



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

PROYECTO DE INTERVENCIÓN:

INCLUSIÓN DE PADRES Y APODERADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE
LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA E-310 REPÚBLICA DE BOLIVIA,
COMUNA DE VALPARAÍSO.

Alumnos: Eguez Araya, Romy

Topoco Morales, Ivania

Profesor Guía: Ferrando, Miriam

Tesis para optar al Título de Profesora de Enseñanza General Básica

Valparaíso, Diciembre 2013

AGRADECIMIENTOS

El presente Proyecto de Intervención es producto del esfuerzo realizado durante nuestra formación como futuras docentes de Educación General Básica. Por esta razón queremos dedicar estas líneas para agradecer a aquellas personas que fueron importantes en este proceso, de forma directa o indirecta, tanto en la formación como en el apoyo entregado durante este tiempo.

Agradecemos a nuestra profesora Guía, Señora Miriam Ferrando, quién confió en nosotras y guió nuestro trabajo.

A los respectivos profesores quienes dejaron el amor por la pedagogía, haciendo de nosotras futuras docentes reflexivas, capaces de responder a las nuevas metodologías de enseñanza y amantes de lo que significa el arte de enseñar.

Agradecemos también a nuestras familias (padres, hermanos, hijos), quienes fueron un apoyo fundamental en el proceso, nos acompañaron en la toma de decisiones de manera incondicional.

No podemos olvidar a nuestras respectivas parejas, quienes fueron el sostén de esta nueva aventura que significaba una segunda titulación, dándonos ánimo y mucho amor, cuando quisimos decaer.

Tampoco dejar de mencionar a nuestros amigos y amigas (compañeros de la misma Universidad), con quienes creamos grandes lazos y que durante el tiempo de estudio contribuyeron con nosotras.

A todos ustedes les queremos decir gracias, porque han hecho que lleguemos al final del camino, cumpliendo nuestro objetivo que es poder ser Profesoras de Enseñanza General Básica.

TABLA DE CONTENIDO

I.	Introducción	4
II.	Planteamiento del Problema	7
III.	Diagnóstico	13
IV.	Descripción del Proyecto	15
V.	Fundamentación	18
VI.	Marco Teórico	23
VII.	Objetivos	56
VIII.	Estrategia Metodológica	57
IX.	Actividades	62
X.	Cronograma	70
XI.	Evaluación	71
XII.	Bibliografía	73
	ANEXOS	

I. Introducción

El presente Proyecto de Intervención pretende impactar de manera positiva en la escuela E-310 República de Bolivia, comuna de Valparaíso, a través del fortalecimiento de las instancias de participación de los padres y apoderados de los estudiantes en el proceso educativo.

En este documento se sostendrá la necesidad de incorporar a diversos actores de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para este fin, se utilizará un enfoque teórico-metodológico que ponga los incentivos principalmente en la participación temprana de los padres, bajo criterios de pertinencia y oportunidad para optimizar el desarrollo de las instancias propuestas para tal efecto.

Los distintos saberes y roles que cada actor cumpla en el proceso es vital para asegurar el desarrollo de los niños y las niñas de manera integral y efectiva en la realidad social en la que se desenvuelven. Los hábitos de estudio, valores y conducta de los estudiantes ciertamente surgen de un complejo sistema de relaciones en donde los padres son vitales y en donde su ausencia del proceso, por consiguiente, impacta de manera negativa al conjunto de las aristas del sistema de formación de los niños y niñas.

La profundización del vínculo entre actores contribuye no sólo a generar un clima escolar positivo, sino que se traduce en mejoras de gestión (tanto institucional como pedagógica), como en la apertura del proceso enseñanza-aprendizaje a actores clave de la comunidad educativa: los padres.

Tanto la incorporación de actores como la generación de vínculos de calidad entre éstos, permite abrir un espacio de colaboración de gran riqueza para los estudiantes al facilitar la coordinación de acciones, los acuerdos y la realización de tareas de manera complementaria y/o compartida.

Este Proyecto de Intervención busca contribuir de manera efectiva a que tales procesos ocurran, incorporando aspectos teóricos, metodológicos y éticos que favorecen el cumplimiento de los objetivos que se propone.

En el trabajo se comenzará planteando las diversas dimensiones que posee la intervención, enfatizando el proceso dialógico que se propone, tanto desde sus fundamentos como de su operacionalización.

Se sostendrá, a partir de lo revisado en el diagnóstico, la necesidad de incorporar variables de vulnerabilidad y territorio como aristas necesarias para la comprensión de la comunidad escolar como instrumento para de cambio.

Se clarificarán las partes en la que está dividida la intervención en etapas que van de la sensibilización de algunos actores educativos hasta la evaluación del

proceso en su conjunto, lo cual adquiere mayor profundidad al conectarse con la estrategia metodológica que le da sostén.

En términos del diseño del documento, además de los textos tradicionales, se incorporaron figuras explicativas y tablas (en gris) de profundización de aspectos considerados clave.

Para finalizar, se presenta una tabla con el detalle de las actividades a realizar y el cronograma que facilita la coordinación y monitoreo de dichas actividades.

II. Planteamiento del Problema

Desde hace varios años se viene observando un patrón de comportamiento en la baja participación de apoderados en las reuniones mensuales que realiza la institución para evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Si bien no existe obligatoriedad en la asistencia, queda en evidencia que la triangulación de la educación no está funcionando. Los apoderados no forman parte la labor educativa que, por lo demás, día tras día entrega mayor responsabilidad sobre los docentes.

Esta sobrecarga docente sumada a la baja participación de los padres genera desequilibrios tanto internos como de la relación entre la escuela y su entorno, entorpeciendo la labor educativa del establecimiento y, más aún, los propósitos educacionales actuales en Chile en donde la relación abierta con el territorio resulta central.

En este sentido, cabe destacar que el territorio posee características de vulnerabilidad –como se verá más adelante- que dificultan el interés por el aprendizaje formal ya que la exclusión, la desesperanza y la precariedad laboral son características esenciales de este tipo de vulnerabilidad. El aprendizaje en estos contextos se da muchas veces en los grupos de pares informales fuera de los establecimientos educacionales.

Afuera se encuentran los soportes de sentido, los afectos, el prestigio y los verdaderos logros mientras que la escuela se torna una zona gris de tránsito y obligatoriedad pero no necesariamente cumple los roles de integración, inclusividad y participación; menos aún de aprendizaje.

Estas son algunas de las características que hacen de esta problemática un asunto central a abordar desde una mirada compleja y no solo centrada en las tácticas instrumentales para “hacer que” o “para hacer como que” los padres participen más. Se trata de una mirada sobre la educación actual, la territorialización de la vulnerabilidad y las estrategias de diálogo y participación.

Para poder tener una visión mucho más certera de esta problemática, se realizó una recopilación de datos cuantitativos obtenidos a partir de la asistencia a reuniones, emanadas de los libros de clases de los dos últimos años, 2012 y 2013, los que fueron organizados y de los cuales los porcentajes arrojaron los siguientes resultados: Entre el año 2012 y 2013 el Kinder y Prekinder presentan un 70% de asistencia, el 1° básico 60% de asistencia a reuniones, 2° básico 30%, 3° básico, 50%, 4° básico 40%, 5° básico 45%, 6° año, 55%, 7° año 65%, 8° año 50%. De un total de doscientos cuatro estudiantes se obtiene un promedio del 51, 6% entre el año anterior y el año en curso de asistencia a doce reuniones entre los dos últimos años. Número bastante bajo, sobre todo cuando la reunión es una instancia para

que el profesor tenga contacto con el apoderado y además el apoderado se informe de las acciones que sigue el colegio en cuanto a la formación de sus hijos.

A continuación se graficarán las cifras señaladas en donde se puede apreciar los alarmantes bajos porcentajes de asistencia de padres y apoderados a las reuniones de curso:

Tabla 1. Porcentaje asistencia de padres a reuniones por curso.

Curso	Porcentaje de Asistencia
Kinder y Prekinder	70
1° básico	60
2° básico	30
3° básico	50
4° básico	40
5° básico	45
6° básico	55
7° básico	65
8° básico	50
TOTAL	51.6

Analizando más exhaustivamente y llevándolo al plano de la misión del establecimiento, se puede constatar que no se está cumpliendo una de las tareas que promueva la entidad, consistente en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde la institución, el profesor jefe a cargo de las reuniones sigue el conducto regular interno y registra en el libro de clases la inasistencia del apoderado. Frente a la ausencia de este, el educador genera la instancia para una nueva cita – dispone de tiempo dentro de su carga horaria –, sin embargo, y pese a la flexibilización, el apoderado usualmente no asiste.

La institución educativa debe entregar a los docentes las herramientas para manejar situaciones conflictivas y, desde la base del conocimiento –o desde la gestión del conocimiento-, construir redes de promoción y difusión que vinculen al sistema educativo y el apoderado. En este sentido, resulta relevante reconocer que una alianza familia-escuela requiere la comprensión sociocultural de las partes, labor que recae fundamentalmente en los docentes (Rivera, M. y Milicic, N.:2006)

La problemática se profundiza dada la complejidad de la comunidad escolar, caracterizada por pertenecer a los quintiles más bajos de la población. La baja participación de los padres, por lo tanto, obedece a factores multifactoriales que deben ser abordados sin restarle aristas de observación y análisis.

Sin lugar a dudas, esta propuesta constituye una medida cuyo impacto no es cortoplacista; sin embargo, el solo hecho de intervenir y generar un canal alternativo a la problemática planteada, puede redundar en un atisbo de cambio social, urgente y necesario.

Este cambio social se constituye en un paso reflexivo que contribuya a mejorar la situación escolar en el país ya que sin esta ambición y provocación de base, los horizontes difícilmente podrán moverse hacia mejores modos de convivencia y resultados.

Se observa a muy pocos apoderados que responden a la primera citación (la gran mayoría no lo hace), lo que puede ser constatado en libros de clases, hojas de vida de los estudiantes y cuaderno de entrevista. Actualmente, frente a esta problemática, la entidad adoptó como medio de prueba -en caso de no asistencia del apoderado-, el envío de una carta certificada al hogar, quedando copia en el establecimiento, para luego tomarse medidas de intervención, aumentando la preocupación y trabajo que se le suma al profesor.

En definitiva, como se ha mencionado en este apartado, el establecimiento se encuentra en medio de una situación crítica (extensible, por cierto, a toda una tipología de establecimientos educacionales en el país situados en territorios vulnerables), un grave desequilibrio de funciones, sobrecarga de trabajo,

fragmentación de la comunidad educativa (e invisibilización), entre otros aspectos mencionados, que afectan gravemente el desarrollo integral de los niños y niñas.

