



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Intervención en Pedagogía y Psicopedagogía

Tesis Doctoral

**DIAGNÓSTICO CONTEXTUALIZADO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
EN TEPIC (NAYARIT, MEXICO)**

Autora:

ANA LUZ DIAZ DIAZ

Directoras:

SONIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ y PURIFICACIÓN SALMERÓN VÍLCHEZ

2015

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales
Autora: Ana Luz Díaz Díaz
ISBN: 978-84-9125-429-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41759>

Tesis Doctoral inscrita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Programa Oficial de Posgrado en Intervención en Pedagogía y Psicopedagogía (P23.56.1), bajo la Norma reguladora RD 56/2005. Investigación dirigida por las Doctoras Sonia Rodríguez Fernández y Purificación Salmerón Vilchez, titulada *“Diagnóstico contextualizado para la transformación de centros de educación infantil en Comunidades de Aprendizaje en Tepic-Xalisco, Nayarit, México”*, auspiciado en apoyo a la formación de capital humano, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México, CONACYT 2012), en el marco del “Programa de Apoyos para el Fomento, la Formación, el Desarrollo y la Vinculación de Recursos Humanos de Alto Nivel” a través del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nayarit, (Nayarit, COCYTEN 2012) y los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN, 2012).

No es el gobierno el que interpreta las aspiraciones sociales,
son los ciudadanos quienes encauzan
los deseos de transformación y renovación social.

Lázaro Cárdenas del Río

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la vida, que recibí de mis padres, Juanita y Adolfo, que comparto con mi amado Emilio, que dimos a nuestros hijos Emilio Adolfo, Juan Salvador y Héctor Alejandro, que trasciende a nuestro nieto Itzam. Gracias a mis hermanas, hermanos, cuñadas, cuñados, sobrinas y sobrinos, todos ellos por su cariño, apoyo moral, académico y tecnológico, en especial administrativo e informático, a Marichuy, Natalia e Iván. Gratitud que extiendo a mi familia biológica y adquirida, presente y aquellos quienes se nos adelantaron en el camino.

Gracias a todos los profesores y profesoras que me han formado en esta larga vida, desde Luz Ríos+ mi primera educadora de preescolar, hasta los grandes maestros de mi Programa de Posgrado UGR, especialmente a mis directoras Sonia y Puri.

Gracias a todos mis compañeros de posgrado por el apoyo de cerca y a la distancia en todos los momentos: Carolina, Lulú, Ivannia, Paola, Edita, Hilberth, Estela, especialmente a María Teresa y Claudia, junto a los amigos que me abrieron su casa y su corazón.

Gracias a las instituciones que, con la confianza brindada y el apoyo económico han hecho posible alcanzar esta meta.

Gracias a todos mis compañeros de mis centros de trabajo MoSAEP 10 Xalisco y SADEP Tepic, por su confianza, apoyo y contribución para el logro de este objetivo.

Gracias al profesorado y familias de los Jardines de Niños participantes en el estudio, por la disposición y sinceridad de sus palabras, sus voces han enriquecido este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	7
INDICE DE TABLAS	13
ÍNDICE DE FIGURAS	15
ÍNDICE DE ANEXOS	17
INTRODUCCION	19
MARCO TEÓRICO.....	21
Capítulo 1. Contextos educativos de desarrollo infantil desde la perspectiva sociocultural	23
1.1 La naturaleza cultural del desarrollo humano	23
1.2 La mediación sociocultural	28
1.3 Principales contextos de desarrollo infantil.....	33
1.3.1 La familia	35
1.3.2 La escuela	38
Capítulo 2. Los centros de educación infantil.....	41
2.1 Los centros educativos como organización.....	42
2.2 Agentes educativos implicados	43
2.3 La colaboración como medio de transformación	45
2.3.1 La colaboración de las familias en los centros infantiles	46
2.4 Educación de calidad con equidad para todos	50
Capítulo 3. Comunidades de Aprendizaje	53
3.1 Origen de Comunidades de Aprendizaje.....	55
3.2 Clasificación de Comunidades de Aprendizaje	58
3.3 Características de Comunidades de Aprendizaje.....	60

3.4 Principios básicos de Comunidades de Aprendizaje	60
3.5 Orientaciones Pedagógicas de Comunidades de Aprendizaje	61
3.5.1 Participación	64
3.5.2 Centralidad en el aprendizaje	65
3.5.3 Expectativas positivas.....	65
3.5.4 Progreso permanente	66
3.6 Acciones educativas	66
3.7 Tipos de participación de familia y comunidad en las escuelas	67
Capítulo 4. Investigaciones relacionadas con el estudio	69
4.1 Antecedentes del tema de investigación.....	69
4.2 Investigaciones relacionadas con la cultura de colaboración .	70
4.3 Colaboración familiar con la comunidad educativa	76
4.4 Colaboración familiar en el contexto mexicano.....	77
4.5 Estudio previo	78
Capítulo 5. Estado del contexto	81
5.1 Panorama de la Educación Básica mexicana	82
5.2 La Educación Infantil en México	87
5.3 La Educación Básica en Nayarit	89
5.4 La Educación Infantil en Nayarit.	91
MARCO EMPÍRICO.....	99
Capítulo 6. Metodología de la investigación	101
6.1 Área problemática y delimitación de la investigación.....	101
6.2 Motivación y justificación de la investigación	104
6.2.1 Fundamentos institucionales	106

6.2.2 Sustento en experiencias educativas de éxito.....	108
6.2.3 Políticas educativas del Estado mexicano.....	109
6.2.4 Razones dadas por el desempeño académico.....	111
6.2.5 Algunas condiciones en las cuales se imparte la educación mexicana	113
6.2.6 Motivaciones del contexto	113
6.3 Objetivos de investigación.....	115
6.3.1. Objetivo General.....	115
6.3.2. Objetivos Específicos	115
6.4 Conjetura.....	116
6.5 Diseño de investigación.....	116
6.5.1 Elección del caso.....	116
6.5.2 Fases y etapas	117
6.6 Sistema de categorías.....	119
6.7 Definición de categorías	121
6.7.1 Implicación en la planificación	121
6.7.2 Colaboración con la comunidad educativa	121
6.7.3 Toma de decisiones	122
6.7.4 Orientación pedagógica.....	123
6.7.5 Crianza y aprendizaje en casa	123
6.7.6 Aprendizaje para todos.....	124
6.7.7 Aprendizaje esperado.....	124
6.7.8 Evaluación para el logro del aprendizaje.....	125
6.7.9 Confianza en la escuela	125
6.8 Diseño muestral.....	126

6.8.1 Delimitación de la muestra.....	126
6.8.2 Descripción de la muestra	126
6.8.3 Recogida de información cuantitativa	128
6.8.4 Muestreo cualitativo	129
6.8.5 Recogida de información cualitativa	129
6.9 Propiedades psicométricas del cuestionario.....	130
6.9.1 Validez	131
6.9.2 Fiabilidad	132
Capítulo 7. Análisis de los datos y resultados	147
7.1 Análisis de los datos y resultados cuantitativos	147
7.1.1 Describir la participación familiar según su implicación, colaboración e intervención en la toma de decisiones.....	147
7.1.2 Identificar la colaboración familiar centrada en el aprendizaje, de acuerdo a la orientación pedagógica, la crianza y aprendizaje en casa y el aprendizaje para todos.	154
7.1.3 Reconocer la colaboración familiar en torno a la evaluación del progreso permanente de los aprendizajes esperados y las expectativas positivas sobre la confianza en la escuela.....	160
7.1.4 Conocer la correlación existente entre la participación y colaboración familiar centrada en el aprendizaje y su evaluación del progreso, respecto al género y la ocupación de las familias.....	166
7.1.5 Analizar las diferencias significativas entre las medias de las familias según su ocupación en las diferentes variables del estudio.	168
7.2 Análisis de los datos y resultados cualitativos	169
7.2.1 Participación	169
7.2.2 Centralidad en el aprendizaje	172

7.2.3 Progreso permanente y expectativas positivas	174
Capítulo 8. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación	177
8.1 Conclusiones	178
8.1.1 Conclusiones acerca de la participación de las familias en las actividades escolares.	178
8.1.2 Conclusiones acerca de la identificación de la colaboración familiar centrada en el aprendizaje.....	180
8.1.3 Conclusiones acerca de la exploración de la colaboración familiar sobre el progreso y las expectativas.....	181
8.1.4 Conclusiones respecto a la correlación existente entre la participación y la colaboración familiar centrada en el aprendizaje y su evaluación del progreso, frente al género y la ocupación de las familias	182
8.1.5 Conclusiones sobre las diferencias significativas entre las medias de las familias según su ocupación en las variables de estudio.....	183
8.2 Aportes y futuras líneas de investigación	183
8.3. Limitaciones de la investigación	185
REFERENCIAS.....	187
ANEXOS	205

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. <i>Dominios del método genético en la Teoría Vygotskyana</i>	26
Tabla 3.1. <i>Principios Básicos de las Comunidades de Aprendizaje</i>	61
Tabla 3.2 <i>Orientaciones Pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje</i>	62
Tabla 5.1. <i>Sistema Educativo Mexicano</i>	85
Tabla 6.1. Ley General de Educación	110
Tabla 6.2. <i>Diseño de la investigación</i>	117
Tabla 6.3. <i>Planificación para el trabajo de campo</i>	118
Tabla 6.4. <i>Sistema de Categorías</i>	120
Tabla 6.5. <i>Clase de colaboración familiar</i>	131
Tabla 6.6. <i>Fiabilidad</i>	132
Tabla 6.7. KMO y prueba de Bartlett	133
Tabla 6.8. <i>Análisis de componentes principales</i>	133
Tabla 6.9. <i>Matriz de componentes</i>	136
Tabla 6.10. <i>Matriz de componentes rotados</i>	137
Tabla 6.11. <i>KMO y prueba de Bartlett 2</i>	138
Tabla 6.12. <i>Análisis de componentes principales 2</i>	139
Tabla 6.13. <i>Matriz de componentes 2</i>	141
Tabla 6.14. <i>Matriz de componentes rotados 2</i>	142
Tabla 7.1 <i>Relación entre variables y género. Análisis de correlación de Pearson</i>	166
Tabla 7.2. Relación entre variables y ocupación de la madre. Análisis de correlación de Pearson	167
Tabla 7.3. Relación entre variables y ocupación de la madre. ANOVA.....	168

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 3.1.</i> Los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).	55
<i>Figura 3.2.</i> Orientaciones Pedagógicas convergentes (Eljob et al. 2002; México, SEP, 2011b).....	63
<i>Figura 4.1.</i> Categorías de análisis (Díaz, Salmerón y Rodríguez 2008).....	79
<i>Figura 5.1.</i> México en el mundo. Fuente: Kinder, Hilgemann y Hergt, M. (2006).	81
<i>Figura 5.2.</i> Extensión territorial de México. 1´964,375 km ² , ocupa el puesto 14 a nivel mundial. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2014).	83
<i>Figura 5.3.</i> Territorio Nayarita. El Estado de Nayarit ocupa el 1.4% del territorio mexicano. (INEGI, 2013, 2014).	89
<i>Figura 5.4.</i> Organigrama Institucional. Fuente: Nayarit, SEPEN (2015).....	90
<i>Figura 5.5.</i> Organigrama centro infantil (CISAEP). Elaboración propia.....	92
<i>Figura 5.6.</i> Organigrama Módulo Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar.	93
<i>Figura 5.7.</i> Regiones de Nayarit (Nayarit, Gobierno del Estado, 2015).....	94
<i>Figura 5.8.</i> Organigrama Servicio Alterno a la Diversidad en Educación Preescolar (SADEP).....	97
<i>Figura 6.1.</i> Ruta de ubicación del tema.....	103
<i>Figura 6.2.</i> Ratio profesorado/alumnado mexicano. Fuente: <i>Panorama de la Educación 2014</i> . (OCDE, 2014).	113
<i>Figura 6.3.</i> Distribución de la muestra por género.....	127
<i>Figura 6.4.</i> Escolaridad de los participantes.....	127
<i>Figura 6.5.</i> Edad de los padres.	128
<i>Figura 6.6.</i> Gráfico de sedimentación.....	135

<i>Figura 6.7.</i> Gráfico de Sedimentación 2.	140
<i>Figura 7.1.</i> C1 Implicación en la planificación.....	148
<i>Figura 7.2.</i> C2 Colaboración con la comunidad educativa.....	149
<i>Figura 7.3.</i> C3 Toma de decisiones.	150
<i>Figura 7.4.</i> Categorías de la Dimensión 1 “Participación”.....	152
<i>Figura 7.5.</i> Clase de colaboración en la Dimensión 1“Participación”.....	153
<i>Figura 7.6.</i> C4 Orientación Pedagógica.....	154
<i>Figura 7.7.</i> C5 Crianza y aprendizaje en casa.....	156
<i>Figura 7.8.</i> Categoría 6 Aprendizaje para todos	157
<i>Figura 7.9.</i> Categorías en la Dimensión 2 Centralidad en el aprendizaje.	158
<i>Figura 7.10.</i> Dimensión 2 Centralidad en el aprendizaje por clase de colaboración.	159
<i>Figura 7.11.</i> C7 Aprendizaje esperado.	160
<i>Figura 7.12.</i> C8 Evaluación para el logro del aprendizaje	162
<i>Figura 7.13.</i> C9 Confianza en la escuela.....	163
<i>Figura 7.14.</i> Categorías de la Dimensión 3 Progreso permanente y Expectativas positivas.	164
<i>Figura 7.15.</i> Clase de colaboración en la Dimensión 3 Progreso permanente y Expectativas positivas	165

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre la colaboración en los centros de educación infantil.....	205
Anexo 2. Pauta de evaluación Juicio de Expertos.....	207

INTRODUCCION

El proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, es un fenómeno característico del desarrollo humano, presente en la diversidad de escenarios. El aprendizaje es una necesidad básica que se satisface en contextos construidos de forma dinámica, con la actividad mutua de los participantes que conforma y preserva la cultura.

Los contextos de desarrollo entendidos desde la dimensión social, cultural e histórica, comprenden a la familia y la escuela como entornos educativos. Los entornos educativos se circunscriben a lo que hace la gente en un momento y lugar determinado. De forma que los distintos contextos llegan a vincularse entre sí por el intercambio entre los instrumentos y entre las personas participantes en el entorno (Lacasa, 2007). Comprender o explicar la realidad educativa presente en las relaciones que prevalecen entre los instrumentos o entre las personas requiere describir las dimensiones que conforman las circunstancias propias del contexto mediante un diagnóstico. Se requiere dar respuestas contextualizadas y locales que enfrenten las condiciones más complejas en un mundo diverso a través del rediseño de la gestión (Bolívar, 2012b).

El diagnóstico es un proceso de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje del alumnado o grupo de aprendices que, provee el conocimiento previo para afrontar la realidad educativa. “Se educa, se orienta o enseña a los alumnos, solo después de conocer sus posibilidades y limitaciones, adaptando sus posibilidades reales”, (García, 2007, p. 85). Sus posibilidades y limitaciones pueden ser internas y externas o ambientales que inciden, condicionan o determinan sus logros académicos.

Las cinco variables más relevantes para conocer las posibilidades educativas reales, que reconoce García (2007), son: quien enseña, a quien se enseña, lo que se enseña, como se enseña y el contexto y marco desde el que se educa y enseña. Las posibilidades y las dificultades para el aprendizaje son multicausales, su estudio puede seguir rutas vinculadas con el alumnado, con los contenidos y servicios educativos, con el entorno o las características socioculturales de la comunidad.

Esta Tesis Doctoral forma parte de los estudios que tienen como gran propósito, lograr la meta de favorecer la transformación de los centros infantiles a un modelo de escuela que, desde los planteamientos de las comunidades de aprendizaje, facilite el intercambio de ideas y la participación de toda la comunidad educativa, a partir de los aportes del estudio.

Flecha (2002), al respecto, señala que:

Antes de proponer actuaciones educativas debemos saber dónde se van a llevar a cabo y que efectos van a producir en los niños y niñas y sus familiares. Es preciso partir de experiencias educativas que han demostrado resultados de éxito (...) y que por tanto aseguren una educación de calidad para todas las personas. (p. 6)

Según (Bolívar, 2012a), existen dos vías de desarrollo para la mejora, una que potencia la competición y la otra que se dirige al compromiso y colaboración de los actores, a diferencia de la primera que presiona desde fuera, esta segunda vía busca la implicación desde dentro, por tanto, es necesario constituir una cultura favorable al aprendizaje.

La presente investigación toma la segunda vía: el compromiso y la colaboración de los actores. Intenta identificar las condiciones que prevalecen en la cultura de colaboración familiar en centros infantiles mexicanos, de acuerdo al modelo educativo comunidades de aprendizaje, dada su relevancia en la transformación social y cultural de centros educativos. Este estudio se ubica en la perspectiva sociocultural que vincula la esencia de la educación con la formación de la comunidad centrada en el aprendizaje, teniendo como prioridad institucional la disposición a colaborar, necesaria para la participación activa de todos los agentes en el ejercicio del derecho a la equidad en una educación de calidad, así como la posibilidad de asumir conjuntamente la responsabilidad de la formación de todos a lo largo de la vida.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Contextos educativos de desarrollo infantil desde la perspectiva sociocultural

Comenzamos exponiendo el marco teórico que sustenta la naturaleza cultural del desarrollo humano y la mediación sociocultural en los principales contextos de desarrollo infantil.

1.1 La naturaleza cultural del desarrollo humano

El conocimiento en el campo de las ciencias sociales explica la naturaleza humana desde distintas disciplinas. La Psicología, Pedagogía, Antropología y Sociología comprenden los fenómenos y la naturaleza del desarrollo con el propósito de mejorar las condiciones afectivas, culturales, sociales e intelectuales de los seres humanos. La Teoría Sociocultural nace en esta interdisciplinariedad, en los albores del Siglo XX, con el pensamiento de la Escuela Histórico-Cultural en la Rusia postrevolucionaria, bajo la influencia de estudios sociológicos y antropológicos de la Europa occidental.

Lev Sémionovitch Vygotsky, nacido en Orsha, Bielorusia el 17 de noviembre de 1896, quien cursó estudios en derecho y filosofía, se incorporó de manera activa a los proyectos de construcción de una nueva sociedad y de una nueva cultura, interesado en la significación histórica y psicológica de la obra de arte, así como en la pedagogía del lenguaje, animó el movimiento educativo de la Paidología (Schneuwly y Bronckart, 2008).

Vygotsky desarrolló esta teoría sobre la naturaleza humana y su cambio, como proyecto de transformación social y cultural donde, concibió la educación como el proceso central de la humanización y, la escuela, como el primer laboratorio donde estudiar la dimensión cultural específicamente humana del desarrollo. Su teoría defiende la idea de que la cultura y la sociedad producen el cambio evolutivo en el ser humano. Sus postulados comparten el espacio de la investigación educativa actual con otras ciencias sociales para abordar los problemas educativos y mejorar la educación.

Tanto Vygotsky como sus colaboradores y discípulos Luria y Leontiev, se interesaron en comprender históricamente los procesos mentales, el origen del lenguaje y el pensamiento. Realizaban sus trabajos teóricos en la práctica de contextos educativos, trataban de abatir el analfabetismo y desarrollar al máximo el potencial de cada niño, (Vygotsky, 1979, p. 29).

Este enfoque histórico cultural se asienta en el origen social de las funciones mentales superiores asociadas con la actividad consciente. Tales funciones comprenden la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y el ejercicio de la voluntad. Este enfoque supone en primer lugar que, los procesos mentales dependen de la *actividad*, es decir, de las formas de vida activa en ambientes apropiados. En segundo lugar supone que la acción humana *cambia el ambiente*, de tal forma que, la vida mental es producto de las actividades nuevas que se realizan en las prácticas sociales de la vida cotidiana.

Esas actividades del hombre transforman la naturaleza, sus condiciones de vida, tanto como así mismo a través del trabajo y el uso de herramientas. De manera que, reconocer nuevas actividades orienta la concepción del desarrollo en relación de interdependencia con el aprendizaje. Por tanto, en tercer lugar considera que el *aprendizaje posibilita e impulsa el desarrollo*.

El problema multidimensional del aprendizaje se refleja en las diferencias fundamentales en cuanto a los supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, de conocer, del conocedor y de lo importante en el aprendizaje (Wenger, 2001).

El aprendizaje es un proceso complejo que entreteje distintas dimensiones de la actividad humana. Distintos enfoques teóricos del desarrollo biológico, neurofisiológico, cultural, lingüístico e histórico, explican el aprendizaje desde dimensiones que aluden a condiciones o recursos, pueden ser estructuras y funciones cerebrales, procesos psicológicos, experiencias, educación y escolaridad, (Bransford, Brown y Cocking, 2000).

Existe una relación cercana entre aprendizaje y desarrollo de las actividades psíquicas, a partir de que estas actividades cambian la estructura y la función en el desarrollo humano debido a las interacciones sociales formativas, de inicio a través

de los procesos de socialización y educación no formal, y después mediante la escolarización.

Los principios fundamentales del método genético de Vygotsky para el estudio de la naturaleza del desarrollo humano (Wertch, 1988, p. 72) son los siguientes:

- Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.
- La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.
- La progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos).
- Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano.
- Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos.

Vygotsky y Luria nombraron “dominios” a las tres líneas básicas: evolutiva, histórica y ontogenética, además del que Wertch (1988), llama microgenética (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. *Dominios del método genético en la Teoría Vygotskyana*

DOMINIOS DEL MÉTODO GENÉTICO EN LA TEORÍA VYGOTSKYANA (Wertch, 1988)	
	Estudio del desarrollo humano desde:
<i>Filogenético</i>	la evolución de las especies
<i>Histórico sociocultural</i>	la evolución histórico cultural del ser humano
<i>Ontogenético</i>	el nacimiento en sus aspectos natural y cultural
	un proceso actual determinado
<i>Microgenético</i>	las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento

Elaboración propia.

La filogénesis estudia el desarrollo humano en comparación con otros animales cercanos, en la adaptación al medio como factor explicativo de las transformaciones.

El dominio histórico cultural se refiere al estudio sobre la evolución sociocultural del ser humano como parte de un grupo social en un sitio y momento histórico determinado.

La microgénesis estudia el desarrollo en períodos de tiempos cortos y delimitados, su transformación en una situación concreta en la resolución de una tarea determinada.

El dominio ontogenético abarca la línea de desarrollo natural estudiando las funciones psicológicas elementales y la línea de desarrollo social o cultural centrada en las funciones psicológicas superiores, ambas condicionadas por el contexto sociocultural en el que acontecen.

Los criterios principales que Vygotsky distingue entre funciones psicológicas elementales y superiores, Wertch (1988), se refieren a:

- *Autorregulación.* El paso del control del entorno al individuo
- *Intelectualización.* Realización consciente de los procesos psicológicos

- *Socialización.* Transición de influencia social externa a interna
- *Mediación.* El uso de signos como mediadores

De acuerdo con Cubero y Luque (2007) Vygotsky explica que la naturaleza humana es el resultado de la interiorización socialmente guiada y de la experiencia cultural que se transmite de generación en generación.

Vygotsky (1979), expone que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (p. 94)

La *interiorización* o *internalización* es el proceso de transformación de los fenómenos sociales o externos, en actividad interna o psicológica mediante el empleo de los instrumentos culturales.

La *exteriorización* en el trabajo de Leontiev, es el proceso que produce artefactos culturales producto de la actividad mediada que pueden influenciar la manera de pensar y sentir, Engestrom y Miettinen (1999) citados por Daniels (2009), “relacionan la interiorización con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la creación de artefactos que se pueden usar para transformar la cultura” (p. 71).

El contexto sociocultural en un momento histórico determinado constituye la cultura como “medio estructurado en el que se desarrollan los procesos cognitivos” (Vila, 1995, p. 21).

De acuerdo con Salmerón (2004) la cultura conforma el pensamiento:

La cultura se va a definir una forma de vida, un sistema de actividad (planes de trabajo, economía) y un “sistema de conciencia” (un modo de pensar y sentir, un arquetipo de vida). En este sentido, la cultura se va a definir como

constitutiva de lo psicológico y no como factor influyente y extrínseco al ser humano. (p. 4)

La práctica o acción humana se distingue por la producción de artefactos y las habilidades en el uso de los mismos, “principalmente, las herramientas y los distintos medios de comunicación simbólica o lenguas (...) hacen posible la transmisión y evolución cultural, como objetivaciones de necesidades e intenciones humanas ya investidas de contenido cognitivo y afectivo”. (Wartofsky, 1979, pp. 203-204)

Cole (1999) considera que los artefactos materiales o ideales dependen del contexto y la actividad en la cual se utilizan. Se refiere a la cultura como el medio mediador con el cual y por medio del cual se desarrollan ideas. Empleando la definición de Wartofsky (1979), distingue tres niveles de artefactos:

- Primarios. Son aquellos que se emplean directamente en la fabricación de cosas (agujas, mazas y cuencos)
- Secundarios. Son representaciones de artefactos primarios y modos de acción que usan artefactos primarios (tradiciones o creencias)
- Terciarios. Son como mundos imaginarios (obras de arte).

