con muy buena disposición. Finalizada la conversación, invitó y acompañó en un recorrido por las instalaciones, se observó comunicativa y enterada de todo lo que le preguntaron.

En el caso del CE-RD, el espacio físico que ocupó la oficina de la dirección, está recién remodelado y en la pared principal colgó una llamativa fotografía de la elegante señora directora. La oficina está ubicada al fondo de la recepción, costado sur de la entrada principal. Mientras se realizó la entrevista, se observó la frecuente interrupción de su teléfono celular y las consultas de su personal administrativo por asuntos insignificantes como redacción de un texto, que si le parece tal o cual cosa, lo que evidenció dependencia excesiva y centralización en la toma de decisiones de las asistentes de la dirección.

En CE-SM, la oficina de la dirección es de apariencia fría, consiste en dos cubículos con los muebles básicos de oficina. La funcionaria ofreció la colaboración necesaria y encargó a la coordinadora de nivel, CN, lo pertinente. Mientras atendió la entrevista, nadie interrumpió. Al ingreso y salida de las oficinas se observó el audífono del teléfono del CE, descolgado.

5.2. ANALISIS DE VARIABLES

Con la siguiente organización se procedió al análisis correspondiente:

Variable	Sub variables
1. Características de la participación de las familias en el CEPP	1.1. Directrices para los docentes en relación con la participación de las familias en los AE. 1.2. Asesoría y Seguimiento de la PP.
4. □ Características de la participación de las familias en el CEPP	2.1. Directrices institucionales en relación con la participación de las familias en el CEPP. 2.2. Comunicación de la dirección con las familias de los estudiantes. 2.3. Percepción que tiene la dirección en relación con las características de las familias de los estudiantes. 2.4. Percepción que tiene la familia en relación con el CEPP al que asisten sus hijos.
3. Características de la comunicación entre docentes y familias	3.1. Percepción del apoyo de las familias a sus hijos en los AE, según ellas mismas y los docentes. 3.2. Aplicación de directrices de comunicación con las familias. 3.3. Aspectos que más comunica el docente a la familia y viceversa. 3.4. Asesoría para las familias
4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los aprendizajes escolares.	4.1. Protagonismo de los miembros de la familia en los trabajos escolares, según los estudiantes. 4.2. Percepción del estudiante en relación con el apoyo de la familia en sus AE. 4.3. Protagonismo de la madre en los AE. 4.4. Protagonismo de los Padres de familia

Variables y subvariables

Variable 1. Características de la participación de las familias en el CEPP

El centro educativo de educación primaria pública, CEPP debe su misión a la oferta de aprendizajes escolares, AE, significativos de estudiantes de I y II ciclos. El ML se refirió a espacios de participación de familias y comunidad a quienes les brindó sus servicios, entre ellos: ser miembros del PE, recibir informes de calificaciones de los hijos estudiantes, representar los deberes y derechos de sus hijos menores. Por otro lado, la familia aspiró a un CE seguro, sano y estético, donde sus hijos disfruten, dotado de servicios, con acceso a recursos básicos y promotor de AE de calidad.

El trabajo en equipo por los aprendizajes significativos, la solidaridad y corresponsabilidad ante el desarrollo de la institución, son participación. Incluye compartir y recibir información, comprometerse con la resolución sus problemas del CE, ser parte de las proyecciones, estar atento al manejo de recursos, aplicación de criterios legales, procedimientos diversos y asesoría. Como servicio público, debió desarrollarse con pertenencia y compromiso con el óptimo aprendizaje de todos los niños, con la sociedad y ambiente. La promoción de valores y actitudes que interesan en la formación de los niños y las niñas escolares y los aprendizajes propuestos demandan trabajo colaborativo en el CEPP, en la PP, en la convivencia de familia y en la comunidad.

La familia debe ser valorada como la primera y más importante instancia educadora de los estudiantes. Además de recordarlo, se deben establecer las condiciones necesarias para su debida integración como parte del equipo de trabajo para el desarrollo del CEPP y en los aprendizajes de sus hijos. También deben ser objeto de

procesos permanentes de inducción y asesoría respecto del desarrollo del CE, y los aprendizajes escolares.

Para el estudio de esta variable se definió como fuentes de información a los ASE (expertos), y directores de los CEPP seleccionados, a quienes se les aplicó una entrevista individual y a los docentes, a quienes se les aplicó un instrumento escrito. También a docentes colaboradores, DC, (descripción de poblaciones en capítulo II), quienes además realizaron trabajo de equipo. También se estudiaron cartas circulares de la institución a las familias y los POA 2005-2006. De acuerdo con lo anterior, se propuso identificar directrices y cómo se practican en la institución y las que se recordaron a los docentes, estos aspectos se organizaron en subvariables según detalle:

Variable	Sub variables
1.Características de la participación de las familias en el CEPP	1.1.Directrices para los docentes en relación con la participación de las familias en los AE. 1.2.Asesoría y seguimiento de la PP.

Figura 5.27. Variable # 1. Características de la participación de las familias en el CEPP

Sub variable 1.1: Directrices para los docentes en relación con la participación de las familias en los AE

La aplicación de directrices en el ámbito institucional es también competencia de los asesores supervisores de educación, ASE, pues ellos son responsables técnicos y administrativos del quehacer de los directores en los CEPP a su cargo.

El liderazgo de los directores fue clave en la aplicación del ML, en el desarrollo del CE, en la aplicación de una política institucional explícita o no. Por ello, en entrevistas individuales realizadas a los directores, Anexo 8.1. , ítem #3, se trató de identificar las directrices, criterios y procedimientos recomendados a los docentes y relacionados con la participación familiar en los AE de sus hijos.

Pregunta: ¿Cuáles son las directrices institucionales que rigen la comunicación de los docentes con las familias de los estudiantes?

Directora por CEPP	Respuestas
Lic Sandra Mora A., CE-G	Utilizar el cuaderno de comunicaciones, CC, mantener buena relaciones, escucharlos, involucrarlos en actividades, atenderlos con una entrevista al año, en horario fuera de lecciones del docente, para ello, enviar un mensaje escrito con la cita respectiva (así, se les facilitó el ingreso a las instalaciones del CE), organizar reuniones al inicio y cada trimestre. El POA, contiene un proyecto para trabajar con ellos.
Lic. Laurita Granados, CE-PD	Utilizar el CC, escucharlos, involucrarlos en actividades, dar una entrevista al año, en horario fuera de lecciones con el grupo. Les recuerdo a los docentes la importancia de la familia de los estudiantes” y que les recuerden constantemente la cuota mensual y voluntaria del PE”, “Hay muchos padres que son indiferentes y tenemos muchas necesidades”. “Organizar una reunión al inicio del curso y al final del trimestre. Al final del año escolar, ya no precisa tanto, a los padres les interesa que el estudiante haya ganado el año”. “También es el momento en que se aparecen para averiguar qué se puede hacer, porque se perdió el curso.” “Nadie puede alegar desconocimiento de la ley”, “No alcanza el tiempo para recordarles todo”
Máster Griselda Vargas, CE-SM	“Evitar que los padres estén en las aulas, cuando hay refrigerios, brindar confianza para que se comuniquen, en caso de algún problema o de consulta acerca del rendimiento. En la primera reunión, informar de la existencia del Reglamento y Comité de Evaluación y de Disciplina, hacer énfasis en los componentes y porcentajes de las calificaciones, los periodos de evaluación y las apelaciones. Que no deben recoger cuotas para regalos de la fiesta de la alegría, sólo las del PE y la exigencia en el uso del uniforme.

Figura 5.28. Directrices institucionales que rigen la participación de las familias

Por medio de las siguientes manifestaciones también se recomendó:

“Evitar que los padres estén en las aulas, cuando hay refrigerios,

Brindar confianza para que se comuniquen, en caso de algún problema o de consulta acerca del rendimiento o de la materia que se le explique a su hijo,

Informar de la existencia del Comité de Evaluación y del Reglamento de Disciplina, hacer énfasis en los componentes y porcentajes de las calificaciones, los periodos de evaluación y las apelaciones. Al final del año escolar, ya no precisa tanto, a los padres les interesa que el estudiante haya ganado el año”. También es el momento en que se aparecen para averiguar qué se puede hacer, porque se perdió el curso.

De acuerdo con lo expuesto, las tres directoras coincidieron en que los docentes están informados sobre qué hacer con los padres de familia, conocen las directrices del MEP, aún así se les recordaron al inicio del curso lectivo. En ese sentido, también se les solicitó utilizar involucrarlos en actividades, atenderlos por lo menos con una entrevista al año, en horario fuera de lecciones con el grupo y para ello, enviar un mensaje escrito con la cita respectiva (así, se les facilitó el ingreso al CE). No deben recoger cuotas para regalos de la fiesta de la alegría, sólo las del PE y recordar la exigencia en el uso del uniforme.

Estas directrices coincidieron con lo expresado por los dos ASE en la entrevista individual, Anexo 8.1.1., ítem #1, también con lo expresado por las DC en trabajo de equipo y con lo observado en los tres CEPP.

ASE y directores entrevistados coincidieron en omitir cualquier preocupación por la calidad de la comunicación. De sus opiniones se dedujo que los docentes son buenos comunicadores, que tienen capacidad para organizar reuniones, entrevistas, diagnósticos, redactar y leer mensajes cortos, comprensibles para la diversidad de

familias, facilidad de comunicación oral, buen trato, sentido común, con facilidad en el uso de diversos recursos de comunicación, entre otros.

Se preguntó a los directores, en entrevista individual, ítem #4, sobre recomendaciones dadas en relación con la participación de las familias en el mejoramiento de los AE, se argumentó que algunas veces han conseguido recursos y han coordinado charlas con profesionales, relacionadas con problemas de aprendizaje, evaluación, prevención de la drogadicción y agresión infantil, las que se integraron a las reuniones de padres de familia convocadas.

El tema de las “charlas” pues, dependió de la “disponibilidad del recurso económico u ofrecimiento hecho”, algunas DC opinaron que “es mejor cambiar de cara”, que oigan a otros profesionales. Se percibió que las charlas se valoraron como un recurso importante para llegar a las familias y que fueron servicios contratados. Otro comentario de las DC, en trabajo de equipo se afirmó que “En nuestra formación universitaria no se hizo énfasis en el trabajo con las familias, han sido las asesorías regionales del MEP, las que han insistido en el asunto”.

Dado que uno de los propósitos fue determinar cómo se aplican las directrices, se identificó que, para los docentes, las mismas son portadoras de contenidos pues definieron temas, procedimientos y recursos. Las respuestas de las directoras fueron similares, con criterios reiterativos, fluidas, sin preocupación por parte de las directoras, como parte de un ritual.

Subvariable 1.2. Asesoría y seguimiento de la PP

La asesoría, seguimiento y control de la de la PP, por parte de la dirección del CEPP, es inherente al desempeño de sus funciones. Esta, debe darse en un marco de inducción permanente, investigación, innovación y trabajo en equipo, que consoliden el referente con que debe trabajar el docente; coherente con el ECV.

En este espacio de comunicación debe estar incluida la familia y el CEPP debe acreditar los espacios que diferentes normativas han señalado y que son vinculantes, pues se le asignó como corresponsable de los AE. Se debe recrear la tutoría, por medio de la participación, como instancia de inducción, asesoría, información y complemento de la PP. En las relaciones entre los diferentes grupos de población se identificaron interacciones determinantes que condicionan la participación./

A los ASE, en entrevista individual, anexo 8.1.1., ítem # 1, se les preguntó *¿Cuáles directrices ha dado usted a los directores de los CEPP en relación con la participación de las familias en los AE?* Entre sus respuestas se dieron las siguientes opiniones:

“Cuando visito el centro, les pido a los directores, las boletas de las visitas de observación de lecciones realizadas, no puedo hacer más...”

“En las reuniones se los recuerdo,”

“Sé que es una función a la que se resisten,”

“Reconozco que revisar planes de lección no es lo más importante, pues esto podría ser poco representativo de las clases desarrolladas,”

“Para ello, existen directrices, al director le corresponde marcar la pauta” y agregó,

“Efectivamente es mucho lo que se debe hacer y no se hace,” y

“Tenemos muchos CE a cargo y se nos recargan muchos procedimientos administrativos”.

También se preguntó a los directores, *¿Cuál es su percepción en relación con la PP de los docentes a su cargo?*, Anexo 8.1.2. ítem #5. El siguiente cuadro resume las opiniones emitidas al respecto:

Directores del CEPP	Respuestas
CE-G	<p>“Ellas son muy buenas saben lo que tienen que hacer.”</p> <p>Ellos saben de la existencia del ML, de la naturaleza del CEPP y de la participación de las familias</p>
CE-RD	<p>“Aquí todos tienen formación profesional y experiencia.”</p> <p>“La mayoría de los docentes están muy bien calificados, es de esperar que realicen muy bien sus deberes.”</p> <p>“Cuando una madre se queja, los directores estamos atados legalmente, se deben reunir muchas pruebas para actuar.”</p>
CE-SM	<p>“Se trabaja con el personal que nombra el MEP”</p> <p>“Todos los docentes tienen estudios docentes. Al principio del curso lectivo yo les recuerdo lo más importante del ML.”</p>

Figura 5.29. Percepción del director en relación con los docentes

Hay que destacar que, no se cuestionó algún déficit de formación profesional, de lo anterior, Figura 5.29, se dedujo que el personal es idóneo para el ejercicio docente. Se argumentó que tienen propiedad del puesto, mínimo con diplomado en la enseñanza del I y II Ciclo. Ciertamente en la DRE de San José, la mayoría de los docentes están calificados para el puesto, excepto aquéllos que desempeñaron labores temporales por incapacidades, permisos sin goce de sueldo u otra eventualidad.

Hubo consenso entre los directores sobre los procedimientos técnicos y administrativos en relación con el desempeño profesional de los docentes, los cuales “son recordados”, para su cumplimiento al inicio del curso lectivo. En los tres casos las directoras descartaron comprometer sus opiniones en relación con la PP, tampoco dejaron espacio en la primera cita para profundizar en el tema.

A los directores se les preguntó, en entrevista individual, Anexo 8.1.2., ítem #6, *¿Ejerce alguna asesoría y seguimiento de la PP y las relaciones docente-familia?, ¿ Es necesario hacerlo?*

Directores del CEPP	Respuestas
CE-G	<p>“Este año, al menos dos veces les he revisado los planes.”</p> <p>“Si observo tengo que socar, luego se me incapacitan”.</p> <p>“A una le llega información de los padres, de los compañeros docentes, de los niños, el entusiasmo se ve”.</p> <p>“Yo les pido que me inviten a ver la clase”</p>
CE-RD	<p>“Reviso planes y a veces, observo lecciones”.</p> <p>“Es poco lo que se logra observando lecciones pues son muchos docentes, y se podría generar desconfianza”.</p> <p>“ Aquí todo se sabe, yo e comunico con el Comité de Evaluación y las familias”</p>
CE-SM	<p>“Son muchos docentes, si los controlo. Se me incapacitan”.</p> <p>“Podrían tener un buen planeamiento y no cumplirlo”, “Muchas veces son planes copiados de otros.”</p>

Figura 5.30. Asesoría y seguimiento de la PP

Dos directoras coincidieron en que de vez en cuando revisaron planes de lecciones, y que algunas veces observaron lecciones. Una de ellas argumentó que las asesorías específicas de la DRE también realizaron esta labor; sin embargo, los CEPP, podrían ser visitados una vez en el curso lectivo. Por otro lado, las jornadas de asesoramiento regional a docentes igualmente son escasas, debido a falta de financiamiento y que se deben realizar fuera del horario escolar.

En los tres CE, las docentes colaboradoras coincidieron en que las relaciones entre director y docentes son mínimas y se concentraron en aspectos administrativos como: verificar nombramiento, tramitar recargos e incapacidades, asignar un grupo de

estudiantes y su nivel, nombrar comités, cumplimentar documentos y la calificación de servicios cada año escolar.

Según lo observado, en las visitas, durante el año 2005-2006, la mayoría del tiempo los directores permanecieron en sus oficinas, en reuniones fuera del CE, al inicio, durante y a la salida de lecciones. Esta “condición invisible”, se percibió como socialmente aceptada y gran reserva ante cualquier comentario, por parte de las DC. Tampoco extrañan la asesoría, seguimiento de la PP por parte de la dirección. Consideran que les faltan recursos pero los van consiguiendo, la directora en buena gente no se mete con nosotros, ella sabe quienes planean y quienes no, también sabe quienes pierden el tiempo.

También, para identificar directrices en relación con la PP, se consultaron los planes anuales de trabajo institucional, POA-2005-2006. Estas propuestas describen el CE, antecedentes, instalaciones, programas (comedor escolar, becas, aula recurso), matrícula inicial, y una serie de proyectos a realizar en el curso escolar. Sólo se identificaron dos “proyectos”, ellos se realizó la siguiente interpretación:

Proyecto	Texto	Orig	F	Anotación interpretativa
Promoción escolar	“Elevar a un 99 % la promoción del I ciclo”.CE-G, POA (2006:6)	CE	1	“Eso lo trabajó cada docente en su aula”, fue una directriz así establecida por la dirección.
Trabajo en equipo	“Establecer equipos de trabajo entre padres y madres de familia, grupos sociales y gubernamentales y no gubernamentales”. POA, (2005:12) del CE-G	CE	1	Las actividades organizadas por los docentes para el logro de éste, se relacionaron con la recaudación de fondos, como ventas, bingos, campañas y otros.

Figura 5.31. Proyectos institucionales que involucraron AE

Según lo identificado; los proyectos son actividades por comités. Hubo ausencia de proyectos de tipo curricular, donde los docentes debieron analizar las implicaciones que tiene el ECV en la PP a su cargo, lo que comprometería a actualizar criterios, analizar problemas y proponer soluciones, algún proyecto innovador con énfasis en la promoción de la participación activa de las familias en el desarrollo del CE.

Se identificó un objetivo a nivel de resultados de promoción final, Ante la pregunta de la investigadora, la asistente administrativa señaló que el proyecto no se elaboró, cada docente lo desarrolló en su clase. Sea que no se redactó un proyecto para guiar el trabajo necesario para lograrlo. Según una directora *“Este proyecto es necesario porque; la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue valorada por el MEP, según los promedios de promoción final de los estudiantes. Es hacerse visible a los ojos de otros, en alguna celebración, “obtuvimos el 100%” y mantenerse al margen “de las críticas normales, ya que es difícil quedarle bien a todos”.*

En reuniones de trabajo en equipo, las DC no asociaron el POA 2005-2006, con el quehacer institucional. Como tal, es desconocido y escasamente se refieren al mismo en el trabajo cotidiano. Para ellas, *“Es un documento solicitado por el ASE”*. *“Sólo recuerdo con claridad el proyecto del comité a que pertenezco”, “Se nos explicaron los grandes proyectos pero nada más”.*

Conclusiones

- Los directores son indiferentes a la comunicación que realizó cotidianamente en el CE.

- La figura del director “es invisible” en la cotidianeidad del CEPP. Esta condición, tiene consecuencias en cuanto a que los docentes lo visualizan lejano, ajeno, indiferente. *“Cada uno en su casa y Dios en la todos”*.
- El comportamiento del director condicionó al docente, en su desempeño, por ende, la comunicación con las familias y su asesoría para la función tutora de éstas.
- La ausencia e inadecuados procedimientos de comunicación en que está inmerso el clima organizacional, es poco constructivo para la comunicación entre los protagonistas.
- La inducción como proceso permanente de motivación y comunicación, no se identificó.
- Las directrices institucionales, en relación con la comunicación del docente-familia, no se dieron en el marco del ECV, se limitaron a organizar una reunión al inicio del curso lectivo, entregar tres informes de calificaciones, utilizar el CC y en algunos casos, convocar a una entrevista durante el año escolar.
- La posibilidad de cumplir lo mínimo, lo básico, para el docente consistió en cumplir con un horario de trabajo (firmar entrada y salida), cumplir un programa de estudios, tramitar oportunamente las incapacidades y justificar ausencias, cumplimentar datos que le soliciten, *“congelar quejas de las familias y callar los conflictos entre los estudiantes”*.
- La función de asesorar y controlar la labor de los docentes, no se identificó como una actividad cotidiana de los directores, ni compromiso con la misma, más bien se percibió resistencia por realizarla.

- El énfasis en el desempeño de funciones administrativas de los directores, relegó entre la asesoría, seguimiento y control de la aplicación del ECV, desarrollo de la PP y logro de AE.
- La ausencia de asesoría, seguimiento y control de la PP por parte de la dirección Se facilitó porque; tampoco ellos fueran retroalimentados en su desempeño, por los ASE.
- La forma en que el docente valoró la jefatura, influyó en la forma en que interactuó con otros docentes, estudiantes y familias.
- En opinión de algunos docentes, el director “es un buenazo” en la medida en que “no se meta” con el trabajo de los docentes.
- La intervención de los directores en el campo curricular se limitó a la revisión algunos planes de trabajo y de vez en cuando; pero no se realizó verificación entre lo planeado, lo realizado, lo evaluado y lo efectivamente aprendido por los estudiantes.
- El CE careció de estudios actualizados de las comunidades a las que se le brindó un servicio público, de interés social, como es la educación básica.
- Los actuales directores fueron docentes, estos funcionarios podrían reproducir su experiencia, al ejercer una dirección pasiva e indiferente ante la participación activa de docentes y familias en el desarrollo del CE y el desarrollo de la PP.
- Hubo ausencia de esfuerzos relacionados con la utilización de otros medios de comunicación con las familias, como Internet, a pesar de que los CE disponen de laboratorio de cómputo con acceso al mismo y más familias, fax y teléfono.
- Hubo ausencia de lineamientos institucionales relacionados con el asesoramiento de las familias de los estudiantes para apoyarlas en el

mejoramiento de los aprendizajes, a pesar de que docentes y directores reconocen responsabilidades en ese aspecto.

- La falta de información, el aislamiento entre director y docente, establecen barreras que pueden convertirse en formas dañinas que limitan la comunicación, omiten la asesoría, seguimiento y control de la PP, entorpecen la solución de los problemas que debilitan el desempeño profesional y el logro de mejores AE.

Variable 2. Características de la participación de las familias en el CEPP

Cuando una familia matricula a su hijo en el CE, se establece una relación de trabajo en equipo; ambas instituciones trabajarán en pos de la formación integral, aprendizajes significativos, vivencia de valores y autogestión. Por ende están del mismo lado, sin ceder las responsabilidades propias.

Se trató de identificar actividades escolares con participación familiar, organizadas por la dirección, con qué criterios y procedimientos (cómo), se desarrollaron; con la premisa de que las mismas ponen en evidencia la verdadera percepción del director respecto de la participación de las familias en el desarrollo del CEPP y de los aprendizajes, También se propuso conocer preocupaciones de las familias respecto del CEPP en que estudiaron sus hijos; con el entendido de que ellas reflejan opiniones respecto de dicho contexto.

Para el estudio de esta variable se definió como fuentes de información a los ASE y directores, como responsables técnico y administrativos, a quienes se les aplicó una entrevista individual y a las familias por medio de la aplicación del instrumento escrito

y la entrevista en grupo, (descripción de poblaciones en Capítulo II). También se aplicaron observaciones no participantes en diferentes actividades cotidianas de los CEPP. (Capítulo II. Referente y Diseño Metodológico),

Esta variable se organizó en sub variables, las cuales se conceptualizaron como elementos del protagonismo de la familia en el desarrollo del CEPP.

Variable	Sub variables
2. Características de la participación de las familias en el CEPP	<p>2.1. Directrices institucionales en relación con la participación de las familias en el desarrollo del CEPP.</p> <p>2.2. Comunicación de la dirección con las familias de los estudiantes: motivos, recursos y frecuencia.</p> <p>2.3. Percepción que tiene la dirección en relación con las características de las familias de los estudiantes.</p> <p>2.4. Percepción que tiene la familia en relación con el CEPP al que asisten sus hijos.</p>

Figura 5.32. Variable #2. Participación de las Familia en el CEPP

Subvariable 2.1. Directrices institucionales en relación con la participación de las familias en el desarrollo del CEPP

El liderazgo del director fue clave en la aplicación del ML y en el desarrollo del CEPP a su cargo. La mayoría de las actividades en las que se involucró al colectivo de familias fue liderada por la dirección, seleccionó espacios, criterios, frecuencias de espacios y coordinó los eventos a su cargo.

El ejercicio de la dirección es asesorado y controlado por los asesores supervisores de educación, ASE, quienes por menos se reunieron una vez al mes para recibir asesoría y compartir trabajos propios del desarrollo de la oferta educativa. En entrevista individual (anexo 8.1.1., ítem # 1), respecto de la participación de las familias en los AE, coincidieron en que:

“Los directores saben qué hacer con las familias”.

“A principios del año escolar recordamos el nombramiento de los miembros del PE,”

“Se trata de organizar el PE y cuidar de que las cuentas estén al día, bien claras.”

“En mi circuito escolar, al inicio del curso, yo les pido una proyección de los ingresos y gastos previstos. Luego, pido informes cada tres meses.” (ASE, no incluida en los CEPP seleccionados),

“Hacemos poco control de los movimientos económicos, pero es lo más que podemos hacer, son muchos CE”,

“Al final del curso lectivo, recordamos las normas de la matrícula y los reportes correspondientes.”.

Por otro lado, en entrevista individual con los directores (nexo 8.1.2.2, ítem #1), se les preguntó *¿Cuál es su opinión en relación con los espacios de participación que debe tener las familias en los AE?*.

Los directores coincidieron en señalar las principales convocatorias realizadas durante el curso lectivo, como el proceso de matrícula, nombramiento del PE, algunas actividades cívicas, las cuales se organizaron bajo su liderazgo.

El proceso de matrícula se realizó en fecha definida en el calendario escolar, al final del curso lectivo. La boleta de matrícula utilizada, fue diseñada en cada CEPP, en

la misma se requirió la declaración del “Encargado del estudiante”, a pesar de que en la mayoría de los casos “las madres realizaron los trámites”. Llamó la atención que normalmente se registró como responsable del estudiante, al padre, y éste, casi nunca se logró verlo en la institución, comentó una docente y asistente administrativa, “Con ello se recalcó que él es el hombre de la casa” y agregó, “Valdría la pena poner a prueba una boleta de matrícula, donde no se condicione el género masculino.”

La matrícula, para la familia consistió en presentarse al CE, en la fecha y hora convocada, cumplimentar la boleta correspondiente, ver ejemplo en anexo 8.4., con la ayuda de una docente. En el CE-G, la familia debió suscribir además, una boleta adicional, “*Un compromiso o contrato, en hoja adicional, denominado Compromiso del padre, madre o encargado(a) del estudiante, utilizada en el 2005 para el curso 2006,* anexo 8.5. (Hoja de matrícula adicional). En ella, se leyó una lista de “16 deberes de los padres para con sus hijos estudiantes del CE”. Dichos documentos firmados quedaron en el expediente del estudiante. Al preguntar a la asistente por qué se introdujo esta boleta adicional, respondió, “Se trató de un recordatorio, para ver si acaso asumen sus responsabilidades como padres”.

Simultáneamente, a este proceso se solicitó un aporte económico prefijado por la Junta de Educación. En algunos casos, la presión que se ejerció para la contribución de dinero, generó indisposición de algunas familias, en apego al derecho constitucional de gratuidad y obligatoriedad de la EGB por parte del Estado. A esta percepción contribuyen los medios de comunicación masiva, quienes por esa época recuerdan el ML y se limitan a recoger opiniones de algunos involucrados. Son múltiples las necesidades que el CEPP debe atender como: servicios de teléfono, agua, electricidad,

higiene, mantenimiento de infraestructura, asistencia social, seguridad, entre otros. Ante la incapacidad del Estado para solventarlas, ésta es una oportunidad para contribuir en el mejoramiento de la atención de sus hijos.

Durante el primer mes de iniciado el curso lectivo, la dirección del CEPP, convocó por escrito, a una Asamblea general de padres, para la elección de nuevos miembros directivos del PE. Para ello, se identificó y promovieron voluntarios entre las familias asistentes, también se podría promover una papeleta preconcebida de candidatos; veces se fomentó la continuidad y otras el ingreso de nuevos miembros. Según lo observado y por la entrevista en grupo a las familias hay cierto rechazo a participar, por parte de éstas.

Algunos argumentos expresados en la entrevista de grupo con familias, anexo 8.1.7., ítem #6 y #9, podrían justificar la apatía de las familias, *“Hay que venir a reuniones y eso me cuesta pues ya los niños están en la casa”*, *“Es mucha responsabilidad”*, *“El dinero se gastó en lo que dijo el director”*, *“Después la gente duda de una”*. *“Desconocer en qué se gastó lo recaudado”* y *“De los aprendizajes no se habló”*.

Esta desinformación podría atribuirse a que se rindieron cuentas generales en forma oral, muy general y a que tampoco las familias las solicitaron, según lo observado. La resistencia de éstas a integrar su directiva, participar de sus actividades y contribuir periódicamente, con una suma “voluntaria pero generosa”, asunto que no sería gran sacrificio para muchas familias, anexo 8.1.7., ítem #9.

Un director de CE-RD, interino, en entrevista individual, anexo 8.1.2., ítem #1., compartió una reflexión significativa, *“Se podría integrar el PE, con representantes de diferentes niveles, elegidos entre ellos y establecer un canal de comunicación de doble vía”, no tiene roce con la ley y abre espacios de participación real*”. Los directores también argumentaron la necesidad de que se integre la directiva con personas disponibles y colaboradoras. *“Cuesta mucho; el dinero no se puede guardar, hay muchas necesidades”, argumentó una de las directoras*. Al respecto una de las directoras argumentó *“No creo que los padres añoren espacios de participación, ¿Para qué?, con costos logré que algunos integraran el PE”*.

En los dos casos de asambleas de padres observadas, los convocados no fueron informados detalladamente de las funciones y de lo actuado por el PE, tampoco sobre el desarrollo del CEPP (problemas y proyecciones) y de su POA en ejecución.

Los directores entrevistados, anexo 8.1.2. respecto del ítem #1, señalaron como espacios de participación de las familias, algunas celebraciones escolares. Estas se caracterizaron por ser presentaciones culturales, rifas y un refrigerio. El Día de la Madre, tiene una importante respuesta, a ella acuden abuelas y madres, podría atribuirse al hecho de que muchas de ellas, ven en esta actividad una de las pocas oportunidades de celebrar. El Día del Padre no se celebró. El financiamiento de estas actividades se logró con recursos del PE, comercio de la comunidad y cuotas de las secciones de estudiantes.

El 9 de setiembre se celebró el Día del Niño, es una festividad organizada por cada docente con estudiantes y la colaboración de las familias, esperada con especial interés.

Disfrutaban de un refrigerio, actividades flexibles, ese día se “liberan del uniforme y de cuadernos”.

El 15 de setiembre, se celebró el Día de la Independencia de Centroamérica, (Figura 5.39), con este motivo se organizaron desfiles de bandas, abanderados, bastoneras y otros grupos, las familias disfrutaron viendo a sus hijos, sin embargo los altos costos de los uniformes de gala, cada año son diferentes y mucho tiempo lectivo para ensayar.

Otro espacio de participación señalado por las directoras, son los llamados comités de apoyo de los docentes, son instancias que no aparecen en el organigrama pero que tienen gran presencia en cada grupo de estudiantes. Funcionan con gran flexibilidad para recaudar fondos, hacer gastos solicitados por el docente, organizar celebraciones, y de alguna manera su cercanía con éste les facilita el manejo de información al día.



Figura 5.33. Celebración de la Independencia Centroamericana



Figura 5.34. Las madres organizaron ventas.

Se conoció de algunas familias de sexto grado, que integran “los comités de apoyo”, impulsan actividades variadas de altos costos, con la excusa de que “Es el último año, ya no se verán más”, “Si podemos por qué no hacerlo”, justificó una líder. Al respecto, un director interino en el CE-RD, afirmó, “*Vine aquí y recibí esta costumbre, no me parece. No participo en eventos de ese tipo, con ello demuestro que no es oficial*”. El acto de clausura, es otra actividad que se realizó con gran pomposidad, al final del curso lectivo, se trató de la graduación de los estudiantes de sexto grado, que concluyen el II ciclo y se despiden de la institución. Tradicionalmente las familias concentraron sus esfuerzos en recaudar fondos para financiar una foto individual y en grupo, cinta, fiesta, paseo, y otros, con motivo de la “Graduación”.

A pesar de que el MEP ha hecho llamados a la moderación, en la práctica, los gastos de graduación en que se incurren, son excesivos, sin control, similares a los de cualquier centro educativo privado.

Sub variable 2.2. Comunicación del CE con las familias de los estudiantes

El CEPP, es una institución de interés público, corresponsable de la formación de los estudiantes y una oferta de aprendizajes escolares significativos, por ende la comunicación con las familias de los estudiantes es un elemento sustantivo de su naturaleza.

El ejercicio de la dirección requiere animar y dirigir personal, motivarlo, capacitarlo, resolver conflictos, coordinar, integrar equipos de trabajo, recrear óptimas condiciones de trabajo y su trabajo se proyecta a estudiantes, familias y comunidad. En esta subvariable se hizo énfasis en los contenidos, recursos y frecuencias de las comunicaciones entre el CE y las familias.

A los directores entrevistados en forma individual, se les preguntó sobre los *recursos que utilizó en la comunicación con las familias*, anexo 8.1.2., ítem # 4. De sus respuestas se resumió que se utilizan las reuniones generales de padres y algún acto cívico donde hayan sido invitados. Otro recurso de comunicación utilizado por el CEPP, fue la circular escrita, cada estudiante recibió una copia, la que debió llevar a su familia y regresarla firmada, adherida al cuaderno de comunicaciones, CC y se encargó a cada docente de vigilar este proceso.

En el curso lectivo 2005, se identificaron en promedio, tres circulares enviadas por la dirección. En una de ellas se informó de algunas fechas de organización del calendario escolar (periodos de cada trimestre), periodos de evaluaciones, vacaciones,

congresos de educadores, feriados, fechas del final del curso lectivo y matrícula. En cada una de ellas se dio un saludo de oficio al inicio, luego directo al contenido objetivo y una despedida de rigor. En otra, se informó de la matrícula y actividades de fin de curso y otra se trató de la invitación a celebrar el Día de la madre.

En el caso de CE- RD la dirección destinó un día por semana para la atención de familias según motivo previamente valorado. En el CE-G la directora se observó atenta a cualquier consulta, no tuvo reparo en contestar directamente algunas consultas por teléfono y cara a cara, cuando así fue necesario. En el caso del CE-SM “*Sólo atiendo casos muy calificados, que no se pudieron resolver con el docente y la asistente*”. No se observó, que atendiera directamente a una familia, sólo con previa cita. Las consultas administrativas que se recibieron en el CE, personales o por teléfono, fueron atendidas en forma expedita por el personal administrativo, los que se percibieron como informados y atentos a los eventos de la institución y a pedidos de documentación de sus superiores.

En dos CE, se observó que el teléfono, Anexo 8.2., estuvo constantemente “ocupado” o descolgado por varias horas, lo que constituyó una gran limitante para la comunicación. No se logró identificar algún estudio o registro de llamadas, que permitiera valorar los motivos de las consultas; muchas pudieron ser de familias con preocupaciones diversas, pues en el CE permanecen sus hijos en jornadas hasta de 5 horas. Según opinión de dos asistentes administrativas, la mayoría de las consultas estuvieron relacionadas con asuntos de matrícula, horarios especiales, ausencias de docentes, becas, campañas y actos cívicos. Para las coordinadoras de nivel, CN que

compartieron las observaciones, dijeron “estar de acuerdo”, pues se recibe mucha llamada “poco importante”, a veces preguntan lo que ya se dijo o se envió en el recado.

Pizarra de avisos

Algunos mensajes observados, en las pizarras de avisos en dos CE, en diferentes ocasiones del curso lectivo 2005, se expresaron: *“El martes todos los estudiantes salen a las 4:30 p.m.”*, *“Las becas no han llegado”*, *“La maestra Ana Rita, regresa el jueves, está incapacitada”*. *“Del 16 al 18 de noviembre no hay clases, hay Congreso de ANDE”*, *“La banda ensaya los martes de 2:45 a 5 p. m.”*

Sin embargo, no se identificó una instancia, dentro del CE responsable de la pizarra de avisos, por lo que el docente que lo requiere, escribe y exhibe su anuncio. De esta manera, algunos anuncios pasan largo tiempo, otros pueden desprenderse con facilidad, a causa del viento, las lluvias y la débil prensa que apenas los adhiere, con serias deficiencias de visibilidad y estética. Se pudo observar que no siempre los avisos para las familias, se escriben ahí, algunas veces son orales y se envían con los estudiantes, en la mayoría de los casos son breves, con poca o ninguna explicación, manuscritos, en el CC y muchas veces escritos por los estudiantes y firmados por la docente. En seis de ocho casos, se observó, cómo las familias buscan información preguntando al guarda sobre el asunto citado y con frecuencia éste funcionario amplió con una explicación.

La figura 5.25, corresponde al CE/RD, costado Oeste, portón principal, lado

derecho, ahí se observó la deteriorada pizarra blanca, donde algunas veces se pegaron anuncios manuscritos e informales, los cuales trataron asuntos de interés para las familias. Ubicada a unos tres metros de distancia del límite del portón y a más de un metro de altura del nivel del piso del área de espera, lo que dificultó la lectura, sobre todo, cuando están cargados de texto, letra pequeña y algunas veces manuscritos.

En la figura 5.35, se observó un aviso con marcado descuido para la debida comunicación con las familias. Por tratarse de una suspensión de lecciones, un tema importante, este mensaje breve, sin explicaciones, pudo desprenderse con facilidad y perderse.



Figura 5.35 “Aviso importante”, CE-SM

En otra ocasión este CE, recurrió a otro medio, como el que también se exhibió la figura 5.28, con ese rótulo se anunció el “bingo”, se presentó un mensaje escrito con el texto a colores llamativos, con un diseño de arte gráfico, de gran tamaño y costosa inversión. No cabe duda, de que se trató de una actividad con el propósito de recaudar dinero. Este CE no dispone de una pizarra para avisos y el nivel del área de

espera en más de un metro abajo del nivel de la pared más próxima, está separada por unas gradas.