III. Diagnóstico.

La Escuela E-310, República de Bolivia, ubicada en Ferrari 692, Cerro Bellavista, es una institución educativa que fue creada el 29 de febrero de 1928, en la ciudad de Valparaíso. El lugar que ocupa como dependencias data del año 1972 y se caracteriza por ser un polo cultural de la comuna junto a la casa Museo de Pablo Neruda “La Sebastiana” y el Centro de Eventos “Teatro Mauri”.

La escuela es una entidad perteneciente a la Corporación Municipal de Valparaíso, por tanto cabe en la categorización de establecimiento Municipalizado. Atiende a una población de doscientos cuatro estudiantes desde Prekinder hasta octavo año básico, con un curso por nivel. Es considerada escuela “no selectiva”, puesto que matricula a niños y niñas que, por diferentes causales, no siguen en sus establecimientos de origen, brindándoles la oportunidad de continuar sus estudios.

El establecimiento cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC) desde el año 2002, y está adscrito a la ley 20.248, Ley SEP. Además trabaja con Proyecto de Integración en Trastornos Específicos del Lenguaje, como también proyecto de atención a niños con Trastornos de la Relación social y comunicacional (espectro Asperger).

Desde el año 2011 esta unidad educativa ha sido intervenida de kinder a cuarto año básico (primer ciclo), por el programa PAC en Lenguaje y Matemáticas, con el fin de mejorar los resultados SIMCE.

El índice de vulnerabilidad (IVE) es del 80%, motivo por el cual la escuela entra en la categoría de “establecimiento con desempeño difícil”, lo que conlleva que se presenten recurrentemente situaciones de conflicto en convivencia escolar, que deben ser resueltos por la escuela, existiendo escaso apoyo de padres y apoderados frente a acciones remediales a las problemáticas existentes.

La atención de los estudiantes está a cargo del equipo Directivo, formado por el Director, Jefe de UTP, el cuerpo docente conformado por dieciséis profesores, un auxiliar de párvulos, un auxiliar de patio y dos auxiliares de aseo; haciendo un total de veintidós funcionarios entre profesores y codocentes.

La misión de la escuela tiene como fundamentación ofrecer una educación pública basada en los principios de equidad e inclusión, a través de la entrega de estrategias que le permitan desarrollar habilidades cognitivas, actitudinales y valóricas en un ambiente de respeto y afecto, donde prime la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje, logrando que los niños y niñas se inserten con éxito en la educación media y sean el día de mañana un aporte para la sociedad.

Esta caracterización de la escuela permite distinguir diversas zonas de vulnerabilidad que se ven fortalecidas por un conjunto de fortalezas relativas a elementos de gestión, distinguibles en la misión de la escuela, la cual apunta a la inclusión como uno de sus aspectos fundamentales.

IV. Descripción del Proyecto.

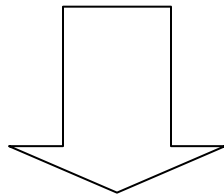
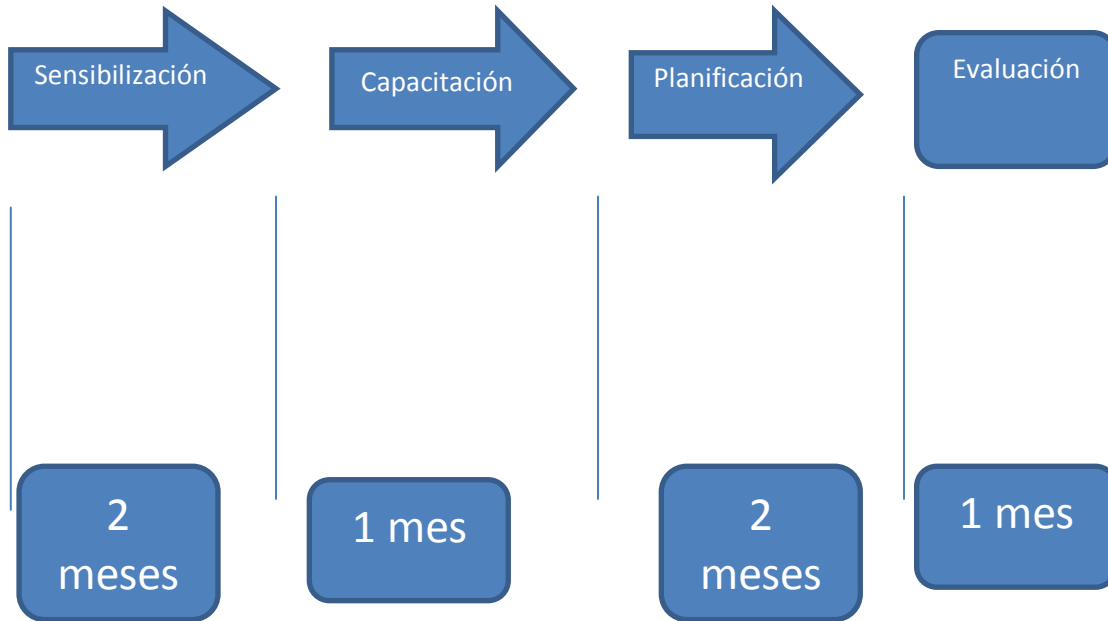
El proyecto busca establecer mecanismos que permitan incorporar a padres y apoderados de los estudiantes al proceso educativo del establecimiento de modo que la calidad del aprendizaje se vea profundizada.

Las etapas del proyecto son las siguientes:

- (i) **Sensibilización de directivos, docentes y estudiantes para facilitar su compromiso con el proyecto:** Consiste en disminuir los sesgos y barreras psico-socio-culturales que pudiesen interferir de manera grave en el Proyecto. La sensibilización es vital para el desarrollo del proceso teniendo como objetivo que los diversos actores puedan visibilizar la problemática y hacerse parte de su solución.

- (ii) **Capacitación de docentes:** La capacitación resulta relevante para fortalecer los mecanismos de inclusión y procesamiento de conflictos y diferencias que pudiesen afectar el desarrollo del programa educativo.
- (iii) **Generación planificaciones que incorporen a padres y apoderados:** Como parte del proceso inclusivo, se busca planificar acciones de solución de manera coordinada, integrando las necesidades y requerimientos de los diversos actores de la comunidad educativa.
- (iv) **Evaluación del proceso por parte de los docentes:** La evaluación busca considerar si los objetivos propuestos por la Intervención se desarrollaron de buena manera, identificando elementos que pudiesen haber afectado la pertinencia u oportunidad de su desarrollo. Se trataría de una evaluación ex post enfocada en objetivos.

Secuencia del Proyecto.



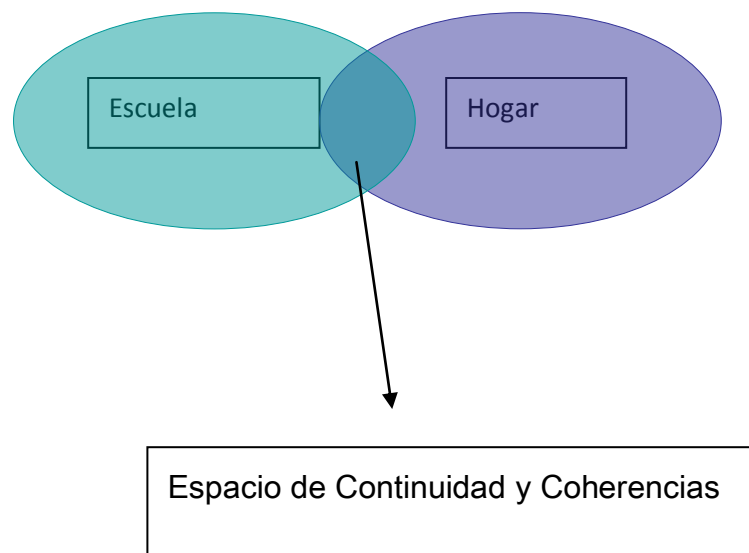
Proceso Inclusivo psico-socio-educativo en donde cada etapa es condición de posibilidad de la siguiente, quedando encadenados los resultados entre sí.

V. Fundamentación del Proyecto.

La integración de los **padres** al proceso formativo desarrollado por la escuela no sólo es importante en términos de aprendizaje, sino que es vital como factor afectivo. La formación integral de los niños y niñas que asisten a la escuela requiere que los diversos actores de la comunidad educativa participen de manera efectiva, esto es, según sus particularidades y aportes específicos.

En la medida que la **familia** está más involucrada y es partícipe del quehacer educativo, se produce una continuidad en valores, entre el hogar y la escuela, se reducen los conflictos, se refuerza el aprendizaje y se facilita la transición entre ambos ambientes.

Fig.1 Continuidad de valores hogar-escuela

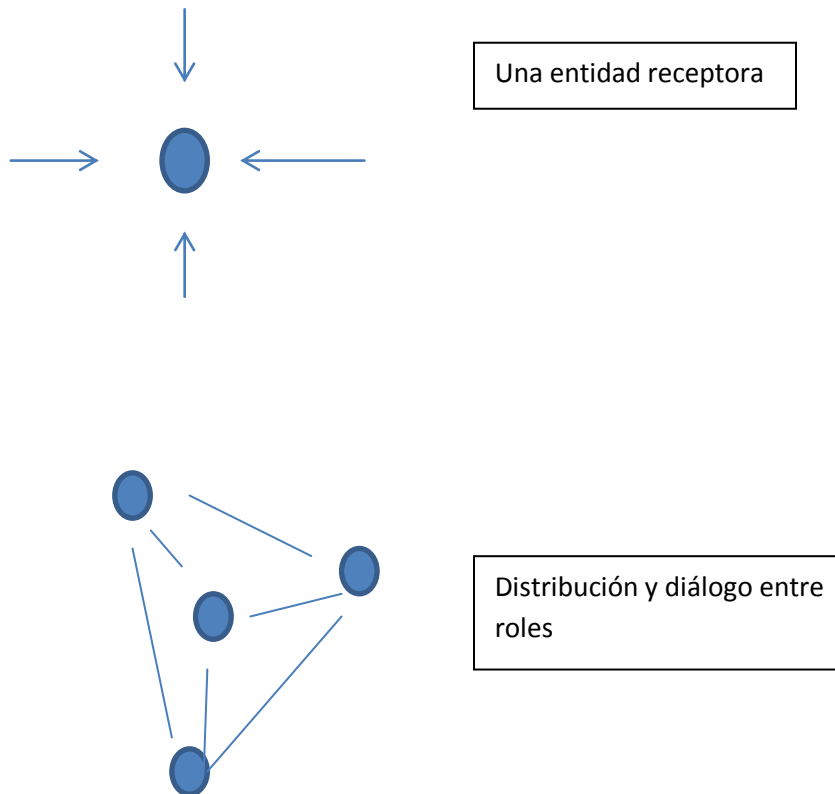


Como se aprecia en la figura N°1 el espacio de intersección entre la escuela y la familia se constituye como un espacio de continuidad de valores que opera como “realidad” en términos psico-culturales para los niños y niñas.

