



XINGAN LI | M^º DEL CARMEN MORENO SÁEZ | JENNIFER HARRISON | KRISTEN BURNS | ERICA ONGSTAD
ALEJANDRA SANTANA LÓPEZ | TALY REININGER POLLAK | CRUZ GARCÍA LIRIOS | MARGARITA JUÁREZ NÁJERA
FRANCISCO RUBÉN SANDOVAL VÁZQUEZ | JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO | ANA BEATRIZ CARRERA AGUILAR
ARTURO ROBLES VALENCIA

El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena

Family involvement from a school family relationship framework. An analysis from the perspective of an administrative team in a municipal school in Chile

Alejandra Santana López*, Taly Reininger Pollak**

* Pontificia Universidad Católica de Chile. asantana@uc.cl

** Universidad Andrés Bello. talyreinger@gmail.com

Abstract:

School social interventions in Chile are recently emerging and flourishing due to new educational policies and norms. These interventions have placed a specific focus on expanding and improving the relationship between the family and the school. Drawing from a larger case study that included 5 schools which sought to explore and compare the perspectives of municipal school administrative teams in regards to the family school relationship as well as problematic family situations, this article presents the findings from one particular school. The study is framed from the theory of educational change, contextualized change, and the family involvement literature. Findings from the study reveal school administrative teams hold a negative vision of the family and the relationship between the school and the family is hierarchical and unidirectional in nature, with little participation from families.

Keywords: Social Intervention, family school relationship, family.

Resumen:

En Chile las iniciativas de intervención social escolar son procesos emergentes, que se proyectan considerando el marco normativo de la educación y las políticas públicas en el área. Especial interés revisten aquellas iniciativas que apuntan a fortalecer la relación familia-escuela. De esta forma, el artículo busca dar a conocer las visiones del equipo de gestión escolar municipal respecto a situaciones problemáticas vivenciadas por la familia y caracterizar el vínculo familia-escuela.

Los antecedentes teóricos a la base del estudio, provienen de la teoría del cambio educativo, el cambio contextualizado y el involucramiento familiar.

Se trabajó en base a una metodología cualitativa, a través de un estudio de caso, en que cada caso corresponde a una escuela. Aquí se presentarán los hallazgos parciales correspondientes a un establecimiento.

A modo de resultados, destaca una visión negativa de la familia por parte del equipo de gestión, reconociendo una relación jerárquica entre ambas esferas y niveles de vinculación familia-escuela unidireccionales y de bajo protagonismo por parte de las familias.

Palabras clave: Intervención social, vínculo familia-escuela, familia.s

Article info:

Received: 06/02/2016 / Received in revised form: 20/06/2017

Accepted: 25/06/2017 / Published online: 01/07/2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.14.4>

1. Presentación

La relación Familia-Escuela resulta ser un ámbito de contradicciones y tensiones para quienes lideran los procesos educativos de niños/as, desde ahí se han buscado diversos caminos para abordar esta vinculación, generar mejoras e impactar en los procesos de aprendizaje. Este trabajo busca dar cuenta de los resultados de un estudio cualitativo enfocado en analizar los procesos de implementación de *Iniciativas de Intervención Social Escolar* (IISE) centradas en la relación Familia-Escuela en escuelas municipales chilenas.

La investigación en su globalidad se enfoca en recoger las visiones que, diversos actores claves del contexto escolar, poseen respecto a las IISE, profundizando en las dimensiones de: consecuencias educativas asociadas a la implementación de las IISE, aspectos distintivos de la implementación de las IISE de acuerdo al contexto sociocultural en que se emplazan, ámbitos de comparación de las IISE y su impacto educativo, situaciones problemáticas de las familias y el vínculo Familia-Escuela, Planes, Programas y Proyectos asociados a las IISE en la escuela y tensiones en la articulación entre IISE, relación Familia-Escuela y Escuela. Con el fin de limitar el análisis a este documento se dará cuenta de las dimensiones: *situaciones problemáticas de las familias y el vínculo Familia-Escuela*.

En esta oportunidad, se ha definido abordar las perspectivas de tres integrantes del equipo de gestión escolar, se trata de: Director, Inspector General y Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) (en adelante Equipo de gestión escolar).

Así, las preguntas que guiarán este análisis serán: ¿Qué visión de las familias de la comunidad educativa poseen los integrantes del equipo de gestión escolar?, ¿Qué

visiones asociadas a la relación Familia-Escuela poseen los integrantes del equipo de gestión escolar? ¿Qué implicancias educativas se podrían desprender de estas visiones?

La relevancia de esta investigación se sustenta en cuatro líneas argumentativas. Una de ellas está dada por la importancia de generar un conocimiento específico de la educación en contextos de desventaja socioeconómica y cultural, iluminando nuevas áreas en que las políticas educativas e intersectoriales se manifiestan de manera particular, aparentemente buscando respuestas a las inequidades sociales que también se expresan en lo educativo y que son parte del modelo económico y social imperante (Lareau 2000; Ball y Youdell 2007; Schwartzman y Cox 2009).

Una segunda línea argumentativa, se sustenta en los procesos de cambios en el área educativa, transformaciones que van respondiendo a un contexto complejo y donde es posible reconocer cambios en distintos niveles del sistema escolar, en la política, la gestión intermedia y el propio contexto escolar. La emergencia reciente de IISE puede comprenderse como una manifestación de estos cambios, siendo sus procesos de implementación el reflejo de múltiples tensiones y dinámicas, asociadas a la incorporación de la innovación, del trabajo en equipos interdisciplinarios, de las dificultades en la administración de los recursos y de las limitaciones dadas por liderazgos deficientes al interior de la escuela (Fullan 2007; Fullan y Hargreaves 2006).