En el CE-G, la pizarra de avisos está ordenada, colocada a la altura de la vista y en la entrada principal, cara a cara con los usuarios: estudiantes y familias. Los mensajes observados fueron claros, digitados, bien adheridos, algunos en hojas a colores y tamaño de letra de tamaño comprensible, por lo menos, para quienes se acerquen al portón.

También la percepción de las familias se pudo valorar a partir de sus opiniones expresadas por un grupo de familias en la entrevista colectiva, anexo 8.1.8., ítem #9, ¿Cuáles asuntos ha conversado con el director de la escuela? Algunas respuestas fueron las siguientes:

“Saqué una cita con la directora para quejarme de la maestra, confiada en que me resolvería el problema pero no se logró nada”,

“Las asistentes son docentes, es lo mismo”.

“Cómo hablar con la directora si nunca está”.

“Primero se debe pasar con la asistente, decir de qué se trata y con suerte lo devuelve a la docente, ya lo han hecho”.

Más allá, otras opiniones de las familias, obtenidas por medio de las entrevistas en grupo, anexo 8.1.9. mantuvieron los cuestionamientos sobre temas similares, en los tres CE. El hecho de que la comunicación fue oral y en grupo, facilitó el detalle anecdótico de sus preocupaciones. Las familias señalaron asuntos relacionados con la seguridad y disciplina, concretamente se reiteró el señalamiento de la entrada y salida de clases, los recreos, el trato de los docentes con los hijos. A pesar de que se procuró equilibrar la

participación de las presentes, hubo silencios que podrían tener diferentes interpretaciones, como “Qué dicha que alguien lo dijo”, “Eso no es conmigo”, entre otros. A estos temas no se refirió ninguno de los cinco directores entrevistados, (incluidos dos interinos).

Subvariable 2.3. Percepción que tiene el CEPP en relación con las familias de los estudiantes

La percepción que tenga la dirección de las familias de los estudiantes, condiciona en mucho el trato que se les dio a éstas. Es una opinión que se construye de opiniones que se intercambian con los docentes y administrativos, por el manejo evidente de recursos (mesada, útiles escolares, poncheras, vestimenta y otros) que se observan cotidianamente en los estudiantes, sus domicilios, y expectativas). También influyen los comportamientos en diferentes eventos como reuniones, celebraciones escolares, entrevistas, feria científica, actividades artísticas y deportivas.

La percepción de los directores en relación con las condiciones socioeconómicas de las familias se obtuvo de las entrevistas individuales, de ellas se resumió lo más pertinente a los objetivos de la investigación, anexo 8.1.2., ítem #7 :

CEPP	Opiniones del director relacionadas con las familias de los estudiantes
CE-G	<p>“Están agobiadas por la pobreza, desintegración, agresión intrafamiliar y carencia de valores”</p> <p>“Mucha de la población no es de San Francisco, el prestigio de “escuela central”, atrae estudiantes de lugares vecinos que “se las agencian para matricular a sus hijos aquí y disponen de recursos para financiar el traslado diario”</p>
CE-RD	<p>“Muchas familias no son del distrito, pero la escuela tiene prestigio”,</p> <p>“Los padres que envían sus hijos aquí, son los que tienen más recursos en esas comunidades vecinas”. También hay un asunto de tradición, algunos padres cursaron la primaria aquí y quieren lo mismo para sus hijos.</p>
CE-SM	<p>“Esta barriada es la más pobre, recibimos matrícula de lugares circunvecinos y más allá, por las ayudas que brindamos a los estudiantes.” Aproximadamente cien estudiantes son atendidos diariamente con un servicio especial de alimentación, en una guardería de la Fundación Roblealto. “Muchas familias han emigrado, . A otros, les atrae que ésta es ahora una escuela con poca población”, “También la educación privada ahora está más cara”</p>

Figura 5.36. Opinión de las directoras en relación con las familias

En los tres CE, hubo ausencia de datos sobre las familias de los estudiantes, no se contó con información relacionada con sus características socioeconómicas como: ingresos, composición, domicilio, vivienda, acceso a la seguridad social. Se desconocen datos relacionados con cuántos hermanos y hermanas convivieron en el mismo hogar, tampoco si eran mayores o menores que el estudiante, domicilio, condiciones socioeconómicas y salud entre otros.

Las boletas de matrícula son las únicas fuentes de información al respecto. Esta boleta fue sometida a análisis con las DC ver Anexo 8.1.4., luego de un enriquecedor trabajo se rediseñó un formulario, con el propósito de proponerla para uso en la matrícula, luego incluirla en el respectivo expediente del estudiante, la misma se incluyó como Anexo 8.6. y parte de la Propuesta de mejora.

Subvariable 2.4. Percepción que tiene la familia en relación con el CEPP al que asisten sus hijos

Las familias escasamente se comunican con los directores, sin embargo, se previó que éstas al menos, hubiesen compartido algunas de sus preocupaciones con el docente de sus hijos. Se trató de identificar opiniones de las familias relacionadas con el CE al que asisten sus hijos.

Por medio del instrumento escrito aplicado a las familias, (Anexo # 8.1.8. ítem #3), se les preguntó, *¿Cuáles asuntos le preocupan a usted de sus hijos como estudiantes en la escuela y que consulta al docente?*. Por otro lado, en entrevista individual se preguntó a los directores, *¿Conoce algunas preocupaciones de la familia en relación con el CEPP a su cargo?*. El siguiente cuadro resume las opiniones de ambas poblaciones:

Poblaciones	Gravillias	República Dominicana	Santa Marta
Familia	Los robos, Problemas de aprendizaje. Socialización. Subsidios	La disciplina, Aprendizajes Escolares, Relaciones docente-estudiante. Subsidios	La seguridad, Aprendizajes escolares, Relaciones docente-estudiante. Subsidios
Directores	“No conozco que les preocupe algo en especial”. En esta comunidad muchas madres trabajan dos y tres jornadas, no me explico cómo hacen, agregó una docente. Es difícil quedarles bien a todos. Tenemos que recibir a todos los estudiantes, no podemos seleccionar	“Procuramos dar respuesta a cada caso.” “Nos faltan recursos y nos sobran problemas.”	“Hay mucho problema de desintegración familiar y nosotros no podemos hacer nada.”, “Es posible que para unos todo esté muy bien, pero siempre hay quienes se quejan”. Las administrativas resuelven cosas de las que no me doy cuenta.

Figura 5.37. Preocupaciones familiares en relación con el CEPP

Las opiniones precitadas evidenciaron preocupaciones de las familias que no se compartieron con los docentes ni directores, tales como: la seguridad, la sociabilidad de los estudiantes, lecciones libres y frecuentes, traslado de grupos, traslado de CE, cuotas del PE. Otros asuntos que les preocupan no fueron consultados como las relaciones doc-F, reflejadas en las siguientes expresiones: “*Disconformidad por la forma en que la docente trató a los niños*”, “*Explica rápido, nadie le entiende*”. “*Los que salen bien en los exámenes son muy capaces y además, pagan lecciones extra*”.

Conclusiones

- Los directores de los CEPP estudiados no expresaron preocupación por la comunicación con las familias: contenido, medios, frecuencia, procedimientos de divulgación, oportunidad y pertinencia.
- Para algunos directores las comunicaciones escritas con las familias tienen altos costos, “con el agravante de que no se leen”, por eso la mayoría de la información la hacemos llegar, por medio de los docentes.
- En limitadas oportunidades los directores atienden a la familia. Se percibió que, existe un muro de contención “para que no pasen de ahí”, que repitan lo que les informamos y no cuestionen. Interesó una relación tranquila. Pareciera, que se buscó estar todos conformes, sin reflexión, con oficina despejada, si todo está en orden con la maestra, no hay consultas, opinó una directora.
- La escasa comunicación con las familias, favorece el repunte de rumores.
- Para las familias, el tipo de información esperable de la dirección se redujo a fecha de: matrícula, exámenes, lecciones libres, entrega de becas y solicitudes de colaboración para el PE y el bingo, festivales y campañas varias.
- La percepción de la condición socio-económica de las familias de los estudiantes que tiene la dirección es vaga, dado que no se dispuso de una base de datos confiables. Por ende, el contexto familiar de los estudiantes y las características de la comunidad a la que se le brindó un servicio público de interés social, como es la educación primaria pública.
- Las familias dispusieron de poca información, debidamente argumentada, en relación con las necesidades del CE y la inversión que se hizo de los recursos económicos que ingresaron por diferentes conceptos, lo que contribuyó a su

desconfianza y descontento en el uso de los mismos. Tal fue el caso de las cuotas del PE y de la matrícula.

- La desinformación de las familias podría ser una de las causas por las que existe apatía para integrar y colaborar con el PE. A criterio del ASE, se pide a los CE, al inicio del curso lectivo, una proyección de ingresos y gastos, luego dos veces al año se revisan los gastos efectivamente realizados. “Se espera que la puesta en vigencia de la nueva ley de enriquecimiento ilícito regule el manejo de recursos en los CEPP, reconozco que los esfuerzos son insuficientes.”
- Las familias se apoyan en el precepto constitucional de que la EGB es gratuita, obligatoria y costada por el Estado, para evadir contribuciones al CEPP.
- Los directores desconocen las preocupaciones y expectativas de las familias respecto del CE y de los aprendizajes escolares de sus hijos.
- Las familias escasamente valoran el CEPP como un espacio seguro, atractivo, con oportunidades de aprendizajes de calidad, de potenciación y respeto de la multiculturalidad.
- Las familias no perciben el CE como un entorno de participación. No se sienten responsables de su desarrollo, no los han motivado al respecto.
- Las familias reconocieron la jefatura de los directores sobre los docentes, pero no les comunicaron sus preocupaciones y aspiraciones en relación con el CEPP y la PP.
- En la mayoría de los casos, las familias desconocen cuáles asuntos deberían exponer al director, al mismo a tiempo no esperaron que resuelva nada.
- Del uso observado de la pizarra de avisos en dos CE, se dedujo que se trató de un recurso importante de comunicación con las familias.
- Si las familias perciben una dirección con énfasis en asuntos administrativos

Fácilmente configuran una imagen de ella, ajena a los asuntos curriculares. Las familias no percibieron al director como una instancia de asesoría y control de la PP del docente. Los directores desconocieron lo que a las familias les preocupó en relación con el CE y con la educación de sus hijos.

- La participación de las familias es pasiva, limitada y la resistencia a integrar el PE se atribuyó a que “Es mucho trabajo”, “Es una gran responsabilidad”, “Eso sólo sirve para recoger dinero y gastarlo en lo que dijo el director”.
- Los directores argumentaron que los espacios de participación de las familias están explícitos en el ML. Sin embargo la participación es cosmética, sin trascendencia en la toma de decisiones en el desarrollo del CE, ni en los aprendizajes.
- Las familias carecen de información en relación con los recursos recaudados, inversiones del PE y algunos comités de apoyo, pues éstos no rindieron cuentas de manera transparente.
- Los criterios aplicados en la integración y funcionamiento de los PE, no parecen convencer a las familias de su importancia como espacio de participación y representación familiar en el CEPP.
- Ninguna familia consultada expresó confianza en la dirección como instancia donde se deben exponer inquietudes respecto de la calidad de la PP que reciben sus hijos, la pérdida de lecciones, el manejo de la disciplina y la inseguridad para sus hijos en el CE.
- Una revisión más profunda de los datos obtenidos en este trabajo, evidenció el “temor a actuar y la apatía” con que se justificó el aislamiento en que se tiene a las familias, “Dudo que puedan entender las leyes y reglamentos”, “No leen, lo sé

porque luego lo preguntan”, “Habría que encargarlo a los docentes y no se si aguantan”.

- El proceso de matrícula puede aprovecharse para establecer una base de datos familiares, pertinente con los AE, entre otros.

Variable 3. Características de la comunicación entre Doc-F

Guiar de manera adecuada y oportuna la satisfacción por aprender, por el logro de AE propuestos es equivalente a complementar la PP. El aprendizaje es comunicación, participación e intercambio de información, también es intencionada. El docente, en razón de la PP que realiza, debe ser un excelente comunicador, con sobrada capacidad para organizar y llevar la iniciativa en las comunicaciones con las familias, en razón de los asuntos propios de la formación integral y aprendizajes de los estudiantes.

El docente tiene relación directa con estudiantes y familias, (descripción de poblaciones en Capítulo II), algunos, valoraron la tutoría en el discurso, actuaron con indiferencia y procuraron una relación lo más distante posible, sin embargo, hubo quienes las reforzaron con estímulos y asesorías.

La motivación y capacidad de autogestión del estudiante se potencia mejor cuando se coordina con la familia, a quienes les debe interesar lo que estudia y aprende. Estos aspectos se organizaron en sub variables, las cuales se conceptualizaron como parte de la comunicación ente los docentes y las familias.

Variable	Sub variables
3. Características de la comunicación entre docentes y familias	3.1. Percepción del apoyo de las familias a sus hijos en los AE, según ellas mismas y los docentes. 3.2. Aplicación de directrices de comunicación con las familias. Recursos 3.3. Aspectos que más comunica el docente a la familia y viceversa. 3.4. Asesoría a las familias

Figura 5.38. Variable #3. Características de la comunicación entre docentes y familias

Subvariable 3.1. Percepción del apoyo de las familias a sus hijos en los AE, según ellas mismas y los docentes

Docente y familias son dos elementos de un equipo de trabajo necesario para el desarrollo de condiciones básicas para el logro de los aprendizajes escolares propuestos en condiciones saludables para la formación de los estudiantes. El ECV, hace clara referencia a su protagonismo, por ende se consideró necesario investigarla y focalizar su atención en las opiniones recíprocas de ambos grupos, por medio de esta subvariable.

La percepción del docente respecto de las funciones de las familias en relación con los AE, debería ser fiel reflejo de su actuar cotidiano con éstas. Para analizar esa realidad se observaron reuniones convocadas por este, en diferentes momentos del curso lectivo, (Capítulo II. Referente y Diseño Metodológico). También se requirió su opinión en el instrumento escrito aplicado a los docentes, Anexo 8.1.3., ítem #1, donde se les preguntó, *¿Cuáles son las dos funciones principales de la familia en relación con los hijos que estudian en la escuela?*

Las opiniones emitidas con más frecuencia por parte de los docentes se refirieron a: interesarse por el estudiante y comunicarse con ellos; *participar en las reuniones, acudir a la citas, trabajar con ellos para mejorar el desempeño del estudiante, vigilar sus tareas, facilitarle materiales, ponerle a estudiar todos los días, vigilar su tiempo libre, darles buen ejemplo.* Ningún docente mencionó un trabajo colaborativo con la familia, tampoco se refirieron al compromiso de la familia con el desarrollo del CEPP como familias y miembros de la comunidad.

En el mismo instrumento, se incluyó el ítem #4., donde se les pidió comentar la siguiente afirmación: *Algunos estudiosos afirman que generalmente junto a un estudiante exitoso, hay una familia o miembro de ésta que le apoya sistemáticamente en su trabajo escolar.* La mayoría de los docentes contestaron con los siguientes argumentos relacionados con el apoyo familiar en los trabajos escolares: Los niños son más responsables y felices, si hay formación de compromiso y responsabilidad, los hijos adquieren ese reto. Los alumnos que tienen menos apoyo en su hogar tienen menos motivación para ser exitosos, influyó en su rendimiento académico

Otro grupo de docentes opinó con los siguientes argumentos: los estudiantes que tienen una familia que los estimule contribuyen a que sea más exitoso en su aprendizaje, son los padres preocupados y responsables, hablan con el docente con una actitud positiva. El apoyo de la familia es fundamental, principalmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales, el niño necesita guía, apoyo para fortalecer su socialización, tomar decisiones, elaborar juicios de valor, ser crítico y resolver problemas. El ambiente familiar es la primera escuela donde aprende cómo

sentirse con respecto a otros, ahí practican responsabilidad, respeto y el manejo de la libertad.

Al menos, cinco docentes opinaron diferente de sus compañeros y comentaron: hay casos de estudiantes que son independientes y con poca ayuda del hogar, son exitosos, se esfuerzan por su propia voluntad. Existen otros casos donde por sobresalir, las familias presionan mucho al estudiante, quieren que sus hijos hagan lo que ellos nunca hicieron. Este grupo opinó que si bien es importante el apoyo de los padres, lo más importante es la actitud del estudiante, la madurez, ya que hay familias que brindan mucho apoyo a sus hijos y éstos son un fracaso.

Un docente comentó, “Existen sobrevivientes en ambientes adversos, pero son una minoría, los hay con gran dedicación a pesar de que nadie les apoya.”

En trabajo de equipo la mayoría de las DC coincidieron en que, los estudiantes que son apoyados cotidianamente, tienen “quien les marque el paso”, son creativos en el uso de los materiales, en la investigación aportan muy buenas ideas”, están motivados para hacerlo de mejor manera. Destacó una afirmación, “Los padres que apoyan a sus hijos son un reto para la docente, pues en muchos casos ellos logran los objetivos con creces. Hay estudiantes exitosos con familias desintegradas”, tengo estudiantes excelentes, a pesar de que son hijos de madres solas. En relación con lo anterior, existe un grupo importante de docentes que “suponen” que la presencia de padre y madre bajo un mismo techo son garantía de familia integrada y ejercicio responsable de la paternidad.

Algunas familias en la entrevista en grupo (CE-G y CE-G), en este marco, se les preguntó: *¿Cómo ayuda a su hijo a estudiar en casa?, ¿Qué hacen? y ¿Cómo lo hacen?*, anexo 8.1.9. ítem #6. Entre sus opiniones destacó: buscamos información juntos, estudio con ella, nos hacemos preguntas, le ayudo con las tareas, le explico lo que no entiende, repasamos lo visto en clase, se le enseña a organizar el tiempo, hacemos carteles en el cuarto para recordarle sus responsabilidades, últimamente la apoyo más porque la pongo a estudiar una hora todos los días y cuando no lleva las cosas completas, me aparto un poco de ella, le hago prácticas todo el tiempo, pero le cuesta mucho, la hermana le ayuda.

Para profundizar en el tema, en el instrumento escrito aplicado a las familias se les preguntó *¿Cómo apoya a su hijo para estudiar, qué hace, cómo lo hace?*, anexo 8.1.8., ítem # 6. Se identificaron respuestas que con claridad señalaron lo que hicieron con sus hijos. Al mismo tiempo, se transcriben recomendaciones orales que los docentes dieron a las familias en reuniones convocadas por éstos y que fueron observadas por la investigadora.

Las recomendaciones del docente para la familia tienen implicaciones pedagógicas y de desarrollo del niño. La familia dijo haber realizado actividades de apoyo al estudiante, de acuerdo con su experiencia y criterios, ellas no concretaron procedimientos y técnicas con que ayudaron a sus hijos con los trabajos escolares en el hogar. En el siguiente cuadro se compararon ambas opiniones:

Ustedes deben... opinaron los docentes	Nosotros hicimos... opinaron las familias
<p>“Brindarles ayuda guiándoles el estudio para que den un mejor rendimiento”, “Continuar en el hogar de todos los buenos hábitos que inculco en el aula”, “Ustedes deben reforzar valores de la clase”,</p> <p>“Orientarlo cuando está realizando su tarea o guiarlo”. “Que consulten más al docente, asuntos de disciplina, enfermedad y otros”. “Conocer realmente a su hijo”, “Ser guías”, “Apoyar y orientar en todo lo posible a sus hijos”, “Hacer que sus hijos se sientan responsables y protegidos”. “Estar presente cuando llegue el hijo”, “Brindar seguridad y confianza”, “Establecer límites para obtener conductas positivas”. “Deben ser responsables de todo”, “Deben ser vigilantes constantes de sus labores escolares”, “Ayudar a que el niño construya su aprendizaje y favorecer un ambiente para el mismo”, “Vigilar que cumpla con el estudio a tiempo”, “Que le ayuden a sus hijos y se preocupen por su preparación”, “Trabajar conjuntamente con el docente en cuanto a información, ayuda y seguimiento”, “Apoyo a la institución en que estudia su hijo”. “Recuerden que los niños reflejan con su conducta la vida de familia,” “Consúltenme”, “Manejen límites”.</p>	<p>“Interesarse y comunicarse con la docente”, “Participar en las reuniones”, “Acudir a la citas”, “Trabajar con el maestro para mejorar el desempeño del estudiante”. “Yo tengo muy poco tiempo con él. Pero trato de dedicarle tiempo en especial para los exámenes”. “Los fines de semana y algunas veces entre la semana”, “Aconsejándola bien”, “Le dedico tiempo cuando puedo”, “Estudiamos las dos”, “Me pongo con ella a estudiar los temas de examen y, en lo que yo puedo”, “Normalmente leemos juntas o revisamos cuadernos”, “Le ayudo a hacer las tareas y los extra clases y para las pruebas le ayudan los hermanos”, “Conmigo, a él le gusta hacer las cosas solo, pero que yo le acompañe”. “Con mi esposo ella pregunta más”, “Le tomo la materia y el padre le hace las prácticas”, .“Como yo tengo un bebé, casi nunca le ayudo, mi esposo es el que saca el tiempo para ayudarla a estudiar”, “Con prácticas, voz alta, trabajos con otros libros de escuelas privadas”, “Le saco lo más importante y le hago cuestionarios”, “Todos los días repasamos la materia que se ve y luego hacemos resúmenes”, Me siento con él, aclaro sus dudas y sino puedo yo busco una maestra especializada en la materia”, “Le ayudo y le explico en lo que yo pueda”,</p>

Figura 5.39. Lo recomendado y lo hecho

Existen familias atentas a ver qué pescan, trabajan con lo que tienen, se ponen de acuerdo entre ellas, con sus hijos y con otras madres, en cuanto a cómo estudiar cada tema, recordar tareas, buscar información e intercambiar experiencias. Ellas argumentaron que repiten prácticas hechas en clase, consultan cuadernos de años anteriores y de otras escuelas (en el mismo nivel) y consultan a otras familias. También se dijo simplemente “Lo pongo a estudiar”, pero ¿qué es eso?... Cuando se

preguntó a las familias en la entrevista en grupo, ¿Qué significa para usted ponerse a estudiar?, con preocupación visible comentaron, *“Pues no sé”, “Es repasar lo visto creo que eso le hace pensar en sus deberes escolares”, “Que cojan los cuadernos”, “Al menos, verlos con el cuaderno en un lugar”*.

Otros asuntos mencionados por los docentes reflejaron un doble lenguaje entre las comunicaciones, pues en las reuniones observadas varios de ellos comentaron, “Los niños reflejan en la escuela lo que son en sus hogares”, “Ustedes saben que los niños cuentan todo”; “Los niños con su conducta reflejan mucho de lo que pasa en el hogar”. También se podría alentar un sentimiento de culpa en madres que trabajan fuera del hogar, con dos y más jornadas de trabajo. Este comentario inadecuado y poco pertinente para las condiciones de las familiares actuales y cuestionarían las prácticas de hábitos de autogestión que ya debe estar practicando el estudiante de tercer grado.

Con el propósito de profundizar en la capacitación recibida por las familias, en la entrevista en grupo se les preguntó, *¿Quién le explicó cómo estudiar con hijo?*, las respuestas no esperaron, *nadie les ha explicado, se hizo y dio resultado, entonces se siguió haciendo, no se me ocurrió preguntarle a la maestra*, señalaron tres madres. *“Las docentes mencionan técnicas de estudio, mapas conceptuales, estilos de aprendizajes, pero no nos han explicado eso, ni cómo usarlo con nuestros hijos”*. Algunas han recibido breves explicaciones del docente de aula recurso, pero ese beneficio solo es de I y II grados. Se expresaron entusiasmadas, otras silenciosas... y hasta con sonrisas nerviosas. Una minoría confirmó haber recibido “consejos” acerca de cómo estudiar con los cuestionarios, cómo hacer el proyecto de la feria científica, copiar textos, y hacer dictados otras.

¿Qué dificultades encuentra usted para apoyar a sus hijos en los AE?

Entre los principales argumentos escuchados estuvieron: Hace muchos años salí de la escuela, ahora estudian cosas diferentes, me faltan recursos para investigar en la casa y en la biblioteca cierran temprano y no abren el sábado. Mi hijo es despistado siempre debo andar averiguando las cosas. Me ayudan otras madres, pues han estudiado más. Algunas veces los trabajos que piden salen muy caros, deberían de ser consideradas. Algunas de ellas pagan lecciones extra entonces van adelante.

La maestra piensa que para una las cosas son fáciles, tengo otros hijos, trabajo mucho. Ella no ayudó a resolver el problema, por el contrario mi hija cree que no la quiere. Otra madre señaló: Creo a mi hijo le afectó mucho la separación de su padre, yo se lo comenté a la maestra, pero no sé, sigo recibiendo quejas.

Por otro lado, con las DC, en trabajo de equipo, la investigadora provocó un intercambio opiniones al respecto y se escuchó, *“Es difícil explicar eso en una reunión de padres”, “Me costó entenderlo a mi”, “No me siento segura para hacerlo”, “Si me preguntan yo les explico, de lo contrario, no pierdo el tiempo”, “Sería como ponerse a darle lecciones a los padres”, “Recordemos que algunos son analfabetos”, “Tendría que ser aspectos puntuales”*. Ante la insistencia de la investigadora otras argumentaron e indicaron *“Tendrían que capacitarnos para trabajar con familias y con qué tiempo”*, en otros casos el silencio se mantuvo. Fuera de reunión, comentó una coordinadora de nivel, *“El buen maestro no cuestiona trabajar con los padres”*.

Más allá de los instrumentos aplicados, emergió entre las poblaciones informantes, la referencia a algunas experiencias entre docentes y familias, las cuales se estudiaron con el propósito de profundizar en la percepción de los docentes respecto de la participación de las familias en los aprendizajes escolares, desde otra perspectiva, ahora desde una experiencia en desarrollo y por iniciativa de los mismos.

En el CE-SM se entrevistó a una docente y dos madres respecto de su experiencia, de ello lo más relevante fue: “Recuerdo que identifiqué a tres madres por los aprendizajes de sus hijos, pero al mismo tiempo, por sus preguntas y comentarios sospeché que no sabían leer ni escribir.” Esa situación la hizo reflexionar en que difícilmente podrían ayudar adecuadamente a sus hijos. Entonces, “Las convoqué a una cita y les ofrecí enseñarles a leer y escribir.” Las percibí entusiasmadas, pero no pasó a más. Se analizaron posibles causas que pudieron mediar para que “ese interés decayera”. Entre las opiniones escuchadas destacaron: inseguridad de aprender, siendo adulta, madres pobres que deben trabajar doble y triple jornada, oposición de su pareja, incompatibilidad de horarios con la docente, también cabe otra preguntaría ¿Sería que faltó seguimiento del caso por parte de la docente?, entre otras.

Por otro lado, se entrevistó a dos de tres madres y la docente que ideó la experiencia en el CEPP de la Trinidad de Moravia, (otro cantón de la DRE de San José), a mediados del curso lectivo 2005. Tres estudiantes necesitaron de apoyo cotidiano de sus familias, ausente debido a situaciones de analfabetismo y desintegración familiar. La docente convocó a las madres, les dio a conocer la situación y les solicitó colaboración para los niños que requerían tutoría, compañeros estudiantes de sus hijos.



Figura 5.40. Entrevista en grupo. Madres y docente, comparten sus experiencias de tutoría.

CE-Trinidad de Moravia, 2005

El trabajo se puso en marcha en la segunda mitad del curso lectivo 2005. Los niños seleccionados recibieron la tutoría junto a los hijos, trabajaron un promedio de 1-3 horas diarias, desarrollaron una especial amistad y las madres nodrizas, doblemente satisfechas. Refiriéndose a su labor de tutoría con el “hijo adoptado”, las madres comentaron: “Estoy feliz, ahora le gusta leer”, “Cuando es feriado nos visita”, “La abuelita está muy contenta”, “Su papá me dijo mi ayuda fue una bendición”.

Una opinión significativa fue dicha por la docente que impulsó la idea, “De esto solo yo me doy cuenta, aquí en la escuela”... “Pero el colmo una de las madres, quien abandonó a su hijo, vino dos veces a preguntar por su hijo, pero jamás acompañó a su hijo en los estudios”, el niño vive con su padre y abuelita, quien además trabaja fuera del hogar.

La directora del CE-RD, recomendó entrevistar a una docente en especial; por considerarla exitosa y con una manera muy especial de tratar a las familias. Un resumen, de sus opiniones señaló, “Me gusta el trabajo con las familias. Tengo una excelente asistencia en las reuniones, duramos el tiempo necesario”. Prefiero trabajar en el I ciclo, en primer grado, “Yo les explico el método de lecto escritura con que los niños aprenderán a leer y escribir”, practicamos los principales procedimientos y todos guiamos al estudiante... “Desde antes de existir el CC, yo constantemente me comunicaba con ellos por escrito por medio de un cuaderno para recados, leo y contesto todos los días. También señaló, “Cuando tengo estudiantes enfermos estoy atento a ellos”, “He arrimado a muchos padres y terminan siendo grandes colaboradores”.

Esta docente experimentada, en los últimos seis años ha tenido a cargo el primer y segundo grado consecutivamente y señaló “Pido el primer ciclo, pues me gusta trabajar en ese nivel, no tengo problema, pues a muchas no les gusta trabajar en este nivel.” Una característica de esta docente, es su trato amable, mientras la entrevistamos sonrió constantemente. Los niños, son muy atentos con ella, aún cuando ya no son sus estudiantes, la visitan en los recreos en su aula y constantemente la saludaron afectivamente, igual sucedió mientras caminó por los corredores. (CE-RD).

En entrevista de grupo a tres docentes de un CE preescolar público (expertas), Anexo 8.1.7., ítem #1, en marzo 2005, antes parte del CE-RD, ahora independiente, hubo consenso en que al inicio del curso lectivo ellas realizaron una entrevista a profundidad con la madre, En la mayoría de las reuniones se comentan las experiencias de aprendizaje y por qué se realizan. En relación con el entusiasmo de las familias, una

opinión señaló, “Pienso que los niños son más pequeños, tal vez el único, el último o el primero, por eso hacen gracia...”, También argumentaron, que favorece el hecho de que el trabajo es más flexible, aquí no he observado limitaciones significativas de la familia por su baja condición social, he tenido más problemas con hijos de maestras.

Las docentes de preescolar realizaron una reunión por mes, en dos partes. La primera con cada docente y en la segunda parte, se desarrollaron temas del DN con todos los docentes y familias convocadas. Algunas veces, llevan expertos y otras, ellas asumieron el desarrollo de los temas. Se ocuparon de organizar un refrigerio, actividades cívicas, bingo, lunada, clases con participación de la familias. Se argumentó que las familias colaboran mucho, hacemos recursos didácticos para sus hijos, ventas, nos ayudaron a conseguir mejoras en las instalaciones y en la seguridad.

Sub-variable 3.2. Aplicación de directrices en la comunicación con las familias

El docente, en razón de la PP que realiza, debe ser un excelente comunicador, con sobrada capacidad para organizar y llevar la iniciativa en las comunicaciones con las familias, en razón de los asuntos propios de la formación integral y aprendizajes significativos de los estudiantes. El docente tiene relación directa con estudiantes y familias, algunos valoraron la tutoría en el discurso, actuaron con indiferencia y procuraron una relación lo más distante posible, sin embargo, hubo quienes las reforzaron con estímulos y asesorías.

La comunicación del docente con las familias de los estudiantes se lleva a cabo por medio de la aplicación de directrices que para tal efecto establece la dirección del

CEPP. Las directrices son portadoras de contenidos, de criterios donde se definió qué temas tratar, cuándo, los procedimientos (cómo) y hasta los recursos. Se interpretó que se pudo tener una comunicación más frecuente, pero las mismas establecieron el mínimo, celosamente cumplido.

Para el análisis de esta sub variable se dividirán el trabajo en dos partes, primero se analizarán los datos obtenidos con el análisis de contenido de los CC y las respuestas a los instrumentos escritos, aplicados a docentes y familias. Luego en la siguiente sub variable se analizaron los resultados obtenidos en la observación de reuniones, entrevistas y el uso de la pizarra de avisos.

Se trató de identificar la aplicación de las directrices de comunicación que aplicó el docente con las familias, tanto en el aspecto individual como con el colectivo. Para ello, se aplicó el instrumento escrito a los docentes, Anexo 8.1.3. y a las familias, Anexos 8.1.8 y 8.1.9., también se utilizó la observación y se promovió el intercambio de opiniones de las DC en trabajo de equipo.

En el siguiente cuadro se compararon los recursos de comunicación utilizados por los docentes para comunicarse con las familias y en orden de preferencia de éstos, en los tres CEPP. Anexo 8.1.3., ítem #5. con una lista de opciones: Circular, e-mail, teléfono, reunión general, fax, cita o entrevista y otros. También a las familias se les pidió que enumeraran sus preferencias en una lista de ocho recursos de comunicación. sus preferencias, Anexo 8.1.8., ítem #9, con una lista de opciones: teléfono, comunicación personal(cara a cara), escrito, e-mail, entrevista, visita al hogar, recado

con el estudiante y libreta o CC, en promedio, en los tres CEPP, las respuestas de ambos grupos se resumen en el siguiente cuadro:

Docentes	Familias
Reunión de padres, Cuaderno de comunicaciones, Entrevista, Llamada telefónica.	Entrevista, Llamada telefónica, Reunión de padres, Cuaderno de comunicaciones.

Figura 5.41. Medios de comunicación preferidos entre Doc-F

Se encontró coincidencia entre las opiniones de docentes y directores (Sub variable 1.1.), en cuanto a los recursos recomendados por la dirección para comunicarse con las familias, ello se reflejó en la organización de reuniones, al inicio del curso lectivo y para entregar informes parciales de calificaciones por trimestre, el uso del cuaderno de comunicaciones, CC y las entrevistas convocadas.

Hubo diferentes opiniones en la preferencia por el recurso para comunicarse, pues las familias seleccionaron la comunicación oral, cara a cara, el docente prefirió la reunión de padres y el CC. A pesar de ello, la mayoría de los docentes en su rutina, programaron la cantidad mínima de reuniones, tampoco en la práctica se dio el mejor uso del CC en segundo lugar de preferencia. La entrevista, figuró en tercer lugar de preferencia de los docentes y en cuarto lugar la comunicación telefónica, los recados orales se transmiten en “cuchicheos”, y no se ha estudiado la eficacia o no de cada uno de ellos.

No estuvo prevista la comunicación telefónica desde el CEPP, entre docentes y familias, excepto cuando se trató de una emergencia. A pesar de que los CE disponen de

un laboratorio de informática con Internet, los docentes de grado no tienen acceso a ellos y cada vez más familias disponen de este recurso en sus hogares y trabajo, pero no está previsto como recurso de comunicación. Recuérdese que según el IV Informe de Barómetro Cisco, de 147 conexiones instaladas en Costa Rica, a diciembre del 2007, reportó que el 80 % correspondieron a servicios en viviendas. Además en el distrito, existen cinco negocios que venden el servicio de con amplios horarios y tarifas accesibles, además es gratuito en la biblioteca pública.

En cuanto a la comunicación telefónica si bien es un medio de comunicación inmediato, con gran cobertura domiciliaria, no está disponible para que los docentes e comuniquen con las familias, por ende, su uso se financia con los propios. La mayoría de ellos no dieron su número de teléfono a las familias, excepto dos coordinadoras de nivel y “apenas termina el curso lectivo cambió el número”. Una de ellas, argumentó, “Les aclaro que no abusen y que respeten mi intimidad, son pocos los problemas que tengo”.

En observaciones no participantes realizadas, anexo 8.2, en los CE, al ingreso y salida de clases, se pudo apreciar como algunas familias acuden al “encuentro con la docente”, como recurso para conversar brevemente con ellas. Ciertamente, ello es posible cuando la docente transita por “esa puerta”. También se observó como en algunos casos la familia envió un “recado escrito a la docente con el guarda”, en un papel escrito a mano. Generalmente, los recados estuvieron relacionados con asuntos de salud, según las DC, se trató de mensajes como “*Debo llevarlo a cita médica a las diez a.m.*”, “*Favor recordarle la medicina a las once*”, “*La sombrilla es para María*”

José”, “Niña, esta es la cuota del Patronato, favor apuntar a Roberto Salas...”, “Favor entregar este cuaderno a Jorge”, entre otras similares.

Cierto día en que la investigadora permaneció en el CE para una reunión con las DC; observó cómo una de ellas envió un recado oral a las familias por medio de los estudiantes. La experiencia se dio porque la docente olvidó, en clase, dar el recado, entonces debió “llamar a los estudiantes”, en camino a la salida, para que regresaran, escucharan el recado y lo dieran a sus familias. Por la atención de los niños, se dedujo que es una práctica común, la de llevar recados orales. La pregunta de rigor sería, cuáles son los asuntos en los que se debe recurrir a un mensaje oral.

El cuaderno de comunicaciones

Los cuadernos de comunicaciones, CC, es de uso institucional, es una importante fuente de información para identificar el tipo de mensajes escritos que intercambian las familias y docentes, cada vez con más páginas y poco práctico para uso cotidiano. (ver descripción en el Capítulo IV). Se les aplicó un análisis de contenido a doce cuadernos facilitados por las madres en la entrevista en grupo, de los tres CE.

Este recurso fue adoptado por el MEP para las escuelas públicas en 1996, (ya lo utilizaban las escuelas privadas). Según opinión de los ASE, en entrevista individual, ítem #1 y los directores en entrevista individual, en ítem #3, existe la directriz oficial de usar el CC, “pues debe quedar constancia escrita del mensaje enviado por el docente y el estudiante debe regresar al día siguiente con el recado firmado”.

Uno de los argumentos anunciados también para introducirlo fue que dicho documento sirve de identificación para el estudiante. Como tal, compite con la tarjeta de identidad de menores de edad, TIM, emitida por el Tribunal Supremo de Elecciones y que rige por decreto ejecutivo.