1.2 La mediación sociocultural

La mediación sociocultural es la función específica de transformar la actividad psicológica a formas superiores que permite mediante la ayuda de estímulos extrínsecos o instrumentos, el control de la conducta desde el exterior.

Existen tres clases de mediadores o instrumentos

- *Instrumentos materiales o técnicos* se pueden usar para cambiar otros objetos, alteran el proceso de adaptación natural determinando la forma de las actividades del trabajo. Son instrumentos convencionales: los ordenadores, la escritura, la lengua, los números, las gráficas, los esquemas, los mapas, etc.

- *Instrumentos psicológicos o signos* son sociales, no orgánicas o individuales, se pueden usar para dominar y dirigir los procesos mentales, son medios que influyen en la mente y la conducta de uno mismo o de otros. Estos signos alteran en su totalidad el flujo y la estructura de las funciones mentales.
- *Otros seres humanos.*

Los instrumentos y las prácticas culturales tienen un efecto formativo en el desarrollo. Los obstáculos para el desarrollo pueden ser sociales o biológicos. La solución es buscar formas alternativas de participación:

- transformar las prácticas sociales para evitar la marginación.
- intervenciones específicas como formas suplementarias de comunicación.

Ambas alternativas de solución se encaminan hacia la *zona de desarrollo próximo* que, es la región dinámica en donde puede realizarse la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico definido por Vygotsky (1979):

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en **colaboración** con otro compañero más capaz. (p. 133)

El nivel real corresponde a las funciones que ya se han desarrollado y el nivel potencial a las funciones en proceso de formación. La zona de desarrollo próximo reconoce que el *Homo* es la única especie que utiliza la enseñanza de manera sistemática y pide lo que se necesita a alguien para enseñar o ser enseñado (Bruner, 1997, p. 69).

Salmerón (2004), considera esencial el papel de los adultos en el desarrollo de los menores, quienes con su conocimiento y experiencia organizan el ambiente para lograr en lo posible, un óptimo desarrollo. De aquí la importancia de la colaboración familiar en el proceso educativo de los centros escolares infantiles.

En relación con el juego, el aprendizaje formal y el trabajo, de acuerdo a Griffin y Cole (1984), citados por Wertch, (1988), señala que “las *actividades guía*, implican una noción de progreso proporcionado por la sociedad, el tipo de mecanismos de selección contextual que hemos considerado importantes para la comprensión del desarrollo, (1984, p. 51)” (p. 91). Estas actividades irán modificando la naturaleza de la interacción y las zonas de desarrollo próximo, a partir de la implicación en estos y otros contextos definidos institucionalmente.

La zona de desarrollo próximo se crea en las actividades educativas organizadas y dirigidas por los adultos hacia los menores, en actividades secuenciales o entre adultos, a partir de la diferencia en el conocimiento y la experiencia, colaborando en el andamiaje. Wood et al. (1976), citado por Daniels (2009) se refiere al andamiaje como una forma de asistencia por parte del adulto para que un niño o principiantes pueda resolver problemas o tareas, lograr metas “que estarían más allá de los intentos que pudiera hacer por sí solo” (p. 153).

El andamiaje como forma de asistencia se utiliza en actividades de enseñanza recíproca entre las personas, tanto adultas o jóvenes, (Stone, 1998) identifica cuatro características esenciales del andamiaje:

- Que un adulto consiga que un niño ¹ *participe* en una actividad significativa y culturalmente deseable más allá de su comprensión o control actual.
- Que la ayuda proporcionada se evalúe en el proceso mediante un *diagnóstico* del conocimiento y el nivel de destreza del aprendiz, para calibrar el apoyo necesario.
- Que el *apoyo pueda variar* en el modo, dependiendo de la tarea, trabajar como modelo, podría ser diálogo o comunicación no verbal.

¹ U otro adulto.

- Que el apoyo proporcionado *se reduzca gradualmente* a fin de que se transfiera el control de la tarea al estudiante.

En este sentido Wertch (1991), se refiere a la *acción mediada* como la acción típicamente humana que utiliza instrumentos mediadores, tales como las herramientas o el lenguaje que dan forma a la acción de manera esencial.

Mikhail Mijáilovich Bajtin, contemporáneo de Vygotsky, analizó la naturaleza dialógica y polifónica de la producción literaria, propuso el concepto de contexto cultural ubicado históricamente, creado por el discurso de los otros (Schneuwly y Bronckart, 2008). Bajtin (1981), explica “el enunciado se comprende desde ese telón de fondo constituido por otros enunciados concretos sobre el mismo tema, por conjuntos constituidos de opiniones, de puntos de vista y de juicios de valor” (p.281).

Bajtín se refiere al discurso propio de un estrato social específico como lenguaje social que se produce en un sistema y momento dado. Al igual considera el enunciado como la actividad que establece diferencias en los valores asociados a la noción de voz, personalidad hablante o conciencia hablante. Afirmó la idea de que las voces existen en un ambiente social, en compañía de otras voces. (Wertch, 1991).

Wertch (1991), explica el modo de apoyo que implica *acción comunicativa* para la enseñanza recíproca entre las personas, a la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de habla y acción, propuesta por Habermas (1981), quien categoriza la acción a partir de la relación entre el actor y el ambiente, desde la visión de Popper (1972), distingue tres mundos: el primero, de los objetos o estados físicos; el segundo, de los estados de conciencia, estados mentales o disposición de conducta para actuar; y el tercero, de los contenidos objetivos del pensamiento, científicos, poéticos y artísticos.

Habermas (1981), expone que la intervención de los actores en el proceso educativo asentada en la acción comunicativa implica la disposición de los objetos, las conductas y los pensamientos en consenso, que orientan las intervenciones hacia una meta común para conseguir el éxito. En esta acción comunicativa, el lenguaje desempeña funciones de entendimiento, socialización y coordinación de acciones entre los sujetos.

Los conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo forman la cultura, donde las personas construyen, reconstruyen y transforman sus significados. De ese modo para que la comunicación sea posible es necesario que los participantes en la interacción puedan compartir perspectivas, lo cual se denomina intersubjetividad, (Cubero y Luque, 2007).

Intersubjetividad es la “comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación” (Rogoff, 1993, p. 104). Tudge y Rogoff (1989) argumentan que, la característica esencial de una interacción eficaz es el establecimiento de intersubjetividad, tanto en una situación de conflicto cognitivo como en la resolución conjunta de problemas entre compañeros jóvenes o adultos.

La resolución conjunta implica “participar, tomar parte, ser de los que gestionan, hacen o establecen acuerdos y alianzas, asumen un papel activo en el grupo con una idea común y toman decisiones para lograr un objetivo compartido” (Comellas et al. 2013, p. 72).

“La *participación* es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer” (Wenger, 2001, p. 80). La forma de participación en las actividades cotidianas conforma la mente de los agentes involucrados en ese proceso.

Gallardo y Camacho (2008), aluden a los conceptos clave de participación y organización en los proyectos y programas de educación y acción social que buscan soluciones creativas a los problemas o necesidades de la comunidad. Los autores se refieren a la formación como un paso ineludible para que la gente participe, tome decisiones respecto a los temas que le afectan para transformarse en agentes activos de su propio desarrollo y de la comunidad.

Wenger (2001) caracteriza la participación social como un proceso de aprender y conocer formada por cuatro componentes:

- *Significado.* Capacidad cambiante, individual y colectiva de experimentar la vida y el mundo como algo significativo.
- *Práctica.* Recursos históricos y sociales, marcos de referencia y perspectivas compartidas que sustentan el compromiso mutuo en la acción.
- *Comunidad.* Configuraciones sociales que definen la persecución de empresas como valiosa y la participación como competencia.
- *Identidad.* Cambio que produce el aprendizaje en quienes somos y cómo se crean las historias personales en el contexto de la comunidad.

Rogoff (1993), opina que la actividad compartida es la sustancia del desarrollo, expresando de la siguiente manera:

La noción de *participación guiada* se orienta a resaltar la actividad compartida, en relación con la comunicación que incluye tanto palabras como acciones, y a abarcar la rutina, las actividades tácitas y el ajuste entre el niño y aquellos con quienes interactúa. (p. 41).

1.3 Principales contextos de desarrollo infantil

El desarrollo humano concebido como las transformaciones cualitativas y cuantitativas, depende de los recursos y apoyos que aportan las personas que interactúan en las prácticas culturales, por tanto, es esencial considerar el papel de las instituciones formales y las interacciones informales de quienes las integran, así la cultura evoluciona, generación tras generación, transformando las costumbres y las instituciones para satisfacer las necesidades cotidianas que se extienden a lo largo de la vida, (Rogoff, 1993).

La vida se desarrolla en más de un contexto, la familia es aún el lugar primordial donde se reciben el afecto en las relaciones entre niños y adultos, se transmiten valores, herencia educativa y se construye la identidad mediante la educación. Educar significa guiar, intervenir, incidir en el proceso evolutivo de las

personas para potenciar su desarrollo y lograr un mayor grado de competencia y madurez.

Los contextos se construyen mediante la actividad dinámica que los participantes influyen mutuamente, se delimitan por lo que la gente hace y pueden vincularse por medio de los instrumentos que utilizan y las personas que participan en los mismos (Lacasa, 2007).

Merino (1998), mediante el principio de contextualización, se refiere al educando como parte de un entorno familiar, social y cultural determinado, afirma que “La acción educativa se construye y se desarrolla por la integración simultánea de dos polos, uno exterior al educando y otro interior al mismo... es una acción intencional perfectiva. No hay educación sino se produce el efecto de educar” (Merino, 1998, pp. 186-187). Precisa algunas de las características más repetidas en las definiciones de educación que, para ser educación han de considerarse en conjunto:

- Categoría específicamente humana.
- Perfeccionamiento optimizante.
- Formación global e integral del hombre.
- Acción y proceso intencional.
- Preparar para la vida. Preparación condicionada por el contexto real en el que se vive.
- Reproducción de modelos antropológicos, culturales y sociales
- Transmisión cultural, científica y tecnológica.
- Proporcionar habilidades para la vida en todas sus dimensiones.
- Aunque predomina la acción educadora del hombre sobre el hombre, sin embargo la naturaleza y las cosas también educan.

Bronfenbrenner (2009), en una perspectiva ecosistémica define la acción educativa como un proceso continuo de interacción entre las personas en diferentes contextos que se influyen mutuamente sin posibilidad de disociarse. Considera la red de relaciones que permiten construir sentido de pertenencia e identificación con distintos grupos que, por el reconocimiento y la aceptación se consideren personas significativas.

Su modelo holístico representado en círculos concéntricos a manera de capas sucesivas, rodeando a la persona muestran la influencia mutua de los sistemas en tres niveles:

- *Microsistema*. Contexto inmediato de influencia directa en todas las dimensiones del desarrollo principalmente en la formación de vínculos afectivos, es fundamental para relacionarse de manera estructurada y estable con otros sistemas. El principal microsistema es la familia y el segundo la escuela.
- *Mesosistema*. Está formado por asociaciones, equipos profesionales instituciones de servicios y salud. Coordina las acciones y los efectos derivados, así como las aportaciones profesionales e institucionales. Analiza los factores que influyen directamente a los microsistemas, las relaciones de la familia a partir de la voz de las personas implicadas para buscar mejoras.
- *Macrosistema*. Contexto social amplio.

1.3.1 La familia

De acuerdo con Salmerón (2002), la socialización es el proceso a través del cual las personas desarrollan su carácter social, adquiriendo la cultura de la sociedad donde crecen.

La familia es la base de la sociedad, se considera el elemento natural y fundamental con derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Es el contexto de crianza más importante en los primeros años, en ella se aprenden los hábitos

básicos, a jugar, a reír y se adquieren también, las primeras habilidades como relacionarse con las demás personas. Cada una aprende los estilos de comportamiento de la sociedad o grupos sociales en los que se desenvuelve, se apropia ideas, valores, normas, costumbres como creencias y prácticas religiosas, etc. (Salmerón , 2002).

Rogoff (2012) denomina enfoque de aprendizaje por medio de *Participación Intensa en Comunidades*, a la inclusión de los niños en la mayoría de las actividades comunitarias donde, tradicionalmente aprenden observando con atención, mientras ayudan con gran iniciativa e interés en participar del esfuerzo compartido. Es la oportunidad para que los niños y las niñas, dispongan de tiempo de juego y deberes (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens y Dexter, 2014).

Existen diversos modelos familiares además de la forma tradicional, monoparental, homoparentales, o reconstituidas, permiten la transmisión del capital simbólico, social y económico. En la familia se desarrollan los vínculos afectivos cuando sus necesidades están adecuadamente satisfechas.

La *parentalidad* es el papel de las personas adultas ante los más jóvenes que necesitan alimento, protección, guía y control para conseguir su autonomía. Estos vínculos se extienden a lo largo del ciclo de vida en diferentes formas. Paulatinamente se van construyendo las representaciones propias y de los demás a partir de ideas, conceptos, enunciados, imágenes, creencias, mitos, opiniones y actitudes con las cuales se forma la autoimagen y la autoestima (Comellas et.al. 2013).

Es necesario contar con una actuación familiar estable para garantizar condiciones óptimas para el desarrollo físico y psicológico. La autoridad y la afectividad presentes en las prácticas educativas identifican los estilos educativos. Ejercer la autoridad de manera coherente favorece la comprensión y el aprendizaje de criterios que regulen las respuestas, en tanto que se va adquiriendo autonomía y madurez.

El diálogo contribuye a la comprensión que conduce a responder razonablemente en un clima de afectividad donde se manifiestan la aceptación, el amor y el respeto que mantienen la estabilidad de los vínculos familiares.

Pomerantz y Moorman (2010, p. 398), refieren la definición de *participación en la escolaridad*, como el “compromiso paterno y recurso para el área académica de la vida infantil”, expresado por Grolnick y Slowiaczek (1994).

De acuerdo con el estudio “Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana”, desarrollado por la UNESCO (2004):

Participar implica: opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge de aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. (p.26)

La participación de las familias en el proceso educativo se puede entender desde dos vías complementarias.

- Primera, contar con una mayor presencia de la familia en actividades pedagógicas particulares de la escuela, o en acciones complementarias a la labor docente dentro del establecimiento educacional
- Segunda, involucrar a las familias fortaleciendo el apoyo que dedican a los niños y niñas en actividades de aprendizaje desarrolladas fuera de la escuela.

Las instituciones públicas apoyan la idea de la función familiar en el desarrollo de la infancia, de manera que:

Las familias desempeñan una función fortalecedora y educativa fundamental en la vida de sus hijos, especialmente durante la primera infancia. Por ello deberían tener el respaldo de los centros de educación infantil y de su personal en el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos, (OECD, 2006, pp. 6-7).

1.3.2 La escuela

La escuela es el segundo microsistema que después de la familia, ejerce mayor influencia en el alumnado. En la escuela se construyen los vínculos de afiliación con las amistades y la cultura de la comunidad, se aprende para la vida entre iguales por un largo período de tiempo.

Las escuelas enseñan el uso de diversos sistemas notacionales que se asocian a la utilización un pensamiento abstracto que no siempre se necesita poner en práctica en las actividades de la vida cotidiana. Este tipo de conocimiento ayuda a delimitar distancias entre la familia y la escuela (Lacasa, 2007).

La escuela al igual que la familia en todas las épocas ha estado determinada por el macrosistema y las políticas educativas del momento histórico.

Las instituciones educativas escolares por su complejidad, requieren más tiempo para reaccionar ante los cambios. Intensos movimientos pedagógicos han determinado los propósitos educativos. Durante la segunda mitad del siglo XX surge una revisión de los sistemas educativos que habían permanecido sin progreso. Se promovió el diseño de programas con metodología y objetivos educativos bajo nuevos parámetros de aprendizaje que permitieran mejor convivencia, desarrollo de competencias y respuesta a los retos tecnológicos actuales.

Daniels (2009) apunta que, para lograr tales objetivos, el enseñante debe:

- Observar la actividad personal del aprendiz para conocer su psicología.
- Conocer la dinámica social concreta del contexto social del aprendiz.
- Conocer las posibilidades de su propia actividad pedagógica para usarlas de manera sensible y elevar a un nuevo nivel la actividad, la conciencia y la personalidad del aprendiz.

Familia y escuela son dos sistemas educativos tradicionales, paralelos que están llamados al entendimiento, como vías que ejercen “una verdadera influencia educativa directa o indirecta, sobre qué y cómo aprenden efectivamente los alumnos”, (Coll, Palacios y Marchesi, 2007, p. 25).

Las características y prácticas educativas familiares, en interacción con las propias prácticas escolares y las características específicas de los centros educativos, proporcionan explicaciones sobre el aprendizaje escolar. De acuerdo con Buendía (2006), el desarrollo apropiado y el progreso escolar dependen de diversos factores, entre ellos, el tipo de relaciones y participación entre ambas instituciones, “la implicación familiar en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado afecta directamente al rendimiento educativo e inserción social de todos”. (p. 114)

El aprendizaje posibilita e impulsa el desarrollo humano, a través de instrumentos mediadores que pueden ser otros seres humanos.

El desarrollo tiene lugar principalmente en dos contextos influenciados mutuamente de forma significativa que son, la escuela y la familia, representados respectivamente por el profesorado y los familiares, cuya cultura de colaboración constituye el marco de aprendizaje en comunidad.

Capítulo 2. Los centros de educación infantil

Los centros de educación infantil atienden a los menores de seis años. Contribuyen al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual en esa primera etapa de escolarización. Proporcionan a los menores, experiencias que apoyan y complementan las que reciben en la familia, promueven desde la educación básica, las capacidades que necesitan para desarrollarse en la sociedad actual.

Delors (1996), declara que:

Ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación, personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio. (p. 78)

Se requiere la implicación de los agentes y actores educativos para generar una capacidad interna de cambio con nuevas formas de regular y gobernar la educación. La “*gobernanza* de la educación indica, una nueva manera de gobernanza, lejos del control jerárquico, con unos modos más horizontales, consensuales y cooperativos entre actores (...) Requiere estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y la responsabilidad entre actores involucrados” (Bolívar, 2012a).

Para Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010, p. 165) “nos formamos en cooperación para generar y adquirir una cultura de colaboración”

Una cultura de colaboración es abierta, autónoma, corresponsable, da lugar a la comunicación, a los contrastes de opiniones, Fernández y Malvar (1999), expresan que la colaboración es:

“un conjunto de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias, patrones de acción, códigos de conducta, roles, hábitos, modelos de relación (...) que (...) comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje, una cultura compartida que se va construyendo paulatinamente en un contexto de trabajo”. (p. 3)

2.1 Los centros educativos como organización

La escuela es una institución que por su naturaleza, debe desarrollar las funciones necesarias para cumplir su misión educadora con calidad, eficacia y equidad, está obligada a adaptarse y ejercer liderazgo social y cultural, abrirse a la sociedad actual (Merino, 2013).

La escuela es una organización por medio de la cual, la sociedad construye e institucionaliza el sistema de formación para sus ciudadanos, a través de ella, transmite y mejora su acervo cultural, científico, artístico y ético que constituye su patrimonio identitario de su grupo humano (Lorenzo, 2011).

Las organizaciones del futuro son capaces de aprender, con autonomía para desarrollar proyectos propios y aprender de la experiencia, (Bolívar, 2012b), en las acciones sistemáticas coherentes a sus principios.

Los centros escolares son fuente de influencia educativa, se caracterizan por privilegiar una intención educativa, la cual orienta las acciones de todos los agentes implicados, guiando el diseño y la planificación de sus actividades.

El logro de los objetivos en el sistema escolar requiere control y regulación de su dinámica, considerando las relaciones que mantiene con otros sistemas y los apoyos que recibe de los mismos, las prácticas educativas escolares se sujetan al control y supervisión de la sociedad que las crea y las sostiene (Coll y Solé, 2007).

El sistema escolar, como ecosistema le distinguen las siguientes características (Lorenzo, 2011, p. 55):

- Es una comunidad humana.
- Posee un nivel material (espacios, medios...) y otro cultural y de valores.
- Sus componentes y todos sus elementos y unidades organizativas son interdependientes.
- Sus miembros no sólo interactúan entre sí, sino que también lo hacen con el medio ambiente.

- Tiene una cultura propia, relacionada a su vez, con la cultura de la comunidad.
- Su funcionamiento tiene una dinámica global y requiere una visión holística.
- Posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía (científica y cultural...) que es la curricular.
- Es un sistema de actividades, roles y relaciones organizadas.

Explicar la calidad del funcionamiento de un centro precisa tener en cuenta las características de su cultura, no es suficiente la organización (Martin y Mauri, 2007).

Las funciones de la escuela son (Lorenzo, 2011, p.p. 55-56):

- *Histórica*. Preserva y aumenta el acervo cultural del pueblo, valores, costumbres, técnicas y patrimonio.
- *Política e ideológica*. Transmite determinadas visiones de la realidad natural, social o cultural legitimadas democráticamente o, responden a los intereses de ciertos grupos de poder.
- *Social*. Se abocan a satisfacer las necesidades que van surgiendo en la sociedad en cada momento histórico.
- *Científico cultural*. Esta es la función para la que la escuela nació. Las instituciones docentes dedican la mayor parte de su actividad declarada a las tareas de transmisión y reconstrucción de conocimientos científicos, culturales y artísticos necesarios para interpretar, desenvolverse y mejorar la compleja sociedad actual, llamada sociedad del conocimiento.

2.2 Agentes educativos implicados

Como ya se ha indicado antes, la familia y la escuela son los dos contextos más importantes para el desarrollo de los más pequeños. Las relaciones cordiales,

fluidas y constructivas entre ambos agentes educativos acrecienta el potencial y optimiza el desarrollo infantil, (Vila, 1995). La actividad institucional mediada social y culturalmente, incluye diferentes voces: de las familias, del alumnado y del profesorado que pueden o no exhortarse dialógicamente (Martin y Mauri, 2007).

Las experiencias en la vida familiar de los niños y las niñas que, refuerzan y complementan el trabajo que realiza el profesorado, contribuyen a la solidez de los efectos de la educación preescolar, “La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños” (México, SEP, 2011b, p. 26).

La innovación en las relaciones entre la familia y la escuela necesita actitudes de aceptación del profesorado sobre su “saber educativo”, el cual, no puede ni distanciarse ni colocarse por encima del “saber educativo” de las familias. Familias y profesorado pueden compartir un mismo proyecto educativo, únicamente en la medida en que se establezcan unas relaciones de confianza mutua e igualdad.

Una escuela abierta donde las familias se sientan acogidas en lugar de señaladas por su prácticas educativas, a la vez que encuentren espacios de discusión franca sobre su forma de entender la educación de los menores y contrastarla con las prácticas educativas escolares (Vila, 1995). “La escuela no puede olvidar el mundo familiar (...) la historia social de las familias, el contenido de sus fondos de conocimiento y las metas de la enseñanza de todas las personas adultas que participan en el proceso educativo del niño”, (Lacasa, 2007, p. 614).

El desarrollo avanza a la par de la apropiación de los conocimientos y destrezas que orientan la propia actividad consciente. Autonomía para establecer metas propias, autoevaluación, vinculación y relación con las acciones de otros agentes sociales.

2.3 La colaboración como medio de transformación

La educación es un proceso social complejo que incluye en una unidad de acción, el proceso subjetivo y autónomo de cada individuo que se educa, los procesos externos de ayuda y la función de construcción y transformación social (Merino, 2013).

El enfoque sociocultural concibe el aprendizaje como una forma de actividad en distintos momentos del desarrollo, en donde las personas enfrentan las influencias y resistencias de su realidad (Wells, 2001). Esta actividad en relación con las condiciones sociales e institucionales, desarrollan la capacidad de transformarlas a partir de la comprensión de sus dinámicas de colaboración y apoyo mutuo.

Según Salmerón et al. (2010), existe una diferencia entre los términos *cooperación* y *colaboración*, a pesar del parecido entre las funciones y acciones comunes a ambos conceptos. Los autores explican que “el aprendizaje cooperativo se basa en un sistema de enseñanza-aprendizaje controlado, mientras que en el aprendizaje colaborativo tanto alumnado como profesorado, se constituyen en aprendices que construyen conjuntamente conocimiento” (p. 166).

En este estudio se define: *Colaboración es el medio de transformación, que implica trabajar juntos, profesorado, familias y comunidad, con clara intención educativa, orientando los pensamientos y acciones hacia el aprendizaje, apostando por la inclusión y las capacidades de todos, para alcanzar el éxito educativo.*

La colaboración en los centros educativos se caracteriza por los elementos clave que la orientan: la *participación* activa de los agentes educativos, la *centralidad en el aprendizaje* de toda la comunidad, el *progreso permanente* y las *expectativas positivas* en las capacidades de todos (Eljob, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

El aprendizaje se refiere entonces, al proceso de transformación de la participación, argumentando que el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan. “Los humanos somos ante todo seres sociales y la sociedad, la

cultura y la historia son las precondiciones de nuestra vida como seres humanos” (Lave y Wenger, 1991).

Freire (1997) asegura que los humanos somos seres de transformación, antes que de adaptación, con el derecho de ser, de convivir, cimentar en el presente nuestra situación a futuro, somos sujetos de nuestra historia, la cual, representa una posibilidad, no una determinación, susceptibles al cambio, se refiere a ese futuro que llegará solo si hablamos de él y lo construimos.