Una tercera vía argumentativa, proviene de las lógicas de Intervención Social, especialmente aquellas que se han desarrollado en contextos escolares. Entendiendo la Intervención Social como un conjunto de acciones que son ordenadas, planificadas, en función de las construcciones que se realizan, conjugando en ellas, estrategias y metodologías (Matus 2001) y que apuntan a procesos de transformación social. En el contexto nacional las IISE son experiencias emergentes, ofreciendo una interesante área a explorar y sistematizar. Desde la experiencia norteamericana en que las IISE han tenido larga data, se identifica como una área específica del Trabajo Social Escolar, la intervención con familias, siendo una temática de interés el abordaje del involucramiento o compromiso familiar ya que este, tiene una fuerte influencia para los niños, ellos van tomando actitudes acerca de la educación, incluso antes de que ingresen a la escuela; por otra parte los niños tienden a tener rendimiento académico cuando sus familias han estado involucradas (Bye y Álvarez 2007).

Finalmente, una cuarta línea argumentativa, proviene del reconocimiento de la familia como una estructura clave en la transmisión de patrones socioculturales, los que pueden limitar o potenciar las oportunidades de desarrollo de los niños/as (Brunner y Elacqua 2004; Lareau 2000). Las condiciones de desarrollo de los niños, según Lareau (2000) se caracterizarían por una fuerte presencia de patrones socioculturales asociados a la clase social, que permearían la vida familiar y por ende la vida escolar de los niños. Éstos se irían expresando en: la participación de los padres en el proceso educativo, en la relevancia que le otorgan a la educación, las caracte-

rísticas su de involucramiento en la dinámica organizacional de la escuela, entre otros aspectos. En este sentido, cobrará especial relevancia en el análisis la relación Familia-Escuela, especialmente las potencialidades del involucramiento familiar en los procesos educativos (Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski 2006).

El documento se estructura en base a cinco apartados: una breve revisión de los antecedentes contextuales, fundamentalmente los marcos legales en área de educación en Chile, que operan como parámetros para las IISE. Posteriormente, se reconoce el marco teórico que sustenta la investigación, destacando tres pilares teóricos: la teoría del cambio educativo, la perspectiva de mejoramiento contextualizado y las IISE enfocadas en el involucramiento familiar. En tercer lugar, se presentan los antecedentes metodológicos considerados en la investigación en su globalidad, explicando qué hallazgos específicos se han abordado en este documento. A continuación, se abordan los hallazgos específicos en torno a las visiones de familia que posee el Equipo de Gestión Escolar y a la relación Familia-Escuela. Para finalizar, con reflexiones que profundicen en los aspectos claves de los resultados presentados y su proyección en la intervención social escolar inscrita en procesos de cambio educativo globales.

2. Antecedentes Contextuales

Marco Legal y Política Educativa

Ley General de Educación (LGE)

La Ley N°20.370 denominada Ley General de Educación, promulgada el año 2009, aparece como el cuerpo legal que regular todos los aspectos relativos a educación en Chile. En ella se plantea la búsqueda de regulación de derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Para esto, fija los requisitos para cada uno de los niveles educativos; regula el deber del Estado por velar por su cumplimiento y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos de todo nivel, a fin de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio.

De acuerdo a este cuerpo legal, la Educación se define como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (LGE 2009).

Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP)

Bajo el amparo de la Ley General de Educación, es posible reconocer dos cuerpos legales, que han favorecido la emergencia de IISE, se trata de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley 20.249) y el Decreto de Educación Especial (Decreto n° 170).

La Ley de SEP está enfocada en el mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, define un marco de gestión curricular y de gestión organizacional – insertos en el Plan de mejoramiento Educativo – en la que la entrega de recursos está atada a compromisos de las escuelas respecto a las metas de aprendizaje que pretenden alcanzar, particularmente con los niños prioritarios. Por su parte se les exige a las escuelas un proceso de planificación, revisión y monitoreo de la gestión educacional que realizan (Olivares 2011). Una de las áreas en que es factible proponer planes de mejora, corresponde al área de convivencia escolar, así algunos establecimientos han optado por generar acciones como la contratación de profesionales de las ciencias sociales y/o de la salud mental, para favorecer y mejorar diversas dimensiones de esta área (Saracostti y Santana 2013). En un estudio realizado el año 2010, respecto a áreas de desarrollo de los Planes de mejoramiento de la SEP, se mostró que el área de “Compromiso de las familias con el aprendizaje” estaba presente con un pesaje de un 14,3% en los Planes estudiados, enfocándose principalmente en las siguientes áreas: establecimiento de metas de involucramiento de las familias, estrategias para informar a los apoderados, apoyo a padres y apoderados, involucramiento de los padres en las actividades escolares, trabajo con profesionales de apoyo, evaluación de las estrategias de compromiso y nivelación de estudio de padres y apoderados (Muñoz 2010).

Decreto de Educación Especial

Por su parte, el Decreto de Educación Especial (Ley 20.201), se orienta al fortalecimiento de la Educación Especial o Diferencial, donde esta es reconocida como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, entregando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de los alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (MINEDUC 2013).

Al alero de esta Ley, se desarrollan los Programas de Integración Escolar (PIE), ellos corresponden a una estrategia inclusiva para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. Su propósito es favorecer la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (MINEDUC 2012).

El PIE es parte del Proyecto Educativo Institucional, debe articularse como una de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo General del establecimiento, usando como marco la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Dentro de la planificación de los recursos a utilizarse en el PIE, se incluye la contratación de Profesionales Docentes Especializados y Profesionales Asistentes de la Educación, desarrollando una intervención interdisciplinaria, brindando apoyo específico, dentro y fuera del aula. Además, deben asumir tareas de coordinación a nivel comunal, con las familias y redes significativas.

Política de Participación de Padres y Apoderados

De acuerdo a la política de participación de padres, madres y apoderados/as (MINEDUC 2004), en el sistema educativo, el involucramiento de la familia puede tener dos focos de interés: la gestión educativa y la gestión administrativa del sistema. A su vez, puede desarrollarse en diversos ámbitos territoriales: local (a través de las distintas instancias de participación existentes en un establecimiento); comunal (a través de Uniones Comunales de Centros de Padres y Apoderados o instancias municipales de participación); regional y nacional (a través de Federaciones y Confederaciones de Padres y Apoderados).