Algunas veces, los docentes envían mensajes escritos, iguales para todos los estudiantes, cuando son textos cortos, que los mismos estudiantes los copian en sus libretas y la docente los firmó rápidamente. En el caso de los textos extensos, llamados circulares, una copia del mismo se entregó a cada estudiante, ellos las adhieren al CC. Cuando se trató de un asunto específico, la docente algunas veces lo escribió y lo firmó.

Las familias básicamente, lo que hacen en el CC, es justificar el uso del uniforme incompleto, ausencias, la asistencia a citas médicas y algún asunto familiar. Las ausencias de los estudiantes requieren ser estudiadas por el docente, podrían reflejar vicios para aplazar el cumplimiento de una responsabilidad, o bien, anteponer otras cuestiones de recreación sobre el trabajo escolar. No se identificaron consultas de las familias en relación con los aprendizajes, el comportamiento y horarios, asuntos que sí se expresaron en el cuestionario y en las entrevistas. Frecuentemente, los estudiantes son los que copiaron los mensajes para sus padres y la docente sólo firmó.

Los temas que se identificaron emergieron de los mensajes enviados y recibidos por docente y familias. En los CC estudiados, los mensajes enviados se agruparon en cuatro aspectos:

Proyecto	Frase significativa	Origen	F	Anotación interpretativa
Horarios	Mañana la salida será a las.... (dos horas antes a lo establecido en el horario), El no hay clases, ya adelantamos,	D D	3 6 1 6	A veces se explicó por qué hay lecciones libres. La irregularidad en horarios obliga a estudiantes a cargar c/d todos los cuadernos, y se pierde el control en el desarrollo de los programas de estudio.
Conducta	Le ruego hablar con su hijo, juega de manos con los compañeros, Se portó mal en el recreo, Habla en clase, Después del recreo regresó tarde a clases, Molestó a los compañeros,	D D D D	1 2 1 2 2 3	“Quiero soluciones, no problemas. Muchas veces, firmo sin leer” Se identificó que cuando el estudiante no incurre en faltas, su CC, se mantiene en blanco. Lo anterior puso en evidencia que se carece de mensajes de estímulo que fomenten la responsabilidad y el esfuerzo.
Aprendizajes	Faltó con los materiales, estaba avisado, No trajo la tarea, Debe repasar las tablas. No pone atención.	D D D	1 2 2 2 6	En algunos casos los materiales no fueron solicitados con la debida anticipación. Se requiere comunicación para corregir la falta si es que se justifica. El aprendizaje de las tablas requiere procedimientos similares a los usados por el D. Es necesario identificar la causa.
Administrativo	Le recuerdo las cuotas del PE, “Favor enviar quinientos colones para el expediente” (carpeta), Le ruego conversar conmigo, avise cuándo le sirve para darle una cita,	D D D	1 4 8	Existe preocupación de las autoridades educativas por el escaso aporte de las familias al PE, que contribuye con el comedor, bienestar estudiantil y otros. Si se trató de alguna circunstancia de deterioro grave, se debió explicar y sustituir la carpeta que tiene un costo mucho menor. Este mensaje refleja la flexibilidad para la atención de las familias. Requiere conocerse el contexto en que se dio esta cita. Debe o no conocerse el asunto. Es o no de rutina. “Favor enviar C 500 para el expediente”.
Salud	“Tiene los zapatos del uniforme mojados”, “Acudió a cita médica”, “Tuvo que hacerse unos exámenes médicos”, “Estuvo con mucha gripe”, “Algo le cayó mal”, “Debió cuidar a su hermanita enferma”, “Atendimos asunto familiar urgente”	F F	3 3	Argumentos comunes utilizados por las familias. No se identificó seguimiento de los mismos, para establecer o la certeza y causa. Familias podrían utilizar argumento para evadir alguna tarea en especial del estudiante.

Figura 5.42. Análisis de contenidos en los CC

Por otro lado, las familias aseguraron, en respuesta a una pregunta del cuestionario aplicado, ítem #8, *que recibieron información, relacionadas con comportamiento, rendimiento, contenidos de exámenes, tareas, cuotas del PE, cambios de horario, días libres*. En lo anterior hubo coincidencia entre las respuestas de las familias y los mensajes que le fueron enviados por los docentes.

Los problemas de disciplina fueron objeto de frecuentes comunicaciones por parte del docente, en algunos estudiantes, estas situaciones problemáticas se repiten y se repiten. Al respecto una madre comentó quiero soluciones.

A veces se dan explicaciones, otras veces no. Un ejemplo de lo anterior, fue un mensaje enviado a todas las familias, *“Favor enviar quinientos colones para el expediente”*. Este mensaje se refirió a una carpeta de cartulina para expediente acumulativo. En tercer grado; lo que el docente debe hacer es introducir algunos reportes, actualizando información; si se trató de alguna circunstancia de deterioro grave, se debió explicar y sustituir la carpeta que tiene un costo mucho menor. Al respecto una DC (CE-SM), en trabajo de equipo argumentó, *“Tenemos que pedir a las familias, pues nos dan una resma de papel para un curso lectivo”*, *“Hay muchos niños que no traen materiales”*...señaló otra docente. *“Yo les pido a los que más tienen y con eso ajusto materiales para los que no tienen, a todos les doy igual”*.

El CC, se vendió en cada CE, al inicio de cada curso lectivo y el estudiante debió cargarlo consigo. Es un recurso de comunicación entre docentes y familias. En este documento se registran los datos que se solicitan y los mensajes escritos que se

envían y se reciben. Esta directriz fue adoptada por el MEP para las escuelas públicas en 1996, (antes la utilizaban las escuelas privadas), puede presentar variantes entre un CE y otro. Uno de los argumentos anunciados también para introducirlo fue que dicho documento sirve de identificación para el estudiante, como tal, compite con la tarjeta de identidad de menores de edad, TIM, emitida por el Tribunal Supremo de Elecciones y que rige por decreto.

El CC es un cuaderno, cada vez con más páginas, a pesar de a mitad del curso lectivo se identificaron numerosas páginas en blanco. Es de uso institucional y poco práctico para uso cotidiano. De hecho algunas familias han tenido que adquirir varios cuadernos, en un mismo curso lectivo, por pérdidas o deterioro, por un costo de \$3.00

Los mensajes que recordaron las cuotas del PE, las que se registraron en este cuaderno, pueden reflejar problemas económicos de la familia, olvidos, desconfianza y desmotivación y hasta la creencia de que educación pública es gratuita y que la financia con solvencia por el Estado.

En ninguno de los tres CEPP se evidenció que los directores hubiesen revisado las comunicaciones enviadas por las docentes y recibidas.

En el instrumento escrito se les preguntó a los docentes, anexo 8.1.3. ítem # 2, *En relación con los estudiantes a su cargo, ¿ Cuáles aspectos de se parte suya originan más comunicación, hacia los encargados de los estudiantes?* Para escribir sus respuestas se facilitaron tres espacios, no todos fueron cumplimentados. Sin deshechar

respuestas se obtuvieron las siguientes opiniones, las que se incorporaron en el cuadro comparativo con las opiniones de las familias, obtenidas por medio del instrumento escrito, anexo 8.1.8., ítem 7, en una pregunta de respuesta abierta, se preguntó, *¿Qué es lo que más consulta usted al maestro de sus hijos?*

Temática	Gravillas		Rep. Dominicana		Santa Marta	
	Doc.	Familia	Doc.	Familia	Doc.	Familia
Asuntos advos.	20	31	10	12	17	20
Calificación obtda.	14	13	34	15	9	15
Conducta	24	20	32	8	12	15
Infor. evaluaciones	2	1	0	4	0	0
Oportunidades educs.	1	0	0	0	2	0
Problemas familiares	4	3	0	4	3	0
Tareas	10	11	28	5	5	14
Técnicas de estudio	4	3	10	0	1	0
Problemas de aprend.	0	0	17	0	2	12
Relaciones sociales	0	0	2	0	14	14
Salud	0	0	23	1	0	0
Estímulos	0	0	4	1	1	1

Figura 5.43. Temas que originaron comunicación entre Doc-F

En el CE-G, hubo más coincidencia de opiniones entre familias y docentes, en los diferentes temas que originaron comunicación. En el caso de los otros dos CE, hubo significativas diferencias de opinión. La conducta, fue señalada treinta y dos veces por los docentes del CE-RD y ocho veces, dijeron las familias haber consultado. El tema de las calificaciones obtenidas, les originó treinta y cuatro consultas, según los docentes, mientras que las familias lo señalaron quince veces. En el CE/SM, nueve docentes dijeron haber recibido consultas, pero quince familias lo mencionaron. En el CE-G, los docentes señalaron catorce y las familias trece veces.

En el CE/RD, veintitrés docentes indicaron que se comunicaron con las

familias debido a problemas de salud de los estudiantes, pero solo una de ellas argumentó esa razón. En el CE-G y en el CE-SM, hubo coincidencia de las opiniones. En el CE-RD, veintiocho docentes señalaron “las tareas” como motivo que originó comunicación y cinco familias dijeron haberlo consultado. Según éstas, las consultas se dieron por falta de comprensión de las instrucciones, que por nivel de dificultad, pero cuál es el referente de calidad que utilizó el docente. Llamó la atención en el CE-RD las respuestas que señalaron los problemas de aprendizaje, citadas veintisiete veces por los docentes y cero veces las familias en el CE-G y en el CE-SM, doce consultas de familias y dos docentes.

En el CE/SM, los problemas de relaciones sociales entre los estudiantes, se mencionaron catorce veces por parte de los docentes y familias; esta coincidencia es coherente con los problemas que preocuparon a éstas, los cuales no fueron conversados con profundidad, entre las partes. Sin embargo otros aspectos igualmente importantes rara vez son consultados, por ignorancia o simplemente porque no se atreven. Tal sería el caso de la correspondencia entre la prueba y el cuadro de balanceo, aplicación de adecuaciones o cómo apoyar al estudiante, las relaciones docente-estudiante, entre otros.

Por otro lado, en opinión de las familias, de *los temas que reciben más información de parte de la docente*, Anexo 8.1.8., ítem #8, son: convocatorias a reuniones, horarios y temas de exámenes, problemas de conducta en clase, llegadas tardías, quejas, sobre el avance de nuestros hijos y como ayudarle, trabajo en clase, materiales que tiene que llevar, los trabajos extra clase, compra de materiales” (para el o los estudiantes), solventar necesidades de la escuela, cuotas del PE, refrigerios, fiesta

del niño y de la alegría, premios, adornos de la clase, recoger cuotas especiales del grupo de estudiantes.

De la relación entre opiniones de docentes y familias, se dedujo que hubo más diferencias que coincidencias entre los temas que más consultan las familias y de los temas que éstas dijeron haber recibido más información de las docentes. Pareciera que familias y docentes, en algunos casos, no se refirieron a lo mismo, es decir, pudo ser que, un niño se sintió enfermo, el docente lo señala como un tema de comunicación, no apareció en el CC, tampoco la familia no lo tomó en cuenta.

Para profundizar, se les solicitó a las familias en entrevista de grupo, que sugirieran temas que se deberían tratar con el docente Anexo 8.1.9., ítem #4. Las respuestas obtenidas fueron similares, lo que es atribuible a que fue la misma población, en una oportunidad se expresaron en forma escrita y en la otra participaron intercambiando ideas, ampliando criterios entre iguales y son en detalle:

Aprendizajes: “¿Cómo ayudarlo a aprender?”, Cómo motivarlo, cómo apoyarlos con determinados problemas de aprendizaje, saber qué está haciendo el docente al respecto y qué debe hacer la familia, actividades extra clase, cómo se aprende, cómo se evalúan los aprendizajes, adecuación curricular, problemas de aprendizaje,

Comportamiento: Límites en el aula, escuela y familia, relaciones entre los niños-docente y familia, problemas de agresión a menores y la falta de respeto entre compañeros. Medidas de seguridad al interior de la escuela, Anexo 8.1.9., ítem #7

Docente-estudiante: Escasamente mencionadas en las respuestas escritas, fueron las relaciones docente-estudiante, que han ocupado espacios importantes en el contexto de

realidad nacional. Los medios de comunicación están incluyendo con frecuencia, la insatisfacción con la PP, maltrato, casos de agresión sexual por parte de docentes y la formación docente.

Desarrollo del niño: desarrollo integral de los estudiantes, aspectos que se deben mejorar y lo que está bien saberlo, la convivencia familiar, motivación y capacitación de los padres para que apoyen mejor a sus hijos.

A los docentes, Anexo 8.1.3., ítem # 1, se les consultó: En orden de prioridad, *¿Qué aspectos son los que más le consultan a usted los encargados de los estudiantes?* Con las siguientes opciones: *Adaptación, calificaciones obtenidas, tareas escolares, comportamiento y problemas de aprendizaje. (#1 más frecuente y así sucesivamente).* En promedio las respuestas fueron las siguientes:

Aspecto	CE-G	CE-RD	CE-SM
Calificaciones obtenidas	2	1	2
Tareas escolares	3	3	3
Comportamiento	1	2	1
Problemas de aprendizaje	4	4	4

Figura 5.44. Aspectos que más consultan las familias a los docentes

En dos CE comportamiento de los estudiantes, fue señalado por los docentes como el tema más consultado por las familias de los estudiantes. El segundo tema más consultado por las familias se refirió a las calificaciones obtenidas. Este tema se refiere

a la calificación obtenida en evaluaciones parciales, promedios de calificaciones bimestrales proyectos extractase, y tareas. Los tres CE coincidieron en que el tema de las tareas, como el tercer tema más consultado por las familias. El cuarto tema más consultado se refirió a los problemas de aprendizaje, respecto de estas respuestas deben valorarse que los tres CE poseen programa de aula recurso, para estudiantes de I y II grado, problemas de aprendizaje y adecuaciones curriculares.

Por otro lado, las familias aseguraron, en respuesta a una pregunta del cuestionario aplicado, en el ítem #8, que recibieron información, relacionadas con: comportamiento, rendimiento, contenidos de exámenes, tareas, cuotas del PE, cambios de horario, días libres. Lo anterior evidenció coincidencia entre las respuestas de las familias, los mensajes identificados en los CC estudiados y enviados por docentes.

A veces se dan explicaciones, otras veces no. Un ejemplo de lo anterior, fue un mensaje enviado a todas las familias de un grupo, “Favor enviar quinientos colones para el expediente”; se refirió a una carpeta de cartulina para expediente acumulativo. En tercer grado; lo que el docente debe hacer es introducir algunos reportes, actualizando información, si se trató de alguna circunstancia de deterioro grave, se debió explicar y sustituir la carpeta que tiene un costo mucho menor.

En trabajo en equipo con las DC, se escucharon algunas respuestas evasivas como si el asunto fuese responsabilidad de otros y no de los docentes. Hubo silencios, opiniones cerradas como, *“Por eso creo yo creo que es mejor traer conferencistas”*, *“Eso sería como darles charlas especializadas”*. Con las DC del CE-

RD, se escucharon opiniones dispuestas a asumir el reto; *“Es cuestión de nos pongamos de acuerdo en cómo tratar esos aspectos”, “Nos conviene”, “Algo hemos hecho”, “Esto debe ser un compromiso del CE y de las familias también.” “Nos corresponde a nosotras y podría ser, por medio de charlas, talleres, como parte de las convocatorias ordinarias a reuniones.”*

A criterio de las tres CN, es necesario capacitar a los docentes en cómo organizar una reunión, suministrarle apoyo con materiales, hay inseguridad y a veces miedo de tratar con las familias.

Las respuestas de los docentes de materias complementarias señalaron que *“son menos consultados por las familias, pues éstas focalizan su atención en la docente de las llamadas materias básicas (ciencias, español, estudios sociales y matemática). “Los padres nos buscan si pierden el curso”... Según las DC, estos docentes “Rara vez participan en reuniones de padres de familia, tampoco convocan a entrevistas”.* Ante este hecho cabe la reflexión, ¿debería ser así?

Como datos emergentes durante el desarrollo de la investigación se descubrieron experiencias relacionadas con la promoción de la participación de las familias en los AE impulsadas por docentes, no incluidos en las poblaciones seleccionadas y que fueron aprovechadas.

En trabajo de equipo, una de las DC, en el CE-SM, insistió en compartir una experiencia del curso anterior; *“Recuerdo que identifique a tres madres por los*

aprendizajes de sus hijos, pero al mismo tiempo, por sus preguntas y comentarios sospeché que no sabían leer ni escribir.” “Las convoqué a una cita y les ofrecí enseñarles a leer y escribir,” las percibí entusiasmadas, pero no pasó a más. Se analizaron posibles causas que pudieron mediar para que “ese interés decayera” y entre las opiniones escuchadas destacaron: inseguridad de aprender, siendo adulta, madres pobres que deben trabajar doble y triple jornada, oposición de su pareja, incompatibilidad de horarios con la docente y faltó seguimiento del caso por parte de la docente.

Subvariable 3.3. Otros espacios de comunicación entre docentes y familias

En esta Sub-variable se focalizó la atención en dos espacios de comunicación utilizados por el docente para comunicarse con las familias: las reuniones, las citas o entrevistas y la pizarra de avisos.

Ambos espacios son organizados por el docente en atención a una directriz de la institución, más relacionada con el número de veces y el tratamiento de una agenda básica, clásica. Se atiende al colectivo de familias en al menos cuatro ocasiones durante el curso lectivo.

Las reuniones

Las reuniones comprendieron espacios de comunicación del docente con el grupo de familias de los estudiantes a su cargo, se realizó en el CE, fue convocada por

éste, quien decidió la hora, día, la agenda a seguir. Generalmente las convocatorias a reuniones, se realizaron las tardes y temprano por la noche, siempre fuera de horario de lecciones de los estudiantes. En el caso de las entrevistas lo esperable sería al menos una vez durante el curso escolar docente y familia conversaran a profundidad en relación con el estudiante.

Los datos identificados fueron obtenidos por medio de observaciones no participantes de reuniones, anexo 8.2., desde inicio de curso en los tres CEPP. También se solicitaron opiniones a las familias por medio del instrumento escrito, Anexo 8.1.8 que cumplimentaron y en la entrevista en grupo, Anexo 8.1.9.

Los contenidos tratados en la primera reunión del curso lectivo fueron: *Reglamento de Evaluación y conducta, Los aspectos o elementos y porcentajes que conforman la calificación numérica en cada asignatura,*

Los horarios de lecciones, la distribución de horarios en la semana (los grupos de estudiantes, alternan los horarios de la mañana y la tarde),

Atención de los padres,

Uso uniforme, los materiales escolares, reglas de clase.

Cuotas del PE

Se caracterizaron por la presentación de la docente; ello consistió en decir su nombre y a su vez detalló,

“Si otra docente les permitió eso, yo no”.

“Mi nombre es...”, “A mi gusta trabajar así”,

“Mi horario de atención a padres será de”,

“Recuerden que me gusta trabajar con fotocopias y en eso se va mucho dinero”,

“Las reglas de clase son (un asunto detrás de otro),”

Entre los proyectos que voy a impulsar está poner plantas, pintar el aula, poner cortinas, un abanico,

“Necesito que se nombre del comité de apoyo”,

“Necesito que me manden el dinero para el CC y las cuotas del PE”.

“Me firman la asistencia por favor, a mi me lo piden. Buenas noches”.

“No se preocupen mis reuniones son cortitas. Yo sé que ustedes están muy cansados, yo también”.

Algunas recomendaciones de los docentes en esas reuniones, se citaron en la figura 5.41., también recomendaron: *“Pónganlos a estudiar todos los días”, “Vigilen las tareas”, “Revisen el CC, todos los días y firmen”, “Recuerden las cuotas del PE”, “Pidan una cita”, “Recuerde que yo se lo advertí”, “Hay estudiantes muy distraídos, hablan mucho, no ponen atención”, “Yo soy estricta, como le voy a explicar nuevamente si cuando yo estoy hablando él está en otra cosa”. “Ustedes deben comprender que tengo tantos casos de déficit atención y tantas adecuaciones curriculares y tantos estudiantes, comprenderán que para es muy difícil y no puedo hacer más.”*

Algunos temas se trataron rápidamente a otros se les dio rienda suelta. Dieron mensajes imprecisos sobre el comportamiento de estudiantes, a la generalidad de las familias, con énfasis en problemas. Se evidenció dificultad en dirigir la reunión, ausencia en el tratamiento de temas vigentes en el contexto local y global que intervienen en los AE, se careció de técnicas efectivas, innovadoras que mantuvieran el interés del grupo de familias.

En las reuniones observadas se apreció, omisión adrede, inseguridad y timidez por parte de la mayoría de las familias, para consultar asuntos de aprendizajes. Pocas veces, se atrevieron a preguntar y las respuestas de las docentes, fueron poco aclaratorias, más bien evasivas, frías y cortantes. Se utilizaron las mismas sillas de los niños, que resultaron agobiantes y su distribución fue rígida y tradicional. En dos casos se escribieron en la pizarra los temas a tratar. También se leyó una reflexión, luego se comentó superficialmente por parte de las familias y aún de las docentes (y eso que supieron de la observación que se hizo).

En el instrumento escrito que cumplimentaron las familias, Anexo 8.1.9, ítem #12, destacaron respuestas como las siguientes:

“Necesito saber qué debemos mejorar”,

“Quiero soluciones, estoy cansada de escuchar problemas”,

“Me gustaría que la reuniones sean concretas.

Un día para cada grado. Tengo más de un niño, y como las reuniones son simultáneas dejo de asistir a las otras reuniones, pues si voy a una, no voy a otra”.

Que hubiese mejor asistencia, conocer con anticipación lo que se planea hacer en el aula.

“Me preocupa que en cada reunión hay que llevar comida, pagar por ella, no todo el tiempo los padres tenemos el dinero disponible, esto no debería ser, menos para la entrega de notas, es como cobrar la entrada”.

“Necesitamos que nos den ideas de cómo estudiar con ellos”, “Me gustaría saber cómo realmente se trabaja en clase, que hablen de temas realmente importantes, amplias que se puedan evacuar todas las dudas, que abarque un espacio para atender consultas, a veces son muy cortas y no hay tiempo para conversar con la maestra asuntos de mi hija”

Las familias añoraron informes positivos de sus hijos, ítem #12, “Necesito saber qué debemos mejorar”, “Quiero soluciones, estoy cansada de escuchar problemas”

Por otro lado se dijo: “Siempre se habla de lo mismo”, “Algo vale la pena, al menos conozco a otros padres, ideal que hubiera mejor asistencia”, “Vale la pena asistir, cuando el maestro pueda atender con tiempo a los padres”. Para las CN, que apoyaron las observaciones, esta es una rutina normal, se cumple con lo solicitado por la dirección y hay que cumplir. Sin embargo fue un desfile de asuntos que le gustan al docente, “Les pido porque me piden, aquí vamos rapidito.”

Se dirigieron las reuniones con tensión, limitando el uso de la palabra y aprovechando para ser largamente escuchada, evadiendo respuestas, haciendo pedidos poco comprendidos. Algunos temas se trataron rápidamente a otros se les dio rienda suelta. Dieron mensajes imprecisos sobre el comportamiento de estudiantes, a la generalidad de las familias, con énfasis en problemas. Se evidenció dificultad en el desarrollo de la reunión, ausencia en el tratamiento de temas vigentes en el contexto local y global que intervienen en los AE, se careció de técnicas efectivas, innovadoras que mantuvieran el interés del grupo de familias.

En las “entregas de notas”, la docente saludó a los presentes, señaló problemas con las tareas, falta de estudio, poca atención con su hijo en clase y les recordó avisos. Seguidamente, en orden de lista llamó a los estudiantes, entregó los informes parciales y escritos de los resultados de calificaciones trimestrales por asignatura.

En otro caso, una madre pidió la palabra para referirse al proyecto de la Feria Científica, como no incluido en agenda, se dejó para último, donde fue brevemente tratado. Se perdió una valiosa oportunidad pues la actividad estaba en pleno desarrollo.

Fue significativo observar reacciones de las familias, Anexo 8.2, la mayoría esperó a que se pase la lista, y recogen el informe y “van rodeando a la docente”, quien permaneció de pie (siempre al frente del grupo), pues pretenden recibir algún tipo de explicación, relacionada con la calificación obtenida por su hijo”. Ese día, la docente llevó consigo su registro y justificó desde su perspectiva, la nota obtenida por cada estudiante. Otros padres, no consultaron y rápidamente se retiraron de la reunión, aún cuando les ofreció duda la calificación obtenida.

El diseño de este documento, llamado Informe para el hogar, no tiene un desglose, tampoco los encargados “recibieron información completa”, como para quedar satisfechos. No se detallan los diferentes elementos, los porcentajes y resultados. Sin embargo, se quiere privacidad en la conversación, unos se quedan y esperan pacientemente, pero la mayoría se van. Las respuestas de las docentes que se escucharon fueron, “Esa tarea nunca me la trajo”, “Salió muy mal en ese examen”, “Pero no se preocupe, con esa nota pasa”, “Ya se lo he dicho, es muy distraído”, “El trabajo en clase yo lo califico y el no participa”, “No termina, se distrae”.

Se observó, Anexo 8.1.3., tolerancia de los docentes en los tres CEPP, en cuanto a que, la asistencia a reuniones y citas, fue delegada en otros miembros de la familia (como hermanos y hermanos mayores del estudiante, vecinas, tías), pues

reconocen la falta de coincidencia entre horarios de trabajo de familias y las convocatorias a reuniones.

Las entrevistas

Los datos de las entrevistas se obtuvieron de las observaciones no participantes realizadas con la colaboración de las tres CN y se observó a docentes del mismo CE, no DC, Anexo 8.2. Cada caso se trabajó con la participación de una de ellas y la investigadora, en un trabajo realizado con estricta discreción. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el aula en que trabaja el docente y en la biblioteca (ahí se concentró la observación), en ambos casos hubo constantes interrupciones. Además, en periodos de 40 minutos, usualmente se atienden dos familias separadamente. Los docentes realizan otras tareas “mientras llega la familia invitada, e “interrumpen las tareas” para atender la entrevista.

En entrevista de grupo de familias, se preguntó, Anexo 8.1.7., ítem #6, ¿Cuál es el horario de atención de la docente?, las respuestas indicaron: me atienden con la cita que me den, los miércoles en la mañana, a cualquier hora los viernes. Algunos docentes fijan los días y horas y así lo informan. Ambos casos fueron atendidos en horario escolar, cuando los niños a su cargo, recibieron asignaturas complementarias.

La mayoría de las familias no recordaron un horario preciso de atención, pues no lo hubo. En los casos en que lo recordaron la docente lo había fijado y cumplido previamente.

En observaciones realizadas en las bibliotecas, Anexo 8.2., se identificó que, si la entrevista fue solicitada por la docente; ésta fue directa en señalar el asunto, después de un breve saludo del docente. En cuatro casos se trató de problemas de disciplina; la docente originó la entrevista; con un mensaje que envió en el CC. En esta ocasión se describieron las conductas inadecuadas y las llamadas de atención. Al finalizar una de ellas aseguró, “Resuelva, si sigue así perderá el año”. Luego se escuchó, “Yo no sé qué hacer, usted sabe cómo lo he aconsejado”, la impotencia de la madre fue evidente, no le están ayudando a resolver el problema que conoce y aceptó, una vez más.

La conducta de las anfitrionas fue fría, reiterativa de mensajes ya enviados, con énfasis en el problema y cortante en las respuestas, “Imagínese, usted con uno y yo aquí tengo que atender a 26 estudiantes”, “El estudiante refleja aquí lo que es su hogar”. Al concluir una docente agregó, las “Reglas de disciplina, son una función de la familia”, “Hasta donde yo sé todos los años ha tenido problemas de disciplina”, “Eso es todo lo que yo quería comunicarle, muchas gracias.” ¿Tiene usted alguna pregunta en relación con su hijo? , todo de seguido...Por supuesto después de un largo silencio, con un “muchas gracias”, la madre se despidió.

En dos casos convocados por la docente, sin problema aparente, vino el saludo, ésta, señaló el interés por conocerla y la invitó a “que controle” el estudio en casa, las tareas, preparación para exámenes y trabajo extractase”. La madre no preguntó, la docente no asesoró. A criterio de una DC, también observadora no participante, señaló, “Yo creo que la docente no sabría qué otra cosa decirle a esa madre.”

Una madre profesional, cubana, recién llegada al país, solicitó una “cita”. Después

De un breve saludo, la madre lanzó gran cantidad de preguntas que trajo escritas, agobiada por el rendimiento de su hijo, dominó la conversación. Muchas respuestas se evadieron, la docente no realizó anotaciones para recordar... por ejemplo, Quisiera conocer otras madres para orientarme, nos sentimos perdidos. La docente, concluyó así, “No se preocupe, ese niño es muy listo, muy pronto estará al día con sus compañeros”.

En un caso, una madre solicitó ser atendida para comunicar “La difícil situación económica de su familia”, la docente respondió, “Yo lamento esa situación, pero los textos son necesarios, si él no los tiene se quedará atrás. Al menos sáqueles fotocopias”. En otro caso, una madre nicaragüense y migrante se le recomendó, “Póngase al día con otras madres, pues el curso lectivo ya está muy avanzado”... “él viene con malas bases”. Nuevamente escasearon las soluciones y las orientaciones necesarias.

La pizarra de avisos

Se pudo observar que no siempre los avisos para las familias, se escriben ahí, algunas veces son orales y se envían con los estudiantes, en la mayoría de los casos son breves, con poca o ninguna explicación, manuscritos, en el CC y muchas veces escritos por los estudiantes y firmados por la docente.

En tres casos, se observó, cómo las familias buscan información preguntando, al guarda sobre el asunto citado y con frecuencia éste funcionario amplió con una explicación.

En el CE-G, la pizarra de avisos está ordenada, colocada a la altura de la vista y en la entrada principal, cara a cara con los usuarios: estudiantes y familias. Los mensajes observados fueron claros, digitados, bien adheridos, algunos en hojas a colores y tamaño de letra de tamaño comprensible, por lo menos, para quienes se acerquen al portón principal. A la entrada y salida de clases en común que las familias se acerquen y verifiquen noticias. Se observó que algunas veces las comentan con el guarda y otras familias.

La Figura 5.30, corresponde al CE/RD, costado Oeste, portón principal, lado derecho, ahí se observó la deteriorada pizarra blanca, donde algunas veces se pegaron anuncios manuscritos e informales, los cuales trataron asuntos de interés para las familias. Ubicada a unos tres metros de distancia del límite del portón y a más de un metro de altura del nivel del piso del área de espera, lo que dificultó la lectura, sobre todo, cuando están cargados de texto, letra pequeña y algunas veces manuscritos.

Algunos mensajes observados, en las pizarras de avisos en los CE, en diferentes ocasiones del curso lectivo 2005, se expresaron: “El martes todos los estudiantes salen a las 4:30 p.m.”, “Las becas no han llegado”, “La maestra Ana Rita, regresa el jueves, está incapacitada”. “Del 16 al 18 de noviembre no hay clases, hay Congreso de ANDE”, “La banda ensaya los martes de 2:45 a 5 p. m.

Sin embargo, no se identificó una instancia, dentro del CE responsable de la pizarra de avisos, por lo que el docente que lo requiere, escribe y exhibe su anuncio. De esta

manera, algunos anuncios pasan largo tiempo, otros pueden desprenderse con facilidad, a causa del viento, las lluvias y la débil prensa que apenas los adhiere, con serias deficiencias de visibilidad y estética.

Sub-Variable 3.4. El docente ideal, según las familias

En el contexto costarricense, hay insatisfacción por la formación personal y profesional del docente. Esta preocupación está presente en diferentes foros de opinión pública y en las respuestas que dieron las familias a preguntas relacionadas con las características ideales del docente de sus hijos, Anexo 8.1.8. ítem #11.

En su relación con los estudiantes, se espera que sean sociables y comunicativas, respetuosas, dinámica y que trate bien a los estudiantes; que en lugar de dar quejas, ayude a corregirlos, que no tengan preferencia por ningún niño, que se interesen por conocerlos, con paciencia, responsable, dedicada, que respeten a los niños y éstos respeten a la maestra, buenas comunicadoras, que mantenga un equilibrio entre regaños y estímulos, exigentes en el estudio y la conducta.

En cuanto al ejercicio profesional se argumentó que sea estricta, con vocación, menos severa al calificar el trabajo en clase, con ética, responsable, sin preferencias, con buena presentación, honestas, que le preste atención a los niños y que les apoyen para que no le cueste, académicamente bien preparadas, en relaciones humanas que sea lo mejor, que no evalúe en forma general al estudiante, sino personalizada.

Las opiniones de las familias en relación con los docentes incluyeron aspectos de personalidad y de su formación profesional, coherentes con el ideal del docente, podría ser el reconocimiento a lo que se tiene, a lo que se añora, lo cierto es que se valoraron algunas características sin las cuáles es difícil concebir un docente.

Conclusiones

- Es necesario posesionarse de un referente teórico del por qué y para qué de las comunicaciones entre el docente y las familias. No se puede perder de vista que entre ellas hay personas, profesionales y técnicos, con importantes experiencias, diversidad de niveles de escolaridad y culturas, se trata de llevar un mensaje comprensible para todos y se debe estar comprometido con organizar reuniones efectivas y satisfactorias sus protagonistas. No sólo hacer que se sientan bien, sino que también aporten al trabajo en equipo por el DN y los AE significativos.
- Es necesaria la comunicación frecuente, espontánea e informal, entre el docente y las familias de sus estudiantes.
- La mayoría de los docentes opinaron que la familia es importante para el mejoramiento de los aprendizajes de sus hijos. El contenido de sus opiniones, reveló que éstos la valoraron en el discurso; lo actuado reveló que algunos de ellos se comunicaron inadecuadamente y con desestímulo de las mismas
- Los docentes no dispusieron en su formación profesional de oportunidades para el trabajo con familias, tampoco en el CEPP, son objeto de inducción permanente para el mejoramiento personal y profesional.

- Las opiniones manifestadas por docentes evidenciaron que en la comunicación con las familias, se apoyaron en su propia experiencia y en la vivencia del clima institucional; las cuales, están condicionadas por relaciones de poder.
- Algunos docentes percibieron la participación de la familia, como una puerta que se abrió y divulgó su privacidad, que mina la relación de respeto entre el docente y las familias. Hay temor a la transparencia, asesorar e informar.
- Algunas DC omitieron su interés por animar una PP innovadora con participación de las familias, tampoco manifestaron lo contrario.
- Existe un grupo importante de docentes que “suponen” que la presencia de padre y madre bajo un mismo techo son garantía de familia integrada y ejercicio responsable de la paternidad. Las estadísticas nacionales ponen en evidencia el creciente número de mujeres cabeza de familia, divorcios y separaciones,
- Los comités de apoyo de las secciones, integrados por familias, no existen en la estructura de los CEPP, su función es la mayoría de las veces recaudadora y proveedora de recursos “que pidió el docente”, a pesar de ello, están legitimados en la cotidianeidad y administran cantidades considerables de recursos, prácticamente sin control.
- Entre los docentes, se identificaron variados comportamientos en relación con las familias de sus alumnos; algunos promueven su participación, los hubo indiferentes y otros huyen de las relaciones y limitan su participación de manera intencional.

- Las familias son víctimas de la inadecuada e insuficiente comunicación institucionalizada en el CEPP, ello contribuyó a su impotencia y apatía frente a los AE.
- En el CEPP se careció de evaluación periódica de las comunicaciones entre las familias y docentes: contenidos de los mensajes, claridad, frecuencia y efectividad.
- La percepción que tiene el docente en relación con el tipo de comunicación que debe tener con las familias; en parte, está condicionada por el clima organizacional que prevaleció en el CE donde laboró, sea éste explícito o no.
- Al relacionar el manejo de las comunicaciones dirección - docentes y docentes-familias pareciera existir un interés en el CEPP, por “Mantener despejado el camino”...
- Se careció lineamientos precisos en cuanto a la importancia, frecuencia, procedimientos, registro y evaluación de las comunicaciones docente-familia.
- Algunos docentes, se apoyaron en experiencias poco agradables en las que intervinieron, para limitar las comunicaciones con las familias, o bien, se insistió en el manejo inadecuado de conflictos. En los últimos años, en el contexto costarricense, algunas familias denuncian ante el MEP, tramitan sus quejas, pero aún se quedan muchas inquietudes sin atender adecuadamente.
- Algunas familias, se mantienen alejadas del CE, indiferentes, pues se sienten usadas (proveedoras), “Sólo nos llaman cuando necesitan algo”.
- En las comunicaciones enviadas por el CEPP y docentes a las familias se utilizaron términos discriminatorios de la participación. El lenguaje usado en expresiones como: “Convocatoria a reunión de padres de familia”; el mismo

nombre etiqueta la convocatoria, cuando en realidad las que asisten son mayoritariamente madres. También es frecuente encontrar documentos oficiales donde se puede leer, “Firma del encargado” o “firma del padre”, “Celebración del día de las madres”.

- Ningún docente dispuso de una base de datos pertinentes, confiable y actualizada, para conocer la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes, que apoye el conocimiento y tratamiento de situaciones que afectan su desarrollo y adecuar con pertinencia su oferta de AE.
- El docente desconoce condiciones básicas de vida de los estudiantes, no ha realizado estudios para verificarlas y utilizarlas en la debida adecuación pedagógica. Por ejemplo: cuál es la composición del grupo familiar, con quiénes comparte, a qué se dedican, cuál lugar ocupa entre sus hermanos, qué tipo de trabajos realiza en casa, cuánto tiempo le demandaron, con qué frecuencia, es algún trabajo remunerado, existe alguna empresa familiar. En qué emplea su tiempo en casa, con quiénes comparte su tiempo libre, cuáles programas de televisión le atraen, dispone del televisor en su dormitorio, programas favoritos, dispone de video juegos, cuál es su condición económica, entre otros.
- La mayoría de las familias consultadas evidenciaron deficiencias en su formación para la atención del desarrollo integral de los hijos, el manejo del trabajo intelectual, la tutoría de los aprendizajes formales, el manejo de límites y conflictos, salud y recreación.
- Los pedidos hechos por los docentes a las familias para apoyar a sus hijos en los trabajos escolares en el hogar, fueron imprecisos y en algunos casos incoherentes con las realidades familiares.