Este espacio redonda en un cierre de brechas en torno a la exclusión ya que aparece ante los niños y niñas un lugar coherente de contención, pertenencia y aprendizaje que no presenta contradicciones vitales ni es fuente de amenazas.

La saturación de roles y actividades que deben asumir los **docentes** se vería en un equilibrio mucho mayor al complementar acciones en conjunto con los padres. No sólo el estado de ánimo de los docentes, sino que la motivación a un nivel estructural mayor se verían fortalecidos, entregando niveles progresivamente mejores de clima organizacional.

Fig 2. Saturación de Roles



Como se aprecia en la figura N°2 la saturación de roles se representa como una serie de fuerzas (pueden ser internas, relacionales y del entorno) dirigidas sobre una sola entidad receptora (mayoritariamente serán los docentes), generando una débil capacidad de respuesta efectiva a tales estímulos.

Generalmente en estos casos las entidades receptoras muestran crecientes grados de intolerancia a los estímulos y surgen situaciones de estrés, burn out y, en algunos casos más graves, depresión.

Esta situación no es solo un problemática relativa a las funciones, sino que se constituye como un elemento propio de la estrategia y, más aún, del concepto de escuela que se tenga.

La distribución y diálogo entre roles, por su parte, muestra una serie de interconexiones mutuamente dirigidas en donde los soportes se pueden dar entre dos o más elementos, disipando la fuerza, aumentando los conectores y propiciando un escenario que facilita la administración de funciones.

Este tipo de relaciones muestra un tipo de estructuración en donde jerarquías y procesos de diálogo son complemente compatibles generando procesos de sinergia y co-diseño de mejores espacios formativos.

Los aprendizajes significativos derivados del Proyecto –sensibilización, entrega de herramientas, espacios para cooperar, entre otros - puede optimizar la gestión educativa, mejorando la capacidad institucional de procesar conflictos de manera exitosa e integral y de relacionarse con su **entorno**.

Sobre este último punto –el del entorno- cabe destacar que siendo la escuela un instrumento formativo de traspaso de conocimientos, valores, habilidades sociales, entre muchos otros aspectos en la conformación del individuo, en muchas ocasiones sufre de fuertes tensiones con las dinámicas propias del

entorno del alumno y su familia ya que este ámbito puede incluso poseer valores y habilidades sociales contrarias a las dispuestas por la escuela. Es de este modo, por lo tanto, que integrar a los padres y, a través de ellos al entorno familiar y socio-territorial de los estudiantes, contribuye no sólo a conocer a esta dimensión de vital importancia para el proceso formativo, sino que para disminuir las brechas y tensiones que pudiesen estar generándose.

Ejecutar este proyecto es de vital importancia para disminuir los índices de baja participación de padres y apoderados presentados en este documento, pero aún más, para sentar las bases de un nuevo y mejor proceso de inclusividad y de construcción real de una comunidad educativa.

VI. Marco Teórico.

Para dar cuenta conceptualmente de este Proyecto de intervención, se requiere profundizar en el fenómeno a intervenir para desentrañar la complejidad social de este proceso, la cual excede el pensamiento propiamente educativo para situarse en un plano social mayor que le dé sustento, pero que requiere de la mirada focalizada para darle viabilidad.

Antes de comenzar, sin embargo, resulta conveniente distinguir algunos elementos históricos del proceso de cambio que ha experimentado la educación en Chile en un sentido macro:

1813: Se dicta un Reglamento de Maestros de Primeras Letras, en donde se señala que en cualquier lugar en donde residan más de 50 habitantes debe haber una escuela financiada con fondos del mismo lugar.

1833: La Constitución señala que la educación es un servicio del Estado y no de la Iglesia (como había venido ocurriendo hasta entonces).

1860: Ley de Instrucción Primaria: sistema público de enseñanza elemental y regula el sector privado.

1920: Se dicta la Ley de Educación Primaria Obligatoria que asegura 4 años de escolaridad y entrega supervisión de básica y media.

Entre 1865 y 1958 la cobertura aumenta del 11 % al 79 %.

Durante el gobierno de Presidente Frei Montalva, se extiende la educación obligatoria a 8 años.

En 1970 se alcanzó la cobertura obligatoria universal.

Entre 1981 y 1990 se flexibiliza el curriculum, surge el SIMCE, se establece el subsidio a la demanda en recintos escolares, se crea la LOCE. Se duplican las escuelas subvencionadas.

Los gobiernos de Alwyn, Frei y Lagos mantuvieron esta estructura (subvención, libertad de enseñanza, descentralización). Además se incrementó el gasto fiscal.

Durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle se genera un nuevo currículum para la educación básica y media, surge la jornada escolar completa, se masifican las TIC's, se focalizan instrumentos de crédito universitario.

La cobertura al año 2000 llega al 84 %.

La calidad de la educación según la prueba PISA al año 2000 es muy baja. La cobertura pre-escolar es también baja.

Durante el gobierno de Bachelet aparece la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la LGE.

En la actualidad existe una profundización de la crisis de la educación pública y una deuda en materia de equidad en el acceso, calidad e inversión pública.

Gregory Elaqua

Instituto de Políticas Públicas

Universidad Diego Portales

En términos de la conformación de comunidades educativas, ahora bien, cabe destacar el paso de modelos de instrucción monásticos en los albores del surgimiento de la nación, hacia la instrucción pública como elemento de la macro estructura de la misma. Es en este último escenario que cabe focalizar la mirada.

Según señala la historiadora de la educación Sol Serrano: “la escuela llegó a los pobres no por el valor de la educación misma, sino porque se incorporó el desayuno, el almuerzo y la comida (...) el incentivo tuvo que ver con la pobreza”

(2004:52). Durante gran parte del siglo xix y xx la escuela era un lugar cerrado en donde se daba “una contradicción tan dramática entre el proyecto ilustrado y una cultura popular real” (2004:51), vale decir, la escuela vista como un lugar para borrar una cierta matriz cultural y cultivar otra. También han sido fuentes de educación, en este sentido, otras instituciones cerradas instrumentalizadas por el Estado para la construcción de la nación, tales como carabineros de Chile y CEMA Chile más recientemente, por citar dos casos.

Esta lógica de espacios cerrados destinados a sacar de la oscuridad de los niños y niñas de Chile e, incluso más, al conjunto de la población a través de las instituciones mencionadas, va transformándose ya iniciados los años noventa y cobrando fuerza recién a década reciente, en donde se valora progresivamente el conocimiento local –como la otra cara de la globalización- como fuente de recursos para el desarrollo del país. La escuela, entonces, ya no se puede reconocer más como un espacio cerrado sino que debe abrirse al conjunto de los actores que ocupan el territorio y, a través de las TIC´s, al conjunto de la población global.

En este mismo escenario sociológico y educacional aparece junto con la modernización tardía y la postmodernidad, la necesidad de descentralizar el conocimiento y los mecanismos de su generación, entregando a la escuela el rol

de especialistas del área del conocimiento más que los encargados directos del antiguo término “instrucción”.

Estas características socio-educativas sumadas al territorio específico de la escuela a intervenir requieren una comprensión sistémica adecuada al contexto histórico en el que nos encontramos, la cual se comenzará por abordar desde la triangulación escuela-familia-entorno.

El sistema escuela-familia-entorno, ahora bien, enmarcado en un fenómeno multidimensional como la vulnerabilidad, tendrá a los actores involucrados como sus principales protagonistas en un diseño participativo propio de sociedades abiertas que ven en la formación de las personas y el desarrollo de sus capacidades al mayor activo cultural, ético y político que requieren para fomentar un desarrollo social óptimo.

La relación entre las familias y las escuelas reviste una complejidad mucho mayor a la realización de acuerdos programáticos y evaluativos, por cierto más allá del slogan y las buenas intenciones, ya que se ponen en juego elementos socioculturales muy profundos en torno a expectativas mutuas, valores, costumbres, prácticas, identidades, entre otros aspectos cruciales dentro de cualquier comunidad educativa.

Una alianza **escuela-familia** se traduce finalmente en la construcción de un mundo en común que opere como una matriz de sentido, reciprocidades y expectativas que permitan preveer y posicionar puntos de vista desde el respeto y beneficio mutuo. Asimismo, es vital que se comparta la comprensión sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Figura 3. Alianza escuela-familia.



Como se puede apreciar en la figura, existen espacios de intersección entre la familia y la matriz así como entre la escuela y la matriz. Estos espacios, tal como en la figura N°1 son el espacio intersubjetivo de lo “real” para niños y niñas en donde se puede dar un lugar de continuidad y de coherencias para el convivir.

La figura anterior es compleja debido a que en la actualidad no existe una “familia tipo ideal” con la cual la escuela se pueda vincular de manera estandarizada. El tipo de relación que exige la escuela podría no darse debido a que: (1) existen diversos tipos de familias y (2) en virtud de lo anterior, la(s) familia(s), ante la imposibilidad de vincularse como se les exige –la escuela-, deciden alejarse de dicha relación, generando incluso una sensación de vergüenza, contribuyendo, de este modo, al prejuicio (Redondo, 2004) de que en sectores vulnerables los padres se despreocupan de sus hijos e hijas.

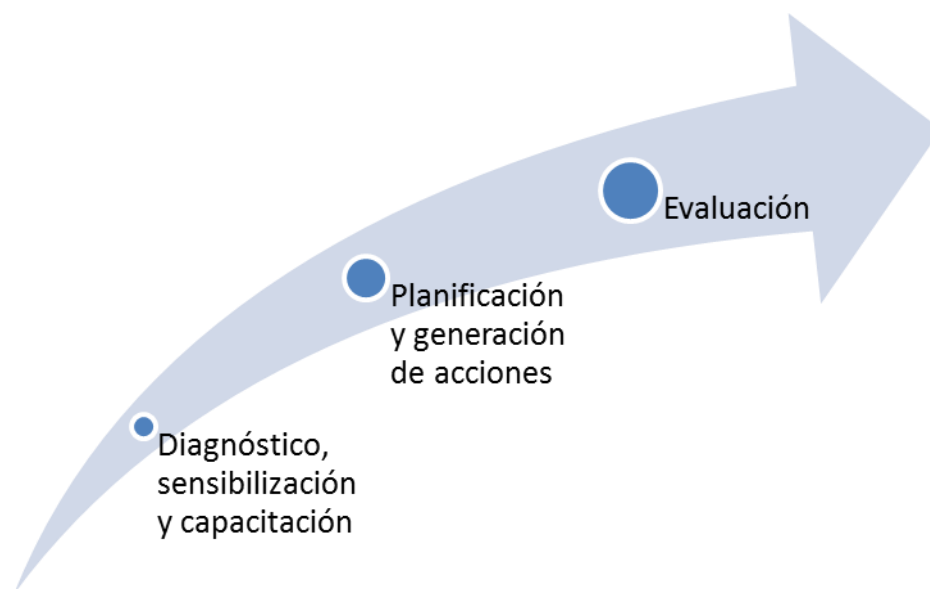
No obstante lo anterior, es posible generar modos de participación específicos según la realidad sociocultural de los actores involucrados y que pueden ir desde el **conocer** o **reconocer** al otro, hasta la **cooperación** o la **asociatividad**, generando una comunidad de aprendizaje en la medida de los acuerdos logrados.