Su participación en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de involucramiento considerado. Se distinguen a continuación, a partir de un documento elaborado por el CIDE (en MINEDUC 2004), cinco niveles posibles de participación en orden creciente: nivel informativo, nivel colaborativo, nivel consultivo, nivel de toma de decisiones y nivel de control de eficacia.

Esta política ofrece el marco formal que regula la conformación y desempeño de los Centros de padres y apoderados, en la escuela.

A modo de síntesis, es posible reconocer en los cuerpos legales anteriormente expuestos, la declaración de política en torno a intencionar procesos educativos de mayor complejidad, que apunten a las principales inequidades del área.

3. Antecedentes Teóricos

a) *Teoría del Cambio Educativo*

A partir del análisis histórico de la implementación de reformas educativas masivas desde los años '60, Fullan (2002) ha sido uno de los precursores en el desarrollo de una vertiente teórica relativa al "cambio", la cual parte del cuestionamiento de

cambios impuestos externamente a las escuelas, sin haber antes vivenciado un proceso reflexivo, colectivo, que lo sostenga y le dé significativo para la organización.

Desde esta línea de estudio, las propuestas de cambios se conciben como procesos, que deben ser comprendidos, planificados, gestionados y evaluados de forma colectiva. Se va reconociendo una dimensión institucional, que obliga a que el cambio se desarrolle de forma organizada, sistémica e institucionalizada y sea fruto de la comprensión y de las decisiones de la comunidad escolar (Miranda 2002). Cabe destacar que, cada una de las fases del cambio, corresponde a procesos singulares y complejos, con distinta duración, con características recursivas por sobre lo lineal (Murillo y Krichesky 2012).

El cambio educativo es significativo cuando logra activar los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que los llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberada (Miranda 2002).

Desde la perspectiva del Cambio Educativo, no basta cambiar estructuras e insumos de trabajo escolar, sino que es necesario modificar las prácticas de trabajo e interacción social que se desarrollan en la escuela, procesos que deben ser asumidos y liderados por la propia escuela, modificando su práctica y cultura (Fullan 2000 citado en Raczynski y Muñoz 2005).

b) Perspectiva de Mejora Escolar Contextualizada

Muchos de los procesos de cambio escolar, se inscriben en horizontes que apuntan a la mejora escolar. El enfoque de mejora "se detiene en los procesos escolares, se ocupa de la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa" (Carrasco 2008: 7), por su parte el que ésta mejora sea "contextualizada" implica profundizar en la compleja interrelación entre rango de características contextuales y las respuestas de las escuelas a esos desafíos específicos (Carrasco 2008).

La perspectiva de Mejora Escolar Contextualizada, corresponde a una vertiente teórica que se desprende de los lineamientos de Mejora Escolar, pero se enfoca en articular las nociones de calidad educativa y desventaja. Insumando a la política educativa, contribuyendo efectivamente a mejorar las oportunidades educativas de los menos privilegiados. Para esto busca relevar, entre otros elementos, las necesidades de aprendizaje y los apoyos específicos que requieren los estudiantes para progresar académicamente, así como también caracterizar la gestión escolar y los procesos instruccionales, especialmente sensibles a las necesidades que se dan a nivel local (Carrasco 2008).

Teniendo esto en consideración, Thrupp y Lupton (2006) destacan la influencia de los contextos educativos en los procesos escolares y en el rendimiento de los estudiantes, no sólo aportando evidencias que expliquen esta relación sino contribuyendo desde argumentos asociados a la justicia social y a la necesidad de incorporar mejoras en esta línea, particularmente en la política educativa.

Para Hopskins y Higham (2008) uno de los nueve componentes del mejoramiento de las escuelas apunta a, las asociaciones más allá de la escuela, donde se generan oportunidades de aprendizaje, promoción del compromiso de los padres y, donde las instituciones de apoyo, son usadas de manera efectiva. Sin embargo, no hay que olvidar que, al situar este proceso en un contexto socioculturalmente desventajado, se va afectando con ello, la estructura de las relaciones al interior de la escuela, entre la escuela y la familia e incluso la gestión escolar.

c) Iniciativas de Intervención Social Escolar enfocadas en el Involucramiento Familiar en la Escuela

Las IISE corresponden a grandes líneas de acción frente a un fenómeno social sobre el cual se ha problematizado en función de transformar esa situación. Para estos, los profesionales optan por herramientas técnicas que les sean más útiles, pertinentes y eficientes; una de ellas son los modelos de intervención.

Dentro de los modelos de intervención con familias en el contexto escolar, se destacan alguno que apunten particularmente a abordar la temática del involucramiento familiar, estos favorecen la participación de diversos estilos parentales y distintos niveles de participación de la familia en la escuela.

Al Definir el involucramiento desde esta perspectiva unilateral se limita a las estrategias utilizadas por las escuelas para vincularse con la familia, enfocándose en las tradicionales reuniones de apoderados y uso de libretas de comunicaciones, las cuales no permiten desarrollar relaciones de colaboración mutua entre la escuela y la familia. A esta forma tradicional de relacionarse, se suma la complejidad que históricamente han marcado las relaciones entre el hogar y la escuela, caracterizadas por conflictos, desconfianzas y frustraciones, debido a diferencias respecto a definiciones de roles y responsabilidades (Christianakis 2011; Lawson 2003; Lareau & Horvat 1999; Yoder 2013). Estos antecedentes han limitado la potencialidad de crear vínculos positivos y de colaboración mutua entre las escuelas y las familias.