- Algunos docentes tienen poco o ningún conocimiento del tipo de tutoría que se brindó o no, a sus estudiantes, a pesar de ser un importante complemento a la PP, a su cargo.
- Todas las familias manifestaron su disposición a recibir la asesoría necesaria para realizar la tutoría de sus hijos. No se identificó ninguna opinión que rechace su responsabilidad de brindar apoyo a sus hijos en los trabajos escolares.
- Existe preocupación porque algunas mujeres-docentes proyecten rechazo a las “madres de los estudiantes”, puesto que, el ejercicio profesional que realizaron, les ayudó a alejarse de labores domésticas que las madres representan. Según Elizondo, A., (s.f.) en su Tesis *El Maternaje en Educación Preescolar. Modelo de Mujer*, su estudio centró su atención en dar cuenta de la manera cómo las rupturas discursivas establecen una relación muy estrecha entre la mujer-madre-educadora, convirtiendo la maternidad en un proceso complejo y contradictorio.
- Datos recogidos evidenciaron que los docentes a pesar de que la mayoría afirmó valorar la tutoría de las familias, pocos están comprometidos con labores de inducción, motivación, información y participación de éstas. Lo anterior se reforzó con opiniones como: “Si me preguntan les enseño”, “Alguien debe capacitarlos”, “Propongo que los capaciten en...”, “Se me ocurrió la idea de asignarles la tutoría de otro niño”.
- Algunos docentes no perciben la asesoría a las familias, como parte de PP.
- El CEPP puede contribuir a resolver y atenuar dificultades en los aprendizajes.
- En relación con los aprendizajes, algunas familias expresaron que, cuando han tenido dudas, no se les ocurrió preguntarle a la docente, por falta de confianza y

de disponibilidad. Prefirieron recurrir a otra familia, pagar lecciones extra y se identificaron esfuerzos donde hicieron algo a pesar de su impotencia.

- La percepción que la familia tiene del docente de sus hijos, está influenciada por su propia escolaridad, la opinión de otras familias y la que tengan sus hijos de éste. Ellas tienen un referente del docente ideal y lo contrastan con la realidad que vive cotidianamente el estudiante y nutre su valoración o no.
- La mayoría de las familias perciben al docente como alguien que a duras penas les escuchó, difícilmente como alguien con quien pueden analizar situaciones que les preocupan y ayudarles para contribuir al mejor desarrollo y AE de sus hijos. Por ejemplo, las familias deben fomentar el manejo adecuado del tiempo y de los tiempos escolares, (hacer un horario y respetarlo) y apoyar a sus hijos en la programación de sus actividades recreativas y deberes escolares.
- En reuniones de padres al principio del año escolar, se escuchó la crítica al desempeño de docentes que les antecedieron, poco se logra con esto pues; “Pues la misma cuchilla se afila, para nuestro propio cuello.”
- Los docentes no identificaron la comunicación con las familias, como un problema importante. Sin embargo, en los mensajes orales y escritos en el CC, se evidenciaron deficiencias en la comunicación. Se observó, deficiente manejo de las reuniones convocadas, fría atención en las entrevistas y conversaciones ocasionales.
- Es necesario que en las convocatorias de docentes y familias se incluyan temas y sucesos vigentes en el contexto, como parte del escenario de vida cotidiana, con pertinencia y oportunidad.

- Los temas sugeridos por las familias en la entrevista de grupo y en el instrumento escrito; pusieron sobre la mesa de trabajo toda una agenda de trabajo, no incluida en las reuniones convocadas por los docentes y observadas por la investigadora.
- Algunos docentes perciben la composición de las familias de sus estudiantes, con etiquetas que han evolucionado y se podrían estar lesionando la autoestima de los mismos.
- El CC o libreta, complementa un espacio de comunicación escrita entre el docente y la familia. El diseño es inadecuado, el uso observado del mismo reveló que algunos datos no se cumplimentaron, tal vez por innecesarios. En éste se incluyó una ficha de salud, dada la importancia de conocer esta condición, debería ser reformulada, pertinente con los AE y pasar a ser parte de su expediente acumulativo.
- Algunos mensajes enviados y recibidos en el CC, son importantes recursos para identificar problemas, percepciones de las poblaciones y procedimientos que no se registraron en los expedientes.
- El CC es utilizado como recurso de presión pues en él se anotaron observaciones por comportamiento inadecuado del estudiante. Por ende, es portador de faltas y muy pocos estímulos. “A veces, sólo el hecho de que, el docente le pida al estudiante su “libreta le generó gran tensión”, señaló una madre.
- El CC, pudo ser utilizado por los estudiantes, como documento de identificación en el CE. Sin embargo, todos los niños mayores de 12 años, deben portar su tarjeta de identidad de menor de edad, TIM, de uso oficial en el

país, la cual es extendida gratuitamente por el Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica.

- Los docentes debieron realizar un registro diario de ausencias de los estudiantes y mensualmente entregar el informe respectivo, sin embargo, en ningún caso se dio seguimiento a las causas. No hay reflexión en cuanto a cómo éstas pueden incidir en el bajo rendimiento, evidenciar alguna situación especial del estudiante y de la familia, qué encubren éstas con justificaciones vagas, entre otros. Vistas así, las ausencias de los estudiantes, son parte de una estadística mensual.
- En las entrevistas del docente con familias, no se registró lo tratado y recomendado, de manera que no se pudo identificar un historial de la asesoría y control realizado.
- La información relacionada con los aprendizajes escolares que se comparte con las familias es mínima, esporádica y podría no ser la más adecuada.
- Existe descuido en la presentación y contenidos de los mensajes escritos, recursos utilizados en las comunicaciones con las familias, por parte de los docentes. Hubo problemas de comunicación en la expresión escrita, entre docentes y familias.
- Las reuniones de padres con el docente, son rutinarias, el tratamiento de la información es unidireccional, se desarrollaron en forma inadecuada, los contenidos que interesan a las familias no son objeto de tratamiento, ello generó que se hayan devaluado.
- A diferencia de las familias, los docentes se percibieron más cercanos a las familias, que éstas a los docentes.

- Al menos una directora señaló, en relación con el asesoramiento a las familias que “Habría que encargarlo a los docentes y no se si aguantan”. Ello puso en evidencia que algunos directores no perciben la comunicación con las familias como inherente al ejercicio de la PP. En otro caso se afirmó, “Es algo que venimos haciendo”...
- La percepción que tiene la familia, en relación con los docentes de sus hijos, también es influenciada por los medios de comunicación social, donde cada vez hay más interés por esta temática. Noticias recientes y repetitivas los relacionan con la deficiente formación profesional, denuncias de agresiones sexuales, alto número de incapacidades, huelgas, pérdida de tiempo lectivo, manejo inadecuado de dineros, entre otros, que no favorecen su imagen. A pesar de ello, también se percibieron apreciaciones favorables hacia algunos docentes.
- El manejo de límites, debe ser conceptualizado desde el marco de los derechos humanos, de la naturaleza del CEPP, del marco legal y desde las diferentes realidades de los estudiantes, operacionalizar los criterios y procedimientos de manera que, los actores comprendan regulaciones, sus aplicaciones y asuman lo propio con oportunidad y unidad de criterios.
- La disciplina en la perspectiva docente-alumno, el uso de la autoridad por parte del docente, el manejo de la comunicación, la percepción del error, la motivación, la construcción de los aprendizajes, normas de socialización y límites, valores y la formación de la conciencia humana, son parte de los aspectos que deben ser informados y analizados con las familias.
- Aún cuando cada estudiante posee un expediente acumulativo y éste debe ser actualizado cada año, se descubrió que hay información relevante excluida, otra

sin actualizar. Por otro lado, la información a veces fue calificada como poco confiable porque; las mismas familias “ocultan” sus realidades y los docentes no se interesaron por profundizar y validar los instrumentos que se utilizaron.

- Una de las quejas que las docentes expresaron, es la incomprensión de las familias en asuntos relacionados con el tratamiento de las adecuaciones curriculares, los problemas de aprendizaje, aula recurso, recuperación y el manejo de límites. Es comprensible que si las familias están desinformadas de los criterios y procedimientos, los desacuerdos se presentaron continuamente.
- Se identificaron familias con diferentes opiniones, en cuanto a su papel en los AE de sus hijos. Están aquéllos que consideran que no deben intervenir en apoyar a sus hijos, esta identificación se hizo a partir de opiniones como “Yo estudiaba solo, no recuerdo alguien que me ayudara.” Otras familias esperan intervenir sólo si es necesario, “*Cuando mi hijo tiene problemas me los dice y yo le ayudo*”. “*Si le cuesta, yo le pago lecciones extra*”. Otro grupo lo forman aquellos que cotidianamente prestan atención al trabajo escolar, más bien estimulando logros superiores.
- A mayor escolaridad de la familia, mayores son sus expectativas respecto del docente de sus hijos.
- De hecho, un rumor que corre con facilidad entre las familias es la buena y la mala fama de los docentes y es tema con mucha vigencia al inicio del curso lectivo.
- La familia demostró “interés por conocer la maestra de sus hijos”, su nombre y algo más, desde la primera reunión; al fin se trató de un profesional que guiará los AE de sus hijos.

- Las respuestas obtenidas reflejaron que las familias tienen expectativas pertinentes con la PP. Pareciera existir relación entre la percepción que tiene del docente ideal para sus hijos y la PP, pues se valoró el buen trato, vocación y la persona equilibrada.

Variable 4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los trabajos escolares

La responsabilidad de la familia frente a los AE es socialmente reconocida, complementa la PP de que son objeto sus hijos en el CEPP, por ende, se debe ser guiada cotidianamente, con oportunidad, pertinencia y adecuada a la diversidad de familias del contexto en que se interactúa, (descripción de poblaciones en capítulo II).

La motivación y capacidad de autogestión del estudiante se potencia mejor cuando se coordina con la familia, a quienes les debe interesar lo que estudia y aprende. Guiar de manera adecuada y oportuna es equivalente a complementar la PP, para el logro de aprendizajes de calidad. El aprendizaje es comunicación, participación, intercambio de información, también es intencionado.

Existen condiciones socioeconómicas de las familias y la sociedad que postergan e ignoran derechos de los niños, lo que agrava la situación de los más vulnerables. Por otro lado, la sociedad espera que las familias actúen coherentemente para fomentar las conductas deseables, valores, manejar límites y demostrar un sano interés en potenciar a sus hijos. Existen estudiantes con familia comprometida con su desarrollo integral, que reconocen y trabajan con responsabilidad en los AE, en el

desarrollo de conocimientos, valores, habilidades y destrezas cotidianamente. También existen familias indiferentes que depositan en el CEPP gran parte de su responsabilidad de la formación de sus hijos y en la adquisición de AE significativos.

Los datos requeridos para el estudio de esta variable se obtuvieron por medio de la aplicación de instrumentos escritos a estudiantes, Anexo 8.1.4. , a docentes, Anexo 8.1.3, a familias, Anexo 8.1.8., entrevista en grupo de familias, Anexo 8.1.9. y observaciones del contexto escolar, Anexo 8.1.10

Variable	Sub variables
4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los aprendizajes escolares.	4.1. Protagonismo de los miembros de la familia en los AE de los hijos, según los estudiantes. 4.2. Percepción del estudiante en relación con el apoyo familia en sus AE. 4.3. El protagonismo de las madres en los trabajos escolares de sus hijos. 4.4. Protagonismo de las lecciones extra.

Figura 5.45. Variable #4. Apoyo familiar al hijo estudiante en los AE.

Subvariable 4.1. Protagonismo de los miembros de la familia en trabajos de los hijos escolares, según los estudiantes, según éste

El protagonismo de la familia en los AE de los hijos, está influenciado por diferentes por: la escolaridad, disponibilidad de la familia, motivación para la tutoría (compromiso), experiencias vividas, el contexto familiar y sus modelos de referencia.

El protagonismo de los miembros de la familia se trató desde la perspectiva del estudiante, sus opiniones se obtuvieron por medio de la aplicación de un instrumento escrito, Anexo 8.1.4, que contó de quince ítems y los resultados de sus respuestas se detallan a continuación. También se profundizó con la búsqueda de opiniones de las familias en entrevista individual, Anexo 8.1.8. y en grupo, Anexo 8.1.9. y las DC en trabajo de equipo.

En el instrumento escrito aplicado a los estudiantes, Anexo 8.1.4, ítem #1, les pidió que anotaran el nombre con el propósito de que las DC, posteriormente a su análisis los incluyeran en los expedientes de los estudiantes. Esta sugerencia se atendió a su solicitud. En el instrumento aplicado a los estudiantes, Anexo 8.1.4. ítem #2, “*Me acompaña a estudiar...*”, y en el instrumento enviado a las familias, Anexo 8.1.8. ítem #1, se preguntó por el parentesco con el estudiante, las madres fueron las que mayoritariamente cumplimentaron. Las frecuencias en términos relativos y en la perspectiva de un gráfico circular, por CEPP, se comparten a continuación:

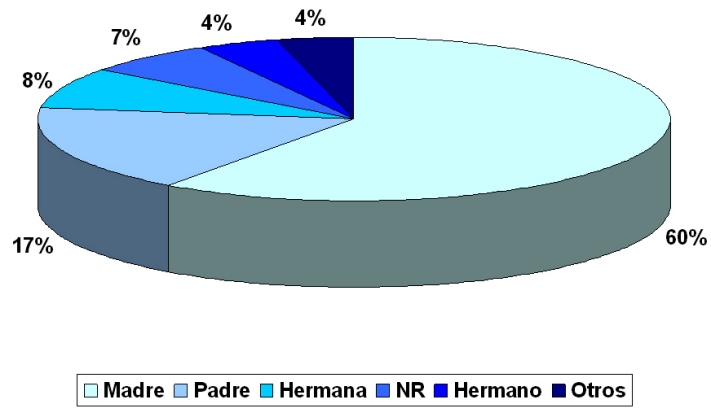


Figura 5.46. Frecuencia del protagonismo familiar en trabajos escolares, CE-G

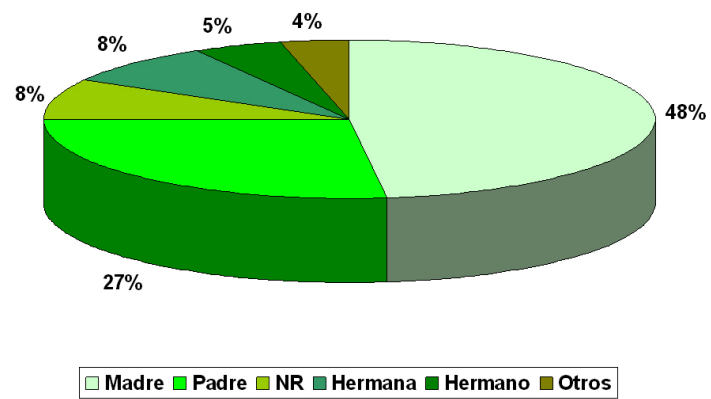


Figura 5.47. Frecuencia del protagonismo familiar en trabajos escolares, CE-RD

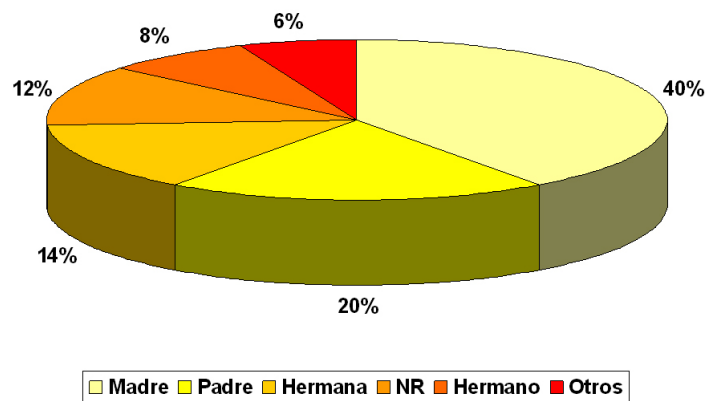


Figura 5.48. Frecuencia del protagonismo familiar en trabajos escolares, CE-SM

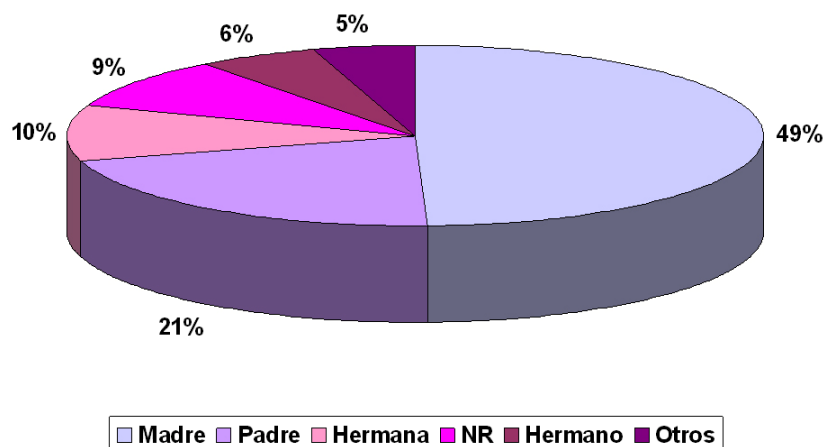


Figura 5. 49. Frecuencia promedio de participación de los miembros de la familia en labores de tutoría

En el gráfico anterior, Figura 5.52., se representó el promedio de la participación de los miembros de la familia en la tutoría, el porcentaje de frecuencias se obtuvo promediando los resultados en cada uno de los CEPP.

Las madres mantuvieron más porcentaje en los tres CEPP, para un promedio de un 49 %, le siguen los padres con un 21%, luego las hermanas con 10%, El porcentaje de los que no respondieron llegó al 9.3%, los hermanos con un 5.6% y otros con el 4.6% (se incluyeron vecinas, tías, abuelas, compañeros).

En el CE-RD, se evidenció mayor participación de los padres en la tutoría de sus hijos en relación con los otros dos CE. En este centro, más cantidad de madres señalaron que trabajan fuera del hogar a tiempo completo, Figura 5.47.

Entre la frecuencia con que figuró la madre y el padre separadamente, surgieron significativas diferencias, ello podría atribuirse a que también hubo más protagonismo

de otros miembros de la familia y el pago de lecciones extra; algo que las familias manejan con cierta discreción, porque “Es mejor que supongan que es producto del propio esfuerzo del estudiante,” “La docente puede enojarse, su trabajo podría perder credibilidad” y “Hasta supondría que tengo dinero”.

Los estudiantes de los CE-G y SM registraron más silencios, cuando se les pidió que identificaran a un miembro de la familia que les acompañó, los resultados obtenidos estarían relacionados con las características sociales y económicas de esas poblaciones escolares. El CE-RD, está conformado por familias en mejores condiciones socioeconómicas, al respecto Tueros, Rosa V, (s.f.), concluyó “El rendimiento académico de niños de 8-12 años se encontró significativamente asociado con la cohesión y adaptabilidad familiar”.

En entrevista de grupo, las madres confirmaron que son ellas quienes asumen la responsabilidad en la familia de los AE de sus hijos, Anexo 8.1.9. ítem # 3. Esta coincidencia de resultados reiteró su protagonismo en los AE de los estudiantes objeto de estudio.

En el instrumento escrito aplicado a los estudiantes, Anexo 8.1.4., ítems números #3 y #6 se propuso de identificar el miembro de la familia que *Habla con mi maestra, Viene a las reuniones, respectivamente*. El resultado coincidió con las opiniones de las docentes; Anexo 8.1.3., ítem #5, la madre es el miembro de la familia que con más frecuencia se comunicó con ellas, son las que asisten con más frecuencia a las reuniones y citas.

En el Anexo 8.1.4., los ítems # 4 y #5, ambos se refirieron en cierta medida a controles, *Firma mis calificaciones* y *Le enseñó mis exámenes*. En este caso, figuraron las madres con más frecuencia, al mismo tiempo que la presencia de los padres aumentó y se identificó menos protagonismo de los hermanos.

En el Anexo 8.1.4., el ítem # 6, “*Viene a las reuniones...*”, se presentó un ligero descenso en las frecuencias, atribuible a que: las reuniones convocadas por la docente no logran un 100% de asistencia; en entrevista en grupo algunas familias argumentaron que los temas han sido escuchados reiteradamente, las entregas de los informes de calificaciones “son un ritual” y éstos pueden ser retirados en otro momento, presentando una excusa. Algunas veces, otra familia se autoriza para retirarlo (previa excusa con el docente). Prevalció el mayor porcentaje de participación de las madres, lo que también coincide con los registros de firmas de asistencia a las reuniones, que llevan las docentes y las opiniones de éstas.

En el Anexo 8.1.4., los resultados del ítem # 7, “*Le gusta leer conmigo*”, evidenciaron que el apoyo al estudiante en esta actividad se compartió entre la madre, el padre y las hermanas, pero con una escasa frecuencia de estímulo de la lectura en la convivencia familiar cotidiana. Este aspecto tiene mucha importancia porque la capacidad de “utilizar eficientemente el lenguaje escrito, como el medio fundamental de comunicación”, es un componente sustantivo del perfil educativo básico de la EGB. El primer ciclo, tiene énfasis en la comunicación de ideas y sentimientos dentro del grupo familiar y escolar.

En el Anexo 8.1.4., el ítem # 9, “*Me explica cuando no entiendo*”, los resultados de la participación en la tutoría se compartieron con más protagonismo entre la madre, el padre y la hermana. La figura de “otros”, apareció con mayor frecuencia. Esto fue explicado como el apoyo que se dieron entre estudiantes, con otros estudiantes de grados superiores (vecinos y familiares) y “el pago de lecciones extra”. La mayor presencia de “otros” se registró en el CE-RD.

En Anexo 8.1.4. el ítem # 10, “*Revisa mis cuadernos...*”, la participación de los padres fue menor que la de las madres, en relación con el ítem anterior. Desde la perspectiva de la intención del ítem, estuvo prevista la verificación desde el hogar, de aquellos aspectos que ofrecieron dificultad en el trabajo de clase y la revisión de cuadernos se consideró fundamental. Esta actividad reveló temas en estudio, dificultades en las prácticas, estrategias de trabajo de la docente, presencia de éste en el trabajo del estudiante, mensajes personalizados, énfasis dado al tema estudiado y recursos empleados en su tratamiento pedagógico.

En el Anexo 8.1.4., el ítem # 13, “*Supone que yo debo saber todo...*”, se presentó un descenso en la participación de las hermanas, en relación con el comportamiento de los resultados en el ítem número 9, situación que es coherente dado que la hermana, “*Me explicó cuando no entiendo*”. Esta figura se mantiene presente, seguida de “otros”, donde se incluirían tías, nanas, compañeros de clase, vecinos, a veces de años superiores y se mantiene la presencia de las abuelas apoyando los trabajos escolares.

En Anexo 8.1.4. el ítem # 14, “*Me manda a estudiar...*”, el protagonismo de la madre triplicó al de los padres, este resultado podría explicarse así, a pesar de que éstas trabajen dentro y fuera del hogar y que con frecuencia se desempeñen como tres veces madre: madre de sus hijos, de sus padres (al cuidarlos en edad senil), y muchas veces de sus nietos, se mantienen vigilantes. “Desde mi trabajo estoy atenta a que estudie, haga sus tareas, me cuente cómo le fue y qué materiales o información requiere para ayudarlo a conseguirlos...” ¿Dedican los padres tiempo a sus hijos desde sus trabajos?

La presencia de las abuelas fue importante, porque mantienen interés por el estudio de los nietos, permanecen en los hogares, “tirándole ojo a la familia”, y de vez en cuando “reportan” lo necesario. Aunque no se registró datos concretos, se sabe que cuando las abuelas administraron algunos recursos económicos, ellas dispusieron y financiaron los estudios de los nietos, niños y adolescentes. “Me ayudó con los libros y uniformes”, dijo una madre, “Sé que puedo contar con ella”, refiriéndose a los cuidados de la abuela.

En el Anexo 8.1.4., respecto del ítem #11, los niños señalaron mayoritariamente, *que estudian con* cuadernos y libros. Con las DC se concluyó que los estudiantes asociaron la respuesta con los exámenes, marcaron mayoritariamente recursos como los cuadernos y libros. Tampoco asociaron el uso de Internet, a pesar de que en los tres centros hay laboratorio de informática y no fue relacionado el estudio, con trabajos extra clase que demandan el uso de periódicos, revistas y libros. Coincide con opiniones de las madres en la entrevista de grupo quienes argumentaron que guardan cuadernos y libros de años anteriores de sus hijos mayores, “Eso nos ayuda a entender problemas”, “Se saca información para tareas y proyectos”.

En el Anexo 8.1.4. los ítems #12 y #15, “*Hace que me sienta bien...*” y “*Me felicita...*”, respectivamente, estuvieron relacionados con el estímulo para elevar la autoestima de los estudiantes, son resultados similares a los anteriores ítems, en cuanto a la participación de madres, padres y hermanas, respectivamente. Aparecen con protagonismo significativo las abuelas, denominadas Abue, Tita, Mima, Abuelita y Mamita. En la población costarricense la expectativa de vida es de un 77.7 años, para las mujeres es de 81 años, INEC, 2005. La figura de las abuelas tiene varios factores que favorecen su concurrencia en la tutoría: madre, mujer, con más longevidad, algunas de ellas con formación docente, y comparten con más frecuencia la vida cotidiana con sus familias.

Subvariable 4.2. Percepción del estudiante en relación con el apoyo de la familia en sus AE

Las DC, favorecieron y registraron expresiones cotidianas de los estudiantes en la clase y la observación de escenas familiares en el CE, Anexo 8.3., de esta manera se hizo una aproximación a la relación de apoyo de la familia, según ellos mismos. Los siguientes comentarios reflejaron presencia del apoyo familiar:

“Me consiguió la información,”

“Me tomó el cuestionario (se refirió a la verificación de lo estudiado),”

“Mamá me revisó la tarea, casi la olvidé”,

“Mi hermana, me ayudó con la asignación,”

“Mamá y yo revisamos los cuadernos y revisamos el examen,”

“Papá me ayudó con el dibujo y yo lo pinté, me hizo prácticas”.

Los estudiantes, según las experiencias observadas por las DC también expresaron: *“Me gusta que mi mamá me acompañe”*,

“A veces le entiendo mejor a ella”,

“Mi papá sabe mucha matemática”,

“Me gusta salir bien”,

“Cuando no entiendo, mi primo me explica”,

“Me ayudan a buscar información y luego trabajamos juntos en el proyecto”,

“Les gusta que yo aprenda”,

“No me deja faltar a clases”,

“Cuando llego de la escuela me pregunta qué hicimos y cuál es la tarea”,

“Si no sabemos lo que hay que hacer, mi mamá le pregunta a Doña...”,

“Apenas llego a la casa, me como algo y ya me está llamando para saber qué tengo que hacer de tarea...”

Los DC también registraron componendas que los estudiantes comentaron en clase, para hacer efectiva la ayuda en sus tareas como, a cambio de ella, debieron lavar los platos, limpiar los zapatos, tender la cama, dejar que otros seleccionen el programa de televisión, prestar el videojuego, entre otros.

Cuando cumplieron el instrumento escrito, Anexo 8.1.4. ítem #2, algunos niños no identificaron a un miembro de la familia que, *“Al estudiar me acompaña...”*, en sus respuestas se leyeron mensajes como: “nadie”, “no”, o no se escribió palabra alguna. Para las DC no hubo sorpresa de aquellos casos de niños en que no escribieron el nombre de ningún miembro de la familia, *“Son los que siempre estudian solos”*, *“Son niños llave”* (los que regresan a casa y nadie les espera), con mayores y menores condiciones de éxito. *“Son como hijos del viento”*, agregó otra docente.

Algunos estudiantes que no tuvieron esa ayuda, comentaron a su docente: “Yo lo hice solo”, “Se me olvidó”, “Nadie me revisa lo que yo hago”, “No traje los materiales” y “No lo entiendo” y “Me quedé atrás, por eso no lo tengo completo”. Hubo consenso en que, la mayoría de los estudiantes disponen de apoyo, es frecuente que esté al día y cumpla con todo. En el caso de los estudiantes que no identificaron ayuda por parte de miembros de la familia, las DC en trabajo de equipo afirmaron conocer esas situaciones y comentaron:

“Los mandan a la escuela por obligación”,

“Estudian solos, van saliendo adelante”,

“No niego, que sería muy bueno que alguien se ocupara de ellos”,

“Algunos estudiantes prefieren estudiar solos y preguntan sólo si lo consideran necesario”,

“Aunque son los menos, puede ser que sean muy independientes (no necesitan la ayuda),

“No confían en que les vaya a ser útil o bien, se conforman con menos esfuerzo y hasta podrían sentirse menos presionados por su familia”.

Mientras las DC, compartieron opiniones respecto de las respuestas de los estudiantes y familias, una veterana docente afirmó, “Los padres descansan su conciencia diciéndole a sus hijos que vayan a estudiar”, pero ¿Qué es concretamente poner a estudiar para una familia? La indiferencia de algunas familias ante la tutoría, son una realidad conocida por las DC, atribuida también a baja escolaridad de la familia, largas y dobles jornadas de trabajo, especialmente de la madre y a la apatía.

Aún cuando los estudiantes lo señalaron; ninguna familia que cumplimentó el instrumento, Anexo 8.1.8., ítem #4, manifestó su desatención al mismo. Lo anterior se justifica en que se preguntó *¿Brinda ayuda al estudiante con la siguiente frecuencia?, con tres opciones de respuesta, Casi siempre, De vez en cuando y Nunca*, la mayoría

de las respuestas dijeron *De vez en cuando*, de seguido *Casi siempre*. No se identificó caso alguno en que la respuesta fuese “ninguno”; ello evidenció una discrepancia entre lo respondido por los estudiantes y lo respondido por las familias. Por otro lado, las DC en trabajo de equipo, dijeron “conocer los casos”, pero no se identificó ningún plan de mejora al problema.

Subvariable 4.3. El protagonismo de las madres en los trabajos escolares de sus hijos

En la cotidianeidad de los aprendizajes escolares en la educación primaria costarricense, las madres tienen una significativa presencia de apoyo a sus hijos estudiantes. Ello es evidente en la realización de diferentes trámites como son: la matrícula, los subsidios, la comunicación con el docente, la asistencia reuniones y entrevistas, acompañar al estudiante en la entrada y salida de clases, en los actos cívicos y las competencias deportivas, presentaciones culturales y por los comentarios que hacen los estudiantes en la clase.



Figura 5.50. Con frecuencia las madres brindaron la tutoría

Por medio del instrumento escrito, Anexo 8.1.3., ítem #6, se preguntó a los docentes *¿En las reuniones con los encargados de los estudiantes, quiénes participan mayoritariamente son: varones o mujeres (dos opciones), a qué lo atribuye usted?*

Este tema, se sometió a análisis de las DC, en los tres CEPP. Las opiniones orales fueron registradas por la investigadora y se rescataron las más significativas, según el objetivo propuesto. Estas opiniones se resumieron en el cuadro siguiente.

En las opiniones de los docentes, se registraron argumentos diferentes entre lo respondido en el instrumento escrito y lo expresado a la investigadora en forma oral, en trabajo de equipo, habiendo transcurrido 3-4 meses posteriores a haber cumplimentado el instrumento en cuestión. Por otro lado, se pidieron las opiniones de familias en entrevista de grupo, donde ciertamente la mayoría de las reunidas fueron madres. Anexo 8.1.9., ítem #8. Estas opiniones también se integraron al siguiente cuadro en la columna correspondiente.

De sus opiniones las anteriores opiniones se resumieron los siguientes argumentos que favorecieron la comparación de las mismas:

Docentes	Docentes colaboradores (Trabajo en equipo)	Madres (Entrevista en grupo)
<p><i>La mayoría de los estudiantes viven con su madre solamente,</i></p> <p><i>Las madres están atentas a las actividades de los hijos en el hogar, apoyan y se encargan del cuidado.</i></p> <p><i>Se piensa que son actividades de mujeres.</i></p> <p><i>Madre, cuidado del hogar y de los niños, apoyo escolar, son una unidad, siempre ha sido así,</i></p> <p><i>Culturalmente los hombres delegan en sus esposas la responsabilidad de la educación de los niños,</i></p> <p><i>El machismo y porque el trabajo se los limita.</i></p>	<p><i>Unas son responsables, colaboradoras, me consiguen lo que les pido.</i></p> <p><i>Unas son vagas, quieren estar metidas en la escuela, creen que esto es una guardería,</i></p> <p><i>Les encanta el chisme, quieren saber todo,</i></p> <p><i>Algunas participan en prologados cultos religiosos y se acuestan muy tarde, luego los niños se duermen en clase.</i></p> <p><i>Las madres de familia tienen mayor compromiso hacia el estudio de sus hijos y se consideran más responsables del mismo”.</i></p>	<p><i>“Siempre lo he hecho yo”, “Tengo más tiempo”,</i></p> <p><i>“ Estoy más comprometida”, “ El papá ni siquiera se da cuenta de lo que pasa en la escuela”,</i></p> <p><i>“Yo me encargo de la escuela,</i></p> <p><i>A él no le gusta venir, pero está atento a las calificaciones”, “ Soy padre y madre a la vez”, “ Tengo más estudios”,</i></p> <p><i>“ No es hija de mi compañero”,</i></p> <p><i>“El, es tímido”,</i></p> <p><i>“ Los hombres creen que esto es de mujeres y nosotras también”,</i></p> <p><i>“En la casa y en mi trabajo estoy atenta al estudio de mi hijo”</i></p>

Figura 5.51. Percepción que tiene los docentes de las familias y ellas mismas.

También se argumentó: “Pocas veces se observan varones y si llegan, participan muy poco, debido a que las mujeres participan más”, “Las mujeres son más extrovertidas y ellas quieren sobresalir ante los varones, porque se sienten bien y

quieren demostrarlo a “la niña”, “Los hombres apoyan que sean las madres las encargadas del estudio de los hijos, no quieren adquirir compromisos”, “En las citas, también son las mujeres las que más acuden”.

Las opiniones orales de algunos DC, reflejaron resentimientos, se amparan en experiencias negativas para alargar distancias con las familias”.

Trabaje o no fuera del hogar la mujer está atenta a los requerimientos de sus hijos en razón de sus trabajos escolares.

Durante las reuniones con frecuencia los docentes se refirieron a los “padres”. El docente, trabajó con la premisa de que la madre es la “encargada” de hecho del estudiante y no se cuestionó la posibilidad de promover la inclusión de la pareja en sus convocatorias, tampoco se identificó la adecuación de sus mensajes en virtud de esa realidad y la diversidad de familias.

Más allá, el CE celebró el Día de la madre con pomposidad, pero no el día del padre. Lo observado en la cotidianeidad del CE, en el paisaje escolar, confirmó que la madre es el miembro de la familia con más presencia en las diferentes actividades escolares.



Figura 5.52. Entrevista en grupo con familias



Figura 5.53. Paisaje Escolar, CE-G

Más allá de las opiniones, es común observar el paisaje escolar, véase Figura 5.61, donde las madres acompañan a sus hijos, al ingreso y salida de clases, con frecuencia lo hacen caminando y cargando los pesados salveques.

En una sesión de trabajo con un grupo de DC, la investigadora preguntó ¿Qué experiencias han tenido con madres que son docentes y el hijo es su alumno? Las siguientes son algunas respuestas escuchadas: *“Yo le pido a la directora que, no me asigne ningún caso así”, “Son necias, se meten en todo”, “Yo tengo hijos en esta escuela y no me meto con la docente para nada.”, “Muchas ni siquiera asisten a las reuniones convocadas”.*

La diferencia de actitud de una madre-docente o no, se evidenció en consenso que las hay más o menos interesadas en sus hijos, los niños tienen problemas comunes a otros estudiantes. En un esfuerzo por profundizar, se realizó un acercamiento al tema, con el siguiente comentario, será que, El mayor conocimiento de la cuestión didáctica las hace más críticas, capaces de valorar la PP que reciben sus hijos, con otros criterios. El silencio que precedió, podría ser un “de acuerdo, o mejor, silencio”. Fuera de reunión la CN argumentó; *“Tiene razón, en la mayoría de los casos existe como un acuerdo, no te metes conmigo, ni yo contigo” y agregó, “Ni siquiera vienen a las reuniones de padres”.*

Hubo datos significativos que evidenciaron la problemática con profundidad, sin embargo con las DC, en grupo, no se compartieron, en aras de evitar roces entre familias, docentes, estudiantes y la investigadora. En este caso, debió contribuir a la comprensión de las realidades familiares e institucionales que intervienen en la comprensión del problema y la implementación de procedimientos de mejora, hacia soluciones pertinentes, viables y que preferiblemente fueron propuestas por los protagonistas.

Subvariable 4.4. Protagonismo de los padres

Cinco padres fueron identificados y recomendados por DC del CE-RD comprometidos con los aprendizajes, compartieron sus opiniones con la investigadora, en entrevista individual.

A la pregunta *¿Cómo ayudó a su hijo en los estudios?*, respondieron:

“Este año lo he soltado y por mi trabajo, él casi estudia solo, con la mamá si estudia un poco más, pero ella, también estudia en la universidad.

“Le ayudo a estudiar y a que no falte con las tareas”,

“Hago cuestionarios, lo pongo a él que los haga y se los tomo”.

“Verificando sus conocimientos, acompañando a estudiar, le realizo prácticas, le tomo la materia, hacemos lectura conjunta, entre otros.”

“Estudia con un tutor debido a que mi horario es pesado, también me siento a revisar trabajos y a estudiar”,

“En realidad nunca lo hago, sé que estoy fallando, el asunto se sale de mis manos”. “Soy transportista, regreso a la casa muy cansado y tarde”.

“Aporto lo que puedo, me gusta que estudien. Mi esposa terminó la secundaria, tiene tiempo y le gusta. Entonces yo me hago a un lado, pero estoy atento, conversamos, me gusta preguntar por lo hecho y doy sugerencias. Pido cuentas.”