La participación activa de los diversos actores sociales involucrados constituye la dinámica central de este proceso de construcción socioeducativa, ya que su ausencia genera vacíos comunicativos y relacionales que permiten la **incomunicación**, la **evitación** o abiertamente el **conflicto**.

La comprensión mutua necesita de inclusividad, confianza y cercanía para poder desarrollarse ya que cada actor social requiere sentirse visto y valorado por el otro para avanzar en la colaboración. En este sentido, una alianza familia-escuela requiere la articulación de actores y de diagnósticos de base desde el primer momento que permitan la implementación de ejes de trabajo efectivo bajo la diversidad de códigos culturales.

Este proceso de relacionamiento anticipado es necesario en todo proceso que pretenda ser sustentable en el tiempo y en la proyección de sus recursos y logros.

Fig. 4 Relacionamiento anticipado



En esta figura se puede apreciar la estrategia de avance progresivo y sistemático en el proceso de diseño de formar de relacionarse que sean conducentes a la mejora del proceso formativo de los niños y niñas de la escuela. No se trata de acciones aisladas ni definiciones hipotéticas de escenarios y actores, sino que de situaciones absolutamente definidas que cuenten con el mutuo acuerdo de los involucrados desde el comienzo de la intervención.

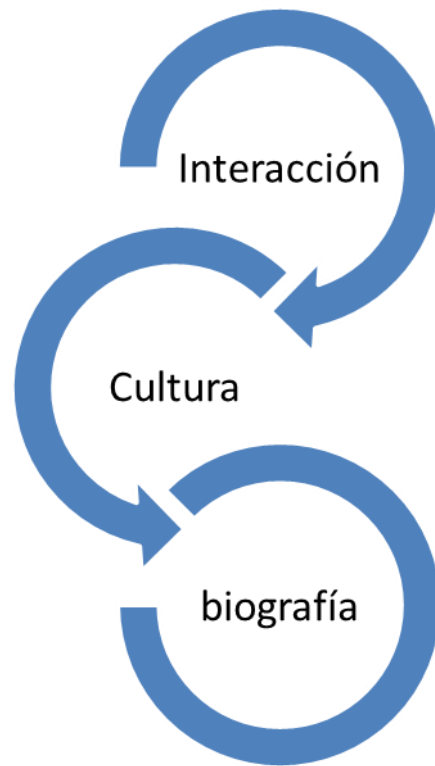
De esta forma, se puede sostener que: “El sentido de esta alianza se basa en la convicción de que cuando la escuela o la familia tienen una participación difusa o poco efectiva, son los niños, niñas y adolescentes los que se ven afectados en su

proceso de desarrollo y aprendizaje. Al mismo tiempo, las escuelas que han logrado integrar a las familias obtienen mejores resultados, tanto en lo referido al rendimiento académico de los estudiantes y su actitud hacia el aprendizaje” (Bolívar 2006).

Cada vez que se ponen en juego perspectivas o visiones de mundo, se puede sostener que se establecen relaciones de interculturalidad. Incluso siendo partes de una misma comunidad educativa, padres y apoderados, docentes, estudiantes y directivos, entre otros, se relacionan desde la diferencia y es sólo a través de ellas que pueden coordinar acciones y establecer acuerdos y alianzas.

Dichas diferencias se sostienen en procesos culturales, biográficos e interaccionales específicos que dan no sólo una visión de mundo a cada actor social, sino que le otorgan una estructura o matriz en la cual apoyarse y bajo la cual pueda confiar-se en la estabilidad de su propio mundo y de su posibilidad de relacionarse con otros.

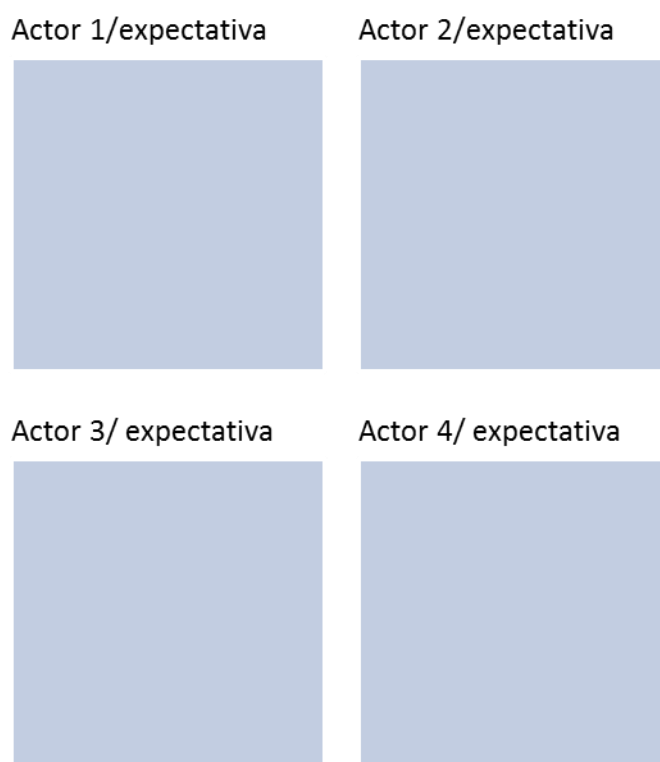
Fig.5 Procesos culturales



Como se puede distinguir en esta figura, la cultura como categoría social pero también existencial se encuentra ubicada en el centro, articulada de manera sinérgica con la biografía individual y las dinámicas de interacción que el individuo establece con el conjunto de individuos e instituciones con las cuales se relaciona a lo largo de su vida.

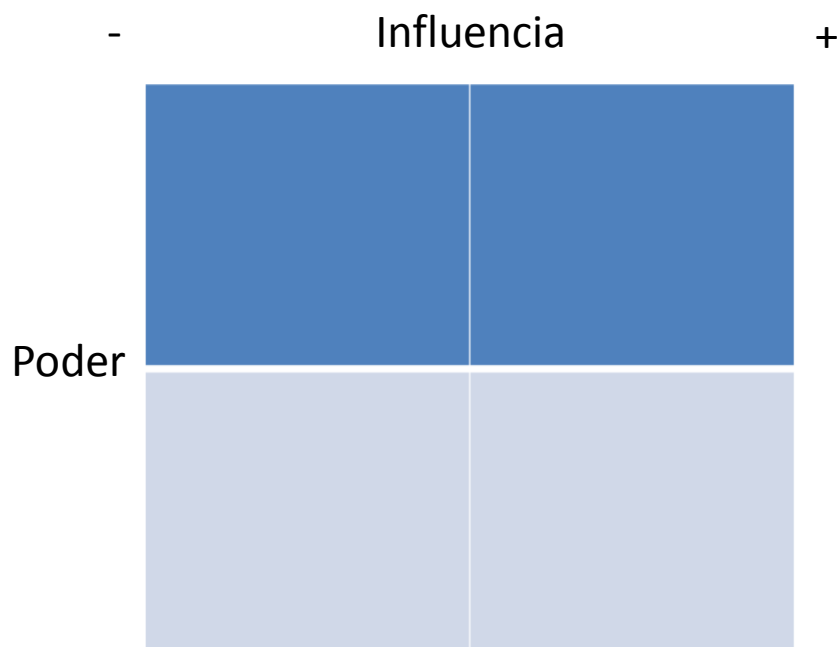
Este sentido no es trivial, ya que no se trata solo de interpretaciones distintas, sino que de experiencias, juicios e incluso ideologías enraizadas en las personas, las cuales requieren de metodologías de trabajo especializadas para generar acuerdos.

Fig. 6 Mapa de Expectativas



Este instrumento permite clarificar la diversidad de expectativas implícitas en las motivaciones de los diversos actores sociales de la comunidad educativa.

Fig. 7 Mapa de Poder e Influencia.



Así como los diversos actores socioeducativos poseen expectativas diferenciadas, también poseen niveles de poder e influencia distintos que vale la pena visualizar para optimizar la estrategia de relacionamiento anticipado.

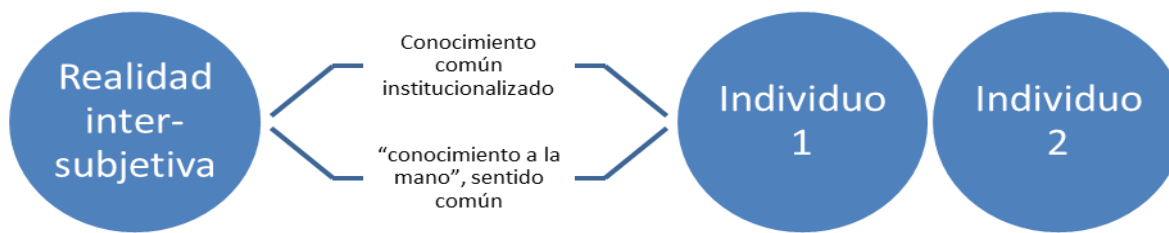
Esta diversidad de expectativas, motivaciones, niveles de poder e influencia, entre otros aspectos que podrían ser de utilidad para graficar la presencia de múltiples actores, es vital para la planificación estratégica y para los planes de capacitación, ya que le otorga un nivel de análisis técnico necesario para el correcto logro de los

resultados, reduciendo brechas que la ingenuidad, el prejuicio o la banalización de la teoría social y pedagógica. Estos instrumentos y, más aún, este enfoque, permiten dar una mirada específica, detallada y relevante del área de trabajo.

De este modo, siguiendo al sociólogo y filósofo Alfred Schütz (1998[1974]), se puede mencionar que: “Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano” (pp. 39).