Dado la complejidad que marca las relaciones entre la escuela y la esfera familiar y las limitaciones de formas tradicionales de Involucramiento Familiar, actualmente la definición de involucramiento familiar se ha expandido, considerando no solamente los actos en los cuales las familias se visibilizan en el entorno escolar, sino también actividades que se desarrollan dentro del hogar para apoyar la educación de los niños/as

(Jeynes 2010). Además, tomado en consideración las variadas composiciones familiares contemporáneas, la definición del involucramiento familiar incluye no solamente a los padres como agentes centrales en la formación de los niños/as, sino también a otros adultos significativos como los/las abuelas/os, tíos/as, hermanos/as, etc.

Otra dimensión importante de la definición del involucramiento familiar considera a las familias como protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, proceso que contribuiría a superar las limitaciones de un involucramiento unilateral, rígido y diseñado para un tipo de familia ideal. Desde esta perspectiva, la familia puede tomar la iniciativa y ser creativa en la generación de nuevas y variadas formas de vincularse con la escuela y con los procesos de aprendizaje de los niños/as.

A modo de síntesis, se puede definir el involucramiento familiar como la disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los niños/as, abarcando las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Concibiéndolo como un proceso y un trabajo de asociación entre la Familia y la Escuela (Anderson-Butcher 2006).

Algunos modelos que abordan específicamente el involucramiento familiar en el contexto de la intervención social escolar son: el modelo eco-sistémico, holístico o ecológico (Hernández et al. 2002, Frey y Dupper 2005), el modelo de apoyo a la familia (Fischer 2003, Layzer et al. 2001), el modelo de involucramiento familiar (Green, Hoover-Dempsey, Sandler y Walker 2007), modelo de fortalecimiento parental (Anderson-Butcher, Lawson, Iachini, Flaspohler, Bean, y Wade-Mdivanian, 2010), entre otros.

4. Antecedentes Metodológicos

La investigación utilizó una metodología cualitativa, desarrollando un diseño de Estudio de caso, permitiendo abarcar la complejidad del caso en particular, se utiliza cuando se tiene interés en el caso en sí mismo, buscando el detalle de la interacción con sus contextos, estudia la particularidad y la complejidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake 1998). Se trabajó bajo la modalidad de Estudio de caso Instrumental y colectivo. Esto significa que los casos – en esta investigación “las Escuelas” no interesan en sí mismas, sino que a través de ellas se busca comprender la naturaleza e implementación de las IISE focalizadas en el trabajo con familias. Por otra parte, fue colectivo en tanto se abordaron cinco casos.

Muestra

Los casos (escuelas) seleccionadas poseen atributos homogéneos (elementos comunes entre ellas) y atributos diferenciados que operan como criterios de con-

trastes entre los casos. En este sentido, las escuelas participantes se eligieron la estrategia de muestreo intencionado el cual estuvo determinado por los atributos antes mencionados.

Los atributos homogéneos utilizados fueron: corresponder a Escuelas Municipales, que impartan Educación General Básica, que sean vulnerables (de acuerdo a su Índice de Vulnerabilidad Escolaridad (IVE)), que sean beneficiadas por la Subvención Especial Preferencial (SEP), que cuenten con IISE implementadas o en procesos de implementación y que se encuentren ubicadas en contextos urbanos y rurales.

Los atributos específicos utilizados fueron: Rango de Vulnerabilidad de la Escuela, Rango Rendimiento Escolar y el Origen y financiamiento de las IISE.

En este documento se presentarán hallazgos parciales asociados a uno de los casos, correspondiente a un establecimiento de la comuna de Melipilla en la Región Metropolitana. La totalidad de casos participantes corresponde a 5 escuelas.

Características del caso a exponer

Comuna: Melipilla

Dependencia: Municipal

Niveles Educativos: Educación Preescolar y Educación General Básica

Matricula total (2013): 457

Promedio de Estudiantes por curso: 25

Recursos adicionales: Financiamiento de la Ley SEP. Clasificación SEP: Escuela Emergente.

Resultados SIMCE: Para 4° año de Educación General Básica se obtuvo en Lectura 243 y en Matemáticas 229. Para 8° año de Educación General Básica se obtuvo en Lectura 230 y en Matemáticas 231.

Índice de desempeño docente: el total de docentes del establecimiento se clasifica en: 1 profesor destacado, 13 profesores competentes y 8 profesores básicos.

Iniciativas de Intervención Social Escolar presentes en las Escuelas: Proyecto de Integración Escolar, Programa Habilidades para la Vida, Apoyo Social de ADRA Chile y Programa Proniño CODENI.

Instrumentos de Recolección de Datos

Si bien, se estableció a la Escuela como el caso, se aproximó a la comprensión de las IISE a través de determinados informantes. Estos fueron: Directores de las Escuelas, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), Orientador y/o Inspector General, Educadora Diferencial, Profesores Jefes, Profesionales del área social, Encargados de Coordinar a nivel Intermedio las IISE, Representantes de las fuentes de financia-

miento de los Programas de Intervención Social e Integrantes de las Familias. Para efectos de este documento, se consideraron las apreciaciones de: Director/a, Jefe/a de UTP e Inspector/a General.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron: Ficha Resumen de cada Escuela, Entrevistas Semiestructuradas Individuales a Director, Jefe de UTP, Orientador, Educadoras Diferenciales, Profesores Jefes, profesionales del área psicosocial, encargados de coordinar a nivel intermedio las IISE y representantes de las fuentes de financiamiento de las IISE y Entrevista Semiestructurada Grupal a los Integrantes de la Familia.

Los instrumentos de recolección de datos se construyeron en base a los tópicos centrales que se desprendieron de los objetivos de la investigación.

Estrategia de Análisis de Datos

Las entrevistas estas se analizaron bajo el Modelo de la Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967 en Taylor & Bogdan 2002), quienes plantean tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva. Al corresponder a un estudio de carácter exploratorio – descriptivo, la codificación más pertinente será la Abierta; ya que busca “clasificar los datos en categorías más abstractas o de mayor orden (...) implica fragmentar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos” (Krause 1996, p. 8). Su uso permitirá construir categorías, subcategorías y propiedades de éstas en torno a los tópicos centrales de la investigación, permitiendo acceder a las construcciones verbales de los informantes procesadas en unidades denominadas “categorías”.