De ellos, un profesional y un técnico, respondieron a la pregunta cómo se siente al ayudar a su hijo, *“Es algo que me gusta hacer, trato de sacar el rato, aunque sea cada fin de semana”, “Me gusta compartir con ella, le ponemos color, lo que no sé lo averiguamos”, “Recuerdo que mi hermana me ayudó cuando estudiaba en la escuela”, “Yo lo disfruto, es una manera de compartir”, “ Me organizo y la apoyo siempre que puedo, no lo veo como una carga”.*



Figura 5.54. Ellos también...

Los casos entrevistados podría afirmarse que no se encontró resistencia a realizar la tutoría, el no hacerlo podría atribuirse a que no estuvo motivado, se sienten relegados por los CE, el contexto familiar y por su misma escolaridad.

Subvariable 4.5. Protagonismo de las lecciones extra

Las lecciones extra se refiere a lecciones que se reciben fuera del horario escolar, personalizadas, remuneradas en un precio previamente convenido, por determinados temas y hasta en horario paralelo a las clases regulares, durante el curso lectivo. En este caso se considera como un curso lectivo paralelo al que se sigue en el CE.

También se incluyeron en este acápite las lecciones de recuperación que recibe el estudiante para presentar pruebas de aplazados. Estas lecciones en la mayoría de los casos son brindadas por docentes pensionadas, estudiantes universitarios,

Este tema inicialmente no incluido en la investigación, surgió en las conversaciones con las familias del CE-RD, Anexo 8.1.9, ítem #2. Las experiencias estudiadas evidenciaron cómo “las familias y los estudiantes se estresan” frente a las tareas, exámenes, proyectos de la feria científica, exposiciones y otros. El estrés baja considerablemente luego que termina el trabajo y se gana una buena nota.

En algunos casos, se recurre cada vez con más frecuencia, al “pago de lecciones extra”, con el propósito que les expliquen determinados temas y hasta para realizar los trabajos extra clase. Se han llegado a convertir en un trabajo con horario paralelo, de varias asignaturas, con varios docentes. Esta situación, generó una alta dependencia de familias y estudiantes; es una actividad remunerada y a veces se realizó fuera del contexto familiar.

Se realizaron esfuerzos importantes para recuperar el déficit de la PP que recibió su hijo. Si dispuso de los recursos económicos, pagó las lecciones extra y muchas veces cuando la escolaridad de la madre la animó, ella misma brindó la tutoría, también pudo ser otro miembro de la familia. Otros casos menos favorecidos, donde la baja escolaridad y capacidad económica estuvieron presentes; generaron impotencia y apatía.

El incremento en el pago de lecciones extra, es evidente en una comunidad donde por doquier se ofrece este tipo de servicio. Las opiniones escuchadas pusieron en evidencia que “Se le deben pagar lecciones para que entienda”, claramente se dedujo que la PP, fue deficiente, no explicó adecuadamente, va muy rápido, “Si los niños hacen ruido, ella se detiene”

Los varones que realizan esta labor frecuentemente dan el servicio a domicilio, las mujeres en sus propios hogares, algunas tienen una pequeña aula, debidamente acondicionada para su labor pedagógica y numerosos recursos didácticos.



Figura 5.55. Lecciones extra

Destacó la opinión de tres madres que laboraron dentro y fuera del hogar, una de ellas dijo enfáticamente, *“Trabajo duro, pero, con ello pago clases particulares a mi hija, me gusta que le dé alguien que sepa y le ponga atención”*, otra madre agregó, *“Con la tutora, estudia mejor, le entiende más”*. *“Lo que gano apenas me alcanza para comer, no puedo pagarle clases particulares, tampoco dispongo del tiempo*

necesario para acompañarlo a estudiar”, interpuso otra madre y agregó “A la maestra le toca resolver eso”. Otra mujer comentó, “Doña, le dijo a la maestra que todos los mejores estudiantes están recibiendo lecciones extra y ella se enojó”. “No puede ser, se enoja por algo que no hace bien”, “Ella (la tutora), lo atiende con dedicación, le explicó mejor”.

En reuniones con el equipo de DC se puso en la agenda, el pago de lecciones extra, una docente líder y con recargo de asistente administrativo opinó: “Cuando mi hijo tiene problemas académicos yo le pago una tutora”, “Llego muy cansada de dar clases, no quiero ver esto en casa”. Animada la reflexión otra docente comentó “Pagan lecciones porque quieren, yo explico en clase y pregunto si entendieron. Hacemos prácticas, dejo tarea. Pero luego avanzamos”. Otra opinión se escuchó, “Si me doy cuenta, ellas saben que me enoja”, luego hubo marcados silencios en la sala.

Una de las coordinadoras, fuera de reunión comentó *“Las lecciones extra son una realidad, van en aumento. A veces resulta una salida fácil de apoyar al estudiante, otras veces se recurre a ella porque efectivamente no se dominó el tema, y no cabe duda de que en muchos casos hay negligencia del maestro”.*

A tres personas que venden sus servicios de tutoría (expertas), se les preguntó, *¿A qué atribuye ustedes que sea necesario recurrir al pago de lecciones extra?, anexo 8.1.6., ítem #1.* Hubo respuestas significativas, *“Cuando vienen, yo les atiendo individualmente, saben que el tiempo corre”, “Me gusta enseñar”, “Creo que las docentes en el aula pierden el control de ciertos estudiantes”, “Tengo otros métodos*

de trabajo que me han resultado exitosos”, “Creo que hay madres con largas jornadas de trabajo”, “Yo atiendo estudiantes en grupos pequeños o individualmente, según sea la materia. Yo estudio el caso”.

También las docentes pensionadas y tutoras (expertas) argumentaron que tienen otros métodos para explicar, Anexo 8.1.5., ítem #1, más experiencia, atienden menos estudiantes, estudian a cada uno y le adecuan la oferta. Este recurso, accesible en la comunidad, se hizo efectivo por medio de docentes pensionados, estudiantes universitarios y de secundaria, y madres (experimentadas tutoras), los cuales cobraron tarifas accesibles, las que oscilaron entre \$ 4 a \$8 por hora.

Otras opiniones que destacaron, respecto del ítem #1 “En este negocio los ingresos no son altos, pero una se ayuda”, “Tengo estudiantes que les doy lecciones una vez por semana todo el año”, “Algunos estudiantes vienen de muy largo, las que más solicitan el servicio son las madres” ”Ellas me llaman para compartir la satisfacción de que sus hijos salieron bien”, “Se cobra barato y es más garantía”. “Como puede observar aquí dispongo de buenas condiciones, no hay distracciones”.Una docente pensionada señaló, “Tengo mucha clientela”, “Yo me comunico con las familias, celebro triunfos y seguimos luchando, igual que con mi hijo...”

Respecto del ítem #2, una de las expertas hizo énfasis en que, “Las madres me han recomendado por años, reconozco que, si la docente motivara y capacitara muchas familias podrían hacer lo que yo hago, ponerle atención al niño, demostrarle que puede y que yo estoy para guiarlo”.

Se pudo identificar casos de familias que dispusieron de un presupuesto mensual para las lecciones extra en varias asignaturas y por varios años. Esta situación implicó una delegación de la responsabilidad familiar, el estudiante se acostumbró a un docente personal, la familia se perdió la oportunidad de compartir y comprometerse con las experiencias de aprendizaje de los niños.

Conclusiones

- La diversidad de estudiantes, la dinámica del grupo, los requerimientos de la PP de calidad y la importancia de que la familia comparta y apoye a sus hijos en el logro de metas de aprendizajes, son condiciones que también justifican la tutoría de la familia.
- En esta perspectiva, se puede atribuir que la tutoría, que realizó la familia pretendió ser un complemento de la PP.
- La mayoría de las familias señalaron que frecuentemente apoyaron a sus hijos en los trabajos escolares, pero algunos estudiantes dijeron que no contaron con dicho apoyo.
- Las familias manifestaron disposición para realizar tutoría y recibir capacitación del docente.
- Las actividades realizadas por estudiantes y familias en el hogar, tienen componentes pedagógicos, por ende, debieron disponer de información y asesoría didáctica para realizarlas adecuadamente y coherentes con la PP que aplicó el docente y los aprendizajes significativos propuestos. En la ruta de los

aprendizajes significativos se trata de que el docente, estudiantes y familias integren un equipo de trabajo.

- Las posibilidades de la tutoría para el estudiante están determinadas por la condición económica de la familia y la escolaridad de sus miembros, especialmente de la madre.
- La insatisfacción por la PP y la disponibilidad de recursos económicos, propiciaron el pago de lecciones extra.
- La escolaridad (al menos secundaria completa) de la madre brindó seguridad para apoyar a sus hijos en los AE, pero cuando esta carencia estuvo presente, se reforzó con problemas económicos, para algunos estudiantes significó un déficit sustantivo en su motivación.
- La oferta de lecciones extra, con frecuencia la realicen mujeres docentes o no.
- Las familias desconocieron cómo realizar de mejor manera, las actividades complementarias para apoyar a sus hijos y complementar así la PP, según el ECV.
- La mayoría de las madres no se cuestionaron su preponderancia en el apoyo a sus hijos en los AE, lo perciben como parte de su naturaleza.
- El protagonismo de la madre en el apoyo a los trabajos escolares en el hogar, fue el más frecuente entre los miembros de la familia, en los tres CEPP.
- Entre familias existen relaciones de cooperación que les sirven para “sacar adelante a sus hijos”, si este acuerdo se da en lo cotidiano, es un valioso recurso de aprendizaje entre iguales y un valioso recurso para apoyar la PP y la tutoría.

- Deben formularse guías de trabajo para los estudiantes en el hogar, de manera que establezcan con claridad el propósito, procedimientos de las mismas, recursos, ponderación y su relación con la PP en ejecución.
- Las familias no relacionan el trabajo extra clase con pertinencia a los aprendizajes.
- No se identificaron actividades de apoyo a los estudiantes y familias migrantes, especialmente las pobres, para incorporarse de la mejor manera a los AE.
- En relación con los recursos para niños especiales, se careció de información precisa, pues las familias aspiran a ellas con diferentes expectativas, como: aula recuro, aula abierta, problemas de aprendizaje y adecuación curricular.
- Las madres destacan en actividades de tutoría, seguidos de los padres y otros que fueron significativamente mencionados. También destacaron las hermanas y las abuelas, ellas son parte del grupo que comparten un hogar, con niños que están bajo su cuidado, mientras la madre trabaja fuera del hogar.
- El protagonismo de las hermanas fue más frecuente que el de los hermanos, las abuelas más que los abuelos y tías.
- La figura femenina se identificó con significativa frecuencia; pues no sólo de trató de las madres, hermanas y abuelas, sino también que estuvo presente en la variable de “otros”, donde se identificaron tías, otras madres y vecinas.
- Las madres con o sin estudios superiores representaron el grupo con mayor protagonismo en la tutoría de sus hijos, interés en trámites asistenciales, intercambios, competencias deportivas y grupos culturales.
- A pesar de que un 9.3% % de los estudiantes señaló que no cuenta con apoyo de sus familias en los trabajos escolares, ninguna familia lo confirmó, pues todas

cumplimentaron el cuestionario enviado, sin dejar evidencia de la situación señalada por el estudiante y DC.

- La mayoría de los padres (varones) se mantuvieron al margen de la tutoría, por conveniencia, costumbre familiar, porque del CEPP y docentes son indiferentes ante la situación, por ende, también la propicia.
- Algunos padres con formación profesional y técnica, fueron señalados por las DC, como casos significativos de compromiso con la tutoría de sus hijos.
- Algunos estudiantes con familiares profesionales, disponen de más recursos para su aprendizaje, altas exigencias y estímulos en su trabajo intelectual, exploración artística y otros.
- Con frecuencia las familias trabajan con sus hijos, con escasa e inadecuada información y falta de capacitación pedagógica, consecuentemente se agobian, algunas veces realizan gastos excesivos y se frustran. También con frecuencia terminan haciendo gran parte del trabajo asignado a sus hijos y pagando lecciones extra.
- Algunas familias se sienten “agotadas” por las tensiones y requerimiento de recursos para sus hijos escolares en el CEPP. Se gastan excesivas sumas de dinero en la adquisición de materiales, para una determinada tarea y proyecto, que se pudieron realizar con materiales de deshecho y recursos disponibles en el entorno de la comunidad, ello pone en evidencia la falta de asesoría para realizar la tutoría de sus hijos.
- A pesar de la falta de capacitación y limitados recursos económicos muchas familias realizan cotidianos esfuerzos por mejorar los aprendizajes de sus hijos.

- La desatención de la familia respecto del apoyo en los aprendizajes escolares de sus hijos, crece a medida que el estudiante avanza en la educación primaria, según los DC.
- Los estudiantes que cuentan con la tutoría de sus familias tienen mejores posibilidades de superar el déficit de la PP. También, superan metas prefijadas por la docente y actúan con más seguridad., según éstos.
- El estudiante valoró la tutoría, en tanto ésta le resolvió con éxito determinadas situaciones.
- Las opiniones de los estudiantes en relación con la tutoría de la familia, variaron según sus experiencias y aspiraciones.

5.3. BASES PARA LA PROPUESTA

El segundo objetivo general de esta investigación se propuso desarrollar estrategias para la capacitación en la acción cotidiana de docentes y familias para mejorar la participación en los AE, (Capítulo II.) Las variables involucradas en el logro de este objetivo ya fueron analizadas desde la perspectiva de las realidades estudiadas. A la luz de los procedimientos de análisis e interpretación aplicados, se identificaron dos espacios claves para desarrollar estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los AE en un CEPP: *La asesoría, seguimiento y control de la PP y la tutoría*, que sustentaron la Propuesta de Mejora que se propuso en el Capítulo VI

El descubrimiento de las visiones de las poblaciones, los hechos, sus perspectivas de mundo y creencias les ayudaron a establecer relaciones entre ellos y estructurar significados. Consecuente con una descripción holística donde interesó analizar exhaustivamente, con detalle la participación de la familia en los aprendizajes escolares de sus hijos desde la perspectiva de ellas mismas, de los estudiantes y los docentes, en un CEPP. Interesó cómo se dieron los eventos, qué importancia tienen dentro de la cotidianeidad escolar, en los diferentes grupos de actores educativos.

El docente es un profesional que trabaja con niños por largo tiempo, se interactúa en razón de diversas experiencias; donde se formulan y logran metas, se resuelven problemas, se experimenta y se construye la formación integral. Lo anterior confirma el argumento que se ha sostenido en cuanto a que es el funcionario idóneo para asesorar, dar seguimiento y controlar el apoyo de la familia al estudiante.

La asesoría, seguimiento y control de la PP

El ejercicio de la asesoría curricular por parte de la dirección del CE, es una condición necesaria para que el docente realice un esfuerzo sostenido dentro del ECV. En este espacio de comunicación está incluida la familia y el CE debe acreditar los espacios que el ML y diferentes normativas han señalado, por ende son vinculantes, pues se le asignó como corresponsable de los AE. Se debe recrear *la tutoría*, por medio de la participación, como instancia de inducción, asesoría, información y complemento de la PP.

En las relaciones entre los diferentes grupos de población se identificaron interacciones determinantes que condicionan la participación. Se profundizó en la situación-problema y se visualizaron espacios de trabajo viable, para el desempeño del docente, quien debe redescubrir sus funciones e implicaciones en marco del ECV.

Fue prioritario indagar cómo las poblaciones construyeron y reconstruyen sus realidades sociales, mediante la interpretación que hicieron ellas de las mismas y los actores con quienes de manera más inmediata comparten cotidianamente, en los espacios físicos y de tiempo, en los cuales interactuaron en el CEPP.

Las pautas teórico interpretativas guiaron la búsqueda de más evidencias, se revisaron datos que corroboraron o invalidaron los supuestos. Lo importante fue profundizar el análisis para que las interpretaciones estuviesen debidamente sustentadas en las descripciones e interpretaciones que se expusieron. En esta ruta, se construyeron explicaciones a los fenómenos, se identificaron esquemas teóricos más amplios que contextualizaron el patrón cultural encontrado.

Siguiendo la línea asumida, se representó conceptualmente el análisis realizado a las categorías seleccionadas, por medio de una red de relaciones entre sus partes constituyentes. La asesoría, seguimiento y control de la de la PP, en un marco de investigación, innovación y trabajo en equipo, consolidan el referente con que debe trabajar el docente en el CEPP, coherente con el ECV. La siguiente ruta despejó consecuencias identificadas.

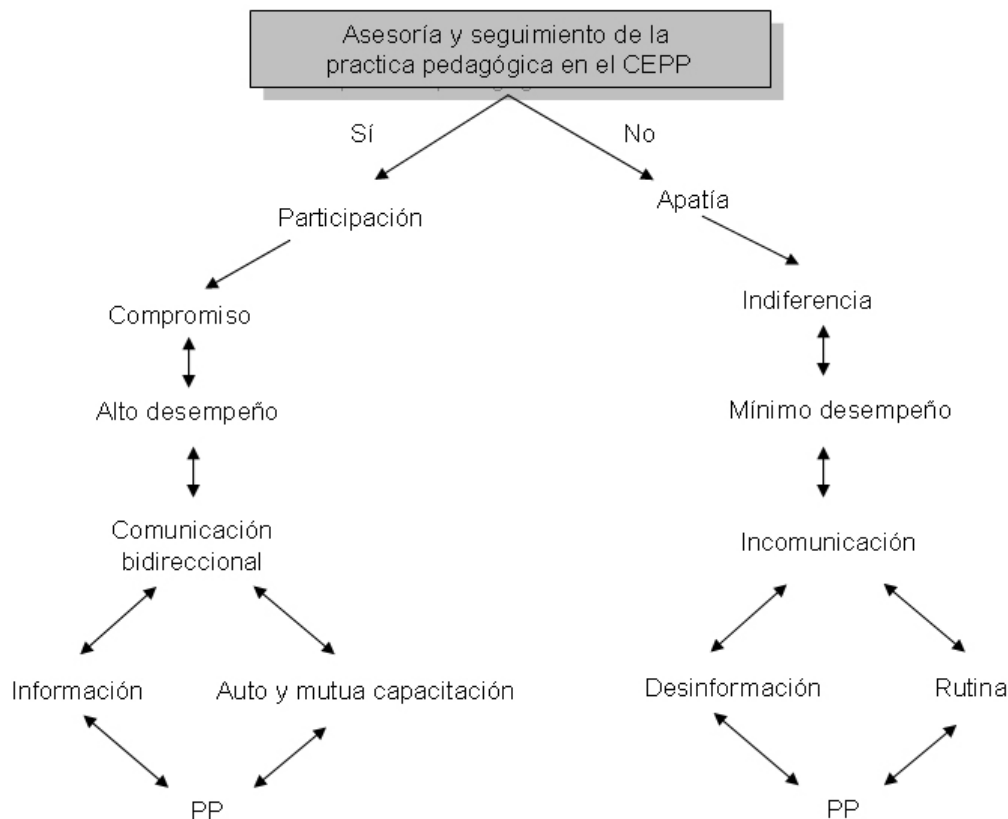


Figura 5.56. Taxonomía de asesoría, seguimiento y control de la PP

En el quehacer cotidiano, se identificó la actual dedicación al trabajo de los directores frente a la PP, indujo al ciclo repetitivo, en otras palabras, *“El que con lobos anda a aullar aprende”* y como *“Hijo de tigre sale pintado”*, se valoró que la directora es muy buena, no se mete con nosotras, ella sabe quién planea y quién no. Por otro lado, hubo argumentos como los siguientes *“Da igual ser un buen o un mal maestro, nos pagan igual”*, *“Procuró hacer las cosas de la mejor manera posible, los niños lo valen”*, *“No aspiro a una dirección, me gustan los niños”*.

Ello se confirmó con las opiniones de los directores, quienes aseguraron que revisaron los planes de trabajo de vez en cuando, yo pido que me inviten a observar

lecciones, algunas lo hacen, Por otro lado, los ASE, básicamente coincidieron en que “Cuando visito les pido un informe de los realizado en ese campo”, “Yo no verifico si lo hicieron o no, los motivo a seguir haciéndolo”. Les recuerdo que difícilmente se puede al final de curso, calificar de negligencia a un docente que no se le dio seguimiento en la PP”. Los comités de evaluación básicamente “revisan pruebas y recuerdan normas del reglamento”, aún así, existen dudas de la pertinencia de las mismas y de su coherencia con la PP.

La tutoría en familia

Se seleccionaron y correlacionaron dos factores significativos, *participación y tutoría*, como palabras claves, en un esfuerzo por “dibujar” la situación existente desde la perspectiva de los datos recolectados, en las interacciones de docente y familias se reflejó la forma en que éstas actuaron con sus hijos. El desarrollo de la investigación se aproximó a la manera cómo los docentes se relacionaron con las familias y cómo éstos se relacionaron con sus jefaturas.

La tutoría puede identificarse dominante o libre. En la Figura 5.61, detalló una cadena de posibles manifestaciones de la tutoría dominante; las cuales están muy alejadas de un aprendizaje autogestionario. La tutoría guiada, por una PP colegiada; en la que docentes, estudiantes y familias son responsables, es la que se propone.

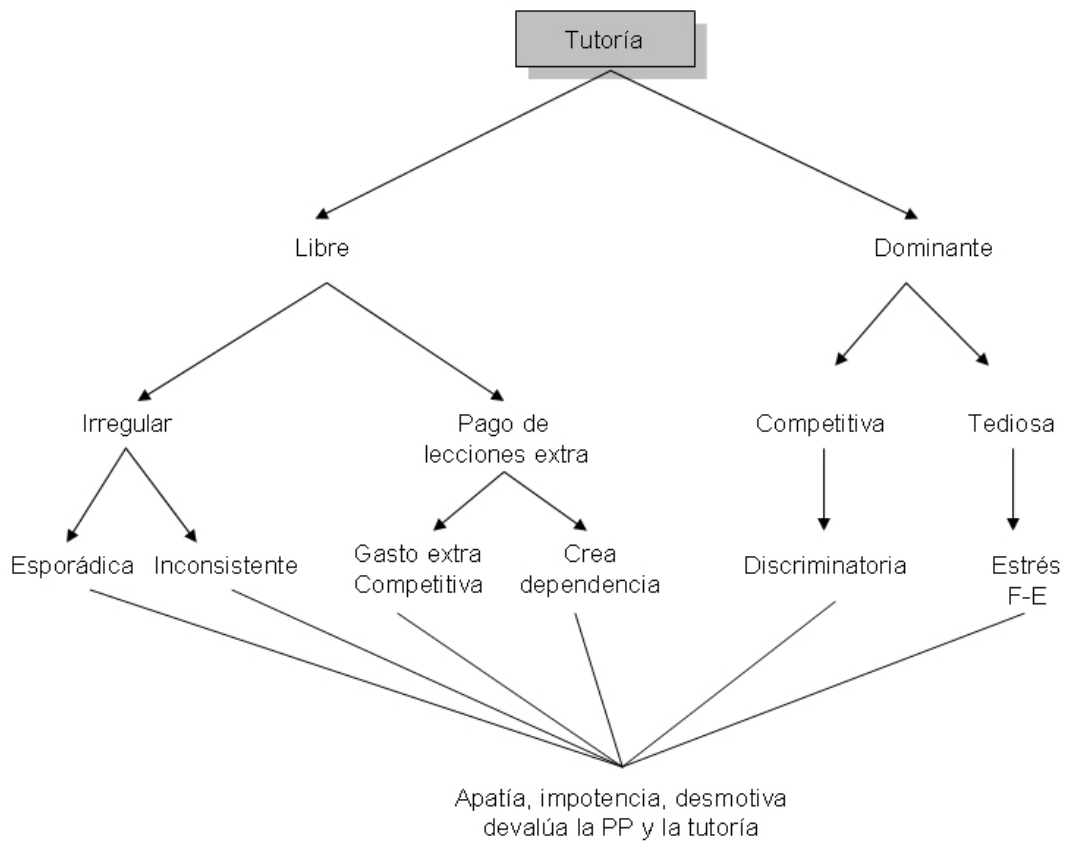


Figura 5.57. Taxonomía de la tutoría

Como premisa se asumió que ningún objeto concreto es descriptible de manera exhaustiva, sin embargo, es posible una descripción selectiva de sus características esenciales; en este caso fundamentada en el problema de investigación. Así pues, la identificación de las características de los sistemas sociales y culturales que rigen la interacción de las poblaciones predefinidas, en las variables, con las propiedades esenciales del fenómeno que fue considerado y identificó como conclusiones.

DOFA	Directores	Docentes	Familia	Estudiante
Facilita	<p>Responsable técnico y administrativo del CEPP y de la PP.</p> <p>Reconocimiento a nivel de discurso de la importancia de la T en los AE</p>	<p>Responsable de la PP.</p> <p>Vocación docente.</p> <p>Interés por los aprendizajes escolares significativos</p> <p>Valoración función de tutora de la familia.</p>	<p>Valora la educación como recurso de ascenso social.</p> <p>Motivada por los AE de calidad.</p> <p>Mujeres con educ. media concluida, técnicas y profesionales.</p> <p>Demanda asesoría de docentes para mejorar T</p> <p>Dispuesta a realizar la labor de T a sus hijos.</p>	<p>Valora la PP innovadora.</p> <p>Estudiantes aprecian la T que le ayudó a “salir bien” y “a que me acompaña”.</p>
Dificulta	<p>Incumplimiento del ML.</p> <p>Ausencia de procesos de auto evaluación institucional.</p> <p>Ausencia de procesos de inducción permanente.</p> <p>Directores de vez en cuando “revisan planes de lección”, se careció de asesoría y controles de la PP, la evaluación de los aprendizajes, la coherencia y pertinencia en estos elementos.</p>	<p>Ausencia de espacios reales de participación de las familias y la comunidad y en el desarrollo de los CEPP y oferta curricular.</p> <p>Familias pobres y con baja escolaridad.</p> <p>Deficientes referentes de gestión calidad de los CEPP y la PP.</p> <p>Insuficientes y deficientes procedimientos de comunicación.</p>	<p>Deficiente de formación para el desarrollo integral de los niños</p> <p>Familias pobres y con baja escolaridad.</p> <p>Carencia de modelos de referencia adecuados.</p> <p>Las familias carecen de asesoría para la T</p> <p>Insuficientes y deficientes procedimientos de comunicación entre Doc-F.</p> <p>Ausencia de procesos de inducción permanente.</p>	<p>Deficientes hábitos de organización personal, trabajo intelectual, recreación, y salud.</p> <p>Largas jornadas de trabajo de las madres, dentro y fuera del hogar.</p> <p>Deficientes e insuficientes recursos de comunicación entre F –E.</p> <p>Carencia de modelos de referencia adecuados</p>

Figura 5.58. Facilidades y dificultades en relación con la tutoría de las familias de los

estudiantes

La responsabilidad de la familia frente a los aprendizajes escolares es socialmente reconocida, complementa la PP, por ende, el docente debe guiar cotidianamente.

En las situaciones sociales organizadas en torno a patrones institucionales similares a los observados en la realidad estudiada, es altamente posible que sus miembros se comporten de manera análoga. Esto siempre y cuando la situación estudiada y aquella sobre la cual se buscó predecir el comportamiento, implicó antecedentes históricos, es decir, temporales y espaciales comparables, Bonilla E. y Rodríguez P, (1997:80). Por ello, la escogencia de las categorías, debió partir del conocimiento inductivo de la situación e interpretación de los datos, fueron procedimientos trabajados conjuntamente con la recolección, para documentar, chequear y limpiar los datos desde el momento mismo en que se registraron.

Por tratarse de conceptos abstractos, se utilizaron metáforas, con el propósito además, de presentarlo de una manera más familiar y accesible. Recuérdese que las metáforas son parte del lenguaje y personalidad, se utilizan en conversaciones cotidianas, aunque muchas veces no se cuente. “Utilizar metáforas ha sido una herramienta muy valiosa para extraer significados o captar la esencia de las relaciones entre las categorías. Muchas veces éstas surgen de los mismos sujetos estudiados o de la investigadora.” Hernández, R., (2004:599).

5.4. RESUMEN

El trabajo de campo avanzó sobre la base de las actividades previas realizadas, hacia la recolección, organización, análisis e interpretación de datos y la construcción de la Propuesta. Los espacios objeto de análisis e interpretación de este trabajo se focalizaron en las variables; como el contexto micro en que se engendraron las relaciones en las cuales se propuso incidir. Estos vínculos, están relacionados con la manera de interpretar la vida de un grupo social y se nutren de diversas fuentes teóricas.

Se trabajó de acuerdo con el Diseño Metodológico, en escenarios cotidianos, aprovechando de la mejor manera posible los espacios a los que se tuvo acceso, a sabiendas de que los contextos son dinámicos, las realidades están en constante evolución, son particulares y las vivencias pueden ser únicas. Se aplicaron instrumentos y se procedió a integrar el equipo de docentes colaboradoras de tercer grado, DC. El trabajo se realizó en los tres CEPP seleccionados, se analizó cada contexto, se integraron los resultados del análisis por variables, a ellas, se les identificaron conclusiones.

Destacó la tarea de proporcionar los recursos necesarios, observar, registrar, organizar, compartir observaciones, analizar y profundizar. Se promovió el intercambio de experiencias, diseño y validación de algunos recursos, se compartieron logros y la búsqueda del mejoramiento de la PP, focalizando el trabajo del docente con familias de los estudiantes a su cargo. Se dedicó importantes esfuerzos para establecer y mantener relaciones de aceptación, tolerancia, paciencia y empatía dentro de un trabajo colaborativo, bajo ciertas condiciones que obligaron a mantener alerta para transitar por la ruta trazada, atender imprevistos y proporcionar los recursos a tiempo.

Debió seguirse constantemente la pista a cuestiones emergentes, esta dinámica dio lugar a la renovación temas y al descubrimiento de otras percepciones. En el constante análisis de la información, se construyeron y seleccionaron secuencias, por lo que fue importante no dejar largos periodos de tiempo entre la aplicación de estos procedimientos.

En la experiencia realizada, se identificaron temas por medio del análisis de opiniones y observaciones. Se seleccionó la asesoría, seguimiento y control de la PP y la comunicación con las familias, justificada en la necesidad de mejorar el protagonismo de las familias y apoyar la tutoría, en un marco de investigación-acción. Fue necesario promover el reconocimiento de la necesidad de trabajar con ellas para que se asuman con determinación y mejoren su función tutora, con la premisa de que en la convivencia hay muchas realidades fuera del control del CEPP y del docente. Se reconoció que la tutoría es una estrategia que en el mediano y largo plazo, es viable y puede con bajo costo, mejorar los AE.

Se analizaron desde diferentes perspectivas, se les aplicó estudio a profundidad para descubrir propiedades esenciales, para sustentar la Propuesta de Mejora, que justificaron su valoración como espacios cotidianos de trabajo en los cuales es viable introducir la determinación de innovar la cotidianeidad de trabajo desde el CE. Los hechos, ideas, sentimientos o situaciones, cuyo significado fue explicado en forma objetiva y subjetiva, llevaron a las Conclusiones Generales y Recomendaciones.

**CAPITULO VI.
CONCLUSIONES Y PROPUESTA
DE MEJORA**

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Las Conclusiones generales y la Propuesta de Mejora se construyeron con base en las conclusiones identificadas en el análisis de los datos por variables. Se cotejaron con los objetivos propuestos, el problema y los resultados del trabajo de campo.

Las Recomendaciones, se redactaron con pertinencia en el contexto estudiado y su principal credencial es la viabilidad dentro de los diferentes ámbitos señalados.

La Propuesta de mejora se fundamentó en dos propiedades del problema, contiene criterios, procedimientos e instrumentos creados y adecuados en procedimientos de investigación-acción.

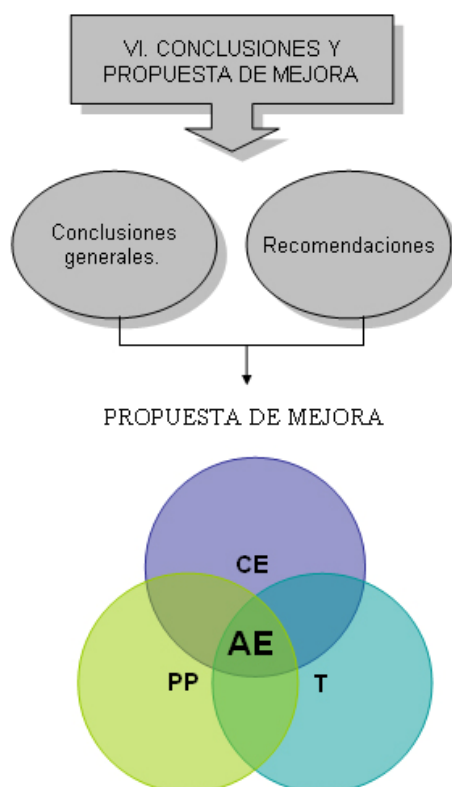


Figura 6.59. Capítulo VI. Conclusiones y Propuesta de mejora

La Propuesta de Mejora, contiene una recopilación de opiniones y experiencias que emergieron en el intercambio de opiniones con las DC, expertos, familias e investigadora. Se trabajó con ideas conocidas, recreadas y se dio lugar a nuevos recursos. En su construcción se refrescaron varios aspectos necesarios en el mejoramiento de la PP y la comunicación con las familias.

Esta Propuesta se estructuró en un Plan de acción con el propósito de concretar y facilitar su aplicación en un CEPP; con determinación institucional, contiene compromisos viables, de las diferentes instancias en el centro, preferiblemente requiere provisiones al finalizar el curso lectivo, antes de su puesta en marcha.

6.1. CONCLUSIONES GENERALES

Con el reconocimiento de que cada investigación tiene particularidades en el tratamiento de las realidades y en la experiencia de sus actores, se obtuvo las siguientes conclusiones:

6.1.1. En relación con el Referente Metodológico:

- El Referente Metodológico que sirvió de base al diseño de la investigación utilizado, fue orientador; brindó confianza y facilitó la organización del trabajo en sus diferentes etapas. Las pautas metodológicas establecieron la ruta que favoreció el logro de los objetivos, el seguimiento de las líneas de investigación trazadas, la verificación constante de la coherencia de los criterios, aplicación de diversos procedimientos, obtención y análisis de datos y la redacción de este informe.

- Los recursos se organizaron en función de las actividades programadas, se laboró lo necesario para aprovecharlos de la mejor manera y lograr los objetivos propuestos. Lo anterior, hizo presumir que se lograron conclusiones válidas en relación con el problema estudiado, en las circunstancias trabajadas.
- El propósito no fue generalizar resultados, sin embargo, puede asegurarse que se obtuvo una aproximación válida y similar a las otras realidades de los CEPP, en el país.
- El conocimiento del contexto de los CEPP, contribuyó a lidiar con las particularidades propias de las instituciones y sus actores. El compromiso de la investigadora con su trabajo fue constante en la coordinación de actividades programadas.

Investigación-acción

- Se logró en buena medida, posesionar a las DC de autorreflexión de su propia PP, en este camino fue posible identificar la “soledad del docente”, la necesidad de asesoría y de acompañamiento en el ejercicio docente.
- Se participó en la reconstrucción del conocimiento del problema, se protagonizó un acercamiento a la profundización a la realidad del contexto de estudiantes a su cargo y de cómo éste puede influir en el mejoramiento de los aprendizajes significativos, por medio de la comunicación con las familias, comprensión de ciertos comportamientos y adecuación de la PP.

- Se identificó y analizó la necesidad de actuar en la comunicación entre iguales, como espacio de investigación para enriquecer la PP .
- Se desarrollaron reflexiones significativas, en relación con el apoyo a las familias de los estudiantes y se llegó a opiniones de consenso sobre la necesidad de trabajar en la comunicación docente- familias para mejorar los AE.
- Se revaloró la idea de que el docente es el funcionario idóneo para capacitar en la acción a las familias en relación con el mejoramiento de los AE de sus hijos.
- A pesar de que las docentes reconocieron casos de estudiantes a su cargo, que “no recibieron apoyo de sus familias”, no realizaron acciones concretas por atenuar tal situación.

6.1.2. En relación con los objetivos

En relación con el objetivo: 1.2.1. *“Identificar el protagonismo familiar en las actividades escolares de sus hijos de tercer grado en un CEPP.”*

- El marco legal que rige los CEPP, reconoce con referencias imprecisas la responsabilidad de la familia en relación con los AE.
- A pesar de que los directores de los CEPP entrevistados, reconocieron la importancia de que la familia apoye al estudiante en el mejoramiento de los AE, no se identificó directriz institucional alguna, para promover y asesorar en el cumplimiento de esta función.

- Los directores de los CEPP, se limitaron a convocar a las familias para el proceso de matrícula, integrar el PE, recordaron a los docentes que deben informarles sobre el Reglamento de Evaluación de Aprendizajes y Conducta y solicitar contribuciones para la dotación de recursos.
- La percepción de las condiciones socio-económicas de las familias de los estudiantes que tuvo el CE fue vaga, se careció de una base de datos confiable y de un estudio de las características de las comunidades a las que se les brindó un servicio de interés social, como es la EPP.
- Los docentes no percibieron la asesoría a las familias como parte de la PP; esta opinión podría atribuirse a la indiferencia del CEPP, en la comunicación con las familias de los estudiantes.
- Hubo ausencia de auditorías periódicas de las comunicaciones entre los docentes-familias; que permitieran conocer frecuencias, contenidos, procedimientos y seguimiento a sugerencias y la solución de problemas.
- En las tres direcciones de los CEPP estudiados se aplicaron a las familias procedimientos que las mantienen “invisibles”; indiferentes y con desconfianza frente al desarrollo del CEPP. A ello podría atribuirse la participación pasiva y la resistencia a integrar el PE pues se sienten “usadas”, ello se dedujo de afirmaciones como, “sólo nos llaman cuando necesitan algo”.
- Los docentes experimentaron “soledad” en su desempeño profesional, pues el ejercicio de la dirección, fue indiferente a la asesoría, seguimiento y control de la PP. Aún cuando se justificó la revisión esporádica de planes de lección, también hubo ausencia de verificación de lo que

efectivamente se realizó en los espacios de aprendizaje formal y de la evaluación de los aprendizajes significativos logrados por los estudiantes.