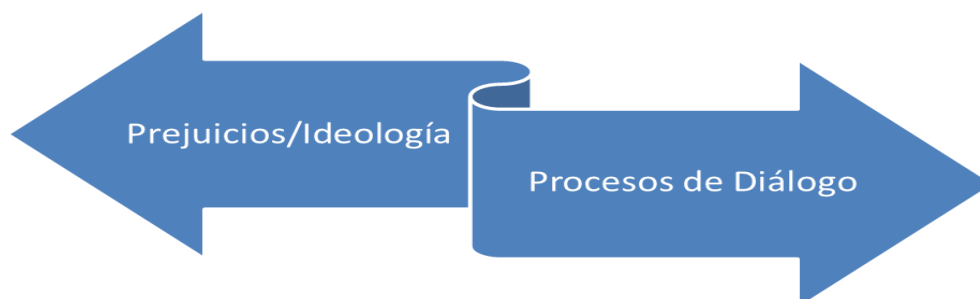
Este conocimiento a mano se institucionaliza en los diversos roles (padres, apoderados, estudiantes, docentes, etcétera), generando un nivel de relación específico entre dichos actores, el cual es descrito por este mismo autor como una relación “intersubjetiva”, en donde se comparten ciertos códigos comunes sobre la realidad y sobre los supuestos que la constituyen y significan.

Fig. 8 Inter-subjetividad



Es en torno a lo “evidente” o el “sentido común” que la reflexión teórica puede aportar. El mundo del sentido común educativo es, en realidad, un conjunto de pre-conceptos (ideologías, prejuicios) sumado a otro conjunto de conceptualizaciones teóricas específicas que operan como conocimiento verdadero. Este sentido pre-teórico puede ser des-ocultado a través de la participación en tanto mecanismo des-ideologizador e integrativo. Una alianza escuela-familia sin duda requiere de estos instrumentos para ser no solo eficaz, sino que integralmente sustentable.

Fig. 9 Ideología-participación



Todo proceso dialógico conduce a des-ocultar las barreras psico-sociales e ideológicas de los interlocutores, dada la apertura y el espacio de confianza que surge de esta interacción en específico.

Prosiguiendo con el argumento, señala este autor que el mundo social:

“Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendido por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentidos que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él (...) Por ejemplo, no comprendo una herramienta

si no conozco el propósito para el que fue ideada, un signo o un símbolo si no sé qué representa en la mente de la persona que lo usa, una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta con respecto a su existencia” (Ibíd.: 41)

Cabe preguntarse si cada símbolo, práctica u orientación pedagógica pertenece a un mundo intersubjetivo en la comunidad o, en realidad, posee abismos de incomprensiones mutuas y expectativas no satisfechas que hacen inviable cualquier tipo de coordinación de acciones.

Dichas incomprensiones, como se ha mencionado, generalmente dan paso a estereotipos, negaciones o desánimo con respecto a los procesos, disminuyendo la capacidad de gestión institucional y pedagógica e inhibiendo la calidad – efectividad- de la educación en el establecimiento y en su relación con la vida familiar y pública.

Desde la teoría de la comunicación desarrollada por Luhmann (2007: 145-146), existen tres improbabilidades para que la comprensión entre actores sociales ocurra, estas son:

La improbabilidad de que el otro entienda: Es muy difícil que la forma en que el emisor ha decidido comunicar su mensaje posea los mismos códigos de interpretación que el receptor, en un nivel más preciso que el de la intersubjetividad.

La improbabilidad de llegar más allá del círculo de los presentes: Resulta difícil, asimismo, que el mensaje trascienda el límite de los presentes en una situación dada, motivo por el cual la tecnología (en su definición amplia), es de vital importancia.

La probabilidad de que el otro acepte la propuesta: Dada una circunstancia dada los interlocutores optarán por una diversidad de opciones sobre su actuar presente en donde la realización de lo propuesto en el mensaje específico dado difícilmente podrá darse tal como el emisor espera que ocurra

Darío Rodríguez y María Pilar Opazo (2007): Comunicaciones de la Organización.

Cualquier instrumento de planificación escolar se sostiene en estos procesos socioculturales por lo que su consideración es estratégica para cada objetivo o actividad que se quiera realizar. Este es uno de los ejes de una comunidad educativa que se pretenda efectiva.

En este sentido, algunas propuestas tradicionales como la presentada a continuación resultan un aporte, pero son teóricamente insuficientes para el desarrollo de vínculos entre actores educativos:

“Algunas experiencias nacionales, como la que se ha sistematizado a partir del estudio sobre escuelas efectivas (Aylwin et al, 2005), indican que protocolos

institucionales básicos para avanzar en relaciones generativas con las familias tienen relación, entre otros factores, con:

- Buena recepción de las familias en la escuela y un trato respetuoso hacia ellas.
- Estrategias diversas para informar a las familias de manera clara y oportuna (reuniones, llamados telefónicos, diarios murales, notas y otras) no sólo de las actividades que las involucran directamente, sino también de aquellas en las que la escuela está inmersa y que son de relevancia para la formación de los estudiantes.
- Política de acceso expedito, pero organizado, a directivos y profesores, lo cual implica que éstos son accesibles y están disponibles a oír las dudas y sugerencias de los padres a través de protocolos explícitos y que se cumplen.
- Diversidad de espacios y actividades que permiten atender los distintos intereses de las familias”. (pp.16)

Desde un punto de vista amplio, este protocolo para afianzar una alianza escuela- familia posee un conjunto de virtudes en el sentido correcto, pero es muy vaga considerando la complejidad de la coordinación que se requiere.

No sólo desde una perspectiva socioantropológica amplia (Schutz, Goffman, Garfinkel y otros) se propone que la construcción y las interacciones sociales de la realidad son indispensables, sino que en el pensamiento pedagógico específico se sostienen elementos similares, al respecto menciona Silvia Redon (2010):

“Si entendemos el Centro escolar como cultura de agencia de simbolización y subjetivación; de asociatividad asegurada por la institucionalidad obligatoria de Deber y Derecho público, de vivencia de la identidad y la alteridad, implica un proyecto educativo complejo” (pp. 214)

Asimismo, se puede observar que los quiebres de sentido en la comunidad escolar contribuyen no sólo a perder efectividad, sino que a una serie de inconsistencias comunicativas:

“Martínez Rodríguez, explica cómo aumentan peligrosamente en los centros escolares, las distancias y los desencuentros entre profesorado, familias y alumnado, instalados en **reproches**, **culpabilizaciones** y **exigencias recíprocas** impertinentes (...) se observa un déficit de lo social para configurar el sentido de lo “común”, en los niños/niñas, determinado, entre otros, por el contexto, la procedencia social, la edad y por la **mediación débil** realizada por los docentes.” (pp.213- 214).

No sólo en la comunidad educativa en general existen discrepancias culturales que dificultan los procesos de gestión pedagógica, sino que cada actor social posee diferencias en el propio seno de su rol.

Así como ocurre con los estudiantes, también padres y docentes presentan historias de vida y de aprendizaje distintos en torno a los cuales también se pueden encontrar diferencias muchas veces abismantes.

Joram (2007) demostró que entre estudiantes de pedagogía, docentes universitarios y profesores del sistema escolar existen desacuerdos epistemológicos respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión docente.

Estos desacuerdos epistemológicos a la base del rol docente, se suman a estereotipos que están en el centro del sistema educativo chileno. Siendo un país caracterizado por la desigualdad social no parece extraño dimensionar a la vulnerabilidad como un elemento constitutivo del sistema escolar nacional. De este modo, las conclusiones que se presentan a continuación representan una voz de alarma para el pensamiento educativo en general del país y de, por lo tanto, este Proyecto en cuestión.

Según demuestra la investigación de Francisca del Río y Jaime Balladares (2010):

“El estudio demostró que los profesores tienen pre-disposición negativa frente a alumnos de NSE más bajo. (...) los profesores tienden a recompensar

más a las niñas por su apariencia, su nivel de cooperación y su obediencia, mientras que a los niños los premian por sus logros. Esto último lo demuestran los estudios de Derman-Sparks y The A.B.C. Task Force (1989)” (pp.83).

Para que sea sostenible la idea según la cual los sujetos institucionalizados que ejercen funciones específicas en relación a los demás satisfaciendo necesidades del todo orgánico, es necesario que sus funciones se encuentren internalizadas y validadas por algún sistema superior a la conciencia/decisión individual.

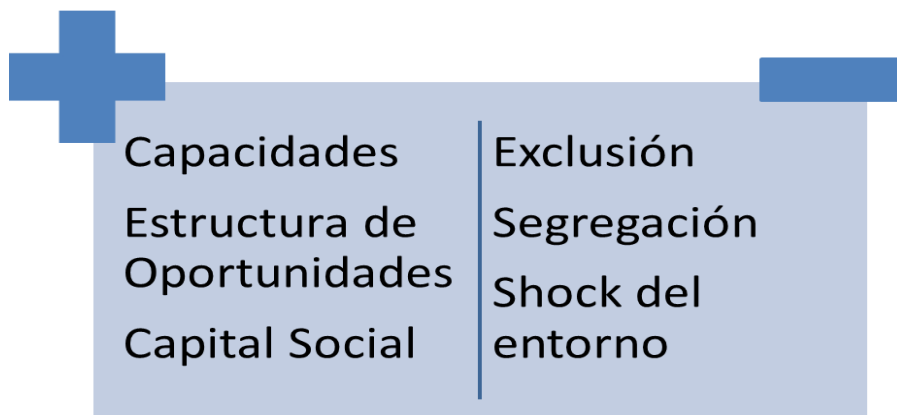
El principal elemento que distingue Durkheim [sociólogo francés considerado uno de los padres de las ciencias sociales] que fortalece la conciencia colectiva es la moral, definida del siguiente modo:

“(...) la moral es el minimum indispensable, lo estrictamente necesario, el pan cotidiano sin el cual las sociedades no pueden vivir. El arte responde a la necesidad que tenemos de expansionar nuestra actividad sin fin, por el placer de extenderla, mientras que la moral nos constriñe a seguir un camino determinado hacia un fin definido; quien dice obligación dice coacción” (1993: 60)

La teoría general de Durkheim resulta ser visible de manera muy práctica en cada ritual, institución, o costumbre, es decir, en el sistema de leyes, **educación**, religión, familia, entre otros, en donde está más o menos en juego la legitimación de dichos saberes y prácticas.

“(…) tanto en los niveles de 4º y 8º básico como en 2º medio –y en todos los subsectores del conocimiento evaluados– los resultados están fuertemente asociados al NSE: a mayor NSE los estudiantes obtienen puntajes promedio más altos. Por otra parte, al mirar estos resultados desde una perspectiva de género, estos reflejan que, en general, las mujeres obtienen mejores puntajes en las pruebas de Lenguaje y Comunicación, mientras que los hombres sobresalen en Ciencias y Matemática (SIMCE, 2008, 2009, 2010) (...) De esta forma, los estudiantes que presentan el mayor riesgo de ser estereotipados negativamente en lo académico son también los más vulnerables de cargar con bajas expectativas de sus profesores (Jussim & Harber, 2005). (pp. 82).