La existencia humana está unida a las relaciones sociales que se proyectan en la compleja naturaleza del diálogo “Bajtín demostró (...) que el diálogo o la multiplicidad de voces es un estado de cosas natural, verdaderamente necesario en el discurso y el pensamiento humanos” (Wertch, 1991, p. 8).

La multiplicidad de voces y el diálogo conducen a la comprensión del sentido, de la intención educativa de las acciones, del establecimiento de normas y compromisos que, al elaborarse de manera participativa con el alumnado y sus familias, “se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten” (México, SEP, 2011b, p. 36). Según Bolívar (2012a), esta estrategia implica complicidades que hacen posible sumar recursos y consensuar formas de actuación. Si la realidad educativa se transforma, el cambio vendrá de los nuevos modos de regulación o gobernanza, no de nuevas normativas.

2.3.1 La colaboración de las familias en los centros infantiles

La obligación de las familias de colaborar con la escuela en la construcción del conocimiento surge de la necesidad de que los menores relacionen los conceptos científicos y cotidianos, entre lo que se aprende en el hogar y lo que se aprende en la escuela. Daniels (2009) considera que, “Cuando empleaba la expresión «concepto científico», Vygotsky se refería a los conceptos introducidos por el enseñante en la escuela, mientras que los conceptos espontáneos eran los que adquiría el niño fuera de contextos donde se desarrollara una educación explícita. (p. 79)

La participación de las familias permite introducir tanto en las aulas como en el centro educativo, la pluralidad de universos culturales de sus comunidades,

colaborando con el profesorado, como expertos o principiantes, ya sea en forma presencial o virtual, utilizando mecanismos formales e informales para conseguir el compromiso de participación y gestión de las familias. La participación de los padres, familias y comunidad en la educación y cuidado de la infancia temprana, varía entre los países, involucrar a padres, familias y comunidades tiene como objetivo (OCDE, 2001, p. 9):

- Apoyarse en el conocimiento que tienen los padres sobre sus hijos, apoyando la continuidad del aprendizaje en el hogar.
- Promover actitudes y conductas positivas hacia el aprendizaje de los niños.
- Proporcionar a los padres información y referencias sobre otros servicios.
- Apoyar el desarrollo de los padres y de la comunidad.

Los niños tienden a tener éxito no sólo en la escuela, sino en toda la vida, cuando la escuela trabaja junto con las familias para apoyar el aprendizaje. Una mayor participación paterna en las escuelas influye positivamente en el funcionamiento cognitivo y social de los niños (Henderson y Mapp, 2002).

De hecho, el factor de predicción más preciso de los logros de un estudiante en la escuela no es el ingreso o estatus social. Los niños de familias de bajos ingresos y de diversos orígenes culturales se acercan a las calificaciones y resultados que se espera de los niños de clase media cuando la escuela apoya a las familias a cumplir tres condiciones (Henderson y Berla, 1994, p. 1):

- Crear un ambiente familiar que fomenta el *aprendizaje*.
- Expresar *expectativas* altas (pero no poco realistas) para el logro y futuras carreras de sus hijos.
- *Participar* en la educación de sus hijos en la escuela y en la comunidad.

Epstein y Sheldon, 2002, analizaron la participación de la familia en la escuela desde seis dimensiones:

- *Crianza*. Comprensión de las particularidades del desarrollo infantil y el establecimiento en la casa de un ambiente que dé soporte a los hijos como estudiantes.
- *Aprendizaje en casa*. Información e ideas a la familia acerca de cómo ayudar a los estudiantes.
- *Toma de decisiones*. Habilidades para actuar como representantes y líderes en los comités escolares. Obtener información de las familias para la toma de decisiones en la escuela.
- *Comunicación*. Diseño y conducción de formas efectivas de comunicación acerca de los programas de la escuela y el progreso de los hijos.
- *Voluntariado*. Contratación y organización de ayudas a la escuela y apoyo a las actividades del alumnado.
- *Colaboración con la comunidad*. Identificar e integrar servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas y sus familias. Organizar actividades en beneficio de la comunidad e incrementar las oportunidades de aprendizaje.

La Taxonomía para América Latina sobre la participación de padres en la educación Martiniello (1999), propone cuatro categorías:

- *Padres como responsables de la crianza del niño*. Desempeñan funciones de crianza, cuidado, protección y provisión de las condiciones que permitan al niño asistir a la escuela.
- *Padres como maestros*. Continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula en la casa. Supervisan y ayudan a cumplir con las

tareas escolares que llevan a casa y a trabajar en proyectos de aprendizaje.

- *Padres como agentes de apoyo a la escuela.* Contribuyen a la escuela para mejorar la provisión de los servicios. Incluye dinero, tiempo, trabajo y materiales.
- *Padres con poder de decisión.* Desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones. Incluye la participación de padres en Consejos Escolares Consultivos y Directivos, o en programas de vales escolares (vouchers).

La participación de las familias implica para la escuela un proceso previo de cambio cultural, en el cual el profesorado perciba a los familiares como interlocutores válidos, quienes ejerzan su derecho de aportar opiniones y sugerencias desde su mirada, realizando acciones para el mejor desempeño de la escuela (Flamey, Gubbins y Morales (1999). Los autores plantean instalar en la escuela espacios y estrategias que permitan introducir retroalimentación, control de la eficacia del sistema escolar desde la concertación de acciones y la participación ciudadana. Describen cinco categorías de participación:

- *Información.* Sobre los derechos, deberes y el sentido que tiene la educación tanto para el sistema, como para cada uno de los agentes implicados en el proyecto educativo institucional, en los planes y programas. Los mecanismos de comunicación para la coordinación de acciones, establecimiento de reglas, normativa en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- *Colaboración.* Pedagógica, disciplinaria, administrativa, productiva en cuanto a infraestructura, material didáctico, monetaria o presencial en apoyo a las acciones.
- *Consulta.* Incorporación de las opiniones en el proceso de toma de decisiones para la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas, administrativas y de convivencia.

- *Toma de decisiones.* Participación como representantes con voz y voto, así como responsabilidades en gestión administrativa o pedagógica.
- *Control de la eficacia.* Retroalimentación legítima al funcionamiento y eficacia del sistema en la concertación de las acciones y la participación.

La importancia de que los establecimientos educacionales generen condiciones para el acercamiento con seguridad y confianza de las familias radica en hacerlos sentir parte de la comunidad educativa (Hedegard y Lompscher, 1999). Cuando los padres y madres aprenden a colaborar con los educadores de sus hijos se rompe la imagen negativa que tiene el profesorado de las familias provenientes de los contextos más desposeídos y reconocen el aporte que pueden realizar a la educación (Merino y Morales, 2002).

2.4 Educación de calidad con equidad para todos

La educación infantil forma parte de la primera infancia, período que va del nacimiento a los seis años en el contexto mexicano de educación formal, etapa de extraordinario desarrollo, fase que sienta las bases del aprendizaje posterior, teniendo en cuenta al niño como individuo, miembro de una familia o comunidad, se le atribuyen derechos y obligaciones en función de su edad.

La educación de calidad que se imparte desde la primera infancia, les facilita a los niños oportunidades iguales al inicio de la existencia y les ayuda a obtener buenos resultados en las etapas posteriores del aprendizaje. Cuando se imparte desde la primera infancia, contribuye a reducir la pobreza, propicia la autonomía personal y colectiva, la cohesión social, la paz y el desarrollo humano. Conseguir la educación de calidad, requiere innovaciones pedagógicas para que los niños de hoy puedan ejercer en el futuro una ciudadanía mundial.

Las definiciones de calidad difieren considerablemente, sin embargo la mayoría de los países se centran en aspectos de calidad similares, tales como, ratio de personal y niños, tamaño de la clase, condiciones del centro y formación del profesorado, las cuales tienden a ser más débiles en los servicios para niños más pequeños. Concluyeron los participantes de cuarenta países, en una conferencia

internacional realizada en Estocolmo, Suecia durante el mes de junio de 2001, que para promover la mejora de la calidad, es preciso fijar entre otros objetivos, el establecimiento de un sistema de controles y evaluaciones democráticas que incluya a los padres (OCDE, 2001).

Lograr una educación de calidad que supere la exclusión social y logre el aprendizaje escolar requiere de la participación activa de todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio (Eljob et al. 2002).

Es necesario que las familias que optan por la escolarización de sus hijos, conozcan, compartan, colaboren y participen en el proceso educativo que se vive en los centros escolares inmersos en una comunidad, que estén presentes, apoyando el desarrollo de las actividades encaminadas al logro de los propósitos establecidos en relación con las expectativas de la sociedad actual. “El centro escolar marca una diferencia en la calidad de la educación ofrecida. Dependerá de los procesos que tengan en su seno, de los modos de trabajo (particularmente en equipo o colaboración) en torno a un proyecto conjunto (...) y formación” (Bolívar, 2012b).

Intentando promover el acceso equitativo a la educación y cuidado infantil temprano, la OCDE (2001) recomienda “Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad: definir, mejorar y controlar la calidad debe ser un proceso democrático que involucre al personal, padres y niños (...) Los marcos de referencia pedagógicos encaminados al desarrollo global del niño” (p. 10).

Tiempo Educativo Mexicano es la visión fundada en la equidad que presentó Latapí (1998), en donde expresa con claridad, la relevancia de la colaboración entre los agentes educativos en la calidad educativa de la infancia:

La calidad de una escuela no depende sólo de la eficacia con que en ella se aprenda, sino de muchas cosas que pasan inadvertidas (...) las relaciones entre las personas, sus valores, motivaciones e ideales, la convivencia con los iguales, que constituye el carácter, la confluencia de visiones alternativas de la vida en un espacio común y público, y las alegrías y esfuerzos que se comparten todos los días. (p. 45)

La Reforma constitucional de 2013 incorpora el concepto de *calidad* como una característica esencial de la educación, definida como un derecho humano de todos. La importancia de los docentes en el Sistema Educativo Nacional (México INEE, 2015), radica en su capacidad para concretar dicho derecho. El profesorado representa el primer punto de contacto del sistema educativo con los niños y jóvenes, así como con sus familias, y son corresponsables de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

A modo de síntesis podemos concluir que, la característica de los centros educativos es la intencionalidad educativa en cada una de las actividades planificadas por los agentes implicados. Explicar la calidad del funcionamiento del centro precisa tener en cuenta las características de su cultura, el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en que participan. Se espera el éxito académico cuando las familias crean un ambiente de aprendizaje, expresan altas expectativas y participan en el proceso educativo escolar.

Capítulo 3. Comunidades de Aprendizaje

La comprensión del concepto de comunidad en los centros educativos, es ineludible para conseguir el compromiso del profesorado, el éxito del alumnado y el sentido de la educación escolar para las familias y la comunidad educativa.

Dewey (1995), expresó en su tratado de Democracia y Educación del año 1916, que la sociedad existe en la transmisión y en la comunicación. Enfatizó que los hombres viven en una comunidad por las cosas que tienen en común, tales como objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos, una semejanza mental o inteligencia común, empleando la comunicación como el modo de conseguirlas. “La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a la expectativas y a las exigencias” (p. 16).

El aprendizaje es un conjunto de capacidades específicas, es más que la capacidad de pensar, es la adquisición de aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas distintas, (Cole, Steiner, Scribner y Souberman, 1979).

Aprender en comunidad consiste en la construcción del conocimiento, esencialmente social, cultural, interpersonal, intrínseco al ser humano que, constituye su psiqué, determina la construcción de significados y atribución de sentido, la forma de sentir, pensar y actuar ante las situaciones de la vida cotidiana, formando constelaciones históricas que cambian o persisten a lo largo del tiempo, a la vez que los participantes de dichas comunidades, adoptan, cambian o rechazan sus prácticas (Rogoff, 2012). “La naturaleza humana es el resultado de la interiorización socialmente guiada, de la experiencia culturalmente transmitida” (Cubero y Luque, 2007, p. 137).

La conceptualización de comunidades de aprendizaje comprende la propuesta educativa para una sociedad incluyente, Valls (1999) definió:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico,

mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (p. 8).

La vida de los seres humanos consiste en procurar desde la supervivencia física hasta los placeres más elevados, cuando definimos estas empresas participamos en su consecución interaccionando con los demás y con el mundo, es decir, ajustamos nuestras relaciones aprendiendo. Las interacciones y la comunidad son los factores más importantes en la actual sociedad (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Wenger (2001) ha llamado *comunidades de práctica*, a las comunidades creadas en la práctica que, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida, evidencian el aprendizaje colectivo, tanto las relaciones sociales gestadas como la búsqueda de nuestros logros.

Un tipo específico de comunidad para aprender en la práctica, definido por Alsina (2007):

Una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, (...) en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (p. 101)

Escudero (2009), se refiere a los materiales y propuestas elaboradas para la creación y sostenimiento de comunidades de aprendizaje como apoyo en un camino a explorar, como claves de proceso, de forma que, cada contexto transita su propio trayecto con su guía. Menciona que las comunidades de aprendizaje promueven el protagonismo y la participación de todos los agentes involucrados: las familias y comunidades locales. Aduce que vale la pena explorar senderos como el diálogo, la participación e implicación, la escucha e influencia de distintas voces.

3.1 Origen de Comunidades de Aprendizaje

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en informe a la UNESCO, se basa en dos principios (Delors, 1996):

- Los cuatro pilares de la educación
- La educación a lo largo de la vida.

Expresa que para cumplir las misiones propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales (Figura 3.1):

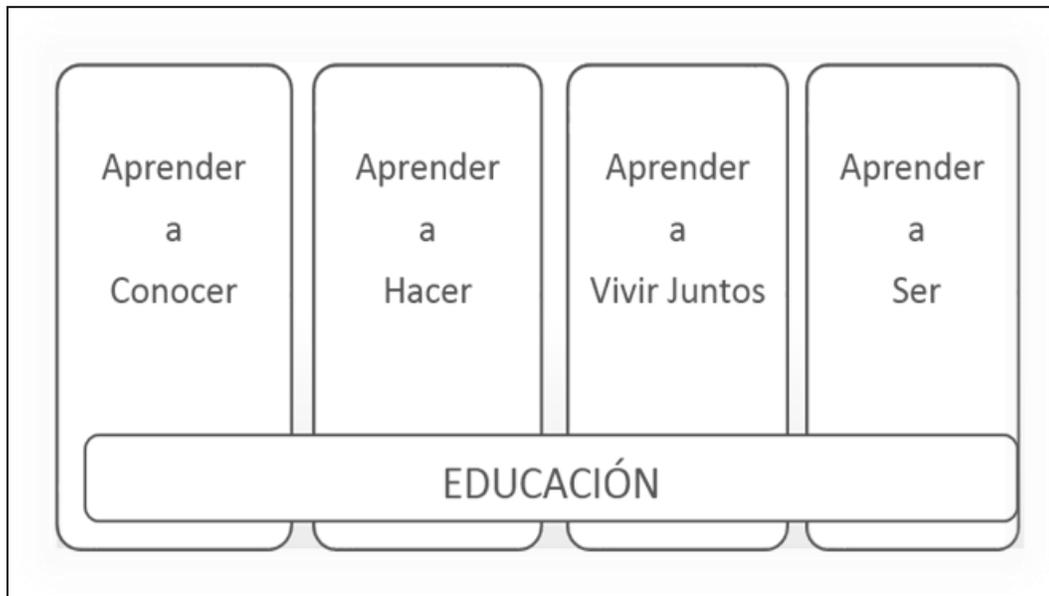


Figura 3.1. Los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Elaboración propia.

Aprender a Conocer significa adquirir los instrumentos de la comprensión, Aprender a Hacer es el poder para influir sobre el propio entorno y Aprender a Vivir Juntos se refiere a participar y colaborar con los demás en todas las actividades humanas. Aprender a Ser es la convergencia de las tres primeras formas.

La educación tiene la misión de enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Descubrir al otro, obliga a pasar por el autoconocimiento, así la educación que imparte tanto la familia, la escuela como la comunidad, primero debe desarrollar el conocimiento de sí mismo para comprender a los demás.

La educación requiere dos orientaciones complementarias: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes, como método eficaz para evitar o resolver conflictos. La escuela debe aprovechar las oportunidades para esa doble enseñanza (Delors, 1996).

Comunidades de Aprendizaje (CA), es el movimiento que intercede por una revisión profunda de la educación formal y los sistemas educativos escolares, cuestionando, (Coll, 2004):

- Qué. Los Objetivos y contenidos.
- Cómo. Los Métodos pedagógicos.
- Quien. Los agentes educativos.
- Dónde. Los escenarios educativos.
- Para qué. Las finalidades de la educación.

El modelo de Comunidades de Aprendizaje surge de la búsqueda de experiencias en entornos escolares y comunitarios que, tenían pocas posibilidades, transformando las relaciones y funcionamiento escolar mediante el diálogo y principios transformadores. “Transformarlas implica la no-aceptación de la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativa internas de un centro o externas de un sistema educativo” (Eljob, Valls y Fort, 2000, p. 133).

Comunidades de Aprendizaje en el contexto español, es un modelo de transformación de escuela que parte de las prácticas y experiencias educativas, así como de la reflexión y análisis de las necesidades de aprendizaje actuales. Es una

forma de ofrecer educación básica para el futuro, que surgen como respuesta a las necesidades propias de la diversidad que caracteriza a la escuela. Se pretenden mejorar los aprendizajes, los recursos y las estrategias metodológicas. Implican la colaboración entre todos los elementos que conforman la escuela y el aprovechamiento de todos los recursos.

Desde la década de 1960, el cambio educativo se convirtió en una parte familiar del trabajo del profesorado en diferentes partes del mundo, abordando de manera más directa los problemas sobre lo que enseñan y cómo deben enseñar. Al surgimiento de ideales igualitarios tras la posguerra, período posterior a la Segunda Guerra Mundial del siglo XX, la educación pública ha sido tratada como un crisol de avance tecnológico, económico y como creadora de una mayor justicia social.

El profesorado en muchos países enfrentó la retórica y la realidad de la innovación curricular desde diferentes enfoques. La cantidad y variedad de cambios fue asombrosa, variando en algunos detalles de un lugar a otro, sin embargo convergen características generales, entre las que destacan: aumento en la atención a los derechos paternos, deseos y participación en las decisiones del gobierno escolar (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 1998).

En la misma década dio inicio un programa de desarrollo escolar en New Haven, para acercar la escuela y el hogar, considerando que el aprendizaje es una actividad que acontece en todas partes, no sólo en la escuela. Surgieron programas aplicados en algo más de un 10% de las escuelas públicas de los Estados Unidos, “School Development Program”, “Success for All” y “Accelerated Schools”, estos programas ofrecieron un conjunto global de instrumentos, metodologías específicas y cambios en la organización general de las escuelas para trabajar en situaciones de riesgo social para los estudiantes y la comunidad (Eljob et al. 2000).

Las comunidades de aprendizaje se inspiran en esos programas que coinciden en su aplicación a sectores excluidos, generalizando la enseñanza de calidad para todas las personas, menores o adultos, fomentando las expectativas positivas de quienes participan con su aportación cultural y educativa. Es una propuesta educativa

que incluye a todos, nace del compromiso de transformación de la sociedad hacia la democracia y la igualdad (Sánchez, 1999).

Este modelo educativo en España, inicia el año 1978 en Cataluña, en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Marti, situada en un barrio obrero de Barcelona, en donde un grupo de vecinos inician acciones para cambiar las prácticas educativas, en las cuales participan activamente todas las personas.

La Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Marti, en Barcelona, inicia su proyecto de lo que denominan “sueño de escuela”, construido entre personas de diversos niveles socioculturales reunidos en tertulias dialógicas, interesados en la forma de implicarse en la transformación del barrio quienes proyectan a futuro temas prioritarios a partir de las aportaciones de los grupos formados, con resultados excelentes e impacto en la vida de la comunidad (Sánchez, 1999).

El grupo de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas las personas en la educación infantil, primaria y secundaria. Con esta iniciativa se elaboró el modelo comunidades de aprendizaje, que poco a poco se ha ido institucionalizando en el contexto español. El primer equipo de comunidades de aprendizaje se formó en el País Vasco, posteriormente han ido surgiendo otros.

3.2 Clasificación de Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje atienden a dos criterios, se refieren en primer lugar al contexto socio-cultural que se quiere transformar y en segundo, a las actividades que desarrollan a partir de los propósitos. Coll (2001), presenta su clasificación en cuatro categorías:

- Comunidades de Aprendizaje referidas al aula.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a la escuela.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a una zona territorial definida de diversa extensión, habitada por personas.

- Comunidades de Aprendizaje en entorno virtual.

La primera promueve prácticas docentes que distan de las prácticas pedagógicas tradicionales, priorizando aprendizajes significativos y relevantes culturalmente, explica Coll (2004):

Las aulas organizadas como CA nos muestran un grupo de personas, integrado habitualmente por un profesor o profesora y un grupo de alumnos y alumnas, con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden juntos mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la *colaboración* que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente. (p. 3)

La segunda clase de CA, promueven la cultura de colaboración y muestran que se puede generar una cultura de aprendizaje para todos, proyectar actividades en la comunidad y optimizar todo tipo de recursos al servicio educativo y formativo de todos los agentes haciendo suyo el espacio escolar formal.

La tercera se refiere a la transformación global del sistema educativo en una población, región o territorio definido que, tiene como objetivo del entorno comunitario una educación a lo largo de la vida, destacando el aprendizaje no formal e informal.

Por último las Comunidades Virtuales de Aprendizaje ponen de relieve el beneficio de utilizarlas para crear redes de comunicación e intercambio que promueve el aprendizaje tanto en el entorno de la educación formal como en nuevos escenarios educativos.

Los planteamientos y tendencias mas relevantes de comunidades de aprendizaje, según Coll (2004):

- Tendencia creciente a recuperar el sentido original desde una visión amplia de la educación.

- Superación de las barreras entre el aprendizaje y la educación formal (en instituciones educativas), no formal (otras instituciones) e informal (asistemático).
- Formación en el aprendizaje a lo largo de la vida, como principio organizativo y como objetivo comunitario.
- Incorporación de las TIC a las actividades y prácticas educativas.
- Construcción del conocimiento colectivo como base y contexto del aprendizaje individual.

La presente investigación está enfocada en la perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la escuela que, incluye el aula como parte de la misma y contempla el entorno comunitario cercano como corresponsable para lograr los fines educativos propuestos.

3.3 Características de Comunidades de Aprendizaje

La comunidad de aprendizaje es una forma especial de interacción entre las personas que, se distingue por la colaboración, la confianza, el respeto, el igualitarismo entre sus miembros. Estas relaciones contribuyen a lograr sus finalidades con éxito, mediante el compromiso, valores compartidos y la comunicación. La característica fundamental es una educación participativa, (Eljob et al. 2000). La participación de toda la comunidad en el centro educativo (García, Leena y Petrañas, 2013; Gento, 2001).

3.4 Principios básicos de Comunidades de Aprendizaje

Según el modelo de Eljob et al. (2002), los principios básicos de CA describen los fundamentos que considerando diversos tipos de condición de los integrantes de las comunidades escolares, apuestan por el éxito educativo y el mejoramiento de los contextos (Tabla 3.1).

Tabla 3.1. *Principios Básicos de las Comunidades de Aprendizaje*

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (Eljob, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002)		
FUNDAMENTO	CONDICIÓN	APUESTA
Transformación	Social	Cambio de hábitos de comportamiento de todos los agentes
	Cultural	Cambio de mentalidad recepción de servicio por protagonismo
Sociedad de la información	Sociocultural	Participar plenamente en las dinámicas de las comunidades
Proyecto de centro educativo	Pobreza Carencias Desigualdad	Cambio en las dinámicas Romper las dinámicas negativas
Aprendizaje dialógico	Formativo	Actividad educativa de diálogo, comunicación y consenso igualitario
Educación participativa	Todos los estamentos	Cambio en la participación e intervención en el aula por todos los agentes para mejorar unos aprendizajes determinados
Proyecto del entorno	Escuela cerrada	Intervención global Desaparecer fronteras con el barrio o pueblo

3.5 Orientaciones Pedagógicas de Comunidades de Aprendizaje

Las Orientaciones Pedagógicas de Comunidades de Aprendizaje (OPCA), constituyen las pautas generales de actuación que encaminan las prácticas de los agentes implicados (Tabla 3.2).

Esas orientaciones, son las bases para la inclusión de todos los integrantes de una comunidad educativa en la adquisición de conocimientos y herramientas necesarios para la incorporación plena en la sociedad de la información, buscando el éxito académico y la contribución de la escuela a la mejora de la comunidad.