- En el CEPP se careció de procesos de inducción permanente, para promover la comunicación, la motivación y actualización profesional de los docentes.
- La percepción de la PP fue multidimensional y se encontró discrepancias entre las opiniones de las poblaciones. Por ejemplo, las directoras manifestaron su valoración por los grados académicos y experiencia de los docentes, las familias lo hacen a partir de sus propias experiencias, de las opiniones de los hijos y de las otras madres.
- En la percepción que tiene el docente en relación con el tipo de comunicación que debe tener con las familias; influyó en el clima organizacional que prevaleció en el CE, sea éste explícito o no. El docente escasamente se comunicó con las familias, la información relacionada con los AE que se compartió fue mínima, esporádica y podría no ser la más adecuada para la diversidad que caracteriza a las familias contemporáneas.
- Los docentes se comunicaron con las familias, siguiendo disposiciones básicas de la dirección y de acuerdo con sus propios criterios. No se registraron asuntos tratados, seguimiento brindado y recomendado, por ende, la institución carece de esa información.
- El desempeño del docente pareció reducirse a: cumplir lo mínimo y lo básico; un horario de trabajo (firmar entrada y salida), lo que podría ser impartir lecciones, “estar dentro del aula”, tramitar oportunamente incapacidades y justificar ausencias, cumplimentar datos que soliciten,

congelar quejas de las familias y atenuar los conflictos entre los estudiantes y se podría fomentar la mediocridad.

- El funcionamiento del CEPP se mantuvo inalterable sin la participación de las familias.
- La mayoría de las familias no se cuestionaron el grado de “invisibilidad a que están sometidas” y cómo esta situación afecta su participación en el desarrollo del CEPP y en la tutoría sus hijos.
- Para las familias, la información esperada de la dirección se limitó a fechas de matrícula y periodos de evaluaciones, incapacidades de docentes, lecciones libres, reuniones de padres, entrega de becas, bingo, cuotas del PE, contribuciones varias, festivales y ferias.
- Las familias de cualquier condición social y escolaridad, valoran el trato respetuoso a que tienen derecho, información pertinente y transparente, oportuna y accesible. Este buen trato compromete la participación y desarrolla pertenencia institucional.
- Las familias no asociaron la dirección del CE, con su responsabilidad frente a la aplicación del ECV y en la PP de que son objeto sus hijos.
- La comunicación con las familias que se promueve, fomenta su indiferencia y apatía en cuanto al desarrollo del CEPP.

- Las familias perciben el CEPP donde estudian sus hijos, como lugares inseguros y conflictivos.

- La mayoría de las madres no se cuestionaron su preponderancia en la tutoría de los hijos, lo perciben como parte de su naturaleza; “Recuerdo que mi madre estuvo atenta a los asuntos de la escuela”, “No recuerdo que a mi padre le importara” y porque “Hijo de tigre sale pintado”, “Si mi madre lo hizo, yo también”. Esta conclusión podría comprenderse también, en términos del significativo protagonismo de las “abuelas”. Las condiciones sociales en que están inmersas las mujeres, hacen que, expresen con frecuencia lo que otros piensan de ellas y no necesariamente lo que ellas piensan de sí mismas. Este es un aspecto central de cualquier tipo de subordinación; la ubicación con categorías ajenas, sea con las que otros generan para tal fin.

- En la tutoría a los estudiantes, se identificó un protagonismo significativo por parte de otros miembros de la familia, como las y los hermanos, abuelas, tías, vecinas y compañeros de clase.

- La actitud replegada de algunos miembros de la familia en la tutoría de los estudiantes; pareciera ser “una posición cómoda” y que no se cuestionó entre ellos mismos.

- Para las DC, algunos padres (varones) con formación profesional y técnica, “destacaron por su compromiso con los aprendizajes de sus hijos”. Ello podría estar poniendo en evidencia la relación entre escolaridad e interés en la inversión educativa de sus hijos.

- Existe disposición para realizar la tutoría, en la mayoría de las familias consultadas, pero disponen de poca y deficiente información, baja escolaridad, problemas económicos y están desmotivados por la falta de apoyo de los docentes y del CEPP.

- La posibilidad de que el estudiante reciba tutoría en familia, estuvo relacionada con la condición socio económica y el grado de escolaridad de ésta. Los estudiantes con familias de escasos recursos son más afectados por los déficit de la PP y tutoría. La mayoría de las familias están integradas por madres con educación primaria y secundaria incompletas, con dos o tres jornadas de trabajo y familias extendidas (varios grupos y adultos mayores).
- Algunas madres con educación secundaria completa, formación técnica y profesional, pusieron en evidencia una actitud vigilante respecto del tipo de PP, fomentaron la participación de otros miembros de la familia en los aprendizajes de los hijos y hermanos y además la reforzaron.
- La invisibilidad sentenciada a las familias en los CEPP, alimenta su impotencia y apatía, frente a la tutoría de sus hijos, la que fácilmente se incrementó conforme avanzaron sus hijos, en los niveles escolares. La indiferencia que muestran algunas familias, puso en evidencia una respuesta de la que se es víctima y cómplice.
- En algunos proyectos y tareas escolares presentadas por los estudiantes, se evidenció la disponibilidad del apoyo de la familia y otros recursos. Ello, eventualmente podría generar una condición de desigualdad y marginalidad en algunos de ellos, a lo que el docente es indiferente.
- “Estudiar”, es un término es impreciso, muy utilizado en la PP y en el contexto familiar.
- Los estudiantes en el salón de clase, con frecuencia hicieron referencia a un acompañamiento familiar en sus trabajos escolares. Esos comentarios por lo general son imprecisos del tipo de

actividad realizada, pero deben ser objeto de investigación por parte del docente, pues no necesariamente se refirieron a la tutoría.

- Las DC coincidieron en que, los estudiantes experimentaron satisfacción porque su familia se interesó por sus trabajos escolares, pero necesitó tener confianza en quien se la brindó. Sin embargo, éste se valoró en la medida en que realmente le ayudó a resolver el problema, a salir bien y sacar mejores notas. Cuando el estudiante no dispuso del apoyo de su familia experimentó soledad, desánimo y expresó silencio profundo.
- La valoración del apoyo de la familia a los estudiantes estuvo presente en el discurso de administrativos y docentes.
- Las familias están desorientadas, desmotivadas debido a que las recomendaciones de los docentes, están muy lejos de las realidades a que se enfrentan en los hogares.
- La formación integral de los niños va más allá de lo curricular, se deben estimular habilidades para compartir, motivar para el aprendizaje, resolver problemas, ampliar el universo de relaciones y contextos, dar y recibir elogios, ser solidario, cuidar de la salud, comunicarse, escuchar, cuestionar, resumir, fortalecer la autoestima personal y la de los que nos rodean, son parte de los temas para intercambiar opiniones entre quienes comparten responsabilidades en su formación. Este marco de intenciones se debe compartir con las familias, con oportunidad y profundidad.

En relación con el objetivo 1.2.2. “Desarrollar estrategias para la capacitación en la acción cotidiana, de docentes y familias para mejorar la participación en los aprendizajes escolares”

- El CEPP carece de una estrategia para la inducción, asesoría, seguimiento y control de la PP de acuerdo con el ECV.
- Los CEPP, carecen de políticas para mejorar la comunicación con las familias de los estudiantes.
- El estudiante tiene derecho a que se promueva la tutoría en familia, para mejorar su compromiso con el mejoramiento de los AE, como oportunidad para favorecer la interacción, incorporar recursos y atenuar el déficit de la PP.
- La tutoría de la familia puede ser una importante ayuda a la permanencia exitosa de los estudiantes en la educación básica. El trabajo en equipo de docente y familia comprometen al estudiante.
- La familia tiene derecho a ser capacitada para realizar la tutoría adecuadamente.
- El CEPP y los docentes tienen espacios de trabajo con las familias como el comité de apoyo, las reuniones, las entrevistas, el uso del CC, las conferencias, que no se cuestionaron.
- Se identificaron ideas y experiencias promovidas por docentes para integrar a las familias en el mejoramiento de los aprendizajes, pero pareciera que la soledad de éstos, la ausencia de estímulos y controles de la dirección, inhibió su creatividad y el mejor desarrollo de las mismas.

- El CEPP debe disponer de apoyo concreto en términos de inducción, “para animarse” a compartir su trabajo de aula con sus iguales (docentes de paralelo), con las familias, organizaciones sociales de la comunidad, como la PROPUESTA DE MEJORA. En este espacio, desarrollar un trabajo complementario de la PP, con corresponsabilidad social.

6.2 RECOMENDACIONES

6.2.1. En relación con el MEP

- Incluir en la política educativa nacional, criterios y procedimientos concretos de participación de las familias, en las diferentes instancias de interacción de sus protagonistas; entendida ésta como espacio de comunicación, asesoría, información y rendición de cuentas transparentes, en mutuo compromiso con el desarrollo de la educación pública y de los aprendizajes escolares significativos para todos.
- Incluir en la página Web del MEP, información actualizada y relacionada con el ML y procedimientos relacionados con los deberes y derechos de los estudiantes y familias, organización del calendario escolar, campañas y normativas vinculantes con el quehacer en el CEPP.
- Establecer una asesoría pedagógica virtual que atienda consultas, informe a los estudiantes y familias, en espacios interactivos.
- Ampliar el servicio del Kiosco de la Información del CENADI, para atender consultas de docentes, familias y estudiantes relacionadas con el estudio como trabajo intelectual,

implicaciones del ECV en los planes y programas de estudio, la tutoría y las diferentes opciones y recursos del sistema de EGB.

- Impulsar programas para fomentar la inclusión educativa de los diferentes grupos de población desiertos y excluidos, la valoración recíproca de migrantes, amerindios y programas de extensión cultural, para atraer niños, niñas, adolescentes y adultos, a la EGB.

6.2.2. En relación con el circuito escolar

- Organizar a nivel de circuito escolar y CE, festivales multiculturales (deportes, competencias, comidas, danza, música, artesanías, proyección de documentales, entre otros), con el propósito de compartir y promover la valoración recíproca de la cultura de los grupos migrantes, amerindios y nacionales.
- Diseñar y publicar boletines divulgativos con información básica, para familias y docentes, con el propósito de complementar el proyecto de inducción permanente en los CEPP.
- Establecer alianzas de cooperación con medios de comunicación regional (radio, prensa, gobiernos locales), para abrir espacios de inclusión de todos y todas en la EGB, en el sector público.
- Promover ante los gobiernos locales la extensión de los horarios de servicio de las bibliotecas públicas, de manera que los fines de semana y feriados exista acceso a los servicios de las mismas.

- Promover una alianza para aprovechar mejor los recursos como el trabajo colaborativo, experiencias y motivaciones de docentes. Cada CEPP, debería trabajar con base en necesidades identificadas, sistematizar contenidos y procedimientos, fomentar la divulgación, intercambios y pasantías entre CEPP, grados paralelos y familias para vivenciar la participación en el mejoramiento de los AE significativos.

6.2.3. En relación con el CEPP

- Diseñar una estrategia de inducción permanente en los diferentes ámbitos del CEPP: con énfasis en la autoevaluación institucional, asesoría y seguimiento de la PP y comunicación con las familias.
- Ejercer la dirección de los CEPP con el liderazgo que le corresponde; con líneas de participación efectivas y positiva comprensión, aceptación y cooperación mutua entre los actores.
- Recuperar “la visibilidad” de los directores en el CEPP, de manera que su liderazgo se fortalezca en accesibilidad, cara a cara en protagonismo franco, que comparta cotidianamente con los diferentes actores.
- Crear espacios de auto y mutua capacitación para la aplicación coherente del ECV en la PP, Es necesario fortalecer aspectos que se identifiquen como deficitarios en su formación y ejercicio profesional: comunicación, trabajo en equipo, manejo de la disciplina, aplicación de los criterios operativos del ECV, innovaciones y adecuaciones curriculares, investigación en el aula, déficit de atención, inclusión multicultural y de grupos vulnerables (sobredad, pobres, migrantes, déficit diversos y otros).

- El CEPP debe establecer alianzas con grupos religiosos, cívicos, de bienestar social, universidades y comercio de las comunidades vecinas, para promover la paternidad responsable, fortalecer convivencia familiar y un lenguaje común respecto de la formación deberes y derechos de los estudiantes.
- Formular una política institucional relacionada con la promoción y evaluación de las comunicaciones, como oportunidad de participación, información, rendición de cuentas transparente del manejo de recursos y asesoría relacionada con el desarrollo del CEPP y de las familias para el mejoramiento de los AE.
- Diseñar y establecer un protocolo que guíe las diferentes interacciones en el CEPP, docentes, estudiantes y familias, en términos de una valoración recíproca. De manera que los protagonistas estén informados y motivados para comunicarse, en ruta a favorecer aprendizajes significativos, capacitar para administrar adecuadamente el tiempo, recibir y dar elogios, manejar límites, potenciar la autoestima y comunicarse (escuchar, explicar, cuestionar y resumir).
- Establecer una base de datos de los estudiantes, analizar y compartir con las diferentes instancias para la debida atención en la toma de decisiones curriculares y administrativas.
- Es necesario recordar y valorar la importancia de la familia en la vida del estudiante escolar. Reconocer que es única, dinámica, con aspectos fuertes y débiles. Ésta representa el grupo social con quien más comparte, donde espera sentirse querido, protegido y coopera con ellos en el logro de metas comunes. Este ideal no siempre es una realidad y es necesario mantener una actitud de

constante observación del comportamiento del estudiante para poder atender con oportunidad el necesario apoyo docente y coordinar con otras instituciones en pro de su desarrollo integral.

- En el CE, todo mensaje dirigido a las familias, llamadas telefónicas, cartas, consultas, entrevistas, circulares, avisos, discursos, reuniones, charlas, mensajes y otros, deben elaborarse correctamente, comprensibles a la diversidad de familias a que va dirigido.
- Ampliar los recursos de comunicación con las familias, por medio de una página Web, boletín en correo electrónico, cadenas telefónicas, pizarras de avisos y otros. Establecer un horario de atención a la línea telefónica del CE, de manera que las familias puedan acceder a ella de manera expedita y mantener otros canales de comunicación relacionados con diversos asuntos de los niños, del CE, el trabajo intelectual y asuntos administrativos que e competen.
- Capacitar en y para el trabajo en equipo. Dada la importancia que tienen los AE, docentes y familias deben conocerse, compartir, consensuar diferentes criterios y procedimientos relacionados con los aprendizajes de los estudiantes.
- Asesorar a las familias para realizar tutoría; en términos de oportunidad para compartir y mejorar los AE, integrar recursos disponibles, potenciar las capacidades e intereses de los estudiantes y complementar la PP.
- El CEPP debe identificar diferentes aspectos que afectan la formación de los estudiantes y promover investigaciones e innovaciones que fortalezcan el trabajo en equipo.

- Rediseñar el CC, de manera que incluya requerimientos de información básica y pertinente, de costo razonable y que se haga uso adecuado del mismo.
- Rediseñar la “Fórmula de matrícula”, analizar los datos pertinentes y compartir con los docentes, las principales características del contexto social de las familias y las comunidades que nutren su matrícula escolar. La convocatoria a este trámite, es una valiosa oportunidad para aplicar un instrumento adecuado y obtener datos válidos relacionados con el estudiante y su familia.
- Diseñar un informe digital de las calificaciones obtenidas por el estudiante, debidamente detallado de las diferentes calificaciones parciales, por trimestre. Cada calificación debe incluir un desglose de aspectos que la conforman los respectivos y porcentajes de cada asignatura. También incluir un detalle de criterios cualitativos vinculados a la evaluación de los aprendizajes, para comunicar lo pertinente, de manera comprensible a las familias y con oportunidad.
- El comité de evaluación de cada centro, debe crear espacios y horario de atención personalizada a las familias; con manejo adecuado y discrecional de las consultas de éstas.
- Organizar oportunidades educativas inclusivas para niños, jóvenes y adultos excluidos para que cursen y concluyan la educación primaria.
- Organizar actividades integradoras como las celebraciones del Día de la familia, clases abiertas, Encuentro de culturas, Día del negro, Día del aborigen, Día del libro, feria científica, celebraciones cívicas, fiestas patronales, Día de las Naciones Unidas y otros.

6.2.4. En relación con la familia

- La familia debe trabajar en forma colaborativa con el docente y estudiante, para conocer las implicaciones del ECV en la PP y en la tutoría, desarrollar capacidad de autogestión en los estudiantes y vivenciar valores en los AE.
- En el núcleo familiar se debe promover compromiso con la formación integral del niño y sus AE, que la involucre como modelo de referencia y el rescate multicultural de la comunidad.
- La familia debe participar en experiencias de aprendizaje relacionadas con el DN y la convivencia familiar.
- La familia debe compartir responsabilidades en el desarrollo del CEPP, más allá de ser proveedora de materiales.
- La familia debe compartir con sus miembros estudiantes escolares las oportunidades recreativas, deportivas y artísticas del centro, la comunidad y el país, sin detrimento de las experiencias de aprendizaje y responsabilidades escolares.

Según Bazarra, L (2007:182), la mejor estrategia del CEPP es la utilización de una filosofía de trabajo crítica y constructiva, de investigación e innovación, con capacidad para mirar el futuro, con posibilidades conjuntas de escuelas y familias, con ilusión y compromiso para afrontar las crisis que nos queda por compartir.

Se necesita toda la tribu para educar a un solo niño

Proverbio africano

6.3. PROPUESTA DE MEJORA

La Propuesta de mejora concentró su atención en el CEPP como escenario fundamental en el cual se pueden desarrollar estrategias para revitalizar la gestión curricular, estableciendo la asesoría, seguimiento y control de la PP y por ende, corresponderá a los docentes hacer lo propio con los estudiantes y las familias.

La Propuesta se redactó con la contribución de las DC, especialmente las CN (paralelos) y familias consultadas. La misma contiene criterios básicos, procedimientos e instrumentos fundamentada en dos estrategias: asesoría, seguimiento y control de la PP y la participación de la familia en los aprendizajes escolares, por medio de la tutoría. El propósito es servir de guía, en la puesta en marcha de una política institucional que se desarrolle con la inducción como referente.

La estrategia como conjunto de procedimientos intermedios o tácticas, con diferentes alternativas, cada CE debe construirla de acuerdo con las realidades de sus protagonistas, experiencia y capacidad liderazgo. En este caso, se trata de utilizar la organización administrativa existente, para prosperar, innovar y responder a los grandes retos de la humanidad como, contribuir por medio de la educación a la calidad de vida para todos, a la integración social y la solidaridad, respeto de la diversidad, responsabilidad con el planeta y competitividad.

La estrategia como criterio de trabajo en esta propuesta implica, reconocer el ML y la naturaleza de un CEPP. También el ECV como ruta por la cual deben transitar las experiencias de aprendizaje, como ofertas formales. Deben formularse políticas y metas de desarrollo institucional; analizar el contexto (interno y externo), identificar fortalezas y debilidades y tomar ventaja para

atenuar éstas últimas. También debe actualizarse el estudio de la situación-problema, las debilidades y fortalezas, definir objetivos, identificar alternativas de solución, responsables, plazos y otros.

La estrategia implica el crecimiento en valores, armonía con la estructura organizativa del CEPP, interesan las poblaciones (administrativos, docentes, estudiantes, familias y comunidad), como razón de ser, con quienes se debe realizar el trabajo y quienes serán los afortunados. Se trata de movilizar esfuerzos y recursos para asegurar la participación de docentes, familias y la sociedad civil, desarrollar servicios de educación básica para todos, diversificada, de bajo costo, se trata de una determinación, porque el verdadero cambio está en el aula.

La vivencia del docente y las políticas institucionales, explícitas o no, son condición determinante en la toma de decisiones que éste realizó. Con este referente, la PP representa el foco de encuentro entre la oferta educativa formal a su cargo y las experiencias educativas informales que se viven en las familias. La participación pues, es más que un encuentro social, es un colaborar en el logro de metas comunes, es comunicación y asesoría, es rendición de cuentas de un ejercicio profesional, en cuanto a los AE de calidad como derecho de los niños y niñas.

Se propone un acercamiento a lo que debería ser una estrategia de inducción, asesoría y seguimiento de la PP liderada por la dirección del CE, como ejercicio cotidiano y de los docentes con estudiantes y familias.

En el entendido de que la estrategia se propone como una oportunidad concreta, específica para atenuar la situación-problema. Un sistema de trabajo, donde se debe planear, dar seguimiento,

controlar y evaluar lo que se propuso, (criterios, procedimientos y evaluación de resultados). Se trata de capacitar en la acción a docentes y familias para el mejoramiento de los AE.

Ciertamente deben existir grandes orientaciones que señalen la ruta, al mismo tiempo se trata de construir en la acción, con aportes individuales y de grupos, en interacción, en intercambio de ideas y conocimientos, vivir el proceso y apropiarse de responsabilidad ante los aprendizajes AE.

En esta Propuesta, interesó el descubrimiento y rescate de soluciones, “Cómo mejorar lo que se realiza cotidianamente”; dentro de la inducción, autorreflexión, identificar y poner en marcha soluciones. El análisis de viejas y nuevas ideas prácticas en relación a cómo puede el director y el docente contribuir a mejorar su desempeño y ejecutar una adecuada y oportuna comunicación con las familias, en relación con los AE.

Los temas no se agotan, por el contrario abren las puertas a muchas ideas más. Se debió favorecer el consenso, entre los protagonistas de manera que se revaloró su responsabilidad profesional en el ejercicio de la docencia. Se deben evaluar avances periódicamente, con actividades de “venta de la idea”, en todas las instancias de la comunidad escolar. Es una respuesta a inquietudes e intereses de las docentes y familias, es un recurso básico para intercambiar, explorar temas, criterios y procedimientos. Es un punto de partida que deberá crecer, entre los equipos paralelos y se espera calar en los directores para avanzar con persuasión a la valoración de la función tutora de las familias.

La Propuesta de mejora, debe adecuarse a cada CE, con pertinencia y significación, debe considerarse una propuesta básica para participar y crecer en y con ella. Se diseñó en diferentes

ámbitos, de manera que, los directores, los docentes y las familias estarían directamente comprometidos en un trabajo colaborativo, en equipo, lo que demanda un refrescamiento de lo que se hace cotidianamente, en el cumplimiento de directrices técnicas y administrativas.

La naturaleza de los CEPP, debe su razón de ser en la oferta de aprendizajes significativos. Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños experimentan una ampliación de su idea de mundo. En adelante comparten con más personas; contemporáneos y adultos, transitan por más espacios, utilizan más recursos, algunos nuevos y variados temas serán objeto de estudio, en un mundo de derechos y límites.

El docente es un profesional al que la naturaleza de su desempeño profesional le demanda conocer el currículo, interpretarlo, dirigir y controlar su aplicación. Elegir entre una gama de técnicas didácticas aquellas coherentes con el ECV y que se adecuen mejor a cada uno y a todos los estudiantes, según la dinámica de sus realidades y la reconstrucción de las aspiraciones sociales. Es necesario capacitar al docente para que tenga muy buena disposición para innovar; porque ello implica profundizar en la PP, en quiénes son sus estudiantes, en cómo lo hace, con qué lo hace, para qué lo hace y con quiénes trabaja (familias y otros compañeros).

Como responsable de su espacio el docente debe ser, por su propia iniciativa, innovador, investigador y cotidianamente plantearse ¿Qué pasaría si lo propongo de otra manera? La innovación requiere un norte, que indique para dónde se camina, para qué lo hago, con qué lo voy a hacer y con quién lo haré. Se trata de potenciar a todos y cada uno de los docentes, aprovechar de la mejor manera los recursos disponibles. Se trata de guiar hacia el mejor aprendizaje de cada niña y niño, de todos los estudiantes a cargo. En este marco, aprender significa: explorar, experimentar,

descubrir, reconstruir, El aprendizaje planteado supone entonces, un proceso comprensivo en el cual educando y educador se apoyan mutuamente en el logro de aprendizajes duraderos, importantes y funcionales.

El “acompañamiento familiar” que se realiza puede ser mejorado, con asesoría y seguimiento por parte del docente; en este marco, se basó la formulación de la propuesta de mejora. La familia y el CE, representan dos contextos y complementarios, en la formación humana y los AE. Esta intervención debe realizarse con trabajo colaborativo, CE, docentes, estudiantes y familias, por ello se propone:

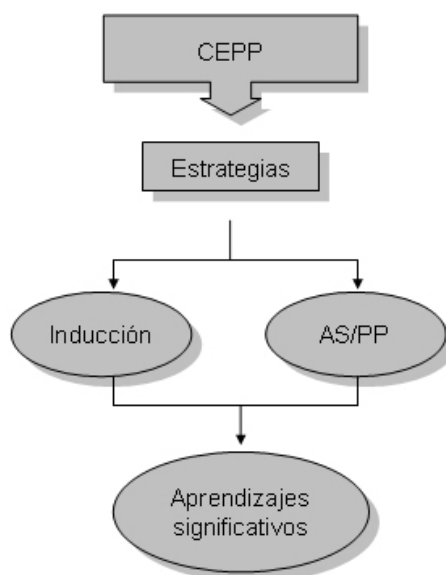


Figura 6.60.-Propuesta de mejora

6.3.1. Plan de acción

La puesta en marcha de la propuesta de mejora, preferiblemente debe ser incorporada al trabajo cotidiano del CEPP, preferiblemente al final del curso lectivo. Se deben formular proyectos específicos en el POA, como voluntad de política institucional, rediseñar la fórmula de matrícula y del CC debido a que éste proceso se lleva acabo a fines del curso anterior, según calendario

escolar. Las previsiones de escenarios de trabajo, solicitudes de cooperación a diferentes instancias para lograr apoyo en recursos humanos como los trabajos comunales universitarios (TCU), materiales, y experiencias relacionadas.

Esta propuesta, de dos proyectos concretos, presentados aquí como objetivos propuestos. Requiere posesionarse de la propuesta y desarrollar un ágil planeamiento, para la puesta en marcha desde inicio del curso lectivo. Está previsto que los directores constituyan un Comité que coordine la ejecución de esta Propuesta, con el debido liderazgo de éste. Se propone integrarlo con los docentes coordinadores de nivel, CN, para garantizar representación de todos los niveles y establecer canales de comunicación expeditos en la estructura existente.

Se concentró la atención en la labor docente, inscrita en el CEPP y por ende, debe partir de una política institucional que la incorpore en su cotidianeidad, que la legitime, le brinde apoyo y sostenibilidad en el tiempo.

Seguidamente se presentan cuatro plantillas que estructuran el Plan de acción para la Propuesta de mejora. Se expusieron varias consideraciones en relación las dos estrategias sobre las cuales se trabajó (Capítulo V), con el propósito de argumentar los criterios y procedimientos, compartir algunos recursos creados y adaptados en el trabajo de equipo realizado para mejorar la PP y los AE.

Objetivo específicos	Acciones	Respons.	Plazo/sem	Control, seguimiento y evaluación
1.Establecer una política de participación de los diferentes actores en el desarrollo del CEPP	Redacción de política de participación en el desarrollo del CEPP/AE	D-CP de nivel.	1	Consenso en la política de participación diseñada Con Doc y PE
	Realización de taller de divulgación de los principios jurídicos y filosóficos de la EPP y la vivencia de la democracia.	Idént.	2	Programación, presupuesto , ejecución y evaluación.
	Diseño y evaluación periódica de procesos de comunicación interna y externa.	Idént.	2	Participación formulación de criterios y procedimientos de comunicación.
	Organización de talleres sobre “Comunicación en el ejercicio docente”	Idént.	2	Evaluación de la comunicación interna y externa. Socialización de resultados.
	Establecimiento de mecanismos de comunicación digital por medio espacios interactivos como la página Web, correos electrónicos, pizarra de avisos,	Doc 1°, 2°	4	Análisis del proyecto de
	Diseño e instalación de una base de datos de estudiantes y familias.	Doc 3°	2	Análisis del proyecto, promoción de los espacios de comunicación
2.Desarrollar proyecto de auto y mutua capacitación en el ECV.	Establecer un proyecto de auto u mutua capacitación.		2	Socialización del proyecto de auto y mutua capacitación con los Doc.
	Organizar cinco talleres para docentes sobre implicaciones del ECV: -De la teoría a la PP. - Tiempos y espacios de A. -El manejo de límites y resolución de conflictos. -Técnicas para aprender - ASC/ PP	CN Doc 4° Doc 5° Doc 6° C. Evaluac. Dirección	5	Programación, presupuesto , ejecución y evaluación de cada taller.

Figura 6.61. Objetivos, actividades y tareas del Plan de acción

Objetivos	Acciones	1	2	3	4	5	6	8	9	10	
1.Desarrollar política de participación de los diferentes actores en el desarrollo del CEPP	Redacción e implementación política de participación en el desarrollo del CEPP/AE.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Realización de taller de divulgación de los principios jurídicos y filosóficos de la EPP y la vivencia de la democracia	x	x								
	Diseño y evaluación periódica de procesos de comunicación interna y externa.	x	x	x		x		x		x	
	Realización de talleres de comunicación en el ejercicio docente (docente-estudiante-familia).	x		x			x				
	Establecimiento de mecanismos de comunicación digital por medio espacios interactivos como la página Web, correos electrónicos y otros para los docentes	x	x	x	x			x	x	x	x
	Diseño e instalación una base de datos de los estudiantes y su contexto familiar	x	x	x							
	Redactar y consensuar proyecto Talleres para docentes sobre implicaciones del ECV:	x	x								
2 Desarrollar proyecto de auto y mutua capacitación en acción de docentes para mejorar la PP.	-Del ECV a la PP.	x			x		x				
	- Tiempos y espacios de A.	x	x								
	-La recreación.	x		x							
	-El manejo de límites y resolución de conflictos.	x		x		x					
	-La comunicación con las F.	x	x	x		x		x		x	
	-ASC/ PP	x	x	x		x		x		x	
	-Asesoramiento para la tutoría.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
3 Establecer ASC de la PP	-Asesoría y seguimiento de la PP	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

Figura 6.62. Cronograma del Plan de acción

Acción - tarea	Metodología	Recursos	Costo	Resul. esperado	Observaciones
Redacción e implementación de política de participación en el desarrollo del CEPP.	Redacción de propuesta. Phillips 66 Seminario	Fotocopias de la propuesta. Refrigerio	\$100.00	1 ° Propuesta 2° Propuesta consensuada.	
Realización de taller de divulgación del los principios jurídicos y filosóficos de la EPP y la vivencia de la democracia.	Taller:ejercicios de aplicación, intercambios, obras de teatro , caricaturas, carteles)	Expertos, Principales leyes, convenios y decretos que rigen el país. Refrigerio	\$200.00	Recordar normativa. Dotación textos a la biblioteca de la documentación básica.	
Diseño y evaluación periódicamente procesos de comunicación interna y externa.	Criterios y procedimientos .Protocolo. Aplicación del diseño de evaluación	Fotocopia de la propuesta. Obra de teatro - forum Dinámicas de comunicación para compartir resultados.	\$200.00	Informes segto. por niveles . Protocolo de comunicación con las F. Familias asesoradas sobre cómo apoyar a sus hijos en AE.	
Taller de comunicación en el ejercicio docente	Dos talleres -La comunic. Doc-Fam Entrevistas, Video-forum, Organización de reuniones	Refrigerio lecturas alusivas Sociodramas Entrevistas múltiples a expertos	\$200.00	Socialización criterios y procedimientos propios del ECV	
Establecimiento mecanismos de comunicación digital por medio de páginas Web, correos electrónicos y espacios interactivos para los docentes	Taller para capacitar en el uso de Internet, correo electrónico y la Web, murales, Pizarra de avisos.	Papel periódico cinta adhesiva y marcadores. 1 Ordenador. Diseño y mantenimiento de la pág. Web Lista de correos electrónicos/doc, estudiantes y familias Refrigerio.	\$250.00	Puesta en común respecto la importancia de del proyecto de comunicación digital.	
Diseño e instalación una base de datos de los estudiantes y	Aplicación de un TCU	TCU, formularios, poblaciones.	\$100	Base de datos funcionando. Socialización de	

su contexto familiar				análisis de datos. Adec. en toma de decisiones	
Redactar y consensuar el proyecto.	Redactar en consenso con las CN de paralelos.	Texto propuesta Consulta doc.	\$1 000	Proyecto consensuado y redactado.	
Talleres para docentes sobre implicaciones: Del ECV a la PP, Tiempos y espacios de A, La recreación, El manejo de límites, Resolución de conflictos.	Taller: Charlas, Círculos de est, Cine forum, Teatro, Recursos de recreación, Trabajo de equipo, Lecturas para reflexión, Mesa redonda, debates, otros.	Informe de conclusiones de talleres 12 refrigerios. Política Curricular, Circulares afines, lecturas alusivas, Técnicas didácticas (dinámicas). Papel periódico marcadores,		Rediseño en consenso CC, pizarra, Web, otros	
-Asesoría y seguimiento de la PP	.Asesoría indiv. Círculos de Est. En trabajo de doc/ paralelo. Autoevaluación Círculos de estudio CN-D	Hoja de calificación de servicios docentes, Informes de evaluación y control. Teatro-forum. Taller Papel periódico. Marcadores. Taller. Obra de teatro, Marcadores, papel periódico.	\$500	Establecimiento ASC/PP por parte de la dirección. Mejoramiento de la comunicación. Mejoramiento del ejercicio docente. Aplicación del enfoque curricular vigente. Informes de las CN, logros/dificultades y conclusiones de los encuentros con Doc y F. Compartir experiencias y concluir DOFA.	

Figura 6.63. Metodología y recursos del Plan de acción

Fecha: _____ Responsables _____

Objetivo: _____

Acciones-tareas	Avance	Observaciones

Figura 6.64. Seguimiento, evaluación y control del plan de acción

Simbología:

ED= En desarrollo.

E = Ejecutada.

P = Pendiente.

S = Suspendida.

Es necesario establecer un sistema de seguimiento y evaluación de las actividades programadas. La figura 6.67, es un recurso propuesto para que el coordinador de nivel y de cada actividad registre lo pertinente, entregue una copia al Comité coordinador y comparta su informe en reunión del comité. También es necesario mantener un registro ordenado del avance, dificultades que se presentaron, cómo se resolvieron y lo pendiente. De cada informe de coordinación y del comité se debe entregar una copia al Director y mantener registro ordenado y al día de todo lo actuado.

Está previsto que el Comité, realice una reunión ordinaria cada dos semanas y se registre el avance, dificultades y alternativas. Es importante que los diferentes proyectos se distribuyan entre los miembros, para mantener una labor de coordinación permanente, ello implica estar atento al trabajo, a la disponibilidad de recursos y cumplimiento del cronograma. Se sugiere que sean responsables del proyecto, los coordinadores que tienen asignado los docentes de paralelo donde de hecho ya realizan esa labor. Cada CN (miembro del Comité), deberá comunicar a sus compañeras docentes de paralelo los avances y dificultades, actividades en desarrollo y proponer propuestas entre docentes y familias.

Presupuesto y otros recursos: Se realizó una previsión presupuestaria de \$ 2 550, incluyendo un rubro de imprevistos del 10%. La estimación no incluye el costo de digitación de textos, de capacitadores y logística. Tomó en cuenta los recursos propios del centro, la coordinación de trabajos comunales universitarios, TCU, en educación y psicología para animar el proceso de autogestión y capacitación en la acción. Sólo se prevé un año de trabajo, para un CEPP, donde además se deberá trabajar en colaboración con otros CEPP del circuito escolar.

Al final del curso lectivo se debe compartir un informe de lo actuado y una propuesta de trabajo para el año siguiente con la debida sostenibilidad del proyecto.

6.4. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Algunas personas exitosas en el trabajo intelectual, logran esto con cierta organización, aplicación de técnicas y usan recursos accesibles dentro de su cotidianeidad, que apenas si los determinan. Los objetivos de aprendizaje del tema propuesto, son los que determinan la técnica y

los recursos a utilizar. Actualmente, se pone mucha atención a esta temática, de manera que no es extraña su mención en la jerga pedagógica. Las llamadas técnicas de estudio son de uso constante del docente con sus estudiantes en el aula, en el CE y en hogar; algunas capacitan para el auto aprendizaje, para aprender más y mejor.

En el trabajo de equipo con las DC, se compartió sobre diferentes aspectos involucrados en la investigación, algunas preocupaciones y aspiraciones como docentes. Este material, sirvió de base para desarrollar y adecuar diferentes recursos, algunos de los cuales involucran a la familia directamente, otros al estudiante y juntos promueven el trabajo colaborativo propuesto. Se incluyeron en anexos: Ficha del estudiante, ¿Con quién lo aprendí? , Mis quehaceres, Plan de reunión con familias, Crónica de la reunión, Carta por ausencia, Crónica de entrevista, Horario de actividades, Registro de Recursos didácticos, Así estudio..., Conozcámonos. Se comparten para ser enriquecidos con otras experiencias, se proponen como materia prima, para impulsar el trabajo entre docentes, estudiantes y sus familias. Además se identificaron temas, la necesidad de recordar los criterios básicos y procedimientos que tienen relación con el estudiante, familias y CEPP.

Es una oportunidad para recordar y disponer de un recurso básico de apoyo en su PP cotidiana, que contribuye a motivar y mejorar la tutoría. Ver anexos 8.7. al 8.15 , incluidos en el capítulo VIII. Anexos, de este informe.

En esta propuesta se asumió el concepto de tutoría de Keith Topping (2002:17), cuando afirmó que *“Tutor es toda persona que, aunque no sea maestro de profesión, sí ayuda y respalda ex profeso el aprendizaje, de manera interactiva y sistemática”*. Debido a que el interés de este trabajo es desarrollar estrategias para integrar a las familias en el mejoramiento de los AE, se debe

recordar que la tutoría se realiza de persona a persona, algunas veces en pareja. La tutoría es una práctica muy usada. El tutor, no tiene por qué ser un experto en el contenido o en la competencia que se quiere enseñar, tampoco en didáctica, conviene que sepa un poco más que el estudiante, su trabajo no requiere material especializado, debe guiar al cuestionamiento y ampliar ideas.