El análisis de los datos se realizó con el apoyo del software para análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

En este documento se aborda la primera fase de codificación abierta de las dimensiones: *situaciones problemáticas de las familias y el vínculo Familia-Escuela*.

5. Presentación de Resultados

a) Caracterización de las Familia desde la perspectiva del Equipo de Gestión Escolar

Caracterización socio-cultural de las familias

En relación a la composición familiar se destaca, que las familias que acuden a la escuela, corresponden a familias monoparentales con jefatura femenina o bien, uniones de hecho, con baja estabilidad en duración de las relaciones de pareja de ambos padres.

Otra característica de la composición familiar, apela a familia de tres generaciones, que operan como de red apoyo interno para los padres de los niños/s, donde las abuelas – especialmente – cumplen una función soporte, asumiendo el rol de apoderados frente al establecimiento.

Se hace una distinción, reconociendo a las familias como familias jóvenes, cuyas parejas han dejado recientemente de ser estudiantes de la misma escuela.

“(...) jóvenes que pololean y que tienen un hijo, tienen dos hijos, se juntan se separan... la niña va y se junta con otro y tiene hijo del otro, papás diferentes (...) y lo malo que tiene es que son muchas familias entre parientes, muchos primos con primos, familias que se repiten, los apellidos por todos lados (...) son irresponsabilidades (...) son niños que salieron hace poquito no más de aquí, papás jóvenes, muy jóvenes, irresponsables, ex alumnos de acá del colegio... hay otros no que son jóvenes pero son responsables” (Jefa de UTP).

Respecto a las características socioculturales que el Equipo de Gestión logra identificar en las familias pertenecientes a la escuela, se valora positivamente que los padres cuenten con enseñanza media completa o parcial. Por otra parte, se reconoce un cambio en el hogar, dado por la incorporación más activa de las madres al trabajo.

Se advierte que, al contar los padres con enseñanza media incompleta, se dificultan las posibilidades efectivas de apoyar los aprendizajes de los niño/as desde la casa:

“(...) tienen al final pocos recursos (...) los padres también, no han tenido una educación completa en media (...) Me afecta en el sentido que, yo les digo a los apoderados, [los niños/as] son responsables aquí, pero les falta el apoyo intelectual en sus casa” (Jefa de UTP).

En relación a las actividades productivas a las que se dedican las familias, se destacan dos: el trabajo de artesanía asociado a la greda y el trabajo agrícola. Es mínima la presencia de padres profesionales.

Una situación que se destaca en el sector, tiene que ver con la condición de trabajo familiar, que en ocasiones afecta a los niños/as,

“Para mí aquí no existe la pobreza, lo que existe aquí en Pomaire y lo que me preocupa es que están haciendo trabajar a los niños a muy temprana edad, producto que es un lugar turístico, de la artesanía de la greda, y si la mamá y el papá se amanecen, por supuesto que el chico se amanece, y por ende, el chico al día siguiente se queda dormido, (...) le ayudan a pulir la greda, o no alcance hacer las tareas porque me puse a trabajar, eso lo veo frecuentemente y es lo que ocurre en este pueblo” (Inspector General).

En algunas familias, se han presentado problemas sociales de mayor gravedad, asociados al consumo de drogas, violencia intrafamiliar y en general situaciones delictuales que han requerido seguimiento o protección judicial para los niños/as.

Problemáticas Familiares asociadas a su dinámica

Al analizar las relaciones familiares, el Equipo de Gestión Escolar destaca dificultades relacionales asociadas a la violencia y a la falta de tiempo dedicado a los niños/as.

"(...) de afuera viene mucha violencia, entre ellos y como familia, el hecho de que los padres no escuchen a sus hijos y que las madres no tengan ese espacio, porque aquí en este sector la gente trabaja y trabaja desde muy temprano hasta largas horas de la noche y se descuidan de los niños y los dejan que anden en la calle y no saben con quién se juntan y cuando quieren tomar remedio de la situación el niño ya está metido y es difícil sacarlo, eso es lo malo, lo negativo que yo encuentro y con ese tipo de niños trabajamos" (Inspector General).

Considerando las características de las familias, se van desprendiendo situaciones problemáticas, desde la perspectiva de los actores abordados, éstas afectan principalmente a los niños/as y se manifiesta en su comportamiento en la Escuela. Una de estas situaciones es el temprano manejo del dinero que tienen los niños/as del sector y las dificultades de los padres por establecer límites y manejar estas situaciones con sus hijos.

En este mismo sentido, se van evidenciando necesidades afectivas por parte de los niños/as, que desde la Escuela se van abordando,

"nosotros reforzamos lo bueno y entregamos conocimientos, pero hay cada situación difícil ahora de los chiquillos, yo me he dado cuenta aquí que los chicos de aquí, de este sector necesitan mucho afecto, porque están solos, a pesar que la mamá y el papá están ahí, pero no son considerados, no son tomados en cuenta, si no le dan espacio ni siquiera para revisar sus tareas, llegan sin materiales, cómo te fue hoy día, mira me voy a sentar contigo te voy a leer un cuento, cuéntame cómo te fue hoy en el colegio, etc. (...)" (Inspector General).

La situación familiar y de vida de los niños/as, los lleva a replantear aspectos formativos como equipo de gestión y docente de la Escuela,

"(...) el poco contacto, la poca entrega y poco afecto que veo de los padres hacia sus hijos, la poca preocupación y eso que indudablemente incide en el rendimiento y el comportamiento de los alumnos, a pesar que aquí se puede trabajar aún, (...) entonces qué hacemos nosotros, yo en los consejos de profesores, yo

le digo a mis colegas, a estos niñitos entreguémosle una educación con cariño, no sacamos nada con gritarle, ya están cansados de eso si no qué podemos hacer, cambiar a estos chiquititos a través del cariño, porque no hay otra forma, si le buscan por el lado violento es peor" (Inspector General).

b) Caracterización de la relación Familia- Escuela

Comunicación y vínculo

Particularmente en el sector en que se emplaza la escuela, se tiende a dar mucha cercanía con las familias de la Escuela y la comunidad en general, esta distinción se aprecia como un facilitador a la hora de querer generar vínculos con las familias.