Tabla 3.2 *Orientaciones Pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje*

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (Eljob, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002)	
ELEMENTOS CLAVE	PAUTAS GENERALES
PARTICIPACION	<i>Planificación</i> --Realización de las actividades del centro. --Evaluación
	<i>Gestión y coordinación del proyecto</i> --Consejos escolares --Equipos directivos --Comisiones gestoras
	<i>Creación de comisiones mixtas</i> --Para coordinar todo el trabajo delegando responsabilidades
	<i>Aportación de ideas e iniciativas</i> --Desde sus mundos socioculturales que coordina y dinamiza el profesorado
CENTRALIDAD EN EL APRENDIZAJE	<i>Planificación</i> --Planificación de la enseñanza por el colectivo con propósitos claros y compartidos --El centro y el proceso enseñanza-aprendizaje como eje educativo de toda la comunidad
	<i>Gestión y coordinación del proyecto</i> --Duración de actividad formativa el máximo tiempo posible --Resolución de problemas, razonar y juzgar la información --El clima general de la escuela orientado al aprendizaje
	<i>Creación de comisiones mixtas</i> --Tanto profesorado y voluntariado necesarios coordinados para evitar rezagados en el aula --Formación de grupos interactivos heterogéneos para mejorar los aprendizajes --Compartir, ayudar y ayudarse
	<i>Aportación de ideas e iniciativas</i> --Los familiares y toda la comunidad hacen suyo el centro para su propia formación como madres, padres, como personas --Procesos de aprendizaje basados en el Aprendizaje Dialógico que enfatiza el lenguaje, la expresión y el razonamiento -- Desarrollo máximo de capacidades de todas las personas
EXPECTATIVAS POSITIVAS	--Potenciar las capacidades de todos --Resaltar el éxito --Fomentar la autoestima, el control del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la <i>colaboración</i>
PROGRESO PERMANENTE	--Evaluación interna permanente --Evaluación interna programada --Colaboración externa en la evaluación

Elaboración propia.

Centramos la atención en los elementos de las OPCA por dos razones: En principio tienen el carácter de base de la propuesta, Constituyen las pautas generales de actuación que encaminan las prácticas de los agentes implicados, con el fin de conseguir que todos los niños y niñas queden incluidos en la adquisición de los conocimientos y herramientas necesarias para incorporarse plenamente a la

sociedad de la información, pretendiendo asegurar el éxito académico. La segunda es que, orientan las acciones en consonancia con los fines educativos que se propone la educación mexicana, en términos de las orientaciones pedagógicas del programa educativo vigente de observancia nacional, en todos los tipos de servicio que presta el sistema educativo en el país, como se observa en la Figura 3.2.

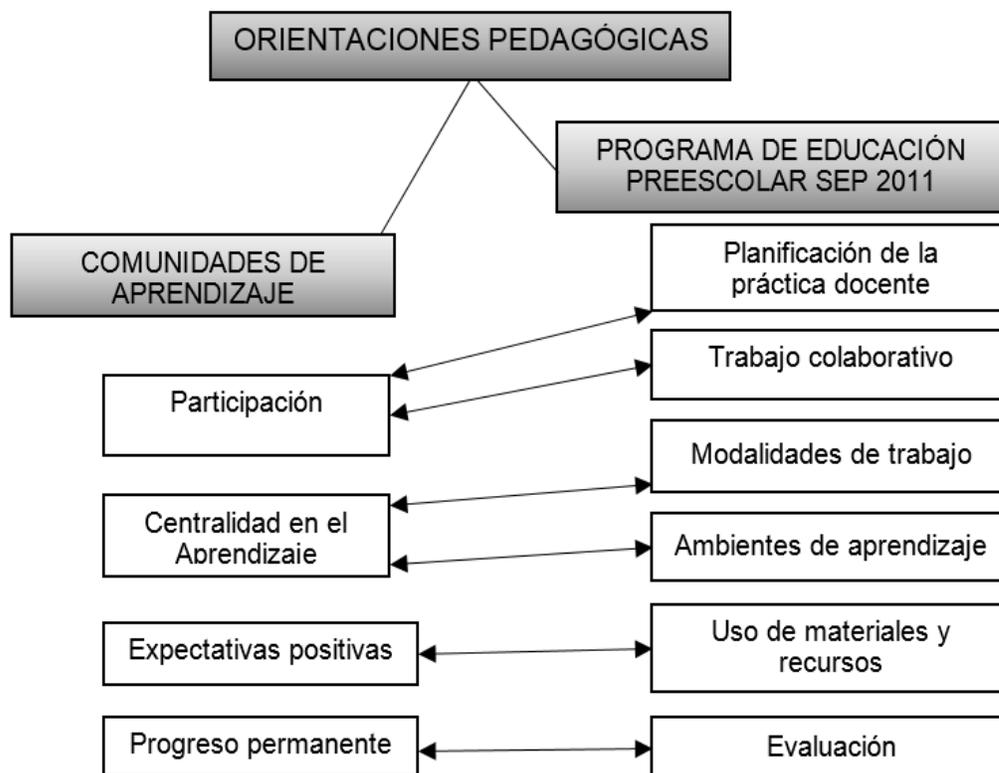


Figura 3.2. Orientaciones Pedagógicas convergentes (Eljob et al. 2002; México, SEP, 2011b).

Elaboración propia.

Los elementos clave de estas orientaciones guían la acción educativa en los centros infantiles, la puesta en práctica de las mismas, conduce a la comunidad hacia la equidad, en la responsabilidad compartida por una educación de calidad para los menores, el ejercicio del derecho y cumplimiento de las obligaciones de los adultos

con la infancia. Se encuentran en estas orientaciones, elementos similares al modelo de Participación Intensa en Comunidades, como “aspectos de un sistema coherente para fomentar el aprendizaje” (Rogoff, 2012, p. 243).

Bolívar (2006), expresa que la acción educativa debe reestablecer su papel formativo, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad es imprescindible, de manera que entre otras formas, da un nuevo significado a la acción.

El modelo comunidades de aprendizaje, sustenta la acción coordinada de todos los agentes educativos desde su propia cultura, sus saberes y su visión del mundo con miras al mejoramiento comunitario y el éxito académico que se potencia en colaboración con las demás personas, quienes asumen el compromiso colectivo de la educación de los más jóvenes. La visión a futuro de los investigadores es generalizar en Europa las orientaciones pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje en diferentes modelos educativos (Eljob et al. 2002; Ministerio de Educación, 2011).

3.5.1 Participación

El modelo comunidades de aprendizaje considera la participación como el primer elemento para conseguir el objetivo de una educación de calidad e inclusión social. Consiste en que todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado y asociaciones del barrio se integren activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro educativo para optimizar los recursos en la actividad conjunta. La función de los consejos escolares, directivos y comisiones gestoras es coordinar el proyecto y la gestión. Se forman comisiones mixtas en las cuales se delegan responsabilidades. El profesorado funge como dinamizador y coordinador de quienes colaboran. Todos los sectores sociales y culturales tienen la oportunidad de aportar sus ideas y plantear iniciativas desde sus modos de vida, compartiendo el proyecto y el aprendizaje (Eljob et al. 2002; García et al. 2013).

Contribuir y pertenecer por medio de la participación como meta educativa (Rogoff, 2012). “Participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir; se debe contar con poder para que la voz sea escuchada y las ideas, opiniones y acciones puedan influir” (UNESCO, 2004, p. 26).

3.5.2 Centralidad en el aprendizaje

El eje central del modelo de comunidades de adoptado, es precisamente el aprendizaje. Significa planificar en colectivo con propósitos claros y compartidos. Se pretende conseguir el desarrollo máximo de las capacidades de todos. Utilizar el máximo tiempo posible en actividades formativas del alumnado con las personas necesarias que ayuden voluntariamente en la dinámica de grupos interactivos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es el eje de toda la comunidad.

Centrados en el aprendizaje, los familiares y la comunidad toman el centro como suyo para ayudar, ayudarse, compartir y formarse como padres, madres y como personas. Eljob et al. (2002), señala que el aprendizaje dialógico es el fundamento de las comunidades de aprendizaje, favorece la transformación, la creación de sentido y la solidaridad en los centros educativos, en razón de que el lenguaje, la expresión y el razonamiento, son los instrumentos educativos básicos para todas las personas en la sociedad de la información.

Apoyar durante la actividad en un esfuerzo compartido es aprender por medio de la atención aguda y la comunicación (Rogoff, 2012).

3.5.3 Expectativas positivas

Altas expectativas son el punto de partida de las comunidades de aprendizaje. Apostar y potenciar las capacidades de todos, es esencial para el éxito académico. Resaltar el éxito para fomentar la autoestima, favorecer el control personal del propio proceso educativo en todas las personas colaboradoras, mejorar la cooperación de las familias, profesorado y voluntarios de la comunidad. La capacidad de ayudar se incrementa cuantas más expectativas positivas se ponen en todos ellos (Eljob et al. 2002).

Todos pueden guiar con iniciativa, a paso coordinado, depositando confianza en el aprendiz (Rogoff, 2012).

Salmerón, Gutiérrez, Rodríguez y Salmerón (2010), infieren que, la actuación estratégica es “leer” apropiadamente las demandas contextuales, activando las representaciones, emociones, prácticas y discursos para responder a las expectativas propias, al igual que, a lo que esperan los demás.

3.5.4 Progreso permanente

La evaluación constante del proceso educativo, es necesaria, permite conocer las transformaciones conseguidas en cada momento, evidenciar los cambios importantes que conducen hacia una ciudadanía crítica y reflexiva. Un ejemplo puede ser la participación de las familias que, partiendo de un ideal, se reconozcan positivamente los progresos conseguidos en el proceso. De igual manera es conveniente en algunos aspectos la colaboración externa en la evaluación (Eljob et al. 2002). Evaluar los avances y el apoyo, acudir a la retroalimentación directa del resultado y por aceptación o corrección de esfuerzos (Rogoff, 2012), arribar a la mejora.

3.6 Acciones educativas

El modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, base metodológica del Proyecto INCLUD-ED² (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009), identificó dos grupos principales de acciones educativas exitosas (Flecha, 2015):

- Agrupación de los alumnos y asignación humana de recursos de acuerdo con las *acciones inclusivas*.
- *Tipos de familia y participación comunitaria* en las escuelas que promueven el éxito escolar.

² “INCLUD-ED es el único proyecto de investigación sobre ciencias sociales destacados por el Comisión Europea entre los 10 casos de éxito de la Comisión Europea de Programas Marco de Investigación... Su desarrollo incluyó 15 instituciones europeas de investigación de toda la UE”, (Flecha, 2015, p. 3).

La participación de las familias y la comunidad en el centro educativo, relacionadas con el éxito, han sido identificadas en cuatro actuaciones (Flecha et al. 2009):

- *Formación de familiares.*
- Participación en los procesos de *toma de decisión.*
- Participación en las *aulas y espacios de aprendizaje.*
- Participación en el *currículum* y en la *evaluación.*

3.7 Tipos de participación de familia y comunidad en las escuelas

Analizando las acciones educativas que conducen a la desigualdad social y las estrategias que contribuyen a reducirla, en el Proyecto INCLUD-ED se han identificado cinco tipos de participación de la familia y la comunidad en la escuela (Flecha, 2015, p. 48):

Informativa

- Los padres son informados sobre las actividades escolares, operaciones de la escuela y las decisiones tomadas.
- Los padres no participan en la toma de decisiones.
- Una forma común de participación informativa es una asamblea general de padres.

Consultiva

- Los padres tienen un impacto limitado en la toma de decisiones.
- Su participación se basa en la consulta.
- Participan a través de los órganos estatutarios de la escuela.

Decisiva

- Miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones al convertirse en los representantes en los órganos de toma de decisiones.

- Miembros de la familia y de la comunidad monitorean la rendición de cuentas de la escuela en términos de sus resultados educativos.

Evaluativa

- Miembros de la familia y la comunidad participan en los procesos de aprendizaje de los alumnos, ayudando a evaluar el progreso escolar de los niños.
- Miembros de la familia y la comunidad participan en la evaluación de los programas escolares y el plan de estudios.

Educativa

- Miembros de la familia y la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los alumnos, tanto durante el horario escolar y después de clases.
- Miembros de la familia y la comunidad participan en programas educativos que respondan a sus necesidades.

Capítulo 4. Investigaciones relacionadas con el estudio

Se presentan en este capítulo algunos antecedentes del tema que ocupa esta investigación, la implicación de las familias en los centros educativos y la cultura de colaboración inmersa en los mismos.

4.1 Antecedentes del tema de investigación

El estudio sobre la *implicación de las familias en el proceso educativo infantil* se ha desarrollado dentro de la Psicología de la Educación Escolar, la Sociología de la Educación y la Pedagogía.

El Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development (Meece y Eccles, 2010), sobre escolarización y desarrollo humano. Comprende una visión interdisciplinar como recurso para abordar los objetivos de la educación: la lucha contra la segregación y la equidad educativa, el incremento en el rendimiento académico, el nivel de instrucción y la preparación personal para la economía global.

En la primera parte, el volumen reúne experiencias de escolarización y desarrollo infantil en educación pública y una visión ecológica de las escuelas y el desarrollo. Continúa con las partes: 2. Contexto Aula, 3. La escuela como Contexto Social para el Desarrollo, 4. Efectos de las Transiciones Escolares sobre el Desarrollo, 5. Escolarización y Equidad Educativa, 6. Organización Escolar y Política Educativa y, 7. Intervención Escolar.

Aborda la relación entre la participación paterna en la escolarización y el funcionamiento académico infantil en la sección de Organización Escolar y Política Educativa. Trata los efectos de la participación paterna, así como las ventajas de considerar *la participación paterna como contexto de desarrollo*.

Los autores, en una línea de investigación centran la atención en la participación paterna cuando ocurre de manera natural. En una segunda línea de investigación examinan *los efectos de la participación paterna promovida por la intervención*. Concluyen Meece y Eccles (2010) que las intervenciones destinadas a promover la participación paterna en la educación infantil, dan una visión menos

positiva de los efectos de la participación paterna natural, debido a que generalmente este tipo de intervenciones se dirigen al alumnado con dificultades de aprendizaje, sin embargo la implicación paterna natural en la educación infantil parece tener los mismos efectos positivos en los niños con y sin dificultades (Patrikakou, 1996).

Argumentan Meece y Eccles (2010) que, en la teoría e investigación sobre la crianza, han surgido cuatro cualidades de estilos paternos. Los tipos de las prácticas de participación paterna que determinan los efectos sobre los niños son: 1. Apoyo a la Autonomía frente a Control, 2. Estructurada frente a Caótica, 3. Centrada en el Proceso de Aprendizaje frente a la Aptitud o Desempeño, y 4. Caracterizada por Sentimientos Positivos frente a Sentimientos Negativos. Cada una de estas cualidades representa la probabilidad de influir en como la participación paterna contribuye al desarrollo de habilidades y motivación para los niños (Darling y Steinberg, 1993).

En resumen Meece y Eccles (2010), sostienen que existe evidencia sobre la idea de que se beneficia el funcionamiento académico infantil, cuando los padres participan de forma adaptada en apoyo a la autonomía, proporcionan estructura, expresan afectos positivos y se centran en el proceso de aprendizaje.

Abordamos la presente investigación en este modelo, teniendo en cuenta los cuatro elementos pedagógicos que orientan el proyecto educativo CA, comenzando con el componente esencial de la *Participación*, siguiendo con esta última idea de *Centralidad en el Proceso de Aprendizaje*, además de *Expectativas Positivas* y *Progreso Permanente*. Este modelo de transformación de escuelas está basado en una cultura de colaboración constituida por prácticas y experiencias educativas de éxito sobre la superación del fracaso escolar y la convivencia.

4.2 Investigaciones relacionadas con la cultura de colaboración

La revisión tiene como principal interés observar el papel que desempeña la cultura de colaboración familia-escuela y los aportes hacia la transformación a Comunidades de Aprendizaje en distintos países.

Duncan y Uno (2014), capturaron los puntos de vista del personal, de las familias y el alumnado de centros de educación infantil en Nueva Zelanda. Crearon herramientas visuales para construir interacciones entre las familias, profesorado y comunidades para reposicionar al profesorado e incluir comunidades más amplias de estudiantes. Documentaron prácticas pedagógicas que incluyen la *participación* de adultos activos.

Hashina (2012), examina los programas para la primera infancia en Sudáfrica que tienen como objetivo, prestar atención a las formas locales de conocer y hacer la primera infancia. Uno de los tres escenarios que analiza, es la *participación* de la comunidad, señala que, las condiciones reales de vida de los niños, la complejidad y la diversidad de la primera infancia en la mayoría del mundo requieren de compromiso.

Fluckiger, Diamond y Jones (2012), estudiaron las características de las asociaciones de éxito entre padres, profesorado y comunidad. Declaran cruciales las asociaciones eficaces familia-escuela para mejorar la *participación* de los jóvenes australianos indígenas en la educación infantil y su desarrollo en la alfabetización. Relatan las experiencias reportadas con los padres y un programa de aprendizaje. Se desarrolló en un espacio de contar un cuento, construido de forma conjunta, donde todo el mundo escuchó, las madres se sintieron empoderadas, con igual valor y respeto otorgado como participantes clave.

Skouteris, Watson y Lum (2012), en Australia, revisan la eficacia de los programas que se dirigen a la colaboración escuela primaria, preescolar, profesorado, familias y niños, informan que no existe precedente de revisión centrada específicamente en la eficacia de estos programas. En los estudios publicados han encontrado que a nivel internacional se reconoce el valor de la *colaboración* docente y los beneficios de crear relaciones significativas entre los profesionales de la enseñanza, los niños a quienes enseñan y sus padres. Los autores declaran la necesidad de más investigación sobre la *colaboración* entre el profesorado y las familias tanto a nivel mundial como en su país.

Klibthong (2012), estudió el papel de la interacción personal, la naturaleza de las actividades de interacción y *colaboración* interpersonales que los profesores emplean en la enseñanza de la alfabetización en un centro de educación infantil en Bangkok, Tailandia. Muestra la relación entre las actividades interpersonales con la escritura colaborativa, la colaboración para la lectura de cuentos, la investigación dialógica colaborativa, el significado de las decisiones en colaboración y las alianzas. Concluye que, el aumento de los conocimientos sobre la importancia de la interacción centrada en el desarrollo profesional, construye y mantiene la conciencia de su enseñanza que mejora la alfabetización.

Bryan y Henry (2012), proponen un modelo para ayudar a los consejeros escolares a navegar el proceso y los principios de las asociaciones. Señalan que la Asociación Americana de Consejeros Escolares (ASCA), reconoce a los consejeros el papel de facilitador, abogado, líder, enlace e iniciador en las asociaciones escuela-familia-comunidad. Define estas asociaciones como iniciativas de *colaboración* y relaciones entre el personal escolar, familiares y miembros representantes de organizaciones basadas en la comunidad, tales como: universidades, empresas, bibliotecas, de orden religioso, de salud mental y de servicio social.

Argumentan Bryan y Henry (2012) en ese estudio que, los socios colaboran en la planificación, coordinación y ejecución de programas, así como en las actividades en el hogar, en la escuela y en la comunidad para mejorar sus resultados académicos, personales y sociales. Las asociaciones efectivas van más allá de las actividades tradicionales, comparten un proceso en la responsabilidad mutua y colaboración respetuosa por el logro de objetivos educativos y resultados favorables. Fundamentan su modelo en cuatro principios: 1. *Colaboración* democrática, 2. Empoderamiento, 3. Justicia social y, 4. Centralidad en las fortalezas. Consideran el modelo, útil para abatir problemas sociales persistentes como el fracaso escolar y, un enfoque culturalmente sensible.

Wong (2012), de acuerdo a los resultados de un estudio de caso de dos familias, una familia australiana y otra de Hong-Kong, asevera que, las familias y las escuelas tienen que lograr un entendimiento mutuo para proporcionar un ambiente

de aprendizaje favorable. Ubica la importancia de la sinergia entre los valores y las *prácticas* del hogar y la escuela, los roles de la comunicación eficaz y la adaptación mutua. Revela tres tipos de relación entre familia y escuela 1. Concordancia, continuidad armoniosa, 2. Disonancia, rompe constantemente las relaciones y 3. Relaciones dialécticas que, hacen cambios positivos.

Thornton y Cherrington (2014) observan que las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), han sido poco investigadas. Estudiaron diferentes modelos de CAP encontrando que, las acciones del líder profesional y el grado de *confianza* relacional presentes, tienen un impacto en la efectividad de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Harris, Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2007), exploran la relación entre el liderazgo distribuido y el cambio organizacional refieren que, no existen suficientes líderes individuales con visión y acción excepcional para satisfacer las demandas y desafíos de las escuelas de hoy, presentan como alternativa, el liderazgo distribuido entendido como actividades compartidas y múltiples *interacciones* entre los agentes educativos.

En el contexto iberoamericano existe un amplio corpus de investigación sobre la cultura de colaboración en los centros educativos que conducen a prácticas de comunidad en las cuales se prioriza el aprendizaje.

Vila (1995), en su aproximación a la educación infantil se refiere a las relaciones familia-escuela, como una fuente de conocimiento para mejorar la práctica educativa. Expresa que, familias y profesorado comparten la educación de los niños. Argumenta que se requiere una comunicación coordinada mediante la cual, los agentes educativos de ambos ámbitos, conozcan las actividades y rutinas que se realizan en el otro contexto y el porqué de ellas, para conducir las a la mejora del desarrollo infantil. Es decir, mediante la negociación, el respeto y el acuerdo, los agentes educativos se complementan (Vila 2000)

Valls (1999), estudia la práctica educativa del aprendizaje dialógico para la sociedad de la información desde el proyecto Comunidades de aprendizaje, propone la “optimización de los recursos, mediante la planificación y la acción conjunta en la

que *participan* todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio, compartiendo una meta global” (p.230).

Fernández y Malvar (1999), analizan una experiencia realizada en un contexto educativo no universitario, consideran que el trabajo colaborativo es un eje prioritario para el desarrollo. Se refieren a la *colaboración* como un conjunto de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias, patrones de acción, códigos de conducta, roles, hábitos, modelos de relación, etc. compartidos en un contexto interactivo. De acuerdo a lo anterior expresan que la cultura de colaboración se concreta, a través de la comunicación, autonomía, corresponsabilidad y el contraste de las ideas.

Ferrer (2005), centra su atención en la optimización de los recursos disponibles mediante los grupos interactivos en el aula, que caracteriza como una estrategia eficaz de movilización, *participación* y trabajo coordinado de los distintos agentes de la comunidad: familias, profesorado, exalumnos y voluntarios que, refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje.

Sánchez y López (2010), analizan la capacidad de los centros para sostener procesos de innovación educativa. Precisan los rasgos culturales que pueden facilitar o dificultar la mejora de la escuela. Los rasgos favorables que encontraron son: 1. Un proyecto educativo consensuado de una cultura compartida. 2. Una cultura de integración de todos los colectivos en la dinámica del centro mediante prácticas colaborativas, y 3. Una cultura de trabajo *colaborativo* a partir de las circunstancias particulares del centro educativo.

Bolívar (2010), relaciona el ejercicio del liderazgo para el aprendizaje con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educativo. Considera un buen liderazgo para el aprendizaje como factor de primer orden, determinante de la calidad de la educación. Asigna al liderazgo, dos funciones definitorias: *metas comunes* en la organización y, la influencia para moverse en torno a ellas. Menciona entre las líneas de acción la (re)definición de las responsabilidades en el centro escolar. Explica este autor que, un modo de influencia indirecta en los

logros académicos es desarrollar y mantener normas compartidas y expectativas con todos los agentes educativos: familia, profesorado y estudiantes.

Krichesky y Murillo (2011), proponen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. En su estudio, dentro de las condiciones de desarrollo como factores internos que impulsan y sostienen las (CPA) resaltan lo siguiente: Una cultura de colaboración implica la valoración de las personas, de los grupos de pertenencia, lo cual genera condiciones para establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactorias. De acuerdo con los autores es necesario aspirar a modelos educativos que invitan a imaginar contextos escolares eficientes, equitativos y cálidos.

López, Sánchez, y Altopiedi M. (2011), estudian los aspectos institucionales que intervienen decisivamente en los procesos de cambio, encontraron que la creación de comunidades profesionales de aprendizaje es, la base más sólida para la mejora de los centros. Los autores mencionan cuatro aspectos movilizados de los centros educativos con estructura comunitaria: 1. Liderazgo y circulación del poder, 2. Nuevos patrones de trabajo docente y práctica, 3. Modo de producción y diseminación del conocimiento organizativo y 4. Cultura institucional, proceso de atribución de significado a los acontecimientos organizativos.

Los mencionados autores concluyen que, el conocimiento institucional se localiza en las prácticas y los discursos en los que se involucran los miembros de la organización, es decir en las decisiones y acciones cotidianas. Ubican el éxito para la *transformación* y la mejora en una cultura donde se integran todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos para garantizar un ambiente favorable en el trabajo y la convivencia.

Álvarez y Puigdemívol (2014), analizan el grado de satisfacción de las personas implicadas en grupos interactivos, prácticas de organización del aula en centros educativos que se *transforman* en Comunidades de Aprendizaje en una escuela española. Presentan un estudio de caso único para sostener que los grupos interactivos constituyen una estrategia didáctica que satisface a sus protagonistas: personas voluntarias de la comunidad, especialmente los familiares. Concluyen que

se trata de una estrategia que genera mejoras formativas, de convivencia y motivacionales, incluso cuando no se aplican en un entorno consolidado como Comunidad de Aprendizaje.