La práctica de la tutoría puede llegar a ser eficaz de maneras muy distintas. Existen valiosas experiencias, por ejemplo, en las que un estudiante compañero de clase por decisión propia, por encargo del docente, de algún miembro de la familia y por acuerdo entre ellos realizan una labor de apoyo exitoso. Su duración dependerá igualmente de varios factores, lo cierto es que, los compañeros de clase (aprendiendo entre iguales) o de grados más avanzados, con más comprensión del tema pueden esporádicamente asumir una tutoría. El criterio de tutoría en esta propuesta se entendió como un complemento de la PP; es necesario que el acompañamiento que recibe el estudiante sea coherente y pertinente con la oferta de aprendizajes formales que recibe el estudiante. Se trata de que docente y familias trabajen y acompañen al estudiante en un proceso de formación integral, más allá de la adquisición de conocimientos.

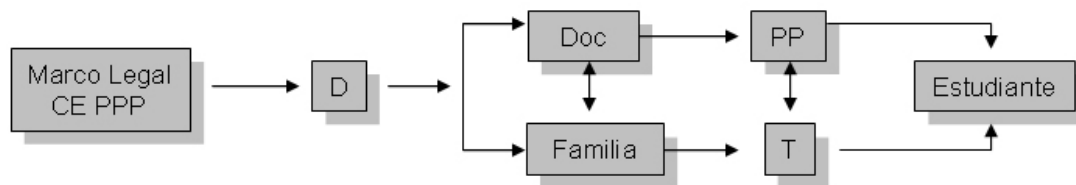


Figura 6.65. Participación de la familia en los AE

Es necesario acercarse a las familias en vez de pedirles que vengan, hay que informar y comunicarse, involucrar a la gente que se pretende cambiar y evitar ofender, “Puedes atraer a más moscas con un gota de miel que con una botella de vinagre.” Respecto de la persuasión se ha dicho que, “Las personas sólo entienden las cosas en función de sus propias experiencias”. Si se intenta

hacer llegar las ideas a los demás sin prestar atención a lo que éstas tienen que decirte, te puedes olvidar de toda la cuestión, en otras palabras si uno quiere persuadir a la gente, debe tener evidencias que coincidan con sus propias creencias, emociones y expectativas. Se deben utilizar hechos indiscutibles, emociones, experiencias personales y piense continuamente en función de los otros.

Para efectos del trabajo propuesto, se espera que las familias sean capacitadas cotidianamente (en la acción) por el docente, sobre cómo realizar esa tutoría en la convivencia con el estudiante. Recuérdese que en el marco de esta propuesta se entienden como familia, a cualquier miembro de ésta, sean hermanos, padres, abuelos, empleadas domésticas, vecinas, algún compañero u otros, con quienes el estudiante comparte cotidianamente sus trabajos escolares.

En esta opción, se incluyen saludos motivadores, conversaciones donde se manifieste interés por lo tratado en clase, por el camino hacia el logro de metas, atención a comentarios y silencios del estudiante. Tutoría es acompañamiento, es la llamada por teléfono atenta, es poner atención a los trabajos realizados, es analizar problemas, es celebrar, es colaborar, es estar disponible. El estudiante sabe que puede contar con su familia, que no está solo, que sabe ponerse en sus zapatos, que no pide imposibles, pero les debe rendir cuentas. La tutoría debe ser “Quiero ver lo que hiciste”, es “La mano en el hombro”, es “Investiguemos...”, “Qué te parece si probamos este procedimiento...”, “Quiero ver lo cómo lo hiciste”, “Veamos qué pasó”, “Repitamos”, “Revisemos por qué salió mal”, entre otros. La tutoría implica el conocimiento básico de diferentes recursos para aprender y la capacidad para distinguir las oportunidades y características de los estudiantes. Un criterio a divulgar con las familias es el relacionado con los beneficios de la tutoría en familia como oportunidad para compartir, formar y aprovechar recursos.

6.5. RESUMEN

En este Capítulo se compartieron las Conclusiones generales, producto del análisis e interpretación de las variables realizado en el Capítulo V. Se organizaron en relación con el diseño metodológico empleado, y con los objetivos propuestos.

Las recomendaciones se formularon sobre la base de las conclusiones obtenidas por metodología y objetivos propuestos. Se organizaron para el ámbito nacional y de circuito escolar y CEPP.

En el diseño de la propuesta de mejora se hizo énfasis en dos estrategias viables en el CEPP; las que se desarrollarían en la estructura existente, con fundamento en la legislación vigente y pertinente con el desempeño de las responsabilidades de las diferentes poblaciones protagonistas. Tiene un costo razonable y accesible, incluye diversos recursos de comunicación y su campo de juego es la cotidianeidad escolar.

Es un asunto de determinación de la gestión institucional, es sostener el trabajo de los docentes en y para la participación y la comunicación como espacio de asesoría, seguimiento y evaluación, de la PP, en procesos de auto y mutua capacitación en los espacios de “trabajo en paralelos” y el colectivo de docentes. Como consecuencia de ello; los docentes están comprometidos con la asesoría de las familias, puesto que su participación está contemplada dentro del ECV y la tutoría está concebida como un complemento de la PP.

Es necesario trabajar con el docente, desarrollar ofertas de educación permanente como recurso para capacitar y actualizar en diferentes contenidos y procedimientos de la didáctica. Los entendidos estarán argumentando buenas razones para mejorar la formación docente, los libros de texto, los recursos didácticos, el presupuesto de la educación entre otros, pero la estrategia aquí propuesta descansa en la determinación del CEPP y sus docentes por mejorar la participación de familias, estudiantes y demás actores de la comunidad.

6.6. RECAPITULACION DEL TRABAJO REALIZADO

Todos los niños y las niñas tienen derecho a una educación básica de calidad; con oportunidades de acceso y permanencia exitosa. Se trata de aprendizajes pertinentes con las realidades sociales y culturales, con diversidad de opciones inclusivas, solidarias y con tecnologías modernas de comunicación.

Los aprendizajes formales, deben ser oportunidades de adquirir conductas efectivas para la supervivencia y aceptables en la convivencia humana. Los docentes y las familias son figuras de autoridad, agentes facilitadores, que comparten la responsabilidad en el desarrollo de una personalidad claramente identificada, integrada y autosuficiente. La responsabilidad de la familia con los AE es legal, socialmente aceptada y asociada con el éxito escolar.

El trabajo de investigación realizado, en relación con la participación de las familias en los aprendizajes escolares, se basó en opiniones de actores, estudio de documentos a los que se tuvo acceso y observación de interacciones cotidianas en un contexto que se compartió. Fue una

oportunidad para investigar y adquirir un mejor conocimiento sobre interacciones concretas; porque más allá de aplicar instrumentos y analizar datos, se compartió con actores diversos, por un tiempo prolongado. Estas interacciones plétóricas de contenidos y valoraciones, surgieron con espontaneidad en la convivencia cotidiana y que de otra manera, difícilmente se observarían.

Se identificó la soledad del docente en su desempeño; pues careció de inducción, asesoría y seguimiento de la PP, la cual básicamente debió ser liderada por la dirección del CEPP. Una soledad que a veces disfruta, otras veces es cómplice y otras tantas, es víctima. La indiferencia de la dirección con el desarrollo de la PP, limitó la motivación de los que tienen vocación docente, y fomentó la mediocridad. El trabajo realizado con las DC, puso en evidencia que se pudieron crear condiciones que favorecieron la autoevaluación de su PP y se logró intercambiar opiniones sobre causas de problemas comunes e impulsar soluciones a nivel personal y de docentes de paralelos.

Durante la investigación se pudo determinar que los docentes “solicitan a las familias la realización de actividades concretas” en relación con sus hijos, pero éstas no reciben ninguna asesoría para realizarlas. Ante su impotencia y a veces disponibilidad de recursos económicos, se contrataron “lecciones extra” para atenuar las consecuencias de una PP insatisfactoria, profundizando la discriminación y la competencia entre los estudiantes. En el CE, como contexto marco, la familia es invisible, se recurre a ella como proveedora de recursos, por lo que ésta se siente “usada”, “impotente” y le generó apatía frente al desarrollo del CE y los AE. Las familias también se escudaron en el precepto constitucional de gratuidad y obligatoriedad de la EGB, para evadir su aporte al CEPP y su participación en el desarrollo del centro. Tampoco se cuestionaron otras implicaciones de los aprendizajes de calidad de sus hijos y la importancia de actuar con anticipación y oportunidad.

Se identificó que el docente tiene importantes deficiencias en su ejercicio de comunicación, lo que fue evidente en las observaciones y análisis de comunicaciones realizadas. Este déficit es preocupante dada su condición de comunicador docente y su falta de reconocimiento de la misma.

Las opiniones y propuestas que emergieron durante las sesiones de trabajo con las DC de los tres centros educativos de educación primaria pública, se registraron, se sometieron a revisión las veces que fue necesario, finalmente, por medio de las CN, se avanzó y se obtuvo la propuesta de mejora. Básicamente contiene criterios para mejorar la participación de los diferentes actores en el desarrollo institucional, por medio de un programa de inducción permanente en todos los ámbitos, que dé sostenibilidad a dos estrategias: asesoría y seguimiento de la PP y de la tutoría a cargo de las familias, para participar en el mejoramiento de los AE. Se trata de una determinación, como rutina de trabajo colectivo, dirección y docentes con el liderazgo de las CN, familias y asesorías regionales.

Lo realizado, también amplió el horizonte respecto de otros trabajos de investigación pendientes en la educación costarricense, como profundizar en la participación de los diferentes miembros de la familia en el mejoramiento de los aprendizajes escolares. Determinar si las mujeres, son objeto o no, de discriminación respecto de la comunicación que ofrecen los CEPP, en su condición de docentes y familias. Determinar si los años de experiencia laboral y el sexo de los docentes influyen en la disposición para comunicarse con las familias, estudiar la participación familiar en relación con los trabajos escolares en los grupos familiares más vulnerables. Profundizar en qué tan determinante es la escolaridad de la familia en la tutoría de los niños. Diseñar

programas de adecuación curricular para la atención de estudiantes pobres, migrantes, sobre edad, especiales e integrarlos al CEPP. Determinar efectivamente cuáles factores están generando la ausencia de asesoría y seguimiento de la PP en las aulas de la EB e impulsar una determinación para superar este déficit. Cómo puede la familia comprometerse con el desarrollo del CEPP.

Estos planteamientos se proponen para tratar de eliminar fronteras entre familias y docente-centro educativo (Eptein ,1982), citado por Mayorga, F. (1994), se requiere un trabajo integral en el que se involucren, instituciones, gobiernos locales, Estado y organizaciones de la sociedad civil que estén efectivamente apoyando el mejoramiento de los AE.

La familia tiene derecho a ser asesorada, ser objeto de un proceso de inducción permanente, en el desempeño de sus responsabilidades para el desarrollo integral de los niños. Esta responsabilidad la comparte con varias instituciones de bienestar social, entre ellas el CEPP. Debe existir una estrategia para apoyar a los adolescentes y jóvenes adultos para que tengan acceso a oportunidades de capacitación en la formación integral de los niños pequeños. Cuando sus hijos ingresan a la educación formal, es el momento más oportuno para que la escuela haga presente ese derecho y lo desarrolle con sostenibilidad y cada día mejor. Una familia motivada por el desarrollo integral de sus hijos, apoya al CE y al docente, difícilmente abandona su interés aprendizajes significativos.

En el contexto costarricense no se identificó estudio alguno que hiciera énfasis en la participación de las familias en el mejoramiento de los AE. Por ende, lo realizado contribuye a llamar la atención al respecto, identificó la problemática al interior de tres CEPP, la argumentó y se formuló una propuesta de mejora viable, desde la perspectiva del centro, de la PP y la familia.

**CAPITULO VII.
REFERENCIAS DE INFORMACIÓN**

CAPITULO VI. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN

7.1. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN

- AINSCOW, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para todos*. Madrid (España). Editorial Nancea
- ACOSTA, M.(1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga (España). Ediciones Aljibe
- ACTIS, B. (2008). *Lecturas, Familias y Escuelas*. Rosario (Argentina). Homo Sapiens Ediciones
- ACKER, S. (2004). *Género y Educación*. Madrid (España). Editorial Nancea S.A.
- AGUERA, I. (2005). *Mensajes a los Padres. Los Hijos como Valor*. Bilbao, (España). Editorial Descleé de Broker, S.A.
- AGUILAR, M. del C. (2008). *Educación Familiar: una Propuesta Disciplinar y Curricular*. Barcelona (España). IRIF, SL-Editorial Graó
- ALCINA, J. (1994). *Aprender a Investigar. Métodos de Trabajo para la Redacción de Tesis Doctorales*. Madrid (España). Cía. Literaria S. L.
- ALFARO, R. A. (1999). *Construyendo la Disciplina en el los Espacios Educativos*. San José (Costa Rica). PROMECE-MEP
- ALDANA, J., GUTIERREZ, V., Pérez, G. & Velazco, M. (1997). *La Familia en la Perspectiva del Año 2000*. Santa Fe, Bogotá (Colombia). Cooperativa Editorial del Magisterio
- ALONSO C. M., GALLEGO, D. & HONEY, P. (1994). *Estilos de Aprendizaje*. Bilbao (España). Ediciones Mensajero S.A.
- ALFONSO, C., ESCAÑO, J. et al. (2003). *Participación de Padres y Madres en la Escuela*. Barcelona (España). Editorial Graó
- ALONSO, J. (2005). *Motivar en la Escuela, Motivar en la Familia*. Madrid (España). Ediciones Morata, S. L.
- ALVAREZ-GALLOU, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa*, México D. F. (México). Editorial Paidós
- ARÁNEGA, S., DOMÉNECH, F et al.(2001). Barcelona (España). Editorial Graó
- ARNAU, L & ZAVALA, A. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y Enseñar Competencias*. Barcelona (España). Editorial Graó

- AMADOR, A., LOPEZ, J. & BURKE, M. (1989). *Como lograr que el Hogar, continúe el Trabajo de la Escuela*. Habana (Cuba). Editorial Pueblo y Educación
- AMADOR, A., LOPEZ, J. & BURKE, M. (1989). *Conoces a tus Alumnos*. Habana (Cuba). Editorial Pueblo y Educación
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2001). *Manual de Estilo de Publicaciones* México (México). Editorial El Manual Moderno. 5 Edición
- ANDER-EGG, E. (1995). *Un Puente entre la Escuela y la Vida*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Magisterio del Río de la Plata
- ANDREONE, A. BOSIO, M. & MARTINI, A. (2001). *La Investigación en el aula: camino hacia la Profesionalización Docente*. Córdoba (España). Editorial Caminante
- ARANEGA, S. & GUITTART, R. (2005). *Hijos autónomos y Responsables*. Barcelona (España). Editorial Grao de IRIF, S. L.
- AREND, J (2000). *Educación e Investigación hacia el Cambio*. México D.F. (México). Editorial UNAM
- ARRIEN, J. B., BERNAL J. B, OJEN J., PICON, C & THYBERGIN, A.(1996). *Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano*. San José (Costa Rica). UNESCO
- ARNAL, J., DEL RÍO, D. & LA TORRE, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona (España). Editorial Labor. S.A.
- ARROYO, M. (2005). *Estrategias y Técnicas Psicopedagógicas de Estudio*. San José (Costa Rica). Universidad de la Salle. Tesis de Maestría en Psicopedagogía
- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE EDUCACION PREESCOLAR/UNESCO (1993). *Alternativas de Atención a la Primera Infancia en la Familia, en la escuela y en la Comunidad*. Memorias del 7º Congreso Nacional de Educación Preescolar. Santafé de Bogotá (Colombia). UNESCO
- BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de Investigación Social*. Madrid (España) Editorial Aula Magna
- BARBERA, E., BADU, M. & MONEREO, C. (2000). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid (España).Editorial Edebé
- BALDARES, T. & MAYA A. (1996). *Fortalezcamos la Autoestima y las Relaciones Interpersonales en la Escuela Líder*. San José (Costa Rica). SIMED-MEP.
- BALL, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona (España). Editorial Paidós
- BALLENT, A., CALVO, S., FEIJOÓ, M. & GROSMANAN (1998). *Retratos de Familia en la Escuela*. México (México). Editorial Paidós

- BARRANTES, R., (2003). *Investigación: un Camino al Conocimiento, un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo*. San José (Costa Rica). EUNED
- BAPISTA, P., FERNÁNDEZ, R. & HERNÁNDEZ, R. (2003). *Metodología de la Investigación* Santiago (Chile). Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C. V. Tercera Edición
- BAUDRIT, A. (2000) *El Tutor: Procesos de Tutela entre alumnos*. Barcelona (España). Editorial Paidós
- BAZARRA, L., CASANOVA, O. & UGARTE, L. (2007). *Profesores-Alumnos-Familias*. Madrid (España). NARCEA S.A. Ediciones
- BERLO, D. (2004). *El proceso de la comunicación*, Buenos Aires (Argentina). Editorial Ateneo
- BEAN, R. (2000). *Cómo Ayudar a sus Hijos en el Colegio*. Madrid (España). Editorial Debate, S.A.
- BERNAL, J. B. (1993). *Directores y Directoras para una Gestión Renovada de las Instituciones Educativas*. San José (Costa Rica). SIMED-UNESCO-PAISES BAJOS/MEP
- BERNAL, J., MOTTA, C. & MURILLO, E. (1995). *El Planeamiento Didáctico: conceptos y procedimientos*. San José (Costa Rica). SIMED-UNESCO-PAISES BAJOS/MEP
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación*. Barcelona (España). Ediciones Paidós
- BONILLA-CASTRO E. & RODRÍGUEZ P. (1997). *Más allá del Dilema de los Métodos*. Santafé (Colombia). Grupo Editorial Norma.
- BOSIO, M. & LAJE, A. (2001). *El Desafío de la Retención Escolar: macro y micro*. Córdoba (España). Editorial Comunicarte
- BRENES, M., CAMPOS, N., CAMPOS, E., GARCIA, R. & ROJAS, M. (1992). *Conocimiento, participación y cambio. Espacio en el Aula*. San José (Costa Rica). Editorial de la Universidad de Costa Rica
- BRENES, M., CAMPOS, N., CAMPOS, E., GARCIA, R. & ROJAS, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el Aula*. San José (Costa Rica). Editorial de la Universidad de Costa Rica
- CALLEJO, J. (2001). *El Grupo de Discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona (España). Editorial Ariel
- CAMPION, J. (1987). *El niño en su contexto. La Teoría de los Sistemas Familiares*. Barcelona (España). Editorial Paidós

- CARRASCO, B. (2004). *Estrategias de Aprendizajes: Para Aprender más y mejor*. Madrid (España). Editores Rialp S.A.
- CARDONA, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques Metodológicos y Estrategias para una Enseñanza Colaborativa*. Madrid (España). Editorial Alambra
- CASTRO A., P. L., (1996). *Cómo Cumple la Familia su Función Educativa*. Habana (Cuba). Editorial Pueblo y Educación
- CASTILLO, S. & MEDINA, A. (2003), *Metodología para la Realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid (España). Editorial Iniversitas, S.A.
- CASTILLO, S. & POLANCO, L. (2005). *Enseña a estudiar: Aprender a Aprender*. Madrid (España). Editorial Alambra
- CECC, (2004). *Catálogo de Experiencias Educativas Exitosas en Centroamérica*, San José (Costa Rica). Editorial Obando
- CHADWIWICK, M. & FUHVMMANN, I. (1998). *Fortalecer la familia: Manual para Trabajar con Padres*. Santiago (Chile). Editorial Andrés Bello. Tercera Edición
- CÓDIGO DE FAMILIA (2002). San José (Costa Rica). Imprenta Nacional
- COMELLAS, M. (2009). *Familia y Escuela: Compartir la Educación*. Barcelona (España). Editorial Graó
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COSTA RICA (2002). San José (Costa Rica). Imprenta Nacional
- COOK, T. & REICHARDT, CH. (2005). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid (España). Ediciones Morata, S. L., Quita edición.
- DASEN, C. B. (1991). *El Discurso en el Aula*. Madrid (España). Editorial Paidós
- DAVAS, E., (2005). *Redes Sociales, Familias y Escuelas*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Paidós SAIFC
- DEL OLMO, C. (1992). *Trabajo en Equipo: en Primaria: Aprendiendo entre Iguales*. Madrid (España). Editorial Alhambra
- DELGADO, J. M. & GUTIÉRREZ, J.(1995). *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Madrid (España). Editorial Síntesis S.A.
- DOMINGUEZ, C. & MEDINA, A. (1995). *Enseñanza y Currículum, para la formación de personas adultas*. Madrid (España). Ediciones Pedagógicas
- DOMINGUEZ, M. (2006). *Investigación y Formación del Profesorado en una Sociedad intercultural*. Madrid (España). Editorial Universitas, S. A.

- DOWLING, E. & OSBORNE, E. (1996). *Familia y Escuela. Una Aproximación Conjunta y Sistémica a los Problemas Infantiles*. Barcelona (España). Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- DOLWING, E. & OSBORNE, E.(Compiladoras).(1996). *Familia y Escuela. Una Aproximación Conjunta*. Barcelona (España). Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- DURÁN, D., IGLESIAS V. & VIDAL, D. (2004) *Tutoría entre Iguales: de la Teoría a la Práctica*. Barcelona (España). Editorial Graó
- DUSSEL, I. & CARUSO, M. (1999). *La Invención del Aula. Una Genealogía de las formas de Enseñar*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Santillana
- ECHEITA, G. (2006).*Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- ECO, U. (1993). *Cómo se hace una Tesis. Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura*. Barcelona (España). Editorial Cedisa
- ELLIOT, J. (2002). *El Cambio Educativo desde la investigación-acción*. Madrid (España). Editorial Morata
- ESCAJA, M. (2003). *Educación en Familia*. Madrid (España). Editorial CCS.
- ESCUADERO, J. M. MORENO, J. M. (1992). *El Asesoramiento a los Centros Educativos*. Madrid (España). Imprenta de la Comunidad de Madrid
- FERNÁNDEZ, S. (2007). *Cómo Gestionar la Comunicación. En Organizaciones Públicas y no Lucrativas*. Madrid (España). Editorial Aula Magna
- FIERRO, C. FORTOUL, B. & ROSAS, L. (1999). *Transformación de la Práctica Docente: una Propuesta Basada en la Investigación-Acción*. Mexico D. F. (México).Editorial Paidós
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid (España). Ediciones Morata S. L. y Fundación Paidea Galiza
- FLORES, G., GARCÍA, J., JIMÉNEZ, E. & RODRÍGUEZ, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga (España). Ediciones Aljibe
- FRAILE, A., LÓPEZ, V. & RUÍZ, J. (2008). *Resolución de Conflictos en y a través de la Educación Física*. Barcelona (España). Editorial Graó
- FOURNIER, C. (2002). *Comunicación Verbal*. Santa Fe (Colombia). Thomson Editores - Cooperativa Editorial Magisterio
- GALLARDO, H. (1998). *Elementos de investigación Académica*. San José, Costa Rica. EUNED.

- GALLEGO, R. (1992). *Saber Pedagógico*, Santa Fe, Bogotá (Colombia). Cooperativa Editorial Magisterio
- GARCIA, M. (2008). *Mujeres Cambian la Educación: Investigar la Escuela, Relatar la Experiencia*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- GENTO, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid (España). Editorial Santillana S.A.
- GENTO, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid (España). Editorial Sanz y Torres, S. L.
- GOETZ, J. P. LeCOMTE, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid (España). Ediciones Morata S. A.
- GÓMEZ H. (2001). *El Valor Pedagógico del Recreo*. Bogotá (Colombia). Cooperativa Editorial Magisterio. Serie Aula Alegre
- GUERVILLA. A. (2009). *Familia y Educación Familiar, Conceptos clave, Situación Actual y Valores*. Madrid (España). Ediciones Narcea
- GUERRA, S. (2000). *Estudios y Ensayos. Perspectivas de Género en la Organización Escolar*. Universidad de Málaga. Barcelona (España). Editorial IRIF, S. L.
- GUEVARA, R. (1996). *Hacia un modelo de organización institucional*. San José (Costa Rica). MEP/SIMED
- GURDIAN, A. (2007), *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José (Costa Rica). CECC-AECI. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional. Editorial Obando
- HERNANDEZ A., MOJICA, F. & ZUÑIGA, M. (2004). *La Familia Costarricense a Principios del Siglo XXI: Cotidianidad y Autopercepción*. Heredia (Costa Rica). UNA/IDESPO
- IDESPO (2005). *Percepción de la Población Costarricense sobre pobreza y Desigualdad. Desigualdad*. Heredia. (Costa Rica). Universidad Nacional /IDESPO
- IDESPO (2004), *Condición y Percepción de la Familia Costarricense sobre su propia*. Heredia (Costa Rica): Universidad Nacional/ IDESPO
- INEC, (2006). *Encuesta Nacional de Hogares*, San José (Costa Rica). INEC
- IMBERNON, P. (1995). *La Programación de las Tareas del Aula*. Buenos Aires (Argentina). Editorial del Magisterio del Río de la Plata
- JACQUES, J. & JAQUES, P. (2007). *Cómo Trabajar en Equipo: Guía Práctica*. Madrid (España). Nancea Ediciones

- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). *Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*. Madrid (España), Editorial Aula Magna
- JUCH, B. (1989). *El Desarrollo Personal para Ejecutivos*. México, D.F. (México). Editorial Limusa, S. A. de C. V.
- JUAN PABLO SEGUNDO. (1996). *Encíclica de la Familia*. San José (Costa Rica)
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona (España). Editorial Paidós
- KIEGELMANN M. & GURTLER. L. (2003). *Research Questions and Matching Methods of Analysis*. (Germany). Editorial Verlag Igeborg Huber
- KNAPCZYK, D. (2008) *Guía de autodisciplina: Cómo Transformar los Problemas de Conducta en Objetivos*. Madrid (España). Editorial Nancea
- LASTRERA, J. (1996). *Estrategias para Estudiar*. Madrid (España). Editorial Alhambra
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona (España). Editorial Graó
- LONGÁS, J. & MOLLÁ, N. (2007). *Las Escuelas Orientadoras*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- LOPEZ, R.(2000) *La Llave del Bienestar Social*. Madrid (España). Editorial El Drac S. L.
- MALAVASSI, G. (2008). *Familia y Educación*, San José (Costa Rica). Periódico La Nación, pág. 37 A, 26 de junio del 2008
- MAÑÚ, J. (2006). *Manual de Tutorías*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- MARQUES, R. (2008). *Profesores muy Motivados: un Liderazgo Positivo promueve el Bienestar Docente*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- MARTÍNEZ A., HURTADO, J. & BELTRAN B. (1989). *Conoces a tus alumnos*, Habana (Cuba). Editorial Pueblo y Educación
- MARTÍNEZ, M. (2004). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. México D.F. (México). Editorial Trillas
- MAYA, A. & MOTTA, C. (1996). *Algunas Visiones sobre la Relación Escuela-Familia-Comunidad*. (Costa Rica). SIMED/ PAISES BAJOS/519/cos/ UNESCO/ MEP
- MAYA, A. (2003). *Conceptos básicos para una Pedagogía de la Ternura*. Bogota (Colombia). Editorial Kimpres

- MEDINA, A. (1988). *Didáctica e interacción en el Aula*. Madrid (España). Segunda Edición. Editorial Presencia Ltda.
- MEDINA, A. (1993). *El Proyecto Curricular del Centro y la Toma de Decisiones Colaborativas*. Sevilla (España). Centro Asociado de Sevilla
- MEDINA, A. & DOMINGUEZ, C. (1995). *La Enseñanza y Currículum para la Formación de Personas Adultas*. Madrid (España). Ediciones Pedagógicas
- MEDINA, A. & SALVADOR, F. (2003). *Didáctica General*. Madrid (España). Editorial Prentice Hall
- MEDRANO, C. (Coord.) (2007). *Historias de Vida. Implicaciones Educativas*. Buenos Aires (Argentina). Alfagrama Ediciones S.R.L.
- MELLIDO, A. Néstor, E., Suárez, O. & Néstor, E. (Compiladores) (2004). *Resistencia: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Paidós
- MEP, *Estadísticas Educativas*. (2000-2005). San José (Costa Rica). MEP
- MEP, (1990). *La Política Curricular*. San José (Costa Rica). MEP
- MEP, (1991). *Orientaciones para la Aplicación de los Nuevos Programas de Estudio*. San José Costa Rica). MEP.
- MILES, K. (1996). *Fomente la Excelencia en sus Hijos*. México (México). Selecciones Readers Digest
- MÓORE, S. & MURPHY, M. (2009). *Estudiantes Excelentes: 100 Ideas para mejorar el Autoaprendizaje en la Educación Superior*. Madrid (España). Nancea Ediciones
- MORA, J. (1998). *Acción Tutorial y Educativa*. Madrid (España). Editorial Narcea
- MORALES, K. (1993). “*El Niño con Necesidades Especiales y su Integración (Familiar-Escolar)*.” San José (Costa Rica). Revista Innovaciones Educativas. Año1 (# 2). EUNED
- MONEREO, C. (1996). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Madrid (España). Editorial Grao
- MONEREO, C. & SOLE, I. (1996). *El Asesoramiento Psicopedagógico: una Perspectiva Profesional y Constructivista*. Madrid (España). Editorial Alianza
- MONTAGNER, P. & MOYANOS, R. (1995). *¿Cómo nos Comunicamos?: del Gesto a la Telemática*. Madrid (España). Editorial Alhambra
- NARODOWSKI, M. (1999). *Descentralización del Sistema Escolar. Después de clase. Desencantos y Desafíos de la Escuela Actual*. Buenos Aires (Argentina). Ediciones Novedades Educativas

- ORTEGA, R. (2003). *Violencia Escolar: Estrategias de Prevención*. Barcelona (España). Editorial Graó
- PABA, C & RODOLFO, R. (1992). *Promoción Automática y la Enseñanza de la Lecto-Escritura*. Bogotá (Colombia). Cooperativa Editorial Magisterio
- PARDO, M. (2003). *Investigación Cualitativa y Poder*. Cuadernos de Antropología. Revista del Laboratorio de Etnología. Volumen N°14. Diciembre 2003. Universidad de Costa Rica
- PATTE, G. (1983). *Si nos dejaran Leer. Los niños y las Bibliotecas*. Bogotá (Colombia). Editorial Kapeluz
- PEN, (2005). *El Estado de la Educación I*. San José (Costa Rica). CONARE/ Edisa
- PEN, (2004). *Educación y Conocimiento en Costa Rica: Desafíos para avanzar hacia la Política de Estado. Serie de Aportes al Análisis del Desarrollo Humano Sostenible N°8*. San José. (Costa Rica). Editorial Lara Segura y Asociados
- PEN, (2005). *Desarrollo Humano Sostenible*. Undécimo Informe. San José (Costa Rica). Imprenta Lil, S.A.
- PEN, (2007). *Desarrollo Humanos Sostenible*. Duodécimo Informe. San José (Costa Rica). Imprenta Lil, S.A.
- PEREZ, G. (1993). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Tomo I, Métodos, Madrid (España). Colección Aula Abierta, Editorial La Muralla S.A.
- PEREZ, R. A. (1993). *Modelo Pedagógico para las Instituciones Educativas*. San José (Costa Rica). PROMECE-MEP
- PEREZ, R. A. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje y su Tratamiento en la Práctica Pedagógica*. San José (Costa Rica). PROMECE-MEP
- PEREZ, R. A. (2002). *El Constructivismo en los Espacios Educativos*. San José (Costa Rica). CECC. Editorial Obando
- PERLO, C. & SAGASTIZABAL, M. (2002). Buenos Aires (Argentina). Editorial Stella
- PIZARRO, F. (1992). *Aprender a Razonar*. Madrid (España). Editorial Alambra.
- QUINTANA, J. (1993). *Pedagogía en Familia*. Madrid (España). Madrid (España). Nancea Ediciones
- REDDING, S. (2002). *Familias y Centros Escolares*. Bogotá (Colombia). Educational Practices International Academy of Education/ UNESCO, Editorial Magisterio

- RIPOL-MILLET, A. (2001). *Familias, Trabajo Social y Mediación*. Madrid (España). Editorial Aula Magna
- RICO, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el Aula*. Habana (Cuba). Editorial Pueblo y Educación
- SAÉNZ, J. (2007). *Pedagogía Social con Profesión*. Barcelona (España). Alianza Editorial
- SANCHEZ, Z. (2005). *Realidad Educativa del país, según la opinión de los principales actores del Sistema Educativo*. San José (Costa Rica). MEP/CENADI
- SALSEDO, M. V. & TIANA, B. I. (1996). *La Tertulia Familiar. Elemento de Comunicación e Integración. Talleres para padres*. Bogota (Colombia). Cooperativa Editorial Magisterio
- SANTOS, M. A. (1993). *Hacer visible lo Cotidiano. Teoría y práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Educativos*. Madrid (España). Ediciones AKAL, S.A.
- SANTOS, M. A. (1995). *Como en un Espejo. Evaluación Cualitativa de Centros Escolares*. (Colombia). Cooperativa Editorial Magisterio
- SANTOS, M. A. (Coord.) (2008). *Perspectivas de Género en la Organización Escolar*. Universidad de Málaga. Barcelona (España). Editorial IRIF, SL-Graó
- SEGURA, M. (2004). *Relacionarnos bien: Programa de Competencia Social para niños y Niñas*. Madrid (España). Editorial Nancea
- SIERRA, R. (2007). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid (España). Editorial Aula Magna
- SIRVENT, M. (2008). *Educación de Adultos: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Miño y Dávila
- TANNEN, D. (2002). *¡Lo Digo por tu Bien! Cómo la Manera de Comunicarnos Influye en Nuestras Vidas*. Madrid (España). Editorial Aula Magna
- TAPIA, A. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid (España). Editorial Santillana
- TAPIA, A. (2005). *Motivar en la Escuela, Motivar en la Familia*. Madrid (España). Ediciones Morata
- TARPY, R. (1999). *Aprendizaje, Teoría E Investigación Contemporáneas*. Madrid (España). Mc Graw Hill Interamericana, S. A. U.
- TENTI, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona (España). Editorial Paidós

- TOPPING, K. (2002). *Tutores y Tutorías*. (Colombia). Internacional Bureau of Education Bogotá (Colombia). UNESCO y Cooperativa Editorial Magisterio
- UNESCO (2001). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir nuestros Compromisos Comunes*. San José (Costa Rica). SIMED/UNESCO/MEP
- VALLES, M. (2007). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid (España). Editorial Síntesis, S. A. Cuarta Edición
- VOSNIADOU, S. (2002). *Cómo aprenden los Niños*. Internacional Bureau of Education. Bogotá (Colombia). UNESCO y Cooperativa Editorial Magisterio
- WAGELE, E. (2004). *Eneagrama para Padres y Educadores: Nueve Tipos de Niños y cómo Educar*. Madrid (España). Narcea Ediciones
- WALDMAN L. & CARDARELLI, G. (2003). *Toma mi mano: pautas para la crianza de niños y niñas de 0 a 6 años*. Buenos Aires (Argentina). OEI-AECI
- WEIS, C. H. (1975). *Investigación Evaluativo*. México (México). Editorial Trillas
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología Educativa*. México (México). Sexta Edición. Prince Hall Hispanoamericana, S.A.
- ZAMORA, D., (2004). *Catálogo de Experiencias exitosas en el Campo Educativo en Centroamérica*, CECC. San José (Costa Rica). Editorial Obando
- ZÚÑIGA, I. (2002). *Mejorando Relaciones Interpersonales*. Heredia (Costa Rica). Editorial EUNA

7.2. WEBGRAFIA

- Alonso, C. & Gallego, D. (s.f.), “Realización de documentos científicos”, UNED, España. Recuperado el 9 de enero del 2008 de dgallego@edu.uned.es
- Al Mufi, J., Amagui, I. Cameiro, R., Chung, F., Delors, J., Gemerek, B., Komhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Sing, K., Stanvenhager, R., Wong, M. & Manzaio, Z., (1997). “La educación encierra un tesoro”, UNESCO. Recuperado el 16 de enero del año 2006 de www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol116_1_02/ems04102.htm
- Alcay, L., Mellicic, N. & Torretti, A. (2005). “Alianza efectiva Familia-Escuela”, Universidad Católica de Chile. Recuperado el 14 de enero del 2006, de <http://www.php.scielo.php?scrip=sciarttext8>
- Análisis Cualitativo de Datos. (s.f.). Recuperado el 5 de octubre del año 2008, de <http://e-articles.info/t/i/312/l/es>

- Arellán A., Icaza, B. & Mayorga, L.(2005) “Una estrategia de intervención educativa familia-escuela para el mejoramiento de la calidad de la educación en los sectores pobres”. Proyecto Familias y Escuelas trabajando juntas.”CIDE, Chile. Recuperado el 14 de enero del año 2006, de <http://www/reduc.cl/educa/eductextos.nsf/0/e2d04f4a.640e00d904256a>
- Arena, G. (2008). El Harén Pedagógico. Universidad de Málaga. Mujeres en la Red. Editorial Graó Recuperado el 21 de julio del año 2009, de http://nodo50org/mujeresred/coeducacion-gloria_arenas-1.html
- Ballesteros, B. (2003).Investigación en Educación Social. Recuperado el 5 de febrero del año 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925265>
- Caleiro, G. (2005).Resolución de Conflictos en el Aula: La Amenaza. Recuperado el 10 de marzo del año 2009 de <http://www.educacion.idoneos.com//index.php/115945>
- Caleiro, G. (2005).Sistemas Tutoriales entre Alumnos. Recuperado el 10 de marzo del año 2009 de <http://www.educacion.idoneos.com//index.php/355466>
- Carranza, A. (s.f). Diez Consejos para ayudar a los Hijos en el Estudio. Escuela para Padres. Recuperado el 10 de marzo del año 2009 de http://www.familiayeducación.org/index.php?option=com_content&view=article&id=22:10_consejos-pa
- Consejo Municipal de Antioquía, (s.f). “Disciplina con amor”, Proyecto PEA, Escuelas Asociadas de la UNESCO. Recuperado el 16 de enero del año 2006, de www.educacionparalapaz.org.co
- Cristianos Educando en Familia, (2006). “En familia; la educación es diaria y el diario es educación”. Recuperado el 5 de enero del año 2007, de <http://www.educandoenfamilia.wordpress.com/2006/10/12>
- Departamento de Educación de los USA, “Ideas de Educación y familia”, Manual, (2007). Recuperado 2 de diciembre del 2007, de <http://seldl.org/pubs/family30/7a.html>
- Educando en familia,(2006), recuperado el 30 de junio del 2006, de <http://www.educandoenfamilia.com/>
- “Estilos de Aprendizaje”, (2008), Recuperado el 15 de julio del año 2008 de www.estilosdeaprendizaje.es.
- Elizondo A. (2006.). “El Maternaje en Educación Preescolar: Un Modelo de Mujer”, Tesis Doctoral en Educación, Universidad de Barcelona. Recuperado el 5 de julio del año 2007, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=102561>
- Funh dación Europea Sociedad y Educación (2007), “La presencia de la Familia en el Estudio de sus hijos”, Recuperado el 1 de julio del 2008 de <http://www.consumer.es/web/es/educación/escolar2007/12/23/173.132.php>