"No sé si será algo especial de este colegio o no, yo vivo aquí, yo participo en instituciones que son de la comunidad, conozco a todas las familias, he hecho clases aquí desde el año 81, tengo muchos años como directora, pero del 81 que tengo clases aquí, vivo aquí en el pueblo desde el 76, entonces conozco todas las generaciones y los niños de una u otra forma yo les he hecho clases" (Directora).

En relación a comunicación, se reconoce la importancia de escuchar a los apoderados y a los niños/as, con miras a tener una comprensión más integral de sus situaciones y actuar desde la escuela, teniendo esas consideraciones.

"(...) converso con los apoderados, con los alumnos y me siento escuchado en eso y los apoderados también se sienten felices cuando uno tiene tiempo para escucharlos (...) los niños tienen un trasfondo importantísimo, porque antes de tomar una determinación hay que preguntar qué pasa, habrá dormido, habrá comido, estará en la casa, no sé y la única instancia que usted tiene para poder entender a los niños es dar esta oportunidad para que se expresen y puedan desahogarse y que ellos encuentren también un punto de apoyo, por fin alguien me escucha, me apoya, hay alguien que me va a proteger. Ese es mi trabajo y me gusta tomar determinaciones para que los niños cambien de su actuar, creo que la mejor forma es esa, no sacamos nada de echarlo para la casa, no sacamos nada con gritarle, echarlo para la casa es casi un premio, acá en el colegio lo tengo más seguro" (Inspector General).

Sentido y Compromiso de la familia con la Escuela

La Escuela cuestiona el sentido que los padres atribuyen al hecho que los niños/as asistan a la Escuela, se plantea que los padres buscan un lugar para que sus hijos/as sean cuidados, por sobre objetivos de aprendizajes.

“(...) no todos los apoderados manda al niño al colegio para que aprenda y con esa meta, de repente manda al niño para que se lo cuiden, cuando era jornada completa pensaban que era eso, que el niño iba a salir a las 5 de la tarde y no po’ sale a las 3.30 (...)” (Jefa de UTP).

Desde la Escuela se reconoce el compromiso de las familias del sector, sin embargo, se diferencia el compromiso parental según el ciclo educativo en que se encuentren los niños/as, apreciándose más alto en los niños/as de primer ciclo.

Rol del Profesor en la relación con la familia

Se destaca que dentro de la Escuela funcionan Programas de Intervención que vienen de instancias externas (JUNAEB, Empresa Privada) que muchas veces incorporan acciones específicas para las familias, sin embargo, en esta labor es clave el apoyo prestado por los profesores, el vínculo y comunicación con las familias es facilitado desde su labor.

“Es que tanto [el Programa] Habilidades para la vida como [el Programa] Pro-niño están trabajando íntegramente con el profesor; lo otro motivador para que el apoderado participe, (...) el profesor tiene un rol importante en entusiasmar al apoderado, (...) [los apoderados] también tienen que ayudar, ellos tienen que tener claro lo que significa el proyecto educativo del colegio, ellos están muy interiorizados de lo que queremos sacar de aquí a octavo año, el profesor es fundamental en esto” (Inspector General).

Espacios de participación para la Familia generados desde la Escuela

Los agentes entrevistados reconocen cinco instancias de participación para las familias que se dan en la Escuela, estas son: Actividades Cívico-culturales, Reuniones de Apoderados, Talleres, Jornada de Convivencia y el accionar del Centro de Padres y Apoderados.

Así, por ejemplo, respecto a las Actividades Cívico-culturales se señala que:

“(...) en los actos civiles culturales participan alrededor del 80 % de los apoderados, cuando son números artísticos sobre todo, de primero a cuarto y sobre todo en fiestas patrias, el colegio está vestido completo, incluso todos los profesores y apoderados; hemos hecho una fiestas maravillosas, con autoridades y todo” (Inspector General)

Particularmente, respecto a la labor del Centro de Padres y Apoderados se plantea que:

“el centro de padres aquí es un 7, (...) cuando faltaban la mitad de los materiales, ellos pusieron los maestros y pusieron todos los ladrillos a donación de todos los cursos y cada niño tenía que traer un ladrillo, y quedo súper lindo, antes era un muro de piedra (...) aquí eligen la directiva... y la eligen de nuevo porque ven que están haciendo bien las cosas, los mismos apoderados se dan cuenta y eligen a los mismos de nuevo, (...) tiene muy buenos contactos con la junta de vecino, con la corporación, con el alcalde, teniendo contacto con esta gente se consiguen pero maravillas (...).”

6. Reflexiones Finales

La visión de familia que manifiesta el Equipo de Gestión Escolar, privilegia una connotación negativa de ellas, asumiendo una serie de carencias o problemáticas que se desprenden de su estructura, dinámica y condiciones socio-culturales, que redundarían en dificultades en el desempeño de funciones parentales (cuidado de los niños, entrega de afecto, socialización, establecimientos de límites, etc.). El análisis que plantea el Equipo de Gestión Escolar, se elabora desde un parámetro ideal de familia, el que se caracterizaría por concebir a la familia a partir de un matrimonio, de adultos maduros, conformada por padre y madre, afectivamente estables. Esta construcción es consistente con la distinción que realiza Lareau (2000), al reconocer una disonancia de lógicas, entre la lógica de la Escuela y la lógica de la Familia. En este caso, las autoridades de la Escuela, construyen su visión de las familias desde un ideario, descontextualizado, que no recoge las configuraciones de familia contemporánea. Lo que impactaría en la forma de relacionarse, en las expectativas hacia ellas y en el lugar que se les otorga en los procesos de aprendizaje de los niños.