Muñoz, et al. (2014), evalúan la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio chileno, reconocen estrategias como establecer normas compartidas y potenciar el aprendizaje colaborativo para fortalecer la convivencia escolar. Consideran necesario que, tanto profesorado como familias reciban capacitación en el manejo de estrategias de mediación orientadas a la *participación* de toda la comunidad educativa, aspecto que debe estar incorporado al proyecto educativo de toda la escuela.

4.3 Colaboración familiar con la comunidad educativa

Driesen, Smit y Slegers (2005), estudiaron la participación de los padres en escuelas holandesas, como una estrategia que consideraron importante para el progreso de la calidad de la educación. Examinaron formas de participación de los padres desde la visión de la escuela y la perspectiva de los padres.

Mostraron que la mayoría de las investigaciones se definen desde la perspectiva de la escuela, argumentaron que se requiere más investigación sobre la participación de los padres desde su propia perspectiva. En el primer caso, las actividades se producen principalmente en la escuela y en el segundo, las actividades también se producen en gran medida dentro de la situación familiar. Incluyeron en su estudio ambas miradas, en el cual analizaron las características de los padres, de las escuelas y sus relaciones con los resultados del rendimiento de los alumnos.

Los objetivos de su estudio fueron: primero, encontrar las relaciones entre la participación y las características de los padres y de la escuela; y, segundo, las relaciones entre la participación de los padres y las capacidades sociales y cognitivas de los niños. Concluyen que la participación de los padres influye directamente en el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los alumnos, en el logro, el bienestar y autoconfianza de los alumnos. La participación de los padres influye indirectamente a través de un mayor apoyo de la escuela al aprendizaje en casa. Encontraron que

las escuelas de zonas urbanas consideran importante el suministro de información a los padres

4.4 Colaboración familiar en el contexto mexicano

Santizo (2011), analiza las políticas de participación social como estrategia para mejorar el logro educativo en México. Explica que esta estrategia se encuentra en etapa inicial, su diseño está incompleto. Distingue los problemas encontrados en uno de tipo organizacional y otro de coordinación entre las escuelas y las autoridades. Informa que los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) iniciaron el año 2001, están conformados por familias, profesorado y directivos, para 2009 el 20% de las escuelas públicas contaban con un consejo, donde, las experiencias son diversas, y estos son algunos problemas encontrados:

- Falta de participación las familias.
- Desinterés de los directivos y profesorado.
- Percepción de que no son útiles.
- Visión segmentada de los actores educativos acerca de los problemas que tienen las escuelas.

En ese estudio, la autora propone desde la política de participación social, considerar a los padres de familia como copartícipes o corresponsables de las decisiones de la escuela y no como clientes, la solución no es eliminar las escuelas ineficientes sino transformarlas en un marco institucional adecuado. La creación de relaciones de colaboración y confianza se encuentran entre los aspectos principales que debe procurar el diseño institucional.

Sánchez, Valdez , Reyes y Carlos (2010), estudiaron las características de la participación de los padres en la educación de estudiantes mexicanos de primaria pública y particular, desde cuatro dimensiones:

- Supervisión y apoyo del aprendizaje.

- Fomento y participación en las actividades formativas.
- Apoyo y participación en las actividades de la escuela.
- Expectativas y desarrollo de condiciones para el estudio.

Encontraron una alta participación de los padres en las actividades educativas de los hijos, se implican con menos frecuencia en las acciones que requieren de la relación y participación en las actividades de la escuela, al mismo tiempo, la participación es mayor en “expectativas de desempeño” y en “procurar que posean los recursos necesarios para su escolarización”. Hallaron la participación de los padres afectada por el género y escolaridad de los padres y la edad del hijo.

Señalan que los padres de los estudiantes con alto desempeño tienen mayor participación en la educación, con respecto a los padres de los estudiantes con bajo desempeño, así, consideran la participación de los padres como un factor que afecta el logro académico de los estudiantes en ese nivel educativo.

4.5 Estudio previo

Como parte de los estudios encaminados hacia la meta de favorecer la transformación de los centros infantiles a un modelo de escuela que, desde los planteamientos de las comunidades de aprendizaje, facilite el intercambio de ideas y la participación de toda la comunidad educativa (Díaz, Rodríguez y Salmerón, 2013), se desarrolló un estudio de caso, como antecedente de la presente investigación.

El estudio de caso pretendió determinar el grado de participación y disposición a colaborar de los agentes educativos en ese contexto escolar infantil, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. Se utilizó método de encuesta, la recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario elaborado expreso, de escala tipo Likert, del cual se obtuvo en el análisis de fiabilidad un Alfa de Cronbach de 0,910 sobre las cincuenta y ocho preguntas correspondientes a diez categorías (Díaz, Salmerón y Rodríguez, 2011), véase figura 4.1. La muestra se conformó por 146 participantes, de los cuales 95 pertenecían a las familias, 41 al profesorado y 10 a los administradores (Díaz, Rodríguez y Salmerón, 2014).



Figura 4.1. Categorías de análisis (Díaz, Salmerón y Rodríguez 2008).

Elaboración propia.

Se encontró que tanto el grado de participación, como el grado de disposición a colaborar más alto, lo obtuvo el colectivo de profesorado, el grado medio se encontró en los administradores, reportando la cifra más baja en el colectivo de familias (Díaz, Salmerón y Rodríguez, 2011). La diferencia mayor fue entre profesorado y familias.

Otro hallazgo, fue que resultó más alto el grado de disposición a colaborar declarado por los agentes educativos que, el grado de participación reconocido por cada uno de los tres colectivos (Díaz, Rodríguez y Salmerón, 2014).

Ambos resultados dieron la pauta para el presente estudio sobre la cultura de colaboración que prevalece en el contexto de investigación.

Capítulo 5. Estado del contexto



Figura 5.1. México en el mundo. Fuente: Kinder, Hilgemann y Hergt, M. (2006).

México está localizado en Norteamérica, colinda por el norte con Estados Unidos de América y por el sur con Guatemala y Belice (Figura 5.1).

Se inicia la exposición del estado del contexto con la presentación del panorama de la Educación Básica en México, considerando las condiciones socioeconómicas y demográficas; desde la normativa legal, las políticas educativas, algunas condiciones en las cuales se presta el servicio educativo en el país, la organización del sistema educativo nacional y los resultados obtenidos por el alumnado en pruebas internacionales, como una mirada del ser y hacer de la educación pública mexicana, particularmente nayarita.

Esbozamos las interacciones de los agentes educativos en los centros de educación infantil donde desarrollamos el presente estudio. Considerando que, “las escuelas son entidades muy sencillas en cuanto a su estructura organizativa y, sin embargo, muy complejas desde el punto de vista de su dinámica social; por lo tanto, resultan difíciles de comprender y más difíciles aún de transformar”, (López et al.

2011, p. 111). En este sentido Domingo (2006), puntualiza la complejidad de los centros, declara el cambio como un terreno a conquistar en colaboración, juntos, desde el corazón y la cabeza, en lugar de conseguirlo por las armas.

5.1 Panorama de la Educación Básica mexicana

El bienestar social es “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Keyes, 1998, p. 122), propuesto en cinco dimensiones: integración, contribución, cohesión, actualización y aceptación social. El bienestar social es un logro facilitado por el logro educativo.

Lograr el desarrollo humano y bienestar de la población mexicana a través de la igualdad de oportunidades requiere resolver las graves diferencias imperantes en el país. El gobierno y la sociedad civil deben mejorar las condiciones de quienes viven en la pobreza.

México es un país extenso, su densidad poblacional es de 57 habitantes por kilómetro cuadrado (México, INEGI, 2014). Es una nación pluricultural, lugar de gente joven, donde la edad promedio de sus pobladores es de 26 años, quienes tienen esperanza de vida de 74.5 años.

En el año 2010, el 46,2% de la población mexicana se encontraba en condiciones de pobreza, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Esta situación significa que casi la mitad de los habitantes no dispone de ingresos suficientes para adquirir bienes y servicios para satisfacer sus necesidades, por tanto, no ejerce al menos uno de los derechos a la educación, la salud o la seguridad.

Del mismo modo en ese año, el 10.4% de la población mexicana se encontraba en pobreza extrema, de tal manera que, carecían del ingreso mínimo necesario para adquirir una canasta alimentaria. Los niveles de pobreza en México se mantienen altos, pesar de la implementación de políticas y el gasto social, declara, México, Gobierno de la República (2013):

“Las formas de exclusión también han variado y se extienden a productos y servicios no convencionales, como es el caso de las tecnologías vinculadas con la Sociedad del Conocimiento y la Información. Éstas compiten en

importancia, en segmentos de la población cada vez más amplios, con el consumo de alimentos, la vivienda, el cuidado de la salud y otros rubros fundamentales”. (p.43)

Las disparidades en desarrollo que existen en México son evidentes. México se clasifica como país de alto desarrollo humano (en promedio), con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.739, sin embargo el 72.5% de los municipios en México tienen un nivel de desarrollo inferior al promedio mundial del IDH (0.690) y, el 88.3% de los municipios mexicanos no supera el nivel promedio de América Latina y el Caribe (0.736), (PNUD, 2014, p. 20). En todos los municipios, el índice de desarrollo educativo es más bajo que, el índice de las dimensiones en salud e ingreso.

La escolaridad obligatoria mexicana, consta de 15 años de estudio distribuidos en doce grados de educación básica, más dos o tres de media superior, dependiendo del programa elegido (ITESM, 2013). Actualmente el promedio de escolaridad alcanzada es de nueve grados, en una diversidad y contrastes de avances educativos entre las 32 entidades federativas que integran el territorio nacional en una gran extensión (Figura 5.2).



Figura 5.2. Extensión territorial de México. 1´964,375 km², ocupa el puesto 14 a nivel mundial. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2014).

Constitucionalmente en su Artículo Tercero, México proclama el derecho de todo individuo a recibir educación de manera obligatoria hasta el nivel medio superior.

La carta magna designa al Ejecutivo Federal para la elaboración de Planes y Programas de Estudios, quien debe considerar la opinión de los gobiernos de los estados, del Distrito Federal, así como, a los diversos sectores sociales involucrados en la educación, al profesorado, a las madres y los padres y las familias. Señala que, el criterio orientador de esa educación debe basarse en los resultados del progreso científico (México, SEGOB, 2014).

Declara el mismo artículo que tal educación “será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (México, SEGOB, 2014, p. 17). Este artículo se refiere a la educación como un sistema de vida democrático, que impulse a mejorar la convivencia humana, a fortalecer, apreciar y respetar la dignidad de las personas, la integridad familiar, la diversidad cultural, el interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, destacó el compromiso y la colaboración en la Visión México 2030, para alcanzar el Desarrollo Humano Sustentable, enfatizó el bienestar de los mexicanos a través de, la igualdad de oportunidades, convocó la acción conjunta en una meta común en un sueño compartido, alcanzable con el esfuerzo de todos (México, Poder Ejecutivo Federal, 2007).

Dando continuidad en este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, tiene entre sus metas “Un México con Educación de Calidad”. El plan propone fortalecer la colaboración entre las comunidades escolares, académicas y la sociedad civil. Este plan considera como prioridad integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades, para alcanzar una sociedad de derechos ciudadanos y humanos plenos. Declara al ciudadano protagonista y agente de cambio a través de su organización y participación activa (México, Gobierno de la República, 2013).

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), está organizado de acuerdo a la Ley General de Educación en tres tipos: básica, media superior y superior (Tabla 5.1), se clasifica en modalidades escolarizada o presencial, no escolarizada y mixta, éstas

últimas son parcialmente o no presenciales, las cuales se adaptan a las necesidades de los usuarios y funcionan con apoyo de asesores.

Tabla 5.1. *Sistema Educativo Mexicano*

SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO (México SEP, 2014)			
Tipo y Modalidad:	Edades:	Escolarizado:	No Escolarizado:
	43 días a 3 años	INICIAL	INICIAL:
EDUCACION BASICA	3, 4 y 5 años	PREESCOLAR: -Indígena, -Cursos Comunitarios -General	-Educación vía padres de familia y responsables del cuidado de los niños
y			
EDUCACIÓN ESPECIAL: Centro de Atención Múltiple (CAM) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	6, 7, 8, 9, 10 y 11 años	PRIMARIA: -Indígena, -Cursos Comunitarios -General	PARA ADULTOS: Edad de 15 o más años: -Alfabetización -Primaria -Secundaria
	12, 13 y 14 años	SECUNDARIA: -Telesecundaria -Técnica -General -Para trabajadores	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
		CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	
EDUCACION MEDIA SUPERIOR	15, 16 y 17 años	PROFESIONAL TÉCNICO BACHILLERATO: -Tecnológico y -Profesional técnico bachiller -General	MEDIA SUPERIOR: -Preparatoria abierta y a distancia -Bachillerato técnico -Profesional técnico bachiller -Profesional técnico
EDUCACION SUPERIOR	18 años o más	TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO LICENCIATURA: -Tecnológica -Universitaria -Normal POSGRADO: -Especialidad -Maestría -Doctorado	SUPERIOR: -Técnico superior universitario -Licenciatura -Posgrado

Elaboración propia.

La matrícula del SEM asciende a 35.2 millones de estudiantes en la modalidad escolarizada. “La Educación Básica constituye la base de la pirámide educativa, la cual representa el 73.4% de la matrícula del Sistema Educativo (...) que registra a 25.9 millones de alumnos (...) colaboran 1.2 millones de docentes en casi 228 mil escuelas” (México, Gobierno de la República, 2013, p. 60). Los estudiantes matriculados en el nivel de Educación Preescolar suman 4.8 millones igual al 18.5% de los estudiantes de la Educación Básica mexicana. La eficiencia terminal de la Educación Básica es baja, por cada 100 niños y niñas que ingresan a la primaria solo 76 concluyen la secundaria, motivo por el cual, la cobertura en Educación Media Superior es del 66.3%.

El SEM reporta beneficios a largo plazo, prácticamente todos los niños y niñas de cuatro años de edad estaban escolarizados en el año 2011, a la vez que, aumentó la proporción de gente graduada a nivel medio superior según el informe de Program for International Student Assessment (PISA) (OCDE, 2013). México tiene mayor proporción de estudiantes inscritos en instituciones públicas que el promedio de la OCDE, desde enseñanza primaria hasta media superior comparado con otros países de América Latina, sólo Argentina tiene una proporción mayor en educación superior (OCDE, 2014, p. 5).

La mayoría de los alumnos mexicanos están matriculados en la modalidad escolarizada, quienes deben asistir al centro escolar de conformidad con el calendario oficial previamente definido por la Secretaría de Educación Pública (México, SEP, 2014). En cambio, el informe de evaluación PISA 2012, reporta en el rubro de *puntualidad y asistencia*, que un 40% de los estudiantes mexicanos, declara haber llegado tarde a la escuela, al menos una vez en las dos semanas anteriores a la prueba y el 22% de ellos, señala haber faltado a alguna clase o ausentarse sin autorización el día completo (OECD, 2012).

Estos porcentajes antes mencionados, están por arriba del promedio de los países miembros de la OECD. El incumplimiento significa que, los educandos desaprovechan las oportunidades de aprendizaje, quienes al interrumpir las clases, dañan el clima disciplinario e impiden el aprendizaje de todo el alumnado.

México ha establecido acuerdos y reformas a la educación básica, reestructurando planes y programas orientados a la equidad y pertinencia del servicio educativo, cuyas finalidades están orientadas a la *transformación de las prácticas educativas*, así como de las formas de organización y funcionamiento de los centros escolares con un nuevo diseño curricular, producto de un proceso de construcción colectiva, denominado Plan de Estudios 2011 Educación Básica (PEB-11), dirigido a la formación del alumnado preescolar, primaria y secundaria. Este programa propone mayor compromiso ante la responsabilidad de todos los actores, contiene los niveles de desempeño esperados y contempla la amplia la dimensión social del proceso educativo (México, SEP, 2011a).

México ha avanzado en cobertura y desarrollo de los programas de estudios implementados con la reforma a la Educación Básica, sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, en general, el alumnado mexicano ha obtenido resultados insatisfactorios en el nivel de desempeño de pruebas nacionales e internacionales, particularmente los estudiantes nayaritas se encuentran por debajo de los niveles básicos de competencia.

5.2 La Educación Infantil en México

La Educación Infantil, nombrada en México: Educación Preescolar, corresponde al primer nivel de educación básica obligatoria del Sistema Educativo Mexicano. Los centros de Educación Infantil en México se denominan oficialmente Jardines de Niños, llamados de manera coloquial Kinder, a los cuales, en adelante nos referiremos como centro infantil.

El 5.8% de la población mexicana en 2011, es decir, alrededor de 6.5 millones de niños y niñas tenían de 3 a 5 años, edad propia para cursar preescolar, de ellos, el 71% asistió al centro infantil en el ciclo 2010-2011, ubicados en 91,134 planteles educativos, entre ellos, 2.2 millones cursaron tercer grado en ese año, de los cuales, 1.3 millones lo hicieron en escuelas de estrato Urbano Pública (México, INEE, 2014a).

Del total de niños que cursaron preescolar en el ciclo 2010-2011, el 26% vivía en una localidad rural³; el 5% era hablante de una lengua indígena: el 19% vivía en condiciones de alta marginación y 48% provenía de hogares cuyo jefe de familia no fue a la escuela o no completó su educación básica. (México, INEE, 2014a, p. 13)

El Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar 2011 (PEP-11), contiene el currículo nacional, de observancia general, en todas las modalidades y centros infantiles, públicos o particulares. Este programa se puso en marcha por primera vez en el año 2004, el cual, tras las revisiones aplicadas quedó integrado al Plan de Estudios 2011 Educación Básica.

El PEP-11 se enfoca al desarrollo de competencias del alumnado, su propósito principal es propiciar que el alumnado integre sus aprendizajes y los utilice en su vida cotidiana. Este programa sugiere las bases para el trabajo preescolar en tres rubros:

- Características infantiles y procesos de aprendizaje.
- Diversidad y Equidad.
- Intervención Educativa.

El programa reconoce que la participación familiar es fundamental para el aprendizaje, apunta a la pertinencia de fortalecer la implicación de las familias, mediante la colaboración y el conocimiento mutuo con el centro infantil para favorecer el desarrollo de los educandos.

Desde esa perspectiva, el programa vigente plantea renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de crear y promover normas que regulen la convivencia diaria, establecer vínculos entre los derechos y las responsabilidades; y, delimitar el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia (México, SEP, 2011b, p. 36).

³ Comunidades con una población menor a 2500 habitantes.

5.3 La Educación Básica en Nayarit

El Estado de Nayarit, ubicado al Noroeste de México, ocupa 28,095 km (Figura 5.3). La entidad tiene una densidad poblacional de 39 habitantes por kilómetro cuadrado que, representan el 1% de la población nacional, de la cual 29% son niñas y niños de 0 a 14 años de edad (México, INEGI, 2014).



Figura 5.3. Territorio Nayarita. El Estado de Nayarit ocupa el 1.4% del territorio mexicano. (INEGI, 2013, 2014).

El Estado de Nayarit está dividido en 20 municipios agrupados en seis regiones: Norte, Costa Norte, Sierra, Centro, Sur y Costa Sur. La Región Centro está formada por los municipios de Tepic y Xalisco, esta región es habitada por el 40% de los ciudadanos nayaritas, concentra la proporción mayor de industria, comercio y servicios.

Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN), es el organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios que tiene por objeto, la dirección y administración técnica de los establecimientos correspondientes al sistema educativo transferidos por el Gobierno Federal al Gobierno del Estado de Nayarit.

Este sistema estatal lo preside la Junta de Gobierno, desde la Dirección General, con el apoyo de la Secretaría Técnica y cinco Unidades Administrativas, coordina el funcionamiento de las cuatro Direcciones, las cuales, a su vez organizan diez Coordinaciones y dieciocho Departamentos que forman la estructura organizacional del sistema educativo estatal (Figura 5.4).

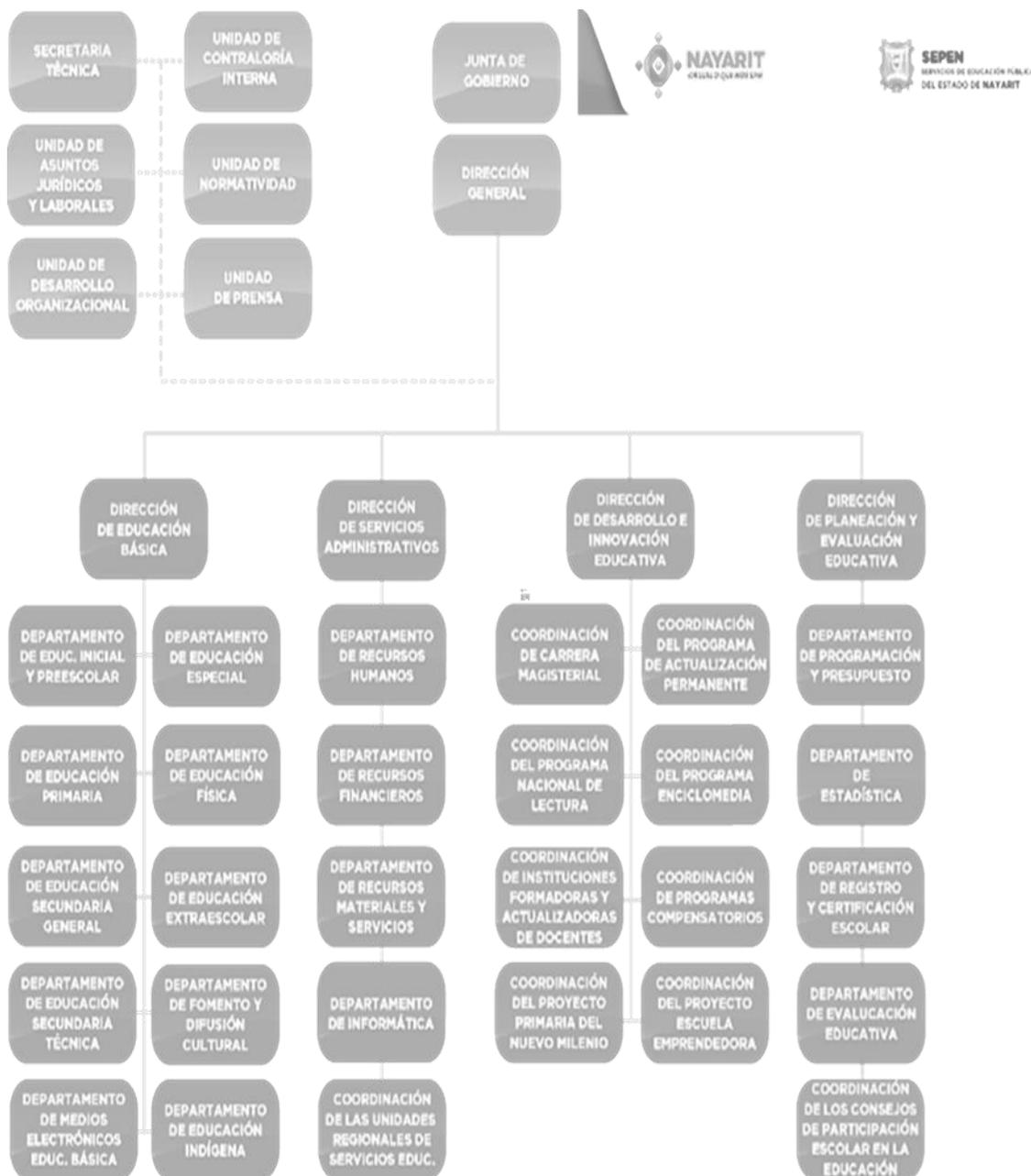


Figura 5.4. Organigrama Institucional. Fuente: Nayarit, SEPEN (2015)

5.4 La Educación Infantil en Nayarit.

Los centros infantiles que imparten el nivel preescolar en el Estado de Nayarit, normativamente están subordinados al Departamento de Educación Inicial y Preescolar, desde la Dirección de Educación Básica de SEPEN. La matrícula en el ciclo escolar 2013-2014 de los planteles mencionados en el párrafo anterior, ascendió a 32,045 estudiantes, atendidos por 1,405 docentes y directores con grupo, en 567 escuelas (Nayarit, SEPEN, 2014).

Los centros infantiles son planteles físicamente independientes de las escuelas públicas de Educación Básica Primaria, Secundaria y Media Superior, salvo en casos excepcionales comparten espacios físicos los niveles preescolar y primaria. Estos centros infantiles están agrupados por Zonas Escolares. Los niveles de secundaria y media superior en todos los casos funcionan física y administrativamente separados.

En todos los casos, los centros infantiles son administrativamente autónomos al interior del propio centro escolar. La mayoría de centros infantiles ubicados en zona urbana⁴ cuentan con la designación específica de una persona en la función directiva, en algunos casos, recae esta responsabilidad en alguna persona del profesorado de aula que desempeña la doble función, docente y directiva.

Estos centros infantiles cuentan con un número de docentes en aula que, depende del número de alumnos del establecimiento. Los centros infantiles incluidos en el presente estudio, «en México “Jardines de Niños”» en adelante nombrados Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP), cuentan con profesorado de Música y Educación Física (Figura 5.5), quienes cubren el servicio durante algunas horas dentro de la jornada escolar, rotando por los grupos en cada centro escolar al que asisten.