- García, María G. (2006). “La participación de los padres de Familia en la Escuela”, S XIX y S XX. Recuperado de <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec-9.htm>
- Gallego, D. (2008). “Diagnosticar Estilos de Aprendizaje”, Recuperado el 15 de julio del año 2008, de www.ciea.udec.cl/trabajos/Domingo%20Gallego.pdf
- Gallego, D. (2008). Estilos de Aprendizaje”, Recuperado el 15 de julio del año 2008, de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>
- Garrido, J., (1994), “Carencias familiares y su repercusión en los aprendizajes”, Recuperado el 29 de junio del año 2008, de <http://www.aceprensa.com/articulos/1994/feb/09/las-carencias-familiares-y-su-repercusi-n-en-el-ap/>
- Gil, M. (2008). Texto sobre las tutorías: ¿ Padre o Tutor? Puebla (México). Encuentro Nacional de Tutorías. Recuperado el 5 de julio del año 2009 de <http://manuelgilanton.com/2008/09/9/texto-sobre-las-tutorias-%C2%BFpadre-o-tutor/>
- Icaza, B. & Mayorga, L. (1994). “Una estrategia de intervención educativa familia-escuela para el mejoramiento de la calidad de la educación en los sectores pobres”. Recuperado el 5 de enero del año 2006 de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_122/investigacion2.aspx?culture=es&navid=201
- INEC, (2007). Encuesta Nacional de Hogares, Julio 2006, San José (Costa Rica). Recuperado 28 de enero del año de 2007, de <http://www.inec.go.cr>
- Los Métodos de Investigación en la Educación. (s.f.). Recuperado el 4 Febrero del año 2009 de http://www.crefal.educ.mx/Biblioteca/CEDAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RPO3/tv.htm
- Jack, A. (17-9-2006), “Échanos un cabo”, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, Revista Padres y Maestros, número 297, (enero, 2006). Recuperado el 8 de enero del año 2007, de <http://www.copoe.org/node/43>
- Jack, A. (s.f.), “La Brecha Generacional en la Educación de los hijos”, Madrid, (España), Fundación ayuda contra la drogadicción, FAD, y la Obra Social de Caja. Recuperado el 8 de enero del año 2007, de <http://www.copoe.org/node/43>
- Lakkof & Jonson.(1980) “Las mujeres en la vida cotidiana”, Cátedra, Madrid. Recuperado el 30 de junio del año 2007, de <http://sincronía.cucsh.udg.mx/metáforas.htm>
- Lakkof (1992). Recuperado el 30 de junio del año 2007 de <http://sincronía.cucsh.udg.mx/metáforas.htm>

- Lorenzo, A. (s.f.). Influencia de la Familia sobre el Desarrollo de los Escolares. Centro Universitario José Martí Pérez, Sancti-Spíritus. Habana (Cuba). Recuperado el 6 de Febrero del año 2009, de <http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo-s.asp?>
- Los Núcleos de Investigación Familiar. Modelo de Investigación Social (sf.). Recuperado el 2 de junio del 2008 de http://www.ldecentralizadrogas.gov.co/tallerpre/NEF.ppt_
- “Manual para padres”, (s.f.), Recuperado el 30 de junio del año 2008, de <http://www.oei.es/>
- Mc Curdy, (2001), “Las Neuronas que el Colegio Olvidó”, Recuperado 12 julio del año 2007, de http://www.familiaescolar.com/ar_las_neuronas.html
- MEP, Costa Rica, recuperado el 2 de julio del año 2005, de www.mep.org.cr
- MEP, Costa Rica, recuperado el 22 de Diciembre del año 2008, de www.mep.org.cr
- Morales, F. (s.f.), Hallazgos en Relación con Participación de las Familias en los Aprendizajes., Chile, MINEDUC. Recuperado el 5 de julio del año 2006, de <http://www.mineduc.cl>
- Morales, F. (1998), “La evidencia sigue creciendo”, Chile, MINEDUC, Recuperado el 5 de julio del año 2006, de <http://www.mineduc.cl>
- Morales, F. (1998), “Participación de los padres en la escuela”, Chile, MINEDUC. Recuperado el 12 de agosto del año 2007, de <http://www.mineduc.cl>
- Organización Familia-Escuela, (2002). “Educación libre”. Recuperado el 8 diciembre del año 2006, de http://www.educandoenfamilia.wordpress.com/2006*/10/12
- Pérez, V., Rodríguez C. & Sánchez, L.,(2001), La Familia Española ante la Educación de sus hijos. de sus hijos. España, Fundación “La Caixa”. Recuperado 30 de junio del 2008, de www.estudiohispanico.com/es/cultural.html
- Programa Estado de la Nación (2005). Recuperado el 3 febrero del año 2007, de <http://estadonación.or.cr/Info2007/Páginas/equidad.thm>
- Proyecto Illinois Early Learning (2006). ¿Qué necesitan saber los padres de familia sobre las Pautas de Aprendizaje?. Illinois State Board Education. Recuperado el 6 de febrero del año 2009 de <http://illinoisearlylearning.org/faqs-sp/standars-sp.htm>
- Padres que trabajan (2006). Recuperado el 8 de diciembre del año 2007, de <http://dmoz.org/world/Espa%C3%B1ol/Hogar/Familia/Educaci%C3%B3n/>
- S. Fernando (2008). Comunidades Virtuales y Redes Sociales en Educación. Recuperado el 5 de Febrero del año 2009 de <http://www.gabinetedeinformatica.net>

- Tedesco, J., (2003). Los Pilares de la Educación del Futuro. Debates de Educación. Barcelona, Ponencia en línea. Fundación Jaime Bofill y FUOC Recuperado el 6 de marzo del año 2007, de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- UNESCO. Analfabetismo por grupos de edad. Recuperado el 3 de febrero del año 2007, de <http://www.unesco.org/medios/biblioteca/documentos>
- UNESCO (2006). Wasted Opportunites. When school fall, (China). Recuperado el 3 de febrero del año 2007, de <http://www.unesco.org/medios/biblioteca/documentos>
- UNICEF (1996). Datos Cualitativos. Gosting, 1991. USAID TIPS #2. Recuperado el 6 de febrero del año 2009 de <http://www.unfpa.org/monitoring/tool/5iii-spanish.doc>
- Universidad de Illinois, Family Works (s.f.), Recuperado el 29 de junio del 2008, de <http://urbanext.uiuc.edu/familyworks.sp/responsability-03.html>
- Universidad de Illinois, Disciplina con amor (s.f.), Recuperado el 29 de junio del 2008, de <http://urbanext.uiuc.edu/familyworks.sp/responsability-03.html>

CAPITULO VIII.
ANEXOS

CAPITULO VIII. ANEXOS

8.1. INSTRUMENTOS POR POBLACIÓN META

8.1.1. Asesores supervisores de educación.

Preguntas guía para entrevista individual:

1. ¿Cuáles son las directrices del MEP en relación con la participación de las familias en los AE?
2. ¿Cómo incluyó el tema de familias-aprendizajes en las reuniones directores?
3. ¿Cuáles temas le consultaron los encargados de los estudiantes?
4. ¿Cuál es su opinión en relación con la calida de la PP?

8.1.2. Directores de los CEPP

Preguntas guías entrevista individual:

1. ¿Cuáles son los espacios de participación real que tiene las familias en el CEPP, que usted dirige?
2. ¿Cuáles son los aspectos que más le consultan a usted las familias de los estudiantes?
3. ¿Qué directrices ha recibido de su ASE en relación con la participación las familias?
4. ¿Qué ha recomendado como director a los docentes, en relación con la familia de los estudiantes?
5. ¿Cómo es la comunicación con las familias: temas, medios utilizados y frecuencia?
6. ¿Ejerce alguna asesoría y control sobre la PP y las relaciones docentes-familias? ¿Es necesario hacerlo?

8.1.3. Docentes

Estimado docente: Realizamos un estudio acerca de la relación docentes-familias-estudiantes, con el propósito de planificar un trabajo colaborativo. Nos interesa su valiosa opinión, sin su aporte este estudio carece de sentido. Muchas gracias.

1.-En orden de prioridad, ¿Qué aspectos son los que más le consultan a usted los encargados de los estudiantes? (#1 más frecuente y así sucesivamente).

____ Adaptación ____ Tareas escolares ____ Problemas de Aprendizaje
____ Calificaciones obtenidas ____ Comportamiento

2.- ¿Cuáles son las 2 funciones principales de la familia en relación con los hijos que estudian en la escuela?

A _____

B _____

3.-En relación con los estudiantes a su cargo, cuáles son los aspectos que de parte suya originan más comunicación hacia los encargados de los estudiantes. Escriba en orden de frecuencia:

A _____

B _____

C _____

4.-Algunos estudiosos afirman que generalmente junto a un estudiante exitoso, hay una familia o miembro de ésta que le apoya sistemáticamente en su trabajo escolar.

¿Cuál es su opinión al respecto al respecto? _____

5.- ¿Cuáles son los recursos de comunicación que usted como docente utiliza con los encargados de los estudiantes?

Escriba el # 1 para lo más frecuente y sucesivamente.

____ Circular ____ Teléfono ____ Fax ____ E-mail
____ Reunión general ____ Cita personal Otro, identifíquelo, _____

6.-En las reuniones con los encargados de los estudiantes, quienes participan mayoritariamente son: varones ____ mujeres ____ ¿A qué lo atribuye usted? _____

8.1.4. Docentes pensionados y tutores

Preguntas guía para entrevista individual:

¿Por qué razón cree usted que las familias tienen que recurrir a las lecciones extra?

¿Creó usted que gran parte de la labor que usted realizó con los estudiantes pudo ser realizada por la familia con la debida asesoría del docente?

¿Cree usted que las lecciones extra, devalúan la PP del docente? ¿Por qué?

¿La labor de tutoría que usted realiza podrían realizarla la mayoría de las familias que la contratan?

¿Cree usted que la necesidad de tutoría contratada reflejó de alguna manera una inadecuada PP?

8.1.5. Docentes de educación preescolar

Preguntas guía para entrevista individual:

¿Cómo describe usted la respuesta de las familias ante los aprendizajes de los niños de preescolar?

¿El trabajo con las familias fue parte de su formación profesional?

¿Por qué cree usted que las familias “se alejan paulatinamente del acompañamiento de sus hijos”,

En relación con los aprendizajes escolares?

8.1.6. Estudiantes

Las oraciones incompletas seleccionadas y la conceptualización de ellas fue la siguiente:

“Me acompaña a estudiar”, fue repetidamente utilizada por los niños; también, el docente dice *“Póngalo a estudiar todos los días”*, la familia dice, *“Yo lo pongo a estudiar”*. Se asoció con la persona que controla, que *“observar al estudiante con el cuaderno o libro abierto”*. Pregunta, *¿Estudiaste? No te he visto estudiar. Recuerda que tienes que estudiar.*

“Habla con mi maestra”, se refirió a tomar la iniciativa de ir a hablar con la docente, pedir citar o hacerse presente ante un llamado de ésta.

“Firma mis notas”, los informes de calificaciones de proyectos, tareas y exámenes.

“Viene a la reuniones de la escuela”, es comunicación con la docente, acude al CE, previamente citado.

“Le gusta leer conmigo”, estimula la lectura, los docentes de I ciclo hacen énfasis en esta destreza como tarea cotidiana, en el hogar. Sea que invitó a leer o acompañó.

“Lee y firma los recados de la maestra”, está tarea es realizada por una persona cercana al estudiante cotidianamente.

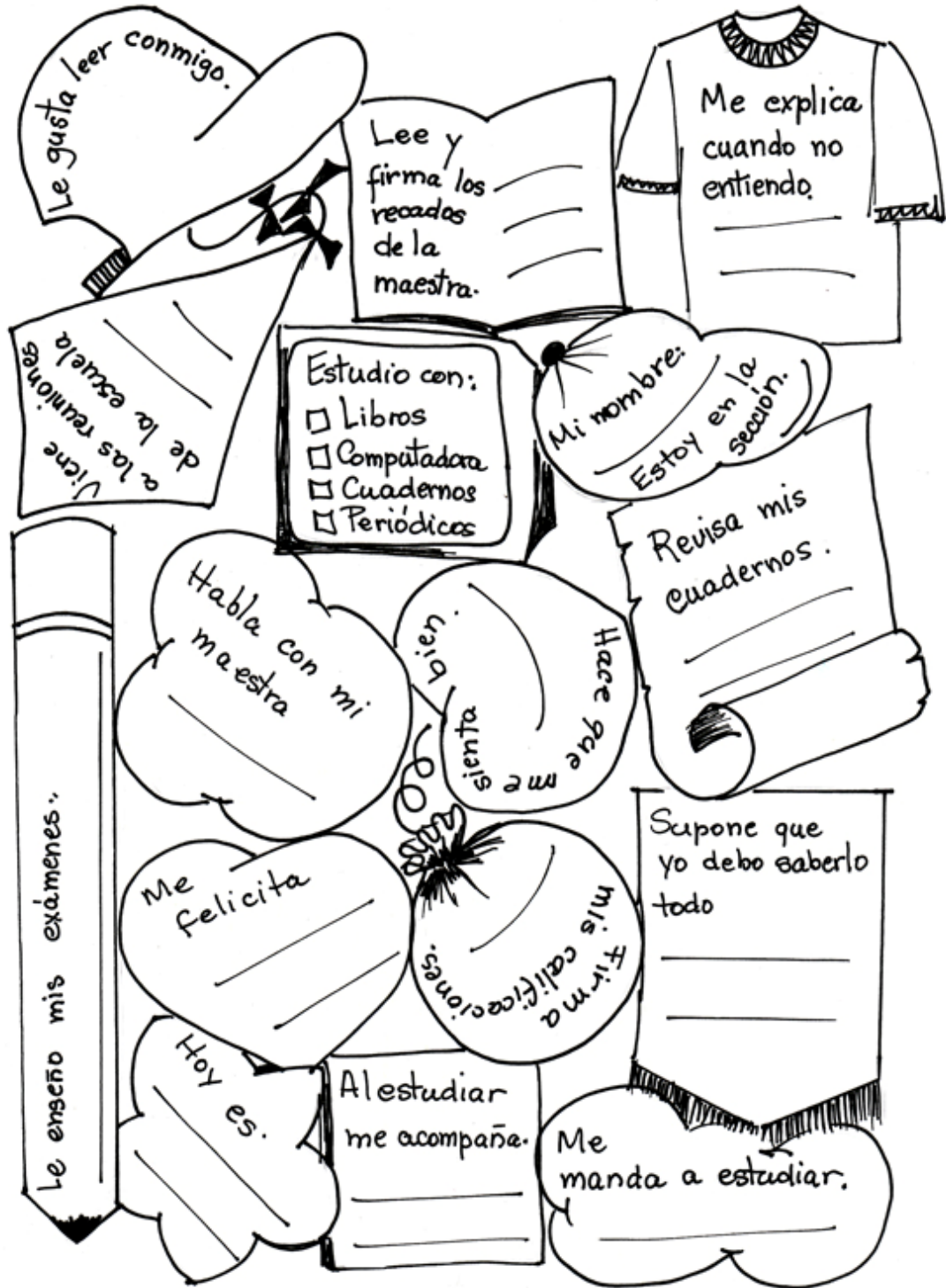
“Me explica cuando no entiendo”, se propuso identificar la persona a la que el estudiante recurrió y le ayudó resolver algún procedimiento que no entendió.

“Revisa mis cuadernos”, estos recursos son un instrumento de trabajo en el aula que pudo reflejar el método de trabajo empleado por la docente, en clase. En ellos se identifican temas, dificultades, tareas y estímulos. Los cuadernos hablan y es una lectura importante.

“Estudio con”, se refirió a recursos que se utilizan para estudiar en casa, dan una perspectiva de la PP, disponibilidad y asociación con el estudio.

“Hace que me sienta bien” y *“Me felicita”*, son dos oraciones que buscaron identificar una relación de empatía, que se desarrolla alrededor de los trabajos escolares en el hogar y con quién.

Mi familia y mis estudios



8.1.7. Expertos (ONGs)

Preguntas guía, para entrevista individual:

¿En el trabajo que ustedes realizan han encontrado alguna relación entre la problemática familiar y los AE?

¿Cómo establecen y mantienen ustedes comunicación con las familias para realizar su trabajo de consejería?

Basados en su experiencia, qué aspectos deben promover los CEPP para reforzar mayor compromiso de las familias con los trabajos escolares de sus hijos escolares.

8.1.8. Familias

Estimadas Familias:

Este cuestionario tiene como el propósito estudiar cómo apoyar mejor la labor que ustedes realizan con sus hijos e hijas en relación con sus estudios en la escuela. De manera muy especial le solicitamos nos conteste las siguientes preguntas y nos envíe de regreso esta encuesta con el o la estudiante. No se requiere escribir el nombre. Muchas Gracias.

1.- ¿Cuál es su parentesco con el estudiante? _____

2.- ¿A qué se dedica usted (qué hace) principalmente _____

Trabajo en casa.

Tiempo completo

Trabajo fuera de casa.

Medio tiempo

3.- Asuntos que le preocupan a usted de sus hijos como estudiantes en la escuela y que consulta al docente: _____

4.- ¿Colabora usted con su hijo en el estudio?

Casi siempre

De vez en cuando

Casi nunca

5.- Recursos disponibles en su hogar para estudiar. Escriba una X, en la o las opciones seleccionadas:

_____ Libros.

_____ Periódicos.

_____ Computadora.

_____ Pizarra.

_____ Internet.

_____ Otros, especifique _____

6.- Cómo apoya a su hijo para estudiar, ¿qué hace? Y ¿Cómo lo hacen?

7.- ¿Sobre cuáles asuntos recibe usted más información de los maestros de sus hijos?

8.- Numere, en orden de preferencia como le gusta recibir recados:

Teléfono

Personalmente

Escrito

E-mail

Entrevista

Visita al Hogar

Recado con el estudiante

Libreta

9.- ¿Cuáles asuntos ha conversado usted con el Director de la Escuela?

10.- ¿Cuáles características desearía usted que tuvieran los maestros de sus hijos?

11.- ¿Cómo le gustaría a usted que fueran las reuniones con los maestros?

Asiste a las reuniones: Sí _____ No _____ A veces _____

12.-¿De qué temas le gustaría que se hablara en reunión de familias con el maestro?

13.- Conoce el horario de atención a padres del maestro de sus hijos?

Sí _____ No _____ ¿Cuál es? _____

14.-Tienen los padres de familia oportunidad de expresar sus pensamientos en las reuniones: _Sí _No

15.- ¿Cómo se entera de las noticias de la escuela en que estudian sus hijos?

8.1.9. Familias en grupo

Preguntas guías para entrevista en grupo:

- 1.- ¿Han recibido ustedes asesoría sobre cómo apoyar a sus hijos en los AE? Por ejemplo, le ha explicado cómo estimular la lectura, principios de la redacción, cómo hacer un cuestionario, estudiar con fichas, cómo se aprenden las tablas de multiplicar, la división, el horario de estudios?
- 2.- ¿Cuando el estudiante ha fallado en algún aprendizaje qué le ha recomendado la niña?
- 3.- ¿Cuáles dificultades encuentra usted para apoyar a sus hijos en los AE?
- 4.- ¿Qué significa para usted estudiar?
- 5.- ¿Qué aspectos le ha conversado usted al director de la escuela? ¿Les inspira confianza?
- 6.- ¿Cómo siente que ha sido atendida por el docente en las entrevistas que ha pedido y que ha sido convocado, con qué horario?
- 7.- ¿Ha recibido orientación en el manejo de la disciplina de sus hijos?
- 8.- ¿Qué opinan de las reuniones de padres, con la docente?, ¿Cómo le gustaría que fueran?
- 9.- ¿En qué actividades ha participado usted como familia del estudiante?

8.2. GUÍA PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIONES

Sede _____ Fecha: _____ Duración _____
 Evento _____ Observadores _____
 Duración _____ Originada por _____

Aspecto	Detalle	Frec	Observaciones
Introducción	Saludo básico Saludo atento Saludo indiferente Comunicó objetivo Distancia física.....		
Desarrollo (diálogo) Tema Tratamiento	Atento Unidireccional Bidireccional Aprendizajes Disciplina Se contextualizó Argum. reiterativo Estímulo/reconocim. Asesoramiento dado Asesoramiento solíc Intercambio de opiniones. Expresión: Tensa..... Relajada..... Neutral.....		
Conclusión	Recapitulación d. Recapitulación s.		

Otras observaciones _____

8.3. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Documento _____ Fecha: _____ CE _____

Evento _____

Responsable _____

Aspecto	Frase significativa	Orig.	F	Anotación interpretativa

Aspectos:

PP= práctica pedagógica

D= disciplina

Origen:

Docente= d

Familia= f

F= Frecuencia

8.4. BOLETA DE MATRÍCULA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 DIRECCIÓN REGIONAL DE DESAMPARADOS - CIRCUITO ESCOLAR 01
 ESCUELA LAS GRAVILIAS - TELEFAX: 259-0594
 DIRECTORA : M.SC. SANDRA MORA ARGUEDAS



BOLETA DE MATRÍCULA CURSO LECTIVO 2006

Datos del (a) niño (a):



Nombre Completo: _____
 Repite: Si _____ NO _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Meses: _____
 Nacionalidad: _____ Cédula: _____
 Teléfono de habitación: _____
 Dirección exacta: _____
 Escuela de Procedencia: _____

DATOS DE LOS ENCARGADOS:

PADRE: _____ Cédula: _____
 Nacionalidad: _____ Celular: _____
 Lugar de trabajo: _____
 Ocupación: _____
 Vive con el (a) niño (a) SI _____ NO _____ ¿Porqué? _____
MADRE: _____ Cédula: _____
 Nacionalidad: _____ Celular: _____
 Lugar de trabajo: _____
 Ocupación: _____
 Vive con el (a) niño (a) SI _____ NO _____ ¿Porqué? _____
OTRO ENCARGADO (A): _____ Cédula: _____
 Nacionalidad: _____ Celular: _____
 Lugar de trabajo: _____
 Ocupación: _____
 Vive con el (a) niño (a) SI _____ NO _____ ¿Porqué? _____

Yo, padre, madre o encargado (a), me comprometo a:

- ▶ Colaborar con la disciplina de mi hijo (a) fortaleciendo los valores que deben formar parte de su personalidad.
- ▶ Velar porque mi hijo (a) disponga de los materiales requeridos para el proceso de aprendizaje.
- ▶ Vigilar el cumplimiento de los deberes escolares.
- ▶ A presentar en la institución en el momento que se me convoque.

 Firma del padre, madre o encargado que realiza la matrícula

 Nombre del funcionario que realiza la MATRÍCULA

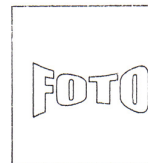
 Fecha

8.5. BOLETA DE MATRÍCULA (ADICIONAL)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN REGIONAL DE DESAMPARADOS - CIRCUITO ESCOLAR 01
ESCUELA LAS GRAVILIAS - TELEFAX: 259-0594
DIRECTORA : M.SC. SANDRA MORA ARGUEDAS

BOLETA DE MATRÍCULA CURSO LECTIVO 2006



NIVEL: _____

DATOS DEL (LA) ESTUDIANTE:

Nombre Completo: _____

Repetente : SÍ _____ NO _____ Cédula: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Meses: _____

Nacionalidad: _____ Teléfono de habitación: _____

Dirección exacta: _____

COMPROMISO DEL PADRE, MADRE Ó ENCARGADO (A)

Yo, _____

cédula N° _____, Celular _____.

Me comprometo a cumplir con los siguientes deberes:

- a. Fortalecer las virtudes y los valores que deben formar la personalidad integral de los educandos.
- b. Velar porque sus hijos /as dispongan de los materiales requeridos para el proceso de aprendizaje.
- c. Vigilar el cumplimiento de los deberes escolares del estudiante, en especial aquellos que deba ejecutar en el hogar.
- d. Cumplir con las indicaciones que expresamente se le formulen, en aras de un mejor desarrollo de las potencialidades de sus hijos o a superar las deficiencias o limitaciones que se detecten.
- e. Vigilar el cumplimiento del estudio para desarrollar en el hogar cuando las autoridades institucionales así lo dispongan.
- f. Formular las objeciones que estime pertinentes a las calificaciones otorgadas a sus hijos (as), en primera instancia ante el **DOCENTE** dentro de los tres días hábiles siguientes a la entrega de los resultados conforme a las disposiciones que regulen esta materia.
- g. Firmar los documentos de evaluación ya calificados cuando así corresponda.
- h. Justificar las ausencias o llegadas tardías de sus hijos /as a la institución, dentro de los tres días hábiles siguientes a la impuntualidad o inasistencia, en el cuaderno de comunicaciones Escuela- Hogar
- i. Asistir a citas o convocatorias que se formulen en las actividades institucionales.
- k. Asistir a la escuela con vestimenta apropiada, se recomienda no ingresar con licras, short, pantaloneta, camiseta de tirantes, minifalda y ropa transparente.
- l. Participar de todas aquellas actividades escolares organizadas y que requiera de su presencia.
- m. Portar y usar en forma obligatoria el cuaderno de comunicaciones diariamente según artículo 150 del Reglamento de Evaluación.
- n. Conocer el Reglamento Institucional y respetarlo.
- ñ. Se comprometo como encargado (a) velar que tengan todos los servicios.
- o. Otorga el permiso para que el maestro tome las decisiones en caso de una emergencia relacionado con mi hijo (a).
- p. El padre, madre o encargado (a) del estudiante deberá presentarse el día y hora que la institución señale; para hacer efectiva la matrícula y cumplir con los requisitos, procedimientos y condiciones establecidas.

FIRMA DEL PADRE, MADRE O ENCARGADO (A)

Nombre del Docente que realiza la Matrícula

Fecha

"Relanzamiento de la Educación Costarricense"

8.6. FICHA DEL ESTUDIANTE

Centro Educativo: _____

Curso lectivo: _____ Sección _____

1. Nombre: _____
1. Apellido 2. Apellido Nombre completo.

Fecha de Nacimiento _____ 4. Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad _____ Cédula: _____

País _____ Provincia _____ Cantón _____ Distrito _____

5. Domicilio: _____

6. Teléfono domiciliario _____ Otro _____

10.-Grupo familiar (Personas con las convive el estudiante):

NOMBRE

PARENTESCO

EDAD:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Observaciones:

8. Lugar en la familia:

Hijo mayor _____ Hijo menor _____ Hijo único: _____ Hijo número: _____

Otro _____

9. Vivienda: Propia _____ Alquilada _____

Prestada _____ Otro _____

10. Persona encargada del estudiante _____

Parentesco _____ Ocupación _____ Edad _____ E-mail _____

Teléfonos: domicilio _____ Celular _____ Trabajo _____

11. Tratamiento de salud de rutina

_____ EBAIS de _____ Tel _____

Otro _____

12. Traumas que haya sufrido el estudiante. Fecha _____ tipo _____

Ultima referencia: _____

13.--Tratamiento sicopedagógico que ha recibido el estudiante el curso anterior a esta matrícula (adecuación curricular, aula recurso, aula integrada, recuperación, otros).

Última referencia y responsable:

_____ Fecha: _____

14. Cómo se traslada a la escuela _____

15. Fecha de ingreso a este centro educativo: _____ Nivel: _____

Motivo _____

14. Asistencia que eventualmente requeriría:

___ Comedor Esc. ___ Bono Esc. ___ Suministros Esc. ___ Transp.

Observaciones. _____

16. Anexo: un recibo de los tres últimos recibos de servicios de teléfono, agua, electricidad del domicilio (uno de cada uno).

17. Recibido por _____ Fecha _____

8.7. CON QUIEN LO APRENDÍ



Aprendizajes
significativos:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

¿Con quién
los aprendí?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

8.8. MIS QUEHACERES...

ASPECTOS	FRECUENTEMENTE	A VECES	NUNCA
1-Me ayudan con las tareas escolares			
2-A mi familia le interesan mis aprendizajes			
3-Me gusta ver la TV			
4.-Colaboro con tareas domésticas.			
5- Algunos compañeros me explican			
6-Necesito que me recuerden deberes de organización personal			
7- Organizo mi salveque sin ayuda.			
8.-Necesito que me recuerden deberes escolares.			
8- Dispongo de dinero como mesada.			
9-Me siento bien de salud.			
10-Mi familia respeta las condiciones para que YO estudie.			
11-Tengo el teléfono de algunos compañeros.			
12- Me gusta el trabajo en equipo de compañeros.			
13-Cuando no entiendo le pregunta a la maestra.			
14.-Cuando la docente me anota recados en la libreta me preocupo.			

8. 9. PLAN DE REUNION CON FAMILIAS

Día: _____ Hora convocada _____

Duración. Inicio: _____ Fin _____

Docente _____ Sección _____

Objetivos: _____

Temas a tratar:	Actividades:	Recursos:
1 _____	_____	_____
2 _____	_____	_____
3 _____	_____	_____
4 _____	_____	_____
5 _____	_____	_____
6 _____	_____	_____
7 _____	_____	_____
8 _____	_____	_____
9 Otros temas:	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

10 Observaciones: _____

8.10. CRONICA DE LA REUNIÓN DE FAMILIAS

Objetivos logrados:

Temas tratados:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Crónica, reacción de las familias, asistencia, preguntas y respuestas, significativas, documentos entregados, informes rendidos, asuntos comprometidos y pendientes, necesidades e intereses identificados. _____

Inició _____ horas. Finalizó _____ horas. Firma _____

8.11. CARTA POR AUSENCIA

San Francisco de Dos Ríos

____ de _____ del año 2009

Señores

Estimada familia:

El día ____ de _____ del año _____, se realizó una reunión con las familias de los estudiantes de la sección _____ a mi cargo.

En esta ocasión lamentablemente no tuve la oportunidad de compartir con usted. Reconozco que para su familia es muy importante el aprendizaje de _____, le remito los temas tratados y otros materiales suministrados; en esa reunión, de esta manera ustedes podrán informarse del trabajo realizado. Más detalles, con gusto se los ampliaré en una cita que podemos acordar. También le invito a comunicarse con otras familias para mantenerse al día con el avance de los trabajos y compartir el disfrute de los aprendizajes escolares.

Para el estudiante es muy importante que ustedes le apoyen; su interés lo motiva, siente que les importa y estará comprometido con sus aprendizajes. No dudo que la próxima vamos a contar con usted.

Con atentos saludos,

_____, Docente.

Recibida _____

Cc: expediente del estudiante.

Remito copia de lo tratado.

8.12. CRONICA DE ENTREVISTA

Solicitada por: Docente _____ Madre ___ Padre ___ Otro, _____

Solicitante _____

Fecha _____ Duración de _____ a las _____ Fecha _____ Lugar _____

Motivo _____

Asuntos tratados y por quién: (Doc) (F)

Lo consensuado:

Observaciones:

Docente responsable _____
(Nombre y firma)

Original en expediente del estudiante.

8.14. REGISTRO DE RECURSOS DIDACTICOS

Institución _____ teléfono _____

Dirección: _____

Horario: _____

Encargado: _____

Recursos disponibles: _____

8.15. ASI ESTUDIO...

Estudiante: _____ Sec: _____ Fecha: _____

Escribe una "X", en el paréntesis que corresponde a la idea seleccionada.

- 1.- YO ESTUDIO:
 Todos los días. De lunes a sábado. Otro: _____
 Cuando hay examen. De lunes a viernes.
- 2.- ME GUSTA ESTUDIAR CON LOS SIGUIENTES RECURSOS:
 Cuadernos. Libros de texto.
 Fichas. Cuestionarios.
 Subrayando lo importante. Otro: _____
- 3.- LUGARES DONDE ESTUDIO CON FRECUENCIA:
 La sala. El comedor.
 El patio. El dormitorio.
 El baño. Otro: _____
- 4.- CUANDO ESTOY EN CLASE Y ME CUESTA ENTENDER ALGO, CREO QUE SE DEBE A QUE:
 Me cuesta concentrarme. Creo que no oigo bien.
 Los compañeros me distraen. La maestra explica rápido.
 No escribo rápido. Me da vergüenza preguntar.
 La maestra es brava. Me cuesta ver la pizarra.
 Me cuesta estudiar No me gusta participar en clase.
- 5.- EN CASA, LO QUE MÁS ME DIFICULTA AL ESTUDIAR, ES QUE:
 Me interrumpen con facilidad.
 A nadie le importa mi estudio.
 Frecuentemente me ponen a hacer otra cosa.
 No dispongo de un lugar adecuado para estudiar.
- 6.- ES EL TIEMPO EN QUE APROVECHO MEJOR EL TIEMPO DE ESTUDIO EN CASA:
 Mañana. Noche. Otro: _____
 Tarde. Madrugada.
- 7.- La persona de mi familia que es más exigente con las calificaciones que obtengo en la escuela se llama: _____.
- 8.- Si voy a la escuela en la mañana, yo me acuesto el día anterior a las _____.
Si voy a la escuela por la tarde, ese día yo me levanto a las _____.
- 9.- Venir a la escuela me sirve para _____

- 10.- MIS programas FAVORITOS en la televisión. _____

- 11.- FRECUENTEMENTE ME VOY A DORMIR A LAS:
____ horas entre la semana, ____ horas los sábados y ____ horas, los días los domingo.
- 12.- Es mi lugar, entre mis hermanos:
 El mayor. El menor.
 El único. Soy el del centro.
 Ocupo el __ lugar.

- 13.- Miembros de la familia que viven conmigo:
 Mamá. Abuelita. _____ Hermanos.
 Papá. Otras personas: _____
- 14.- En casa yo participo diariamente haciendo las siguientes labores:
 Tiendo mi cama. Limpio mi calzado.
 Recojo la ropa sucia. Tiendo y recojo ropa limpia.
 Hago compras. Doblo la ropa.
 Lavo platos. Recojo la basura. Otro: _____
- 15.- Para estudiar en casa yo uso los siguientes recursos:
 Libros. Cuadernos.
 Cuadernos de años anteriores. Otro: _____
- 16.- Para hacer trabajos de investigación extra clase yo he usado los siguientes recursos:
 Biblioteca Infantil. Vecinos. Kiosco /MEP.
 Biblioteca de la escuela. Periódico. Internet.
 Compañeros. Otro: _____
- 17.- Son las asignaturas que más me gustan _____
- 18.- Es la asignatura que más me cuesta _____
- 19.- Venir a la escuela me sirve para _____

- 21.- Es lo que más me gusta de la escuela en que estudio _____

- 20.- Cuando estás en clase cuáles actividades te gustan _____
 ¿Por qué? _____
- 22.- Es una cualidad que me gusta de un compañero de clase _____

- 23.- Es lo que menos me gusta de un compañero de clase _____

- 24.- Para aprender mejor yo le sugiero a la maestra lo siguiente: _____

- 25.- Es algo que sucede en mi escuela y quisiera que no fuera así:
-

8.16. CONOZCAMONOS

Esta técnica tiene como propósito favorecer que las que las familias se comuniquen.

- 1.- Su equipo de fútbol favorito es la Liga Deportiva Alajuelense _____
- 2.- Su equipo de fútbol favorito es el Saprissa _____
- 3.- Usa zapatos negros _____
- 4.- Le gusta bailar _____
- 5.- Le gusta usar aretes _____
- 6.- Prefiere usar pantalones _____
- 7.- Tiene cabello negro _____
- 8.- Usa reloj de pulsera _____
- 9.- Su color favorito es el rojo _____
- 10.- Le gustan los perfumes _____
- 11.- Usa teléfono celular _____
- 12.- Usa agenda _____
- 13.- Le gusta desayunar con “pinto” _____
- 14.- Le gusta visitar Puntarenas _____
- 15.- Tiene una mascota _____
- 16.- Ha visitado “Ojo de Agua” _____
- 17.- Le gusta tomar café _____
- 18.- Le gusta Costa Rica _____
- 19.- Conoce otro país _____
- 20.- Le gusta escuchar música _____

CONOZCAMONOS (reverso)

Instrucciones para el docente:

- 1.- El objetivo de esta técnica es promover la comunicación entre las familias.
- 2.- Explique a los presentes de la manera más clara posible.
3. Cada participante recibe una hoja para completar, con lápiz. Procure que se mantenga por el reverso, para que todos comiencen el trabajo simultáneamente.
- 4.- Cada persona debe completar todos los espacios con el primer nombre de una de las personas presentes.
- 5.- Si el número de copias previsto no le alcanza para cada uno de los presentes, asigne puestos de “observadores”. Ellos deben registrar y comentar al final el comportamiento del grupo, valorar procedimientos y resultados.
- 6.- Estime un tiempo aproximado de 15 minutos para cumplimentar la fórmula. Dé la orden de comenzar.
- 7.- Si alguna persona termina antes, mantenga el tiempo previsto, es importante que todos cumplan con la tarea asignada.
- 8.- Promueva comentarios de los presentes en relación con la experiencia realizada. Como docente destaque la comunicación realizada, las técnicas empleadas por “algunos presentes” desde la perspectiva de su efectividad. **NO ES UNA CARRERA DE COMPETENCIAS.** Relacione con el logro de metas y la importancia de la comunicación entre iguales. Además usted podrá agregar otros criterios relacionados con los aprendizajes escolares.