La construcción de familia que hace el Equipo de Gestión Escolar, afectará la forma en que desde la Escuela se entienda y aborde la relación Familia- Escuela. Destaca, desde los relatos de los actores, un posicionamiento vertical en esta relación, las autoridades de la escuela se encontrarían en una posición de poder respecto de la familia. Si bien, no se plantea una relación negativa o conflictiva, se da a entender que es la Escuela quien unidireccionalmente la aporta a la familia, desde los conocimientos hasta modelar como debiese ser la crianza de los niños, por ejemplo. No se aprecia como posibilidad que la familia puede ser en sí un aporte para la Escuela por el sólo hecho de estar vinculada a ella.

Particularmente, al analizar aspectos específicos del involucramiento familiar, proceso que se inscribe en el marco relacional de la Familia y la Escuela, surgen como hallazgos, la diferenciación que realiza el Equipo de Gestión Escolar, al identificar cambios en el nivel de compromiso de los padres entre los niños que están en primer ciclo básico respecto de los niños que se encuentran en segundo ciclo básico. Esto sería consistente con lo que plantea la literatura donde se devela que durante la primera etapa escolar, el grado de involucramiento de la familia en los procesos

escolares, es un elemento crítico en el desarrollo y aprendizaje de los niños (Casper, Lopez y Wolos 2006), así por ejemplo, se ha demostrado que focalizar intervenciones que buscan aumentar el involucramiento familiar específicamente en los años iniciales de la escolarización, tiene un impacto a largo plazo en cuanto a rendimiento académico y a mantener a la familia activa en la trayectoria educativa del/ de la niño/a (Galindo y Sheldon 2012). Además este impacto positivo se presenta en mayor grado en niños/as y familias provenientes de contextos vulnerables en comparación con niños/as provenientes de familias acomodadas (Cooper 2010; Schulting, Malone, y Dodge 2005).

Desde las narraciones del equipo, se incorporan elementos asociados a la disposición de las familias a participar e involucrarse. Si bien, en cuanto al apoyo académico que la familia puede brindar a los niños, este no estaría logrado, desde lo que plantean los actores, dado el nivel cultural de las familias. Sí se da una participación más significativa, al menos a nivel de la asistencia, a actividades de corte recreativo o cultural, apreciándose una mejor convocatoria de las familias. Desde el Modelo de Involucramiento Familiar de Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 2005), que analiza las motivaciones de los padres para involucrarse en la escuela, señala que la convocatoria que hace la Escuela a diversas actividades, que pueden incluir invitaciones generadas desde la escuela, desde los profesores y/o desde los niños, impacta en la propensión de la familia a participar y mantener su participación.

Cabe destacar, que la mayoría de las instancias de participación que ofrece la escuela, son propuestas generadas desde la escuela, no se desprenden iniciativas autogestionadas por los padres, como espacios distintos a los que tiene el Centro de Padres y Apoderados como instancia formal. Destacándose instancia de participación de corte informativo y colaborativo (MINEDUC 2004), por sobre otras expresiones de participación con mayor grado de injerencia en la dinámica escolar.

Desde la información recogida, y entendiendo que estos son hallazgos parciales de uno de cinco casos que aborda la investigación en su globalidad, se puede señalar desde los procesos de cambio escolar, necesariamente el Equipo de Gestión debiese re-encausar su reflexión en relación a la familia, los recursos socio-culturales que ella posee y las transformación que se han generado en su estructura y dinámica, recogiendo esto como un insumo clave a la hora de diseñar e implementar un modelo educativo para la escuela, pertinente a los niños y a las familias dadas sus condiciones socioculturales, lo que desde los procesos de cambio educativo apuntaría a dar significado al cambio. Lo que, a su vez, sería facilitado por las políticas educativas vigentes en Chile, que apuntan a responder a la deuda de equidad en la calidad de la educación, con la participación de diversos actores, incluidas las familias.

Desde esta lógica, los procesos generados desde las IISE se debiesen anidar en las propias capacidades de cambio que posee la escuela, reconociendo su historia y los caminos de mejoramiento que ha recorrido con anterioridad, sus propios apren-

dizajes como institución; en la medida que estos procesos de implementación emerjan desde ahí, serán más pertinentes, efectivos e impactará progresivamente en los niños, sus familias y la comunidad a la que pertenece la escuela.

7. Referencias:

Anderson-Butcher, D. 2006. "Building effective family support programs and interventions". Pp. 651-661 en *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*. editado por C. Franklin, M.B. Harris, P. Allen-Meares. New York: Oxford University Press.

Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J. y Wade-Mdivanian, R. 2010. "Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement". *Children & Schools* 32: 160-171.

Ball, S. y Youdell, D. 2007. "Privatización encubierta en la educación pública". *Internacional de Educación. V Congreso Mundial*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres. Consulta 13 de mayo de 2013 (http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)

Brunner, J. y Elacqua, G. 2004. "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional". Manuscrito. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

Bye, L. y Alvarez, M. 2007. *School Social Work. Theory to practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks/ Cole.

Carrasco, A. 2008. "Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?". *REICE – Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6:4: 5-23.

Caspe, M., Lopez, M.E., y Wolos, C. 2006. "Family Involvement in Elementary School Children's Education". *Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age*. Harvard Family Review Project. 2. 1-12. Consulta 13 de mayo de 2013 (<http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-education>)

Christianakis, M. 2011. "Parents as "Help Labor": Inner city teachers' narratives of parent involvement". *Teacher Education Quarterly* 38:4: 157-178

Cooper, C. E. 2010. "Family Poverty, School-Based Parental Involvement, and Policy-Focused Protective Factors in Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*, 25:4: 480-492.

Frey, A., y Dupper, D. 2005. "Towards a 21st century model of school social work practice". *Children & Schools* 27:1: 33-44.

Fullan, M. 2002. "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". *Profesorado, Revista de Curriculum y formación de profesores*, 6: 1-2.