⁴ Poblaciones con más de 2500 habitantes.



Figura 5.5. Organigrama centro infantil (CISAEP). Elaboración propia.

Aproximadamente el 12% de los centros infantiles nayaritas ubicados en poblaciones urbanas, reciben apoyo por parte de los equipos multidisciplinares denominados Módulo de Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar (MoSAEP).

Los MoSAEP, son centros de trabajo conformados por equipos multidisciplinares de profesorado (Figura 5.6), los cuales están regidos por los lineamientos de Educación Especial para las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Diecinueve centros bajo esta denominación y características, funcionaron hasta el ciclo escolar 2014-2015, coordinados por la instancia denominada Oficina de Operaciones MOSAEP-SADEP del Departamento de Educación Preescolar. A partir del ciclo escolar 2015-2016, estos centros pertenecen al Departamento de Educación Especial del mismo estado.

Cada centro atiende cuatro escuelas, en cada una de ellas permanece una persona especialista en el área de aprendizaje, el resto de este equipo multidisciplinar asiste de forma itinerante a esas cuatro escuelas. En este estudio se incluyeron los centros infantiles cuyo alumnado recibe apoyo del MOSAEP número diez.

Las funciones del MOSAEP en los CISAEP, abarcan tres ámbitos:

- Atención dentro del aula a todos los alumnos, priorizando aquellos que cursan con necesidades específicas.

- Asesoramiento y apoyo al profesorado en la planificación y desarrollo de las actividades escolares.
- Orientación a las familias en general y en particular a las que presentan necesidades educativas específicas.

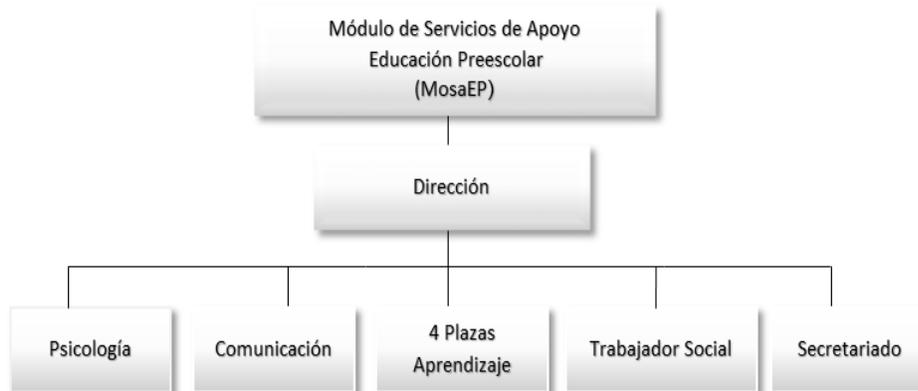


Figura 5.6. Organigrama Módulo Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar. Elaboración propia.

La Ley General de Educación establecida en 1993, responsabiliza a la autoridad educativa de los centros escolares, ordena vincular a la institución con la comunidad y promover la operatividad de dos tipos de instancias: la primera es el Consejo de Participación Social (CEPS), conformado por todas las personas interesadas en el desarrollo de la escuela y la segunda se refiere a las Asociaciones de Padres de Familia (APF). El CEPS, tiene por objeto, representar ante las autoridades, los intereses comunes a los asociados en materia educativa, colaborar en la integración de la comunidad escolar y el mejoramiento de los planteles, restringiendo su intervención en aspectos pedagógicos y laborales de los centros infantiles (México, Presidencia de la República, 2015).

Los centros infantiles nayaritas tienen diversas formas culturales de colaboración entre la familia y la escuela. Usualmente al inicio del ciclo escolar, el personal directivo de cada plantel, organiza una primera reunión general entre familias y profesorado, para comunicar las normas dictadas por las autoridades

educativas estatales y las reglas particulares del propio establecimiento. En esa ocasión se invita a las familias a constituir APF y a fundar el CEPS. Algunos directivos convocan a reunión de ambas partes para transmitir nuevas indicaciones oficiales, presentar información de programas a desarrollar u organizar eventos socioculturales.

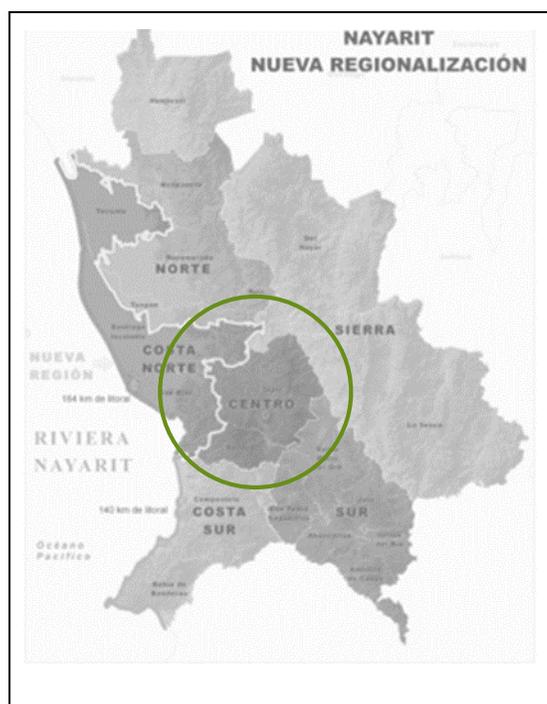


Figura 5.7. Regiones de Nayarit (Nayarit, Gobierno del Estado, 2015).

Las formas de comunicación, son heterogéneas entre las familias y los centros infantiles de la Región Centro (Figura 5.7). Habitualmente el profesorado de aula, lleva a cabo una reunión mensual con las familias para informar sobre su plan de trabajo en el grupo y las indicaciones sobre el apoyo que requiere de los familiares para concretarlo. Tales formas unidireccionales giran en torno a transmitir directrices, avisos e información general. Ocasionalmente el profesorado se dirige en forma directa a la familia en casos especiales de dificultad.

Es común escuchar el desacuerdo en el profesorado, acerca del grado de interés ante la escuela que, los docentes perciben en los familiares, respecto al proceso educativo en general y a la colaboración mutua en particular.

Las familias en esta región, en general, bajo la idea generalizada del beneficio que esperan de la educación escolarizada, depositan confianza en el sistema educativo, en el centro infantil y en el profesorado. En general, los familiares aguardan por la información e indicaciones del profesorado. Es escasa su presencia dentro de los planteles. Cuando el personal docente, directivo o de apoyo requiere su presencia, muestran inquietud ante la posibilidad de recibir quejas acerca del comportamiento o del rendimiento del estudiante en el centro infantil. Temen a la probabilidad de que, la escuela les solicite hacer algo para lo cual, se sienten incompetentes, agobiados o innecesarios. En cualquier caso, estas situaciones aparentan desorientación antes que negligencia. La paradoja entre confianza y desconfianza, entre conocimiento y desconocimiento mutuo entre la familia y la escuela.

En esta situación, se encuentra por un lado, la aparente desinformación en alguna de las partes, sobre las prácticas colaborativas que favorecen los procesos de desarrollo educativo infantil y, por el otro lado, las oportunidades y formas de apoyo mutuo entre la familia y la escuela.

Por otra parte, es inusual la formación sistemática conjunta familia-escuela que conduce al conocimiento mutuo y a la puntualización en una puesta en común del qué y para qué de la escolarización.

Desempeñando sus funciones en el centro infantil, MOSAEP imparte asesoría al profesorado sobre temas que ayuden a mejorar su desempeño de planeación y concreción de actividades didácticas, en el espacio destinado para el Consejo Técnico de la escuela, o de la Zona Escolar, en cuyas reuniones concreta espacios de trabajo conjunto con el profesorado para la planeación y el desarrollo de las actividades en el aula y en el centro.

El MoSAEP realiza cuatro sesiones al año con padres en cada centro infantil, en las cuales, se exponen temas orientativos sobre el desarrollo y manejo infantil apropiado. En la primera sesión les informa acerca de su función en el centro infantil, abriendo la posibilidad a las familias de acercarse al servicio que ofrece. El resto de las sesiones que realiza el módulo, son de carácter formativo, alrededor de temas

sobre paternidad. Durante distintos momentos del año lectivo, los especialistas adscritos al módulo, llevan a cabo sesiones de orientación individual o colectiva con familias que presentan problemáticas similares. El equipo multidisciplinar, con base en los estudios realizados al alumnado y en coordinación con el profesorado, en caso necesario, sugieren a los familiares de los niños y niñas con dificultades significativas que, soliciten el ingreso al Servicio Alterno a la Diversidad en Educación Preescolar (SADEP).

SADEP es un centro escolar que ofrece apoyo extraordinario al alumnado con dificultades en distintas áreas, en turno alterno. Este centro al igual que MoSAEP, en las mismas fechas ha pasado a formar parte del Departamento de Educación Especial del Estado de Nayarit, bajo la normativa y denominación de Centro de Atención Múltiple (CAM).

Es requisito para la admisión del alumnado quien solicita servicio en este centro que, se encuentre matriculado y asista regularmente a un centro infantil. Este centro infantil especializado, organiza al alumnado en pequeños grupos de tres a cuatro niños y niñas para su atención, quienes asisten dos horas semanales por cada área necesaria para el alumnado. Las áreas que atiende este centro infantil se aprecian en la Figura 5.8.



Figura 5.8. Organigrama Servicio Alternativo a la Diversidad en Educación Preescolar (SADEP). Elaboración propia.

En las últimas dos décadas México ha avanzado en cobertura, diseño e implementación de nuevos programas de estudios reformando la Educación Básica, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, los resultados del alumnado mexicano en general y particularmente el estudiantado nayarita, son insatisfactorios para enfrentar los retos actuales.

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 6. Metodología de la investigación

Esta parte constituye el segmento metodológico del presente estudio. Se inicia con la exposición del área problemática, delimitación, motivación y justificación causadas por los problemas de los cuales surge esta investigación. Posteriormente se plantean los objetivos, diseño de la investigación, así como la muestra que se utilizó y las categorías definidas para el estudio. Se concluye con los procedimientos, propiedades del instrumento y técnicas de recogida de la información.

6.1 Área problemática y delimitación de la investigación

Asumir la responsabilidad de una educación para todos, en la actual sociedad de la información, en donde las tecnologías y las comunicaciones la han convertido en una sociedad global e interconectada, cada día se hace más necesaria **colaboración** plena de todos los sectores sociales.

El acceso a la educación de calidad, como instrumento capaz de abatir las desigualdades sociales que, permita adquirir los conocimientos y herramientas necesarias para todas las personas a lo largo de la vida, demanda recursos materiales y humanos disponibles para alcanzar los propósitos de la mejora escolar y el éxito académico.

En México, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, a partir de 1993, se han llevado a cabo reformas estructurales y curriculares, incorporando en la legislación la corresponsabilidad de las familias en el proceso educativo básico de la infancia, que sirva de apoyo en alcanzar los aprendizajes esperados en la formación de las nuevas generaciones, independientemente del género, origen, etnia, nivel sociocultural o cualquier otra diferencia.

El problema que representa alcanzar el aprendizaje escolar esperado en la Educación Básica mexicana, se debe a múltiples causas que pueden ser internas y externas al alumnado. Entre estas últimas encontramos: disponibilidad de servicios y recursos materiales, financieros, didácticos y humanos. “...se han de encontrar modalidades no sólo para incrementar las fuentes de recursos tradicionales sino para

concentrar más eficazmente los recursos mediante, por ejemplo, evaluaciones educacionales, y establecer nuevas alianzas con posibles interlocutores”. (UNESCO, 2000, p. 22)

Tal problema sugiere seguir el análisis de esas causas en ambas direcciones, esto ayudaría a evaluar su magnitud (Pacheco, 2010). Sin embargo, dada la amplitud del tema, el presente trabajo analiza la interactividad de los agentes educativos en el contexto escolar (Coll, Onrubia y Mauri, 2008), desde las opiniones de las familias, como participantes implicados en el proceso educativo infantil en los CISAEP.

Según Driessen, Smit y Slegers (2005), la mayoría de las investigaciones se han enfocado desde la perspectiva de la escuela, es deseable realizar más investigaciones sobre la participación de los padres, pero desde la perspectiva de los padres.

El área problemática que nos ocupa se concibe como el estudio de las ayudas educativas manifiestas en la colaboración de las familias en los centros infantiles. Entendiendo el desarrollo como un proceso mediado por la cultura en diversas manifestaciones y escenarios culturales (Coll y Solé, 2007).

La ruta que aborda este Proyecto de Tesis ubicado en Orientación y Diagnóstico en Educación, desde la dimensión sociocultural, dentro del paradigma interpretativo, se propone comprender las actuaciones de colaboración familiar en Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP) que engloba, cuatro centros infantiles adscritos al Módulo de Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar número 10 (MoSAEP 10) y el centro infantil denominado Servicio Alternativo a la Diversidad en Educación Preescolar (SADEP), los cuales, están ubicados en la Región Centro de Nayarit en México.

Se indaga en este estudio, sobre quienes enseñan: las familias en colaboración con los CISAEP, desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje (CA), las cuales sustentan un modelo de escuela que facilita el intercambio de ideas, la participación y el aprendizaje de toda la comunidad.

Diez y Flecha (2010) aseveran que este modelo de Comunidades de Aprendizaje, fundamentado en las teorías más relevantes de la comunidad científica internacional, está constituido por sólidas actuaciones que han demostrado éxito al mejorar la convivencia en los centros y a la superación del fracaso escolar. Según los autores, son actuaciones de éxito, la formación de familiares, los grupos interactivos y los tipos de participación familiar decisiva, evaluativa y educativa.

Flecha (2002), se refiere a vivir la dinámica escolar equitativa como: “Esta es la forma en que deberíamos vivir la educación en todos los centros educativos, sin rebajar expectativas, sin desencanto, sino buscando formas de asegurar que ningún niño o niña se quede atrás” (Flecha, 2002, p. 5).

Esta investigación enmarcada en la Teoría Sociocultural plantea el desarrollo como proceso mediado por la cultura. Se tiene como objeto de estudio la colaboración familiar en los CISAEP desde la perspectiva de Comunidades de Aprendizaje. La ruta de ubicación del tema que aborda este estudio se aprecia en la Figura 6.1.

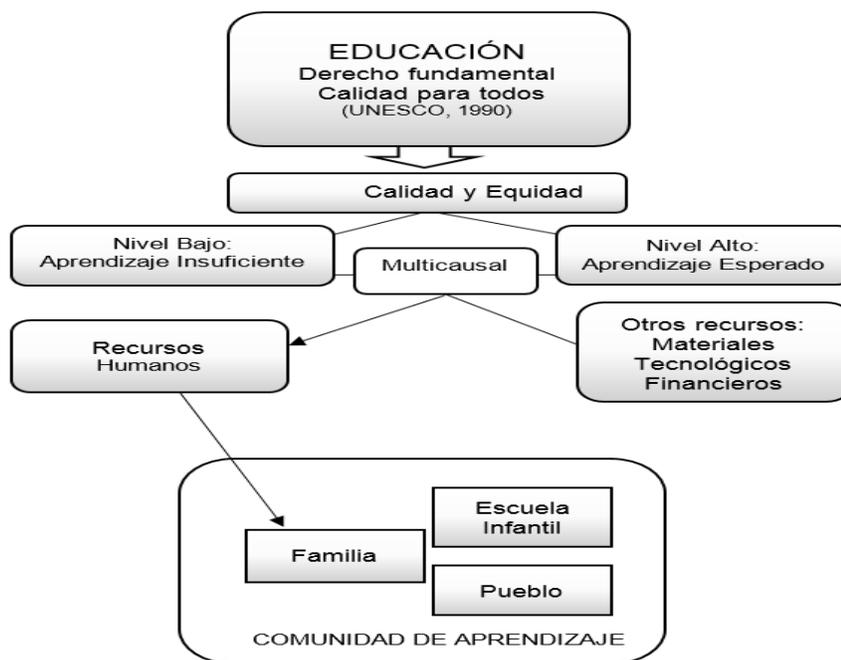


Figura 6.1. Ruta de ubicación del tema. Elaboración propia.

Esta investigación se aproxima al problema planteado desde las prácticas colaborativas que manifiestan los familiares de los CISAEP. Se aborda la colaboración de las familias en los centros infantiles desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje, (Eljob et al. 2002), como base de una propuesta educativa inclusiva, por medio de la cual, la escuela contribuye a la mejora de la comunidad y el éxito académico, (San Fabián, 1996), con los conocimientos y herramientas necesarios en la sociedad de la información, para garantizar el derecho infantil a un desarrollo armónico acorde sus propias necesidades, con una práctica educativa en entornos organizados (Vila, 2000).

6.2 Motivación y justificación de la investigación

La cultura de colaboración de los agentes educativos en la escuela, es un tema prioritario abordado desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales que, contribuye a la mejora de la comunidad y beneficia al alumnado. La mejora de la escuela y el éxito escolar pueden tener diversas causas, endógenas y exógenas, en consonancia con los recursos disponibles.

El interés del presente estudio versa sobre la cultura de colaboración familiar, conocer las actuaciones familiares en los centros infantiles, de acuerdo a los resultados de investigaciones que consideran los beneficios de la colaboración entre la familia y la escuela en el logro educativo (Bolívar, 2006; Bryan y Henry, 2012; Buendía, 2006; Comellas, et al. 2013; Epstein y Sheldon, 2002; Escudero, 2009; Flecha, 2015; Henderson y Berla, 1994; Lacasa, 2007; Martiniello, 1999; OCDE, 2001; Pomerantz y Moorman, 2010; Rogoff, 1993, 2012; Salmerón et. al. 2010; Salmerón, 2002; Vila, 1995, 2000).

Se aborda el análisis de los fenómenos como la colaboración familiar en los CISAEP, desde la teoría sociocultural. Se hace referencia a los cambios educativos en América, experiencias educativas de éxito antecedentes del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Tal como se refiere en el Capítulo 3, la comprensión del concepto de comunidad es ineludible para conseguir el compromiso del

profesorado, el éxito del alumnado y el sentido de la educación escolar para las familias y comunidad educativa.

Esta investigación enmarcada en la teoría sociocultural plantea el desarrollo como proceso mediado por la cultura. Se tiene como objeto de estudio, la colaboración familiar en los CISAEP desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje, las cuales son un modelo educativo que facilita el logro de los aprendizajes esperados en la educación básica.

El tema de investigación elegido tiene diversos motivos: obtener conocimiento de ese contexto, además de encontrar las explicaciones que, conduzcan a comprender científicamente la cultura de colaboración familiar presente en los centros infantiles estudiados, con el fin de contribuir en la solución potencial de los problemas que demanda la sociedad en general y la educación infantil en particular (Colás, Buendía y Hernández, 2009).

Esta investigación es pionera en el estudio del entorno elegido, explora en un primer momento, las manifestaciones de los agentes educativos sobre participación y disposición a colaborar en una comunidad de aprendizaje, pasando en esta segunda etapa a indagar acerca de las metas, acciones y expectativas de las familias en los centros estudiados.

Se justifica el presente trabajo atendiendo a razones institucionales sostenidas por organismos internacionales, los cuales puntualizan las necesidades sociales y abogan por los temas de interés público; experiencias educativas de éxito en contextos desfavorecidos; las políticas educativas del Estado mexicano; los resultados obtenidos por el alumnado mexicano de Educación Básica en las pruebas de desempeño académico nacionales e internacionales; algunas situaciones en las que se imparte la educación mexicana; y, las motivaciones contextuales originadas en la experiencia laboral docente en los CISAEP.

6.2.1 Fundamentos institucionales

Delors (1996), se refiere a la educación como la utopía necesaria, “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad, pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 7). Ideales presentes en las prioridades dictadas por organismos tanto internacionales como mexicanos, los cuales, son la manifestación urgente de un cambio social, una transformación gestada desde y a partir de las condiciones y necesidades de las comunidades educativas.

La educación que persigue la igualdad social requiere desarrollar una práctica considerando las necesidades educativas infantiles y familiares (Vila, 2000). “La equidad significa trascender la igualdad y aplicar criterios que permitan darle más y diferente a quienes más lo necesitan” (México INEE, 2014b, p. 5).

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos es la finalidad principal formulada en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, cuyo primer objetivo consiste en “la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos” (UNESCO, 1990, p. 3). Las autoridades nacionales de los países participantes en la esa conferencia, definieron los objetivos intermedios teniendo en cuenta los fines y metas de la esa declaración y las prioridades generales del desarrollo nacional.

La meta general de la educación básica universal no se había alcanzado diez años después, pese a los avances reconocidos en el Foro Mundial sobre la Educación 2000, los países participantes se comprometieron a mejorar el aprendizaje en lectoescritura, aritmética y competencias prácticas a fin de alcanzar a más tardar en 2015, los objetivos educativos para todos (UNESCO, 2000).

El Foro Mundial sobre la Educación 2015, informa que en todo el mundo se ha avanzado, pero todavía no se ha alcanzado la meta, los resultados son discretos en quince años de seguimiento. Este Foro, titulado “*Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030.*”

Transformar vidas mediante la educación”; contiene cinco áreas principales: Derecho a la educación, Aprendizaje a lo largo de toda la vida, Equidad, Integración y Calidad de la educación. Ese foro mundial declara las tres últimas áreas prioritarias para la región de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2015).

Al respecto de una educación para todos, UNESCO (2014) promulga:

La interculturalidad es un aspecto indispensable de la educación de calidad. La escuela no es el único agente educativo. Es indispensable que las familias, comunidades, organizaciones sociales y medios de comunicación asuman su responsabilidad educativa, con el apoyo de las instituciones del sistema escolar. (p. 14)

El informe *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care OECD 2006*, concluye en la importancia al fomento de la implicación familiar y comunitaria de los servicios de atención preescolar, ya que, las familias desempeñan una función fortalecedora y educativa fundamental en la vida de sus hijos e hijas. Desde un enfoque holístico, este informe se refiere a tal implicación, como un espacio de colaboración y participación parental para dar continuidad a las experiencias infantiles en todos los ambientes en apoyo al aprendizaje y desarrollo temprano (OECD, 2006).

La actual sociedad del conocimiento y la información se encuentra ante retos educativos no resueltos. El bajo rendimiento en el alumnado y la escasa calidad de la oferta educativa pública es evidente en las evaluaciones nacionales e internacionales, elementos que están presentes a pesar de la amplia cobertura en educación básica lograda en las últimas décadas. El éxito educativo necesita de las transformaciones sociales.

La calidad educativa exige, considerar las condiciones socioeconómicas de la población, tales como, la estrecha dependencia entre el contexto sociocultural de las familias y los progresos educativos de sus hijas e hijos. “Alcanzar las metas implica el protagonismo del profesorado y la participación activa en la formación responsable de la comunidad educativa local” (OEI, 2010, p. 19).

6.2.2 Sustento en experiencias educativas de éxito.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje ha tomado como referentes, teorías y prácticas de inclusión igualitarias y dialógicas, útiles en el aprendizaje instrumental. Entre estas experiencias se encuentran School Development Program, Success for All y Accelerated Schools de las Universidades de Yale, Johns Hopkins y Stanford respectivamente (Racionero y Serradell, 2005).

La Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de personas adultas en el barrio La Verneda-Sant Martí, Barcelona, se creó en 1978 (Sánchez, 1999). La escuela nació desde la vocalía de enseñanza de la Asociación de Vecinos, de la unión y demanda de muchas entidades y grupos del barrio, lo cual se transformó en la clave del éxito. El grupo de 15 se ha convertido en la actualidad en 1700 personas que reciben formación educativa bajo los principios de igualdad y democracia.

El proyecto se ha extendido en los Centros Escolares de Infantil y Primaria (CEIP) en las Comunidades Autónomas de España, “El aumento tan significativo de centros que optan por estas prácticas lo corrobora, desde las 17 iniciales a las 70 reconocidas en la actualidad (de las 180 que hay en el mundo)” (Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje, 2015, p. 2).

El personal directivo y profesorado del Colegio Padre Manjón en Granada, manifiestan que el proyecto comunidades marcó un antes y un después en su institución, continuamente genera cambios en el profesorado por la vinculación con las familias y el éxito en sus resultados académicos del alumnado. Expresan que el clima de colaboración ha diluido la desconfianza inicial reforzando la motivación de los participantes en el proyecto. Concluyen que la incorporación de diferentes sectores, principalmente de las familias, favorece la creación de vínculos y compromiso de todos por los resultados (Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje, 2015).

6.2.3 Políticas educativas del Estado mexicano.

La equidad y calidad educativa están sustentadas en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (SEGOB, 2014), decreta:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación(...) El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (p. 16)

La Ley General de Educación decretada en México en 1993 en su Artículo 32, Párrafo 1, ordena a las autoridades educativas establecer condiciones para el ejercicio del pleno derecho de cada individuo a la educación de calidad, mayor equidad educativa, igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Tales medidas dirigidas de manera preferente a grupos con mayor rezago educativo o condiciones socioeconómicas en desventaja (México, Presidencia de la República, 2015).