Fig. 10. Vulnerabilidad



El aumento de las capacidades individuales y comunitarias, sumadas a la generación de oportunidades desde la tríada Estado-Mercado-Comunidad y a las redes de confianza, colaboración y cooperación entre éstos actores (capital social), son las principales herramientas para aumentar la capacidad de respuesta de los individuos frente a las adversidades. Por el contrario, la exclusión (en este caso muy evidente en términos educacionales), la segregación socio-espacial y las amenazas del entorno pueden ocasionar procesos sistémicos que impidan tomar decisiones libres a las personas mermando sus capacidades y desarrollo.

De lo anterior se puede inferir que tales prejuicios también podrían operar con respecto a los padres de los estudiantes, quienes presentan niveles amplios de vulnerabilidad social. La planificación, por tanto, y las argumentaciones con respecto a la baja asistencia a reuniones u otras temáticas consideradas como problemáticas por directivos y docentes podrían verse influidas por estos estereotipos que sin duda contribuyen a entorpecer la misión pedagógica del establecimiento así como a contradecir sus principales valores.

Es relevante considerar que tanto misión como visión de cada establecimiento es un eje articulador de valores, liderazgo y normas que debe ser respetado por el proceso pedagógico (didáctica) y de gestión institucional ya que sin esta orientación de base el resto de las prácticas institucionales no encontrarán

el sustento necesario para abordar los escenarios de riesgos presentes tanto en su propio desarrollo organizacional como en sus relaciones con el entorno.

No se sostiene aquí que el eje del trabajo docente sea el prejuicio, sino que tan sólo se busca ilustrar la existencia de sesgos interpretativos en la diversidad cultural que, para el caso de la construcción de una comunidad educativa y, aún más, para una alianza efectiva, necesitan ser considerados e integrados tanto en el diagnóstico como en la planificación y evaluación de acciones.

Estos desajustes de expectativas mutuas o simple desconocimiento contribuyen a fortalecer barreras psicológicas que impiden el vínculo, la confianza y por lo tanto las acciones conjuntas. Eliminar estas barreras integrando variables participativas, culturales, entre otras, no es solo una declaración de buenas intenciones o un acto ornamental, sino que es central para el Proyecto.

Ahora bien, para avanzar en la comprensión de los significados y expectativas de los distintos actores, se requieren experiencias permanentes de participación y diálogo a través de los cuales se vayan entretejiendo de manera sistemática los elementos culturales y sociales que se deben integrar. Dicha incorporación se puede expresar positivamente en diversas instancias tales como reuniones de padres, actividades extraprogramáticas, entre otras, generando una estrategia multi localizada de intervención tal como la presentada en este Proyecto.

Fig.11 Estrategia Multi localizada



Los diversos roles de los actores sociales de la comunidad educativa podrán graficar los cruces dialógicos que se han mencionado hasta ahora. Según el Marco para la Buena Enseñanza (2008), preparado por el Ministerio de Educación, los docentes deben poseer dominio no solo sobre los contenidos específicos de sus áreas profesionales sino que sobre el análisis de contexto y particularidades de sus estudiantes y entorno. Dentro de sus principales roles se encuentran:

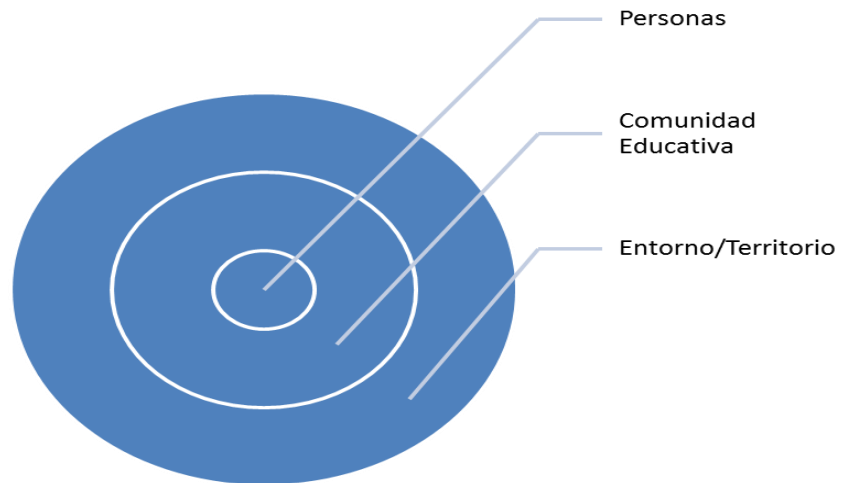
- Conocimiento de las disciplinas y su didáctica
- Orientar y optimizar la enseñanza

- Promover la comprensión de contenidos
- Disponer de espacios y recursos apropiados para el aprendizaje, entre muchos otros de carácter valórico y práctico.

La conexión entre capacidad de análisis docente y el entorno encuentra su cruce, como se ha mencionado con anterioridad, en las dinámicas de tensión entre la realidad sociocultural de estudiante, padres y apoderados, y aquello que se pretende enseñar en el establecimiento, el cual, a su vez, cumple un importante rol normativo tanto a nivel valórico-cultural como de disposición de espacios físicos y relacionales para el aprendizaje. El entorno, en este sentido, cumple un rol fundamental como agente de interacción y tensión del proceso formativo.

Este carácter ecosistémico de la institución en su entorno es un avance con respecto a la noción reduccionista según la cual la escuela es un reducto aislado y cerrado de su contexto, el cual muchas veces es visto, incluso, como enemigo del aprendizaje.

Fig. 12 Ecosistema para el Aprendizaje



La figura N° 7 muestra los tres espacios vitales para el desarrollo formativo de niños y niñas, sin los cuales todo proceso de aprendizaje quedaría reducido.

Apoderados y estudiantes, por su parte, integran la comunidad educativa desde su participación autónoma, responsable y orientada a la convivencia solidaria y comprometida. Según se menciona en el documento “Familia y Escuela. Construyendo Juntos una Educación Integral para nuestros hijos e hijas” (2011), el rol central de estos actores es el del **protagonismo**, lo cual dice relación

directa con una sociedad inclusiva y democrática, promovida también desde este Proyecto.

En términos específicos de la relación entre escuela y comunidad, tradicionalmente se ha dado un espacio educativo de escuela cerrada, a cuyos actores les compete casi la exclusividad del proceso formativo. Este mecanismo fue de mucha utilidad para la conformación del Estado-Nación, ya que, como se ha sostenido, contribuyó al proceso de modernización de los países en donde se tensionaban los nuevos aprendizajes con las diversas culturales locales tradicionales. En la actualidad los modelos tienden hacia el formato de escuelas abiertas, en la cual se abre un proceso de negociación y diálogo entre las necesidades y demandas del entorno con la escuela, integrando a los diversos actores sociales a una comunidad educativa ampliada y participativa.

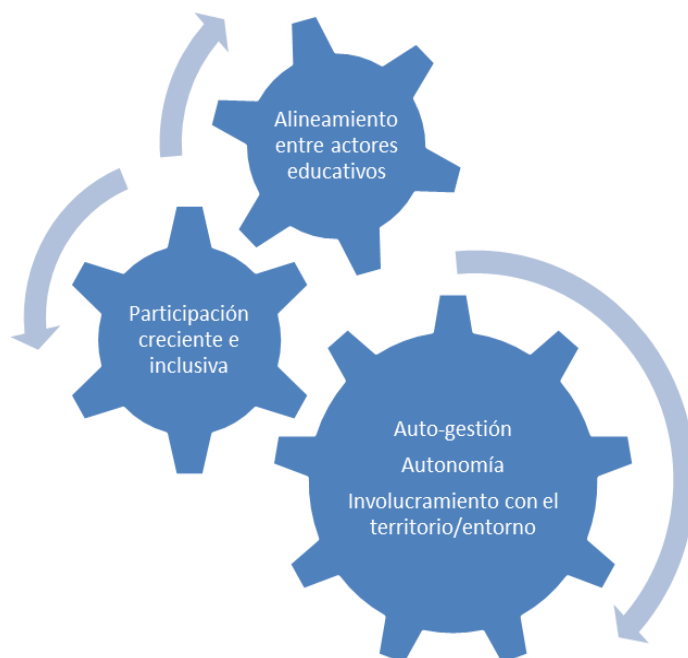
El concepto de “Territorio”, mencionado varias veces a lo largo de este documento, hace referencia a las dimensiones geográficas, económicas, socioculturales e institucionales de un espacio físico dado.

“El territorio es el espacio y lugar donde se integra la naturaleza, con la tecnología y la sociedad, por lo cual debe organizarse para darle cabida a todos ellos, de manera de optimizar sus relaciones entre sí y con los actores sociales. Existen numerosas visiones de la naturaleza de los recursos y en definitiva del territorio, lo cual está dado por la cultura y tradición de los actores”.

Extracto del trabajo elaborado como parte del Proyecto FONDECYT N°1971200, “Ordenamiento del Espacio Rural, Uso Múltiple y Evaluación del Impacto Ambiental. Implementación de una Tecnología para el Desarrollo de Estructuras y Funciones a Escala Predial y Comunal”, 2000.

Como se puede apreciar, las relaciones del sub-sistema educativo se dan como parte de un modelo mayor, si se quiere político o político social, en donde la profundización de la democracia y la autonomía se vuelve un eje, “las comunidades se (auto) activan para conformar sus perfiles identitarios”, sostiene Marinis (2005), y en este proceso la escuela se torna un mecanismo fundamental de **procesamiento del vínculo y la participación.**

Fig. 13 (auto) activación



La figura 13 muestra los tres factores recursivos necesarios para la autoactivación según se ha venido argumentando hasta acá. En primer lugar se destaca el alineamiento entre actores educativos como una forma diagnóstica, consciente y estratégica de generar coordinaciones en situaciones dinámicas y complejas. En un segundo lugar, se requiere de la participación desde las etapas tempranas hasta las evaluativas de este conjunto de actores y en tercer lugar, una vez focalizados los esfuerzos, se pueden co-generar procesos autónomos (no cerrados) en donde la tríada familia-escuela-entorno logren sus máximos resultados.

La apertura a conocer y comprender la “vida cotidiana” generada en estos cruces dialógicos es una ventaja muy importante para el desarrollo de un proyecto educativo serio, explicitando desde el primer momento los sesgos subjetivos, intersubjetivos y organizacionales que permitan profundizar en la visión y expectativas de los demás actores educativos.