Fullan, M. 2007. *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. y Hargreaves, A. 2006. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Galindo, C. y Sheldon, S. 2012. "School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the role of family involvement." *Early Childhood Research Quarterly* 27: 90-103.

Green, C., Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. y Walker, J. 2007. "Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement." *Journal of Educational Psychology*, 99:3: 532-544.

Hernandez Jozefowicz, D.M., Allen-Meares, P., Piro-Lupinacci, M., Fisher, R. 2002.

"School Social Work in the United States: A Holistic Approach." Pp. 33-55 en *School Social Work Worldwide* editado por M. Huxtable. Y E. Blyth. Washington D.C.: NASW Press.

Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. 1995. "Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?" *Teachers College Record*, 97:2: 310-331.

Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. 2005. "The Social Context of Parental Involvement: A path to enhanced achievement." *Final Report*, OERI/IES grant #R305T010673. Nashville, TN: Vanderbilt University.

Hopkins, D. y Higham, R. 2008. "Estrategias diferenciadas para el mejoramiento de las escuelas." Pp. 97-107 en *Hacia una buena escuela. Experiencia y lecciones* editado por D. Hopkins. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.

Jeynes, W.H. 2012. "A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students." *Urban Education* 47: 706-742.

Krause, M. 1996. *Apuntes Primer Curso de Capacitación en Técnicas Cualitativa para equipos de Alcohol y Drogas*. Santiago: Ministerio de Salud

Lareau, A. y Horvat, E. 1999. "Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships." *Sociology of Education* 72: 37-53.

Lareau, A. 2000. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowmann & Littlefield Publishers, INC.

Lawson, M. 2003. "School family relations in context Parent and teacher perceptions of parent involvement." *Urban Education* 38: 77-133.

Chile. 2009. "Ley N° 20. 370 Ley General de Educación." *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 28 de julio de 2009.

Chile. 2008." Ley N° 20.249." *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 31 de enero de 2008.

Matus, T. 2001. *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

MINEDUC. 2004. *Resumen Ejecutivo Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. División Educación General, Unidad de apoyo a la Transversalidad. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. 2011. *Cambios en la Ley SEP y Orientaciones para la renovación de los convenios*. División de Educación General, Coordinación Nacional de Subvención Escolar Preferencial. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. 2012. *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Santiago: MINEDUC.

Miranda, E. 2002. "La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros." *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesores*, 6.

Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M. y Von Hasen, C. 2010. *Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política*. Santiago: Fundación Chile – Mide UC - CEPPE.

Murillo, J. y Krichesky, G. 2012. "El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas". *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 10: 27-43.

Olivares, G. 2011. *Accountability en la Gestión Educacional de Escuelas Incorporadas en la Ley SEP*. Santiago: Tercer Encuentro Anual de Políticas Públicas.

Raczynski, D. y Muñoz, G. 2007. "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5:3.

Saracostti, M. y Santana, A. 2003. "Corporación Municipal de Peñalolen". Pp. 97-131 en *Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo*, editado por M. Saracostti. Santiago: Editorial Universitaria.

Schulting, A. B., Malone, P. S., y Dodge, K. A. 2005. "The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes". *Developmental Psychology*, 41(6): 860-871.

Schwartzman, S. y Cox, C. 2009. *Las agendas pendientes de la educación. Políticas Educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar Editores.

Stake, R. 1998. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. 2002. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Thrupp, M. y Lupton, R. 2006. "Taking School Contexts more seriously: the social justice challenge". *British Journal of Educational Studies*. 54(3): 308-328.

Ward, H., Anderson-Butcher, D., y Kwiatkowski, A. 2006. "Effective strategies for involving parents in schools". Pp. 641-649 *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* editado por C. Franklin, M.B. Harris, y P. Allen-Meaers. New York, NY: Oxford University Press.

Yoder, J. y Lopez, A. 2013. "Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study in public housing residents". *Child & Adolescent Social Work* 30: 415-433.

ARTICULOS/ARTICLES

Gift-Giving in Society, Marriage and Its Nature in Law Enforcement in China / La donación en sociedad, el matrimonio y su naturaleza en la aplicación de la ley en China Xingan Li	Págs 9-26
“Impresiones en azul”. La cianotipia como agente catalizador de la mejora psicosocial y fomento de la comunicación de las personas con demencia temprana / “Impressions in blue”. The cyanotype as agent of change for the psychosocial improvement and the encouragement of social communication for people with early dementia M ^a del Carmen Moreno Sáez	Págs 27-45
Field by any means necessary: Using technology in field education / Prácticas por cualquier medio necesario: Uso de la tecnología en prácticas Jennifer Harrison, Kristen Burns, Erica Ongstad	Págs 47-54
El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena / Family involvement from a school family relationship framework. An analysis from the perspective of an administrative team in a municipal school in Chile Alejandra Santana López, Taly Reininger Pollak	Págs 55-74
Una aproximación psicológica a la complejidad ambiental: Especificación de un modelo de estrés y resiliencia comunitaria / A psychological approach to environmental complexity: Specifying a stress model and community resilience Cruz García Lirios, Margarita Juárez Nájera, Francisco Rubén Sandoval Vázquez, José Marcos Bustos Aguayo ..	Págs 75-95
El papel de las externalidades de capital humano en un modelo de crecimiento endógeno para México / The role of human capital externalities in an endogenous growth model for Mexico Ana Beatriz Carrera Aguilar, Arturo Robles Valencia	Págs 97-113

RESEÑAS/REVIEWS

Alfonso Echazarra. (2014). La delincuencia en los barrios. Percepciones y reacciones / Crime in the neighborhoods. Perceptions and reactions (por M ^a Ángeles Hernández Prados)	Págs 115-117
Cristina de Alba Galvan. Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas de la persona con discapacidad / Communications skills and promoting adaptive behaviors in persons with disabilities (por Ana Lucía Hernández Sánchez)	Págs 119-120