De igual forma, los Artículos 65 y 66 de la misma Ley, en sus fracciones reformadas en el año 2011, confieren derechos y obligaciones a quienes ejercen la patria potestad o la tutela del alumnado. En ambos casos, como se aprecia en la Tabla 4.1, decretan la *colaboración* en las actividades educativas, la participación en la toma de decisiones y el diálogo en apoyo al proceso educativo para la superación de los educandos y el mejoramiento de los establecimientos escolares.

Tabla 6.1. Ley General de Educación

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	
Capítulo VII. De la Participación Social en la Educación. Sección 1. De los Padres de Familia (México, Presidencia de la República, 2015).	
Artículo 65. Derechos:	Artículo 66. Obligaciones:
I. Inscripción de sus hijos(as) en escuelas públicas	I. Hacer que sus hijos reciban Educación Básica
II. Participar en la solución de problemas relacionados con la educación de sus hijos(as)	II. Apoyar el proceso educativo de sus hijas(os)
III. Colaborar para la superación de los educandos y el mejoramiento del establecimiento educativo	III. Colaborar con las instituciones educativas en las actividades que realicen
IV. Formar parte de las asociaciones de padres y consejos de participación social	IV. Informar sobre los cambios en la conducta de los educandos para que las autoridades educativas apliquen los estudios correspondientes para determinar las causas
V. Opinar en educación particular relación a contraprestaciones	V. Hacer del conocimiento de la autoridad escolar las irregularidades por el personal administrativo o académico que ocasionen perjuicios o cambios emocionales a los educandos
VI. Conocer la capacidad profesional de la planta docente y resultados de evaluaciones	
VII. Conocer la relación oficial del personal docente y empleados de la escuela	
VIII. Ser observadores a evaluaciones de docentes y directivos	
IX. Conocer criterios y resultados de las evaluaciones a la escuela	
X. Opinar a través de los Consejos de Participación respecto a actualizaciones de planes y programas de estudio	
XI. Presentar quejas sobre el desempeño de docentes, directores, supervisores y sobre las condiciones de la escuela	

Elaboración propia

6.2.4 Razones dadas por el desempeño académico

Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales al desempeño académico del alumnado mexicano de educación básica informan bajo rendimiento.

Estudiantes de origen mexicano en el exterior, resultaron con el rendimiento académico inferior y las mayores probabilidades de abandono escolar en Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS) 1991-2006. El estudio fue realizado en escuelas públicas y privadas de la zona metropolitana de Florida y California, USA, sobre las diferencias socioeconómicas y étnicas que influyen en los logros educativos alcanzados por los estudiantes de segunda generación, con padres y madres de origen inmigrante provenientes de nueve países. Concluyen que, el bajo nivel educativo familiar y la pobreza de los estudiantes mexicanos incluidos en el estudio, les impide reunir materiales y recursos sociales para prever el éxito educativo (Portes y Hao, 2004).

De acuerdo a las evaluaciones nacionales, los estudiantes mexicanos de quince años de edad que cursan tercer grado de secundaria o primero de educación media, evaluados en Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, se ubicaron en los niveles inferiores (1 y debajo del nivel 1). Ellos no alcanzaron el nivel básico de competencia (nivel 2). De tal manera que el: 55% en Matemáticas, 41% en Lectura y 47% en Ciencias no lograron ese nivel básico de competencia. En Ciencias el promedio OCDE de estudiantes que no lo alcanzaron fue de 18%. Entre ellos, el alumnado del Estado de Nayarit obtuvo resultados por debajo de la media nacional en Ciencias y Lectura, rebasando escasamente por un punto, la media nacional en Matemáticas, en la misma evaluación PISA 2012, prueba que fue aplicada en treinta y una entidades federativas mexicanas y el Distrito Federal (México, INEE, 2013a), recomienda lo siguiente:

El análisis de resultados, más allá de la lectura inmediata sobre el lugar en que nos ubicamos, debería traducirse en programas y acciones que contribuyan a mejorar de manera significativa la calidad y equidad de la educación, especialmente de aquellos sectores de la población que históricamente han sido los más desfavorecidos. (p. 8).

De la misma forma, las pruebas aplicadas en el nivel inmediato inferior que, corresponde a primaria, reportan que el 26% del alumnado nayarita de ocho años de edad cursando tercer grado de primaria, obtuvo en el año 2010, un rendimiento académico Insuficiente en las pruebas nacionales de Español denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y el 34.4% del mismo grupo calificó Insuficiente en Matemáticas (México INEE, 2013b).

Por otra parte, las evaluaciones nacionales aplicada en el nivel educativo preescolar, en el cual se ubica el interés del presente estudio, la prueba Excale 00 es el examen que se aplica al alumnado más pequeño de la educación básica obligatoria, evalúa al alumnado mexicano de cinco años de edad cuando cursa tercer grado de preescolar, el cual califica cuatro niveles de logro: Debajo del básico, Básico, Medio y Avanzado; y por estrato: Urbano Público, Rural Público y Privado

Según el análisis descrito en el “Aprendizaje en Preescolar en México, Informe de Resultados Excale 00 Aplicación 2011, Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático”. Este examen se aplica periódicamente a muestras representativas que informan acerca de la situación educativa nacional, sobre el desempeño de los menores y los factores que condicionan el éxito educativo (México INEE, 2014a).

En el mismo informe de evaluación 2011, el 42% del alumnado, logró nivel Básico en el rubro Lenguaje y Comunicación. En la misma edición, el 49% del alumnado se ubicó en nivel básico en el rubro de Matemáticas, donde no hubo cambios significativos entre 2007 y 2011, tales resultados se presentaron sin avance, los cuales indican que casi la mitad de los estudiantes apenas alcanzaron el nivel básico.

Por otra parte, se observa que en el estudio referido en el párrafo anterior, decreció el rendimiento en el estrato Urbano Público, el cual representaba el 60.6% de la matrícula de tercer grado de preescolar en el ciclo 2010-2011. “Los niños del estrato Urbano público obtuvieron una puntuación significativamente menor en comparación con el puntaje obtenido en 2007” (México INEE, 2014a, p. 8), cabe hacer mención que la muestra del presente estudio corresponde a ese mismo estrato.

6.2.5 Algunas condiciones en las cuales se imparte la educación mexicana

La ratio profesorado/alumnado en las escuelas infantiles mexicanas asciende a 25 (Figura 6.2), cifra mucho más alta en comparación con otros países de la OCDE la cual, es de 13 en promedio. Esta diferencia aproximada al doble de alumnos por profesor, mantiene la proporción hasta el nivel de educación media superior.

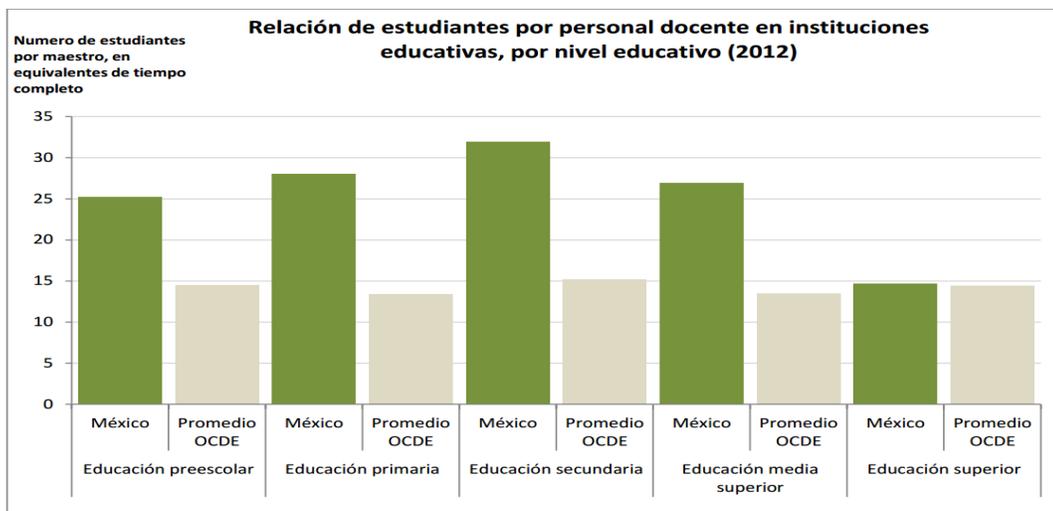


Figura 6.2. Ratio profesorado/alumnado mexicano. Fuente: *Panorama de la Educación 2014*. (OCDE, 2014).

6.2.6 Motivaciones del contexto

La causa primordial de la presente investigación fue originada en la búsqueda de estrategias de mejora en los servicios educativos infantiles. Este motivo se generó en la experiencia docente, en el intercambio de inquietudes y disponibilidad al proceso de investigación, por parte del personal del equipo multidisciplinar de los servicios de apoyo y el profesorado de los CISAEP. Estas inquietudes fueron gestadas en el trabajo conjunto de orientación a familias, asesoría al profesorado y atención psicopedagógica al alumnado de los centros de educación básica del sector público en el Estado de Nayarit en México.

De acuerdo con Hidalgo (1992), muchos docentes, responden a la convocatoria de investigar en educación, quienes son profesionales convencidos de

que la crítica por sí misma, no se traduce en respuesta a los problemas, ni mucho menos a transformar la realidad educativa.

De acuerdo con Domingo (2006), las dinámicas de «autorrevisión» y mediación con enfoque en la solución de problemáticas importantes son la clave para afrontar el cambio educativo. Los orientadores en tanto que observadores privilegiados, mueven piezas, generando espacios y marcos propicios a las mejoras verdaderamente interesantes.

Según Coll, Palacios y Marchesi (2007), es posible contribuir en la mejora educativa, a través del fomento a la responsabilidad compartida entre la familia y la escuela desde una visión constructivista del psiquismo humano, como referente para comprender los factores implicados en el proceso.

El equipo multidisciplinar inmerso en los centros infantiles, respalda la factibilidad de la indagatoria. Su permanencia cotidiana en el contexto genera condiciones favorables de acogida a la investigación y hace posible la identificación de “actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión” (Stake, 1995, p. 17). Esperando que los resultados obtenidos, contribuyan a la toma de decisiones para el aprendizaje de todas las personas implicadas en esa comunidad escolar.

Esta tesis doctoral forma parte de los estudios encaminados hacia la meta de favorecer la transformación de los centros infantiles a un modelo de escuela que, desde los planteamientos de las comunidades de aprendizaje, facilite el intercambio de ideas y la participación de toda la comunidad educativa.

6.3 Objetivos de investigación

Se plantearon los objetivos de investigación, enfocando el interés de este estudio, sobre el problema que representa la colaboración familiar que existe en los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP).

6.3.1. Objetivo General

Conocer la colaboración familiar que existe en los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP), desde una perspectiva de Comunidades de Aprendizaje.

6.3.2. Objetivos Específicos

1. Describir la participación familiar según su implicación en la planificación de actividades escolares, su colaboración con la comunidad educativa y su intervención en la toma de decisiones de los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a Educación Preescolar (CISAEP).
2. Identificar la colaboración familiar centrada en el aprendizaje, de acuerdo a la orientación pedagógica, la crianza y aprendizaje en casa, y el aprendizaje para todos en los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a Educación Preescolar (CISAEP).
3. Reconocer la colaboración familiar en torno a la evaluación del progreso permanente de los aprendizajes esperados y las expectativas positivas sobre la confianza en la escuela.
4. Conocer la correlación existente entre la participación y colaboración familiar centrada en el aprendizaje y su evaluación del progreso, respecto al género y la ocupación de las familias.
5. Analizar las diferencias significativas entre las medias de las familias según su ocupación en las diferentes variables del estudio.

6.4 Conjetura

Las características de la colaboración familiar determinan la relación entre los elementos de las Orientaciones Pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje en los Centros Infantiles con servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP).

6.5 Diseño de investigación

El diseño de investigación es un estudio de tipo descriptivo exploratorio, útil por sí mismo y como base para continuar otro tipo de investigaciones con miras a consolidar la meta trazada en el contexto de estudio (Salkind, 2012). La muestra estuvo conformada por 186 participantes, de los cuales, 176 corresponden a las familias y 10 representantes del profesorado, pertenecientes a cinco Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP) del sector público en la zona urbana de la Región Centro del Estado de Nayarit en México.

Considerando el enfoque de esta investigación y el objetivo general, se planteó un diseño descriptivo transversal empleando metodología mixta que proporciona sentido a la investigación desde la naturaleza del problema investigado, el conocimiento, la práctica y los propósitos educativos. Se utilizó metodología cuantitativa para estimar la clase de colaboración familiar. La metodología cualitativa para la descripción de la perspectiva familiar sobre la colaboración a través del análisis de contenido.

Se trata de un estudio de caso intrínseco, para indagar sobre la cultura de colaboración, dado el interés en las personas del contexto para comprender cómo éstas funcionan en sus afanes y entornos habituales (Stake, 1995, p. 15).

6.5.1 Elección del caso

Los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar (CISAEP) del tipo Educación Preescolar General y Especial, de modalidad

Escolarizada, se encuentran en la región más poblada del Estado de Nayarit, han sido preseleccionados en donde el Módulo de Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar número 10 de Xalisco, cuyas funciones de orientación, asesoría y apoyo psicopedagógico, promueven la vinculación pedagógica entre la familia y la escuela infantil, lo que hace posible la acogida de la indagatoria.

Mediante el método de encuesta se reunió la información necesaria para describir la naturaleza de las condiciones existentes e identificar patrones para determinar las relaciones que prevalecen en el contexto (Cohen y Manion, 1990). La encuesta desarrollada comprende como técnicas de recogida de datos, cuestionarios y entrevistas aplicados a las familias y al profesorado. La finalidad de la encuesta es obtener una descripción de las acciones escolares que implican a las familias y al profesorado e identificar sus metas y mutuas expectativas del proceso educativo.

6.5.2 Fases y etapas

Para desarrollar esta tesis doctoral se diseñaron cinco fases que guiaron la investigación, descritas en la tabla siguiente:

Tabla 6.2. *Diseño de la investigación*

DISEÑO DE LA INVESTIGACION	
i.	Fase de la clarificación del problema <ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica - Modelo educativo
ii.	Fase de planificación <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de objetivos - Marco Teórico - Identificación y categorización de variables - Muestra - Instrumentos de recogida de datos
iii.	Fase de trabajo de campo <ul style="list-style-type: none"> - Recogida de información
iv.	Fase de análisis de datos <ul style="list-style-type: none"> - Codificación - Análisis e interpretación - Informe de resultados
v.	Fase de difusión <ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones - Propuesta de nuevas líneas de investigación

Elaboración propia.

La primera fase consistió en definir el problema, reducirlo a sus relaciones esenciales para establecer los límites de la investigación (Pacheco, 2010). Se efectuó una revisión bibliográfica en busca del modelo teórico adecuado al problema identificado.

La segunda etapa inició con la formulación de los objetivos de investigación, la estructura del marco teórico expuesto en la primera parte. Se identificaron las variables de estudio y se elaboraron los instrumentos de recogida de la información conforme a la muestra.

En la Tabla 6.3, se pueden observar la planificación de los procedimientos de recogida de información, de acuerdo a las sugerencias de LeCompte (1995).

Tabla 6.3. *Planificación para el trabajo de campo*

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN PARA LOS PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS			
(LeCompte, 1995)			
¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y recoger los datos?
¿Qué entienden las familias por Comunidad de Aprendizaje?	La explicación expuesta por las familias en entrevista.	Las opiniones de madres, padres, abuelos, o personas que fungen como representantes de la familia en la escuela.	El servicio de Orientación Familiar Personal directivo del Centro. Personal del proyecto de investigación.
¿Colaborar las familias en la escuela, según las Comunidades de Aprendizaje?	Cuestionario a las familias	Respuestas dadas al cuestionario sobre la participación de la familia en la escuela, según las orientaciones básicas de Comunidades de Aprendizaje	Personal del proyecto de investigación
¿En qué acciones colaboran las familias con la escuela?	Idem	Idem	Idem
¿Qué esperan las familias de la escuela?	Idem	Idem	Idem
¿Qué aportan las familias a la escuela?	Entrevista	Declaraciones de las familias	Idem

Elaboración propia.

6.6 Sistema de categorías

El sistema de categorías diseñado para esta investigación, es una propuesta integradora de prácticas educativas de éxito, inspirada en el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, base metodológica del Proyecto INCLUD-ED (Flecha et al. 2009). INCLUD-ED demostró que las características sociales del contexto no son causa del fracaso escolar o la exclusión social, sino las acciones implementadas (Flecha, 2015).

De igual manera, otros estudios referidos en el Marco Teórico, evidencian la importancia de la colaboración de los agentes educativos y la relevancia de la implicación de las familias en la vida de los centros escolares, para el logro de los aprendizajes esperados en el alumnado de educación infantil.

Se decidió adoptar como dimensiones de este estudio, los elementos clave de las Orientaciones Pedagógicas de Comunidades de Aprendizaje (Eljob et al. 2002), ya que, a nuestro entender recogen las acciones, metas y expectativas de los agentes educativos que potencialmente transforman los centros infantiles en comunidades de aprendizaje, (Daniels, 2009; Epstein y Sheldon, 2002; Flecha, 2009; Flecha, 2013, 2015; Freire, 1997; Henderson y Berla, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Lave y Wenger, 1991; Martiniello, 1999; Wertch, 1991).

Las nueve categorías propuestas que componen el marco de actuaciones colaborativas de las familias en el centro educativo, son interdependientes.

A continuación en la Tabla 6.4, se exponen cada dimensión, categoría, rasgo, ítem y factor, resultado del Análisis Factorial, componentes que se explican con mayor detalle en el apartado 6.9.1 (Validez y Fiabilidad).

Tabla 6.4. *Sistema de Categorías*

SISTEMA DE CATEGORIAS					
Dimensión	Categoría	Rasgo	Ítem	Componente	
1. Participación	1. Implicación en la planificación	Manifestar sus intereses	7	II	
		Conocer plan de centro	13		
		Realizar plan de centro	14		
	2. Colaboración con la comunidad educativa	Colaborar en el aula de clases	11	III	
		Ayudar en tareas de mantenimiento	21		
		Contribuir con la escuela	23		
	3. Toma de decisiones	Asistir a actividades socioculturales	15	IV	
		Obtener y transmitir información de las familias	19		
		Ayudar a solucionar posibles conflictos	22		
		Confiar en la colaboración de las otras familias	25		
2. Centralidad en el aprendizaje	4. Orientación pedagógica	Proponer ideas para trabajar aprendizaje en la escuela	6	I	
		Consultar intereses de la familia sobre el aprendizaje	8		
		Informar a la familia lo que debe aprender el alumnado	9		
		Informar sobre actividades en el aula	10		
		Informar la dirección sobre lo que debe aprender el alumnado	12		
		Impartir formación a las familias	17		
	5. Crianza y aprendizaje en casa	Asistir a la escuela	2	VI	
		Supervisar y ayudar a realizar deberes o tareas a casa	5		
	6. Aprendizaje para todos	Impartir cursos de capacitación	18	VII	
		Enseñar destrezas	20		
	3. Progreso Permanente y Expectativas positivas	7. Aprendizaje esperado	Identificar aprendizajes en casa	1	V
			Identificar aprendizajes en la escuela	3	
			Gestionar recursos y beneficios	16	
8. Evaluación del aprendizaje		Informar avances y dificultades	4	IX	
9. Confianza en la escuela		Tener expectativa positiva sobre la escuela	24		VIII

Elaboración propia.

6.7 Definición de categorías

De acuerdo a las tres dimensiones de este estudio, se definieron nueve categorías de colaboración familiar. El nivel de colaboración familiar se determina como sigue:

De acuerdo a las tres dimensiones de este estudio, se definieron nueve categorías de colaboración familiar en el centro educativo, precisando los rasgos a observar (Tabla 6.4).

6.7.1 Implicación en la planificación

La *implicación en la planificación* queda reflejada en el proyecto educativo de centro para concretarse en las acciones cotidianas que se realizan (Rogoff, 2012). Los planes de trabajo elaborados de manera conjunta, posibilitan la *manifestación de intereses* para la comprensión de las acciones mediante el acuerdo (Wenger, 2001). El sistema de actividad escolar formado por los planes de trabajo definen la cultura (Salmerón, 2004). La dinámica del sistema escolar requiere control y regulación de la sociedad que lo sostiene (Coll y Solé, 2007). La sociedad se integra activamente en la planificación, coordinación, realización y evaluación de las actividades de aprendizaje en el hogar, escuela y comunidad, para mejorar los resultados académicos, personales y sociales (Bryan y Henry, 2012; Eljob et al. 2002). Esta categoría abarca los tipos de participación Informativa, Decisiva y Evaluativa (Flecha, 2015).

6.7.2 Colaboración con la comunidad educativa

La diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en la sociedad en general se torna difícil para el profesorado como grupo homogéneo. La diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida y niveles de habilidades entre otras, hace necesaria la organización como elemento clave de la *colaboración en el centro, incluida el aula* (Paz, 2015; Valls, 1999). La presencia de las familias les facilita el conocimiento directo de las actividades que se realizan (Vila, 1995). Organizados en grupos interactivos, pequeños grupos heterogéneos, los

alumnos y el voluntariado colaboran de forma dialógica (Diez y Flecha, 2010; Eljob et al. 2002). Las aportaciones reflejan la diversidad presente en el centro educativo por medio de las tareas que las personas pueden desarrollar desde sus culturas e identidades. La colaboración familiar presencial o virtual, formal o informal permite introducir la pluralidad de universos para conseguir el compromiso de participación y gestión (OEI, 2010). Las *contribuciones a la escuela* para mejorar la provisión de servicios incluyen dinero, tiempo, trabajo y materiales (Martiniello, 1999). Contribuciones tales como, asistir a las actividades escolares, o *ayudar con las tareas de mantenimiento* (Driessen, Smit y Slegers, 2005). La participación de esta categoría corresponde al tipo de participación Educativa y Consultiva, de acuerdo a la clasificación presentada por Flecha (2015).

6.7.3 Toma de decisiones

Comunidades de aprendizaje considera la participación de todos los agentes en la toma de decisiones, mediante los consejos escolares, equipos directivos y comisiones gestoras por encima de la dirección unipersonal (Eljob et al. 2002). Los padres con poder de decisión, asumen responsabilidades como representantes con voz y voto (Flamey et al. 1999). Las decisiones, afectan las políticas y operaciones de la escuela a nivel de gestión administrativa o pedagógica (Martiniello, 1999).

Los miembros de las familias, requieren habilidades de actuación como representantes y líderes en los comités escolares, que apoyen la toma de decisiones en la escuela, las cuales son necesarias para *obtener y transmitir la información de las familias* al profesorado (Epstein y Sheldon, 2002), al igual que, para organizar y *asistir a las actividades socioculturales o solucionar posibles conflictos* (Flamey et al. 1999; UNESCO, 2004). Por tanto, es necesario *confiar en la colaboración de las otras familias* sobre las actuaciones esperadas por ellas mismas. Esta categoría incluye participación de tipo Decisiva y Consultiva. Son las formas en las que las familias y comunidad se involucran en los procesos de decisiones de los centros educativos (Flecha, 2015).

6.7.4 Orientación pedagógica

La función de orientación pedagógica de los centros escolares permea toda la actividad para la que fueron instituidas. Esta categoría comprende los cinco tipos de participación caracterizados por Flecha (2015): Informativo, Consultivo, Decisivo, Evaluativo y Educativo. La comunicación es fundamental en la orientación de todos los actores acerca del diseño y conducción de formas efectivas de comunicación, (Flamey et al. 1999; Epstein y Sheldon, 2002; OCDE, 2001). La transmisión de información recíproca, acerca de los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica establecidos en los principios y propósitos de los programas educativos (México, SEP, 2011a), es uno de los elementos básicos en la relación entre la familia y la escuela, (Merino y Morales, 2002). El proceso de formación desarrolla el nivel potencial de las familias, de manera sistemática enseñando o siendo enseñadas (Bruner, 1997; Flecha et al. 2009) . La formación de familiares, como principio de organización y como objetivo comunitario (Coll, 2004), es ineludible para la participación activa y aprendizaje a lo largo de la vida (Gallardo y Camancho, 2008). Las metas educativas se alcanzan con el profesorado como protagonista en la formación responsable de la comunidad educativa local (OEI, 2010).

La orientación pedagógica de acuerdo al programa de estudios institucional del centro, consiste en: *informar a las familias, el directivo y profesorado sobre lo que debe aprender el alumnado; informar sobre las actividades a realizar en el aula; impartir cursos de orientación y capacitación sobre el desarrollo del proceso educativo infantil y consultar sobre sus intereses respecto a los aprendizajes*. Donde, en un ambiente colaborativo, las familias encuentren posibilidades de *proponer sus ideas para trabajar el aprendizaje en el aula*. Se ha usado la cooperación como un diseño controlado por el profesorado, guiando a los aprendices a interiorizar comportamientos colaborativos (Salmerón et al., 2010).