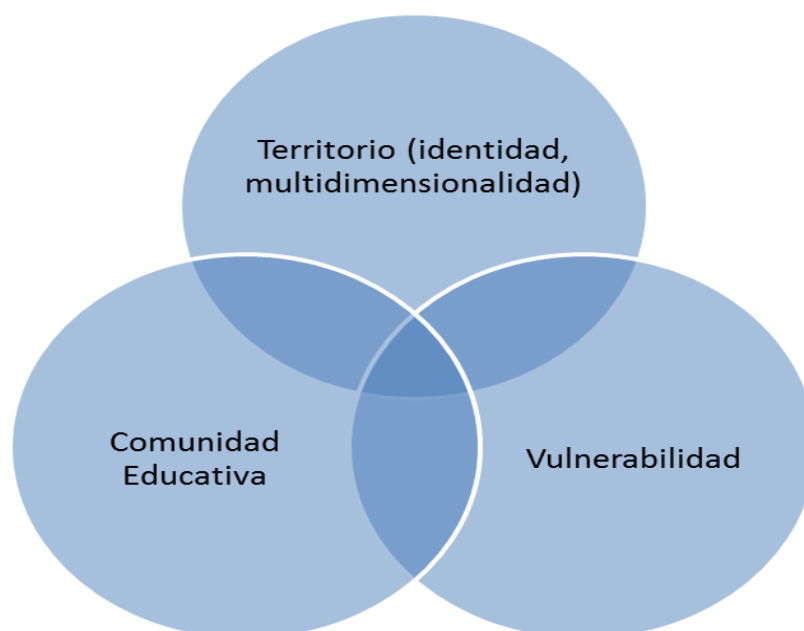
La comprensión de este mundo del sentido común procura investigar antecedentes en relación a la alianza escuela-familia, para esclarecer el campo de las competencias, capacidades, contexto y recursos puestos a disposición a lo largo del tiempo. Estas dimensiones resultan clave para articular el campo de lo exclusivamente social con el educacional ya que es a través de la escuela que las prácticas se institucionalizan.

Las coherencias, vínculos, acciones, respuestas, entre otros aspectos, permiten visualizar el escenario general de construcción de comunidad y de alianzas así como establecer los nodos críticos de gestión. Estos aportes al diseño escolar con base en la participación son precisamente aquellos elementos que pueden contribuir de modo decisivo a la mejora de la calidad escolar y del aprendizaje de los niños y niñas.

Estos escenarios, a su vez, permiten esclarecer y entender a las familias como aportadores de recursos pedagógicos junto con las escuelas sin relegarlos a sus roles históricos centrados en la higiene y normas.

De esta forma la familia, la escuela y el entorno se van transformando en aliados estratégicos del proceso formativo de los niños y niñas que, paulatinamente, pueden ir dejando el espacio del estereotipo, la tensión y la vergüenza para pasar al desarrollo pleno de sus capacidades tanto a nivel individual como relacional.

Fig.8 Vulnerabilidad y Territorio



Dadas las características de la vulnerabilidad mencionadas anteriormente, resulta relevante distinguir que el territorio como portador de identidad, patrimonio, relaciones de poder, entre otros tantos aspectos, alineado con el rol formativo de la comunidad educativa, son indispensables para co-construir escenarios de oportunidades y desarrollo de capacidades. Es una tarea estratégica y no solo un telón de fondo.

A lo largo de este desarrollo teórico se puede sostener que tanto las familias, como los estudiantes y los docentes, presentan una diversidad sociocultural muy profunda que puede ser integrada a través de canales de participación efectiva

como las que este proyecto presenta. Esta integración de actores, a su vez, es una de las contribuciones más significativas a la calidad escolar, sobre todo considerando la situación de vulnerabilidad (por lo tanto de invisibilización, exclusión y prejuicios) a los que podrían estar sometidos los distintos actores es esta comunidad escolar en particular.

Tabla N°2 Casos de integración de padres en establecimientos educacionales.

Establecimiento	Ciudad	Actividad
Colegio Álvaro Covarrubias Arlegui	Santiago	Obras de teatro que incorporan a las familias de los estudiantes.
María Teresa Cancino	Santiago	Encuentros de baile padres-estudiantes-docentes y paradocentes.
Instituto Nacional	Santiago	Actividades deportivas que incorporan a los padres y apoderados en el exterior del establecimiento.
Escuela de San Gregorio	San Gregorio (Magallanes)	Actividades lúdicas que incorporan a padres y apoderados, docentes, estudiantes y comunidad en general.

Fuente: elaboración propia

VII. Objetivos.

Objetivo General

Promover la participación de padres y apoderados en actividades del establecimiento República de Bolivia con la finalidad de estimular el apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos.

Objetivos Específicos

- Sensibilizar sobre la problemática a directivos, docentes y estudiantes de 7° y 8° Año Básico.
- Formar profesores en torno a estrategias de integración de padres y apoderados al proceso formativo de los alumnos y alumnas.
- Generar mecanismos de participación para padres y apoderados.
- Evaluar el proceso de planificación a cargo de docentes del Establecimiento.

VIII. Estrategia Metodológica.

La estrategia metodológica busca contribuir a la realización de los objetivos planteados bajo criterios teóricos, metodológicos y éticos que apunten no sólo al cumplimiento de los mismos, sino que a la integración oportuna y pertinente de una multiplicidad de factores que inciden en la problemática y que deben ser considerados para la sustentabilidad de la intervención.

Se ha escogido esta estrategia considerando que la diversidad sociocultural de los actores educativo requiere un proceso de sensibilización (o alineamiento) como característica central de un proceso de participación “temprano”, como aquí se ha denominado. La capacitación docente contribuye a este propósito ya que permite fortalecer al elemento clave de este proceso: el profesorado.

Una vez logrado esta primera etapa, entonces se puede integrar una mayor participación de actores a través de la planificación. Finalmente, la evaluación, es un mecanismo de control y visualización de logros necesarios en todo proyecto de calidad.

Sensibilización de la comunidad Educativa (Directivos, Profesores, estudiantes)

Se realizará una primera etapa de identificación de la problemática expuesta. Por un lado, los Directivos y docentes serán partícipes de un focus group, en el cual se recopilará la información y el sentir de los profesores en torno a la ausencia de apoderados en las reuniones mensuales. Los principales contenidos de este ejercicio son el levantamiento de:

- Preocupaciones
- Elaboración de causas y consecuencia
- Generación de hipótesis
- Planteamientos técnicos

La reflexión expuesta a través del focus group será fundamental para la creación del taller motivacional para docentes.

Al mismo tiempo, se trabajará con los estudiantes durante el periodo de Orientación, a través temáticas relacionadas con la familia. Esto permitirá a los estudiantes expresar a través de discusiones lo que les puede generar la no participación de los padres en sus actividades diarias. La discusión también

generará instancias de reconocimiento de la problemática abordada en los niños y niñas de la escuela.

Los resultados de este proceso podrán ser comunicados al resto de la comunidad educativa a través de mecanismos escogidos por los estudiantes, apuntando a la originalidad y efectividad de los mismos.

Los resultados obtenidos del focus group debe ser socializados con parte de la comunidad educativa, en este caso los docentes y Directivos, con quienes a partir de los resultados se analizará la problemática con mayor profundidad, dando ideas para la creación posterior de un taller de capacitación motivacional para padres.

Capacitación de los docentes con estrategias que aborden temáticas relativas al ausentismo de padres y apoderados a reuniones.

A partir del focus group y de la socialización del mismo, los docentes aportarán con ideas para la creación de un taller que estudie la temática del ausentismo de padres y apoderados a partir de su realidad. El taller estará dividido en sesiones y abordará distintos tipos de estrategias relativas a la planificación de reuniones de padres y apoderados.

Los temas abordados en las sesiones serán los siguientes:

- Estrategias de trabajo con nuestra comunidad educativa
- Reflexiones pedagógicas y generación de hipótesis en torno al ausentismo
- Planificación de acciones

Los docentes podrán leer bibliografía en torno al tema, compartir experiencias exitosas, planificar en conjunto particularmente actividades para los apoderados y para las reuniones de los mismos. Además se contempla el acompañamiento al aula de pares, en reuniones de padres y apoderados de manera de poder visualizar el trabajo de colegas y retroalimentar, generando instancias de participación y de interacción entre profesores.

Los talleres serán evaluados por los mismos docentes terminados estos, a través de autoevaluación y evaluación final del taller.

Realización de planificaciones que integren a padres y apoderados.

Se potenciará la socialización e involucramiento de padres y apoderados con las actividades regulares del establecimiento, esto es, reuniones de padres, a través de la planificación participativa de éstas, en donde se pondrá definir con

mayor pertinencia el calendario. La realización, incentivos y sanciones podrán ser acordadas de manera conjunta entre docentes y padres.

Se buscará, asimismo, la participación de padres y apoderados en actividades extraprogramáticas definidas por la escuela, en función de su misión, visión, objetivos y capacidad de gestión de estas actividades.

Finalmente, se realizará una **evaluación del proceso de planificación**, la cual será ejecutada por los docentes del establecimiento, con el fin de identificar el cumplimiento de los objetivos de dicha etapa metodológica y visualizar sus posibles fortalezas y debilidades.

IX. Actividades

OBJETIVO GENERAL: Promover la participación de padres y apoderados en actividades del establecimiento República de Bolivia con la finalidad de estimular el apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos.			
Objetivos Específicos	Producto	Actividades	Tareas
<p>Generar mecanismos de sensibilización para Directivos, docentes, y estudiantes de 7° y 8° año básico sobre la problemática.</p>	<p>1. Realización de una reunión con Directivos y docentes en focus group, donde se aborde la problemática.</p> <p>Indicadores:</p> <p>El 80% de los profesores que imparten asignaturas en 7mo y 8avo año de la Escuela, participan en la primera sesión de focus group.</p> <p>El 90% de los docentes expresa a través de una hoja de observaciones la percepción que tienen frente al tema analizado en la sesión.</p> <p>El 60% de los docentes indica que la realización de actividades</p>	<p>Selección del lugar donde se llevará a cabo el Focus Group.</p> <p>Seleccionar participantes del Focus Group.</p> <p>Elaboración de guía donde se incluirán los tópicos a cubrir durante la sesión.</p> <p>Elaboración de un cuestionario de posibles preguntas para los participantes.</p> <p>Seleccionar al moderador.</p>	<p>Solicitar lugar adecuado,</p> <p>Solicitar listado de docentes que puedan ser posibles partícipes del Focus group.</p> <p>Hacer invitaciones para los participantes.</p> <p>Crear los criterios de los participantes.</p> <p>Revisión bibliográfica para el cuestionario.</p> <p>Hacer las preguntas del cuestionario.</p> <p>Seleccionar variables.</p>

	<p>vinculantes entre apoderados y escuela, generará un impacto positivo en la comunidad educativa.</p> <p>2. Realización de tres sesiones con los estudiantes, que aborden la temática de la familia durante el periodo de orientación de 2 horas pedagógicas.</p> <p>Indicadores:</p> <p>El 70% de los estudiantes participa activamente en la ejecución de actividades relacionadas con el tema.</p> <p>El 80% de los alumnos manifiesta su interés de manera verbal y escrita, frente al tema analizado en cada</p>	<p>Realizar un registro.</p> <p>Realizar un informe análisis</p> <p>Identificar lugar de realización de sesiones</p> <p>Seleccionar estudiantes</p> <p>Formular la pauta temática de las sesiones (dramatización, afiche, buzón informativo)</p> <p>Seleccionar al moderador</p> <p>Realizar un registro</p> <p>Realizar un informe de análisis</p>	<p>Contactar persona que haya tenido experiencia en focus anteriormente.</p> <p>Grabación del focus Group.</p> <p>Análisis.</p> <p>Solicitar un lugar adecuado</p> <p>Crear los criterios de selección de participantes</p> <p>Revisión bibliográfica para el diseño de la pauta temática</p> <p>Contactar al moderador (puede ser la misma persona encargada del focus group)</p> <p>Grabar las sesiones</p> <p>Analizar la</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Capacitar a los docentes en torno a estrategias de integración de padres y apoderados al proceso formativo de los alumnos y alumnas.</p>	<p>sesión.</p> <p>3. Realización de una hora de orientación donde los estudiantes realicen propuestas de actividades para realizar con padres y apoderados.</p> <p>Indicadores: El 80% de los estudiantes realiza propuestas que incluyen la participación de padres y apoderados.</p> <p>1. Realización de una reunión con directivos y docentes para revisar el informe de focus group.</p> <p>Indicadores: Asiste el 100% de las personas convocadas a la reunión.</p>	<p>Definir el lugar y espacio pedagógico</p> <p>Escoger a la persona encargada de la orientación</p> <p>Realizar registro e informe</p> <p>Definir un lugar apropiado</p> <p>Definir las temáticas a tratar</p> <p>Sistematizar la información obtenida en el focus group</p>	<p>información obtenida</p> <p>Solicitar un lugar y espacio pedagógico adecuado</p> <p>Generar los criterios para definir al orientador(a)</p> <p>Supervisar la pauta de orientación</p> <p>Grabar las sesiones</p> <p>Analizar la información obtenida.</p> <p>Solicitar un lugar apropiado</p> <p>Contactar a los integrantes de la reunión</p> <p>Analizar la información</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>La evaluación del focus group obtiene un 70% de aprobación</p> <p>2. Realización de cuatro Talleres interactivos de 2 horas para capacitación docente</p> <p>Indicadores: Se realiza el 100% de los Talleres</p> <p>A cada taller asiste el 85% de los docentes</p>	<p>Definir un lugar apropiado</p> <p>Definir a un facilitador</p> <p>Elaborar la pauta de los Talleres</p> <p>Realizar una minuta</p>	<p>Solicitar un lugar apropiado</p> <p>Contactar a un facilitador</p> <p>Grabar la sesión</p> <p>Analizar la información obtenida</p>
	<p>3. Realización de una Evaluación de la capacitación docente.</p>	<p>Definir a un comité evaluador</p> <p>Definir los criterios</p>	<p>Solicitar el o los lugares apropiado(s)</p> <p>Contactar al</p>

	<p>Indicadores:</p> <p>El 100% de los docentes son evaluados</p> <p>El 80% de los docentes obtienen resultados positivos</p>	<p>y mecanismos de evaluación</p> <p>Sistematizar y analizar la información</p> <p>Realizar un documento.</p>	<p>facilitador</p> <p>Grabar la evaluación</p> <p>Analizar la información obtenida</p> <p>Contactar a los integrantes del comité evaluador</p> <p>Analizar la información obtenida</p>
<p>Generar mecanismos de participación para padres y apoderados.</p>	<p>1. Documento de planificación de clases y reuniones de padres y/o apoderados realizadas por los docentes, las que serán subidas a una plataforma virtual.</p>	<p>Convocar a docentes y apoderados para desarrollar el proceso</p> <p>Formulación de fechas de reuniones</p> <p>Definir el diseño de</p>	<p>Contactar a los docentes y apoderados</p> <p>Revisar bibliografía apropiada</p> <p>Contactar a encargado de sitio web</p>

	<p>Indicadores:</p> <p>El 90% de los docentes genera una instancia de reunión contactando telefónicamente a los padres y apoderados.</p> <p>El 70 % de los docentes prepara material y/o planifica demostrando interés y compromiso por la temática a tratar.</p> <p>El 90%de los docentes sube satisfactoriamente la información al portal web.</p> <p>El 70% de los docentes programa y lleva a cabo actividades extracurriculares que involucra la participación de padres, apoderados y alumnos.</p> <p>2. Desarrollo de actividades extracurriculares por parte de la escuela, en las que se vean involucrados apoderados y</p>	<p>la plataforma virtual</p> <p>Sistematizar el registro</p> <p>Definir la estrategia de desarrollo de actividades extracurriculares</p>	<p>Solicitar la sala de reuniones</p> <p>Revisar bibliografía</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

<p>Realizar evaluaciones del proceso de planificación a cargo de docentes del Establecimiento</p>	<p>estudiantes.</p> <p>Indicadores:</p> <p>El 70% de los docentes participa en la estrategia de actividades</p> <p>Se realiza el 100% de las actividades programadas</p> <p>El 60% de los padres y apoderados convocados asiste</p> <p>1.Taller de evaluación de planificación</p> <p>Indicadores:</p> <p>El 100% de los docentes participantes de la planificación asiste al taller</p> <p>El 60% de los docentes evalúa de manera positiva la planificación</p>	<p>Comunicar la iniciativa a la comunidad educativa</p> <p>Convocar e informar a docentes, padres y apoderados</p> <p>Actividades recreativas</p> <p>Hacer minutas por actividad</p> <p>Definir el o los lugares de realización del taller</p> <p>Definir a él o los facilitadores</p> <p>Supervisar la pauta de los talleres</p>	<p>apropiada</p> <p>Contactar a docentes, padres y apoderados</p> <p>Analizar la información obtenida</p> <p>Solicitar el o los lugares apropiado(s)</p> <p>Contactar al facilitador</p> <p>Grabar los talleres</p> <p>Analizar la información</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>2.Documento de sistematización de las minutas del proceso de planificación</p> <p>Indicadores: Se obtiene el 100% de las minutas y registro audiovisual disponible</p>	<p>Definir los criterios de sistematización y evaluación</p> <p>Seleccionar al equipo documentalista</p> <p>Sistematizar los resultados en un informe</p>	<p>obtenida</p> <p>Hacer pauta de trabajo</p> <p>Contactar a los integrantes del equipo documentalista</p> <p>Analizar la información obtenida</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

X. Cronograma

El detalle del Cronograma según actividad se incluye en Anexos

Producto	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Realización de una reunión con Directivos y docentes en focus group, donde se aborde la problemática.						
Realización de tres sesiones con los estudiantes, que aborden la temática de la familia durante el periodo de orientación de 2 horas pedagógicas.						
Realización de una hora de orientación donde los estudiantes realicen propuestas de actividades para realizar con padres y apoderados.						
Realización de una reunión con directivos y docentes para revisar el informe de focus group.						
Realización de cuatro Talleres interactivos de 2 horas para capacitación docente						
Realización de una Evaluación de la capacitación docente.						
Documento de planificación de clases y reuniones de padres y/o apoderados realizadas por los docentes, las que serán subidas a una plataforma virtual.						
Desarrollo de actividades extracurriculares por parte de la escuela, en las que se vean involucrados apoderados y estudiantes.						
Taller de evaluación de planificación						
Documento de sistematización de las minutas y el registro audiovisual del proceso de planificación						

X. Evaluación

Se realizará una evaluación ex post centrada en medir la eficacia del Proyecto en términos del cumplimiento de objetivos, niveles de participación y niveles de satisfacción, todos ellos presentes en los indicadores propuestos para el Proyecto.

En este sentido, se puede apreciar que la evaluación posee un carácter mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, que será aplicado al finalizar todo el proceso. Para el instrumento cualitativo se seleccionará a un número cinco estudiantes, e igual número de docentes y apoderados, en tanto que para el cualitativo se estimará en función del monitoreo de indicadores; no obstante lo anterior, la muestra debe ser igual o superior al 50% de los participantes, divididos entre estudiantes y docentes.

La realización de la evaluación considera la apertura de los resultados a los diversos actores que participaron en el Proyecto con el fin de co-responsabilizar por los logros o deficiencias del proceso a la comunidad educativa respectiva.

La información se dará a conocer a través de dípticos, afiches y la convocatoria a una actividad de carácter lúdico.

Los distintos medios de verificación de cada indicador proporcionarán la información necesaria para reconocer el cumplimiento de los objetivos propuestos: listas de asistencia y encuestas, respectivamente

XIII. Bibliografía.

Blog de la Escuela E 310 República de Bolivia. Revisado el 02 de junio de 2013 en internet.

<http://escuela310.blog.terra.cl/>

del Río M. Francisca y Jaime Balladares (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *PSYKHE* Vol. 19, N° 2, 81-90.

Goffman, Irving (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Traduc. Hildegarde Torres y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.

Lista de Asistencia Escuela E 310 República de Bolivia, años 2012 y 2013.

Orellana, Nicole editora. (2011): *Familia y Escuela. Construyendo Juntos una Educación Integral para nuestros hijos e hijas*. Santiago.

Redón, Silvia (2010). La Escuela como Espacio de Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: 213-239

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Revista Psykhe*, 15, 119-135. Revisado el 22 de marzo de 2006 desde Internet:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282006000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Serrano, Sol (2004): La escuela es el lugar más noble de Chile. Revista Educación N°315. Santiago.

Schütz, Alfred (1995). El problema de la realidad social. Traduc. Nestor Míguez. Compilador Maurice Natason. Buenos Aires: Amorrortu.

Solis, M.Cristina, et al. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores.

Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 1: 127-147

Ministerio de Educación de Chile (2008): Marco para la Buena Enseñanza. Chile.

Ministerio de Educación de Argentina (2006): Escuela y Comunidad. Desafíos para la integración educativa. Argentina.

UNICEF, (2009). Reuniones de apoderados: acercando las familias a la escuela, Santiago.