6.7.5 Crianza y aprendizaje en casa

La crianza y aprendizaje en casa es un tipo de participación Educativa (Flecha, 2015). La continuidad de experiencias infantiles en todos los ambientes aumenta cuando existe un intercambio regular de información entre familias y profesorado cuando adoptan patrones similares de socialización, rutinas, desarrollo y aprendizaje. Los padres como maestros, responsables de la crianza, desempeñan funciones de cuidado, protección y provisión de condiciones que permitan a las niñas y niños, *asistir a la escuela*, comprender las particularidades del desarrollo infantil, establecer en casa un ambiente propicio al estudiante, los tutores puede ser los padres u otros adultos para *supervisar y ayudar a cumplir con los deberes o tareas* del colegio o escuela (Bolívar y Domingo, 2007; Epstein y Sheldon, 2002; Martiniello 1999; OCDE 2001, 2006).

6.7.6 Aprendizaje para todos

La participación de las familias y la comunidad en el aprendizaje para todos es de tipo Educativa, (Flecha, 2015), participan en programas educativos que responden a sus necesidades. *Impartir cursos de capacitación o enseñar destrezas* en apoyo al desarrollo de los padres y de la comunidad, organizar actividades en beneficio de la comunidad e incrementar las oportunidades de aprendizaje, (Epstein y Sheldon, 2002; OCDE, 2001). “El centro y el proceso de enseñanza aprendizaje se convierten en un eje educativo de toda la comunidad... los familiares y toda la comunidad hacen suyo el centro para su propia formación” (Eljob et. al. 2002, p. 77)

6.7.7 Aprendizaje esperado

Aprendizajes esperados es participación del tipo Evaluativa, (Flecha, 2015). Las familias participan en Identificar los aprendizajes en casa y en la escuela, El profesorado puede apoyarse en el conocimiento que tienen los padres sobre sus hijos, dando continuidad del aprendizaje en el hogar, con información e ideas a la familia acerca de cómo ayudarlos en casa, (Epstein y Sheldon, 2002; OCDE, 2001). De igual modo, las comisiones mixtas (Eljob et al. 2002), se encargan de gestionar beneficios y recursos, las cuales, son acciones de la escuela y la familia que se traducen en “factores que influyen o dificultan el aprendizaje” (México, SEP, 2011b,

p. 108). Tales beneficios y recursos posibilitan aprendizajes extracurriculares ayudando a diseñar y adaptar experiencias de aprendizaje afines a las necesidades actuales. En ese sentido Ortíz, Salmerón y Rodríguez, (2007, p.6), puntualizan, “El aprendizaje debe llevar inherente la posibilidad de extrapolar, transferir las condiciones y respuestas de una situación a otros momentos... aprendizaje estratégico... herramienta esencial para un comportamiento social efectivo, y no circunscrito únicamente al entorno escolar”.

6.7.8 Evaluación para el logro del aprendizaje

El logro de los aprendizajes se estiman con la participación familiar del tipo Evaluativo (Flecha, 2015). Es conveniente *informar al profesorado sobre los avances o dificultades* de aprendizaje, la evaluación es compartida entre familias y profesorado como control de la eficacia, retroalimentación al funcionamiento y eficacia del sistema. Se parte de un ideal, sin embargo, se deben reconocer los progresos conseguidos. En algunos aspectos puede ser positiva la evaluación externa (Eljob et al. 2002; Flamey et al. 1999).

6.7.9 Confianza en la escuela

La confianza de las familias hacia la escuela, pertenece al tipo de participación Educativa (Flecha, 2015), Resaltar el éxito, potenciar las capacidades de todos, la ayuda que proporciona la escuela a las familias cultiva la confianza y eleva las expectativas familiares puestas en el centro educativo, cuando la ayuda a la familia a cumplir tres condiciones: ambiente familiar de fomento al aprendizaje, participar en la educación en la escuela y la comunidad y expresar expectativas altas para el logro y futura preparación profesional del alumnado (Eljob et al. 2002; Henderson y Berla, 1994).

6.8 Diseño muestral

Esta investigación centró su estudio en los CISAEP, ubicados en zona urbana de Xalisco y Tepic, ambos municipios conforman la Región Centro del Estado de Nayarit en México.

6.8.1 Delimitación de la muestra

La población muestral está conformada por profesorado y familias del alumnado matriculado en los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a la Educación Preescolar apoyados por el Módulo número diez. La selección de la muestra se realizó de acuerdo a los pasos seguidos por Pacheco (2010):

- Tipo de muestra: no probabilística.
- Unidad de análisis: familias y profesorado.
- Número: 186.
- Localización: Cabeceras municipales de Xalisco y Tepic.
- Criterio de selección: todas las familias del alumnado matriculado en los CISAEP y profesorado adscrito a los mismos centros

6.8.2 Descripción de la muestra

La muestra se conformó por 186 participantes, principalmente personas de género femenino, un total de 172 mujeres y 14 hombres (Figura 6.3).

La distribución de la muestra presentó el grupo mayor (81.8%), formado por madres y padres, las primeras (78.0%), representan el más alto porcentaje, a diferencia de los padres (3,8%). El segundo grupo (10,8%) lo formaron los abuelos, quienes al igual que el primer grupo, la mayor parte son de género femenino (8.6%), con respecto a los abuelos (2.2%). Al igual que los padres, el tercer grupo integrado por las tías (2.2%). El grupo del profesorado (5,4%), compuesto por mujeres (3,8%) y hombres (1,6%).

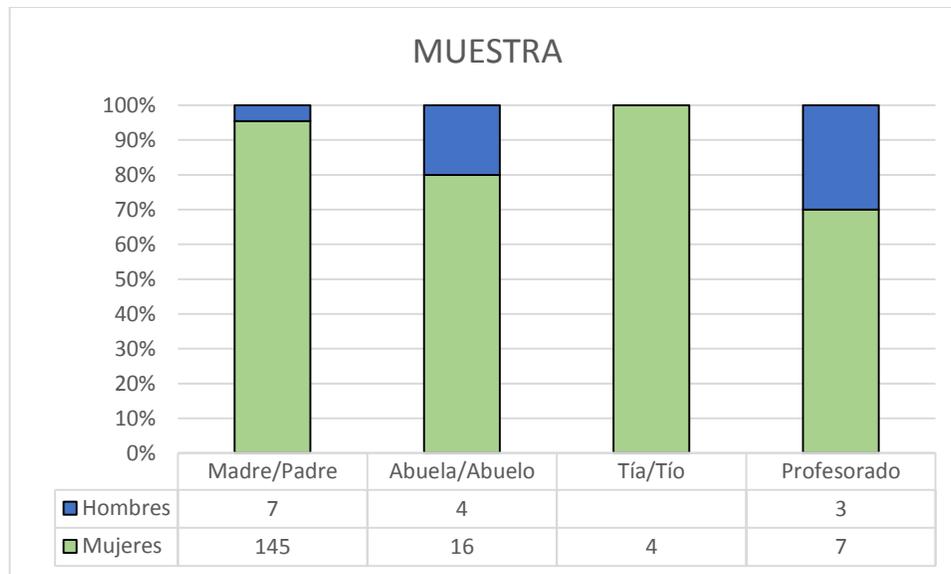


Figura 6.3. Distribución de la muestra por género.

La escolaridad de los participantes más frecuente es el nivel de Secundaria (37,1%), seguida por dos niveles muy cercanos (19,4% y 18,8%) corresponden a Licenciatura «Grado» y Media Superior respectivamente. El nivel Técnico (13.4%) ocupa el cuarto puesto, seguido por nivel Primaria (8,6%). Los extremos son los niveles más escasos, Ninguna escolaridad (1,1% y Posgrado (1,6%), los cuales se pueden observar en la Figura 6.4.



Figura 6.4. Escolaridad de los participantes.

La edad de los padres «madres y padres», más representativa en la muestra es de “26 a 35 años” (46,8% y 48,4% respectivamente). El grupo siguiente es de “36 a 45 años”, mayor en los padres (31,2%) que en las madres (22,6%). Al contrario del grupo anterior, en el grupo “Hasta 25 años” las madres (25,3%) y los padres (11,8%). De “46 años o más” solamente se registran padres (3,2%).

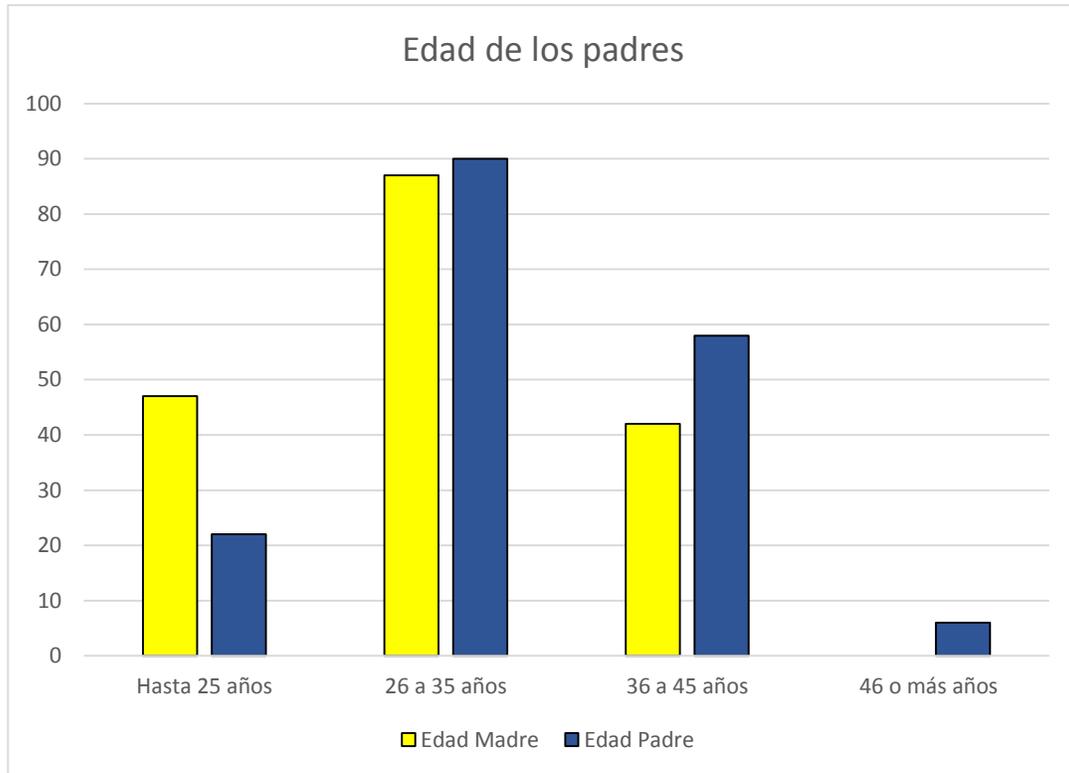


Figura 6.5. Edad de los padres.

6.8.3 Recogida de información cuantitativa

El contacto inicial para la aplicación del cuestionarios se realizó mediante contacto directo con la directora del Módulo número diez, a quien se le expuso el tema de investigación, se solicitó formalmente la colaboración del equipo multidisciplinar, tras la aprobación, la directora señaló la necesidad de exponer el objetivo del estudio al equipo, quienes en reunión técnica mostraron acuerdo en apoyar la iniciativa.

El segundo paso consistió en exponer al personal directivo y docente de los centros infantiles las ventajas de las estrategias que conforman el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, para lo cual es necesario comenzar con el diagnóstico que identificará las actuaciones educativas que prevalecen en la población de estudio.

En la primera reunión de información a las familias realizada en los centros infantiles, durante el mes de septiembre de 2012, donde el módulo presentó sus servicios de apoyo, se incorporó la exposición del estudio realizado en esta tesis doctoral, además se presentaron los instrumentos que serían aplicados en los cuales se solicitaba su colaboración.

Durante los meses de septiembre y octubre de 2012 se aplicaron los “Cuestionarios sobre la colaboración en los centros de educación infantil”. Los establecimientos facilitaron los espacios a los cuales acudían las familias de forma voluntaria a cumplimentar estos documentos, en sesiones colectivas o individuales, según la disponibilidad de los informantes.

En primer lugar se hizo una lectura de las instrucciones en voz alta a modo de clarificar cualquier tipo de duda o consulta previa, posteriormente se dispuso hasta media hora para su respuesta.

6.8.4 Muestreo cualitativo

La muestra cualitativa estuvo compuesta por 23 participantes de los cuales 10 corresponden al profesorado y 13 a las familias. Si bien, los participantes de la muestra cualitativa acudieron de forma voluntaria, se identificó la saturación de los datos de información en el entrevistado 16, sin embargo, se optó por incorporar la totalidad de docentes y familias.

6.8.5 Recogida de información cualitativa

En la segunda etapa de recogida de información durante los meses de noviembre y diciembre de 2012 fueron realizadas las entrevistas al profesorado y las familias. Se ubicaron los espacios pertinentes para el diálogo y la confidencialidad en

un ambiente empático que favoreció la interacción y colaboración mutua entre el entrevistado y entrevistador.

Las entrevistas fueron individuales, con una temporalidad que osciló entre 20 a 45 minutos, los primeros cinco minutos se dispuso a una breve presentación en un diálogo distendido sobre la relación entre la familia y el alumno. Vale destacar que a las entrevistas acudieron diversos representantes de cada familia, como padre, madre, abuela, abuelo, tía.

6.9 Propiedades psicométricas del cuestionario

Los antecedentes teóricos manifestaron la necesidad de crear un instrumento que permitiera conocer la colaboración familiar en el proceso educativo del alumnado del nivel infantil en ese contexto. A partir de esa premisa se comenzó a diseñar el cuestionario inicial considerando algunos criterios como la asistencia al preescolar, la información mutua entre familia y escuela, las labores y la gestión entre otros. El cuestionario se estructuró a partir de tres dimensiones:

- Participación.
- Centralidad en el aprendizaje.
- Progreso permanente y Expectativas positivas

Para el análisis se procedió a la creación del instrumento denominado “Cuestionario sobre colaboración en los centros de educación infantil”, desde la perspectiva de comunidades de aprendizaje, con un total de 28 preguntas. Los participantes valoraron cada reactivo respecto a su colaboración familiar en la escuela, mediante una escala Likert de 1 a 5, que equivalen a 1: casi nada; 2: poco; 3: regular; 4: bastante y 5: casi todo. El cuestionario está conformado en dos partes: la primera engloba preguntas sobre los aspectos personales, laborales y socioculturales sobre la familia; la segunda pretendió recabar información sobre la clase de colaboración familiar desde la perspectiva del modelo Comunidades de Aprendizaje.

Se determinó la clase de colaboración familiar atendiendo la valoración de los participantes como se indica en la Tabla 6.5.

Tabla 6.5. *Clase de colaboración familiar*

COLABORACIÓN FAMILIAR	
Clase:	Escala de valoración:
Mínima	Casi nada
	Poco
Intermedia	Regular
	Bastante
Máxima	Casi todo

6.9.1 Validez

Para determinar la validez del cuestionario se ha sometido a pruebas de validez de contenido y validez de constructo, para garantizar la validez y la fiabilidad del instrumento.

Validación por juicio de expertos

La primera versión del instrumento fue valorada por doce investigadores con experiencia en el ámbito de metodología de la investigación en México y España. A cada uno de ellos le fue entregado el cuestionario, el cual fue valorado a partir de los siguientes criterios: relevancia, se refiere a la importancia o conexión del ítem con la categoría; viabilidad, información adecuada sobre el constructo; y, claridad del lenguaje, consiste en la redacción adecuada al contexto. Una vez realizada la evaluación de los expertos, el cuestionario quedó definitivamente compuesto por 25 ítems (Anexo 3).

Estudio piloto

Luego de modificar el instrumento atendiendo a las observaciones de los expertos, y con el fin de garantizar su validez se aplicó esta nueva versión, se procedió a la aplicación de la prueba piloto a 42 participantes, conformada por una muestra en una población con características semejantes a las que conforman este estudio.

6.9.2 Fiabilidad

A partir de los resultados obtenidos, se calculó el coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach, (Tabla 6.6). Estos dos procesos de validación dieron lugar a la configuración del cuestionario definitivo, que fue aplicado a 163 participantes en los CISAEP.

Tabla 6.6. *Fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,759	25

Análisis Factorial 1

Con el análisis factorial se pretendió verificar la estructura teórica, definida por cuatro factores en el instrumento de análisis para el estudio del nivel de colaboración familiar en centros educativos infantiles.

Tabla 6.7. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,610
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	944,157
	gl	300
	Sig.	,000

En primer lugar, se calculó la medida KMO y se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar si resultaba conveniente realizar Análisis Factorial a los datos de análisis.

La medida KMO resultó ser de 0,610 y la prueba de Bartlett fue significativa (Chi-Cuadrado = 944,157; p-valor = 0); así pues, estaba justificado aplicar Análisis Factorial (Tabla 6.8.)

A continuación, se aplicó Análisis Factorial, a través del método de Componentes Principales; imponiéndose la extracción de 4 factores. Tabla 6.8. *Análisis de componentes principales*

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,022	16,088	16,088	4,022	16,088	16,088	3,604	14,416	14,416
2	2,313	9,253	25,340	2,313	9,253	25,340	2,217	8,867	23,283
3	1,671	6,686	32,026	1,671	6,686	32,026	1,949	7,798	31,080
4	1,523	6,092	38,118	1,523	6,092	38,118	1,759	7,037	38,118
5	1,475	5,899	44,017						
6	1,372	5,488	49,504						
7	1,235	4,942	54,446						
8	1,217	4,868	59,314						
9	1,125	4,499	63,813						
10	,989	3,955	67,768						
11	,934	3,737	71,506						
12	,874	3,494	75,000						
13	,791	3,166	78,166						
14	,688	2,752	80,918						
15	,677	2,709	83,627						
16	,606	2,424	86,051						
17	,562	2,247	88,298						
18	,520	2,079	90,377						
19	,441	1,764	92,141						
20	,428	1,712	93,853						
21	,372	1,489	95,341						
22	,332	1,326	96,667						
23	,328	1,314	97,981						
24	,262	1,049	99,030						
25	,243	,970	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Con cuatro factores extraídos, se lograba explicar el 38,118% de la variabilidad de los datos (1º Factor = 16,088 %, 2º Factor = 9,253 %, 3º Factor = 6,686% y 4º Factor = 6,092%).

El porcentaje de variabilidad explicado resultó bajo, siendo aconsejable aumentar el número de factores. Esta misma idea también se puso de manifiesto en el gráfico de sedimentación, basado en la regla de Kaiser (autovalores > 1).

Gráfico de sedimentación

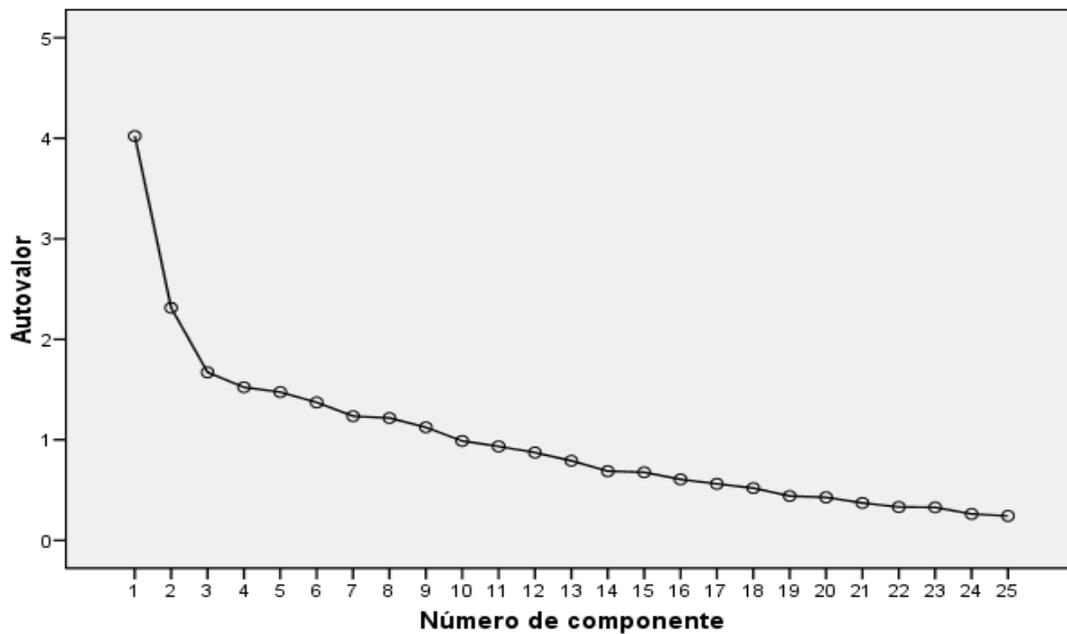


Figura 6.6. Gráfico de sedimentación.

Para analizar qué variables se debían integrar en cada factor, se calculó la matriz de cargas factoriales (suprimiéndose las cargas inferiores a 0,3).

Tabla 6.9. *Matriz de componentes*

Matriz de componentes ^a

	Componente			
	1	2	3	4
P.1		,503	-,353	
P.2		,538		
P.3		,520		
P.4			,400	
P.5		,499		,391
P.6	,562			
P.7	,560			
P.8	,567			
P.9	,635			
P.10	,442			-,548
P.11	,466			
P.12	,571			
P.13	,431			,438
P.14	,354		-,447	,494
P.15	,376	,497	,458	
P.16		,339		
P.17	,643			
P.18		,311	-,339	-,354
P.19	,553		,327	
P.20	,411	,339		
P.21	,466			
P.22			,447	
P.23	,319			,393
P.24				
P.25		-,329	,440	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos

Dada la coincidencia de algunas variables en los mismos factores extraídos, se decidió rotar los factores, según el criterio Varimax; facilitándose así también la interpretación de los mismos.

Tabla 6.10. *Matriz de componentes rotados*

Matriz de componentes rotadoã

	Componente			
	1	2	3	4
P.1			,652	
P.2		,499	,311	
P.3			,430	
P.4			-,441	
P.5		,588		
P.6	,485			
P.7	,502			,388
P.8	,605			
P.9	,607			
P.10	,602			
P.11	,497			
P.12	,653			
P.13				,593
P.14				,777
P.15		,601		-,411
P.16			,404	
P.17	,566	,432		
P.18			,565	
P.19	,558			
P.20	,302	,310	,325	
P.21	,348	,312		
P.22		,522		
P.23		,520		
P.24				
P.25	,346		-,430	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Teniéndose en cuenta la matriz de cargas factoriales rotadas, se definió la siguiente integración para cada uno de los factores:

- *Factor 1:* p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p17, p19, p21.
- *Factor 2:* p2, p5, p15, p22, p23.
- *Factor 3:* p1, p3, p4, p16, p18, p20, p25.
- *Factor 4:* p13, p14, p24.

Si bien inicialmente a partir de la teoría el diseño del cuestionario contempló cuatro factores, los resultados del primer análisis factorial requirió la incorporación de nueve factores, procediéndose a la reestructuración en base al marco referencial, manteniendo las cuatro dimensiones originales, las cuales se subdividieron en nueve

categorías, a partir de estas adecuaciones se realizó un segundo análisis factorial el cual se detalla a continuación.

Análisis Factorial 2

Con el segundo análisis factorial, se pretendió, verificar la estructura teórica, definida por 9 factores en el instrumento de análisis. En primer lugar, se calculó la medida KMO y se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar si resultaba conveniente realizar Análisis Factorial a los datos de análisis.

Tabla 6.11. *KMO y prueba de Bartlett 2.*

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,610
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	944,157
	gl	300
	Sig.	,000

La medida KMO resultó de 0,610 y la prueba de Bartlett fue significativa (Chi-Cuadrado = 944,157; p-valor = 0); así, se justificó la aplicación del Análisis Factorial, a través del método de Componentes Principales.

Tabla 6.12. *Análisis de componentes principales 2.*

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,022	16,088	16,088	4,022	16,088	16,088
2	2,313	9,253	25,340	2,313	9,253	25,340
3	1,671	6,686	32,026	1,671	6,686	32,026
4	1,523	6,092	38,118	1,523	6,092	38,118
5	1,475	5,899	44,017	1,475	5,899	44,017
6	1,372	5,488	49,504	1,372	5,488	49,504
7	1,235	4,942	54,446	1,235	4,942	54,446
8	1,217	4,868	59,314	1,217	4,868	59,314
9	1,125	4,499	63,813	1,125	4,499	63,813
10	,989	3,955	67,768			
11	,934	3,737	71,506			
12	,874	3,494	75,000			
13	,791	3,166	78,166			
14	,688	2,752	80,918			
15	,677	2,709	83,627			
16	,606	2,424	86,051			
17	,562	2,247	88,298			
18	,520	2,079	90,377			
19	,441	1,764	92,141			
20	,428	1,712	93,853			
21	,372	1,489	95,341			
22	,332	1,326	96,667			
23	,328	1,314	97,981			
24	,262	1,049	99,030			
25	,243	,970	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Se extrajeron 9 factores, lográndose explicar el 63,813% de la variabilidad de los datos:

- 1º Factor = 16,088 %
- 2º Factor = 9,253 %
- 3º Factor = 6,686%
- 4º Factor = 6,092%
- 5º Factor = 5,899%
- 6º Factor = 5,488%
- 7º Factor = 4,942%
- 8º Factor = 4,868%
- 9º Factor = 4,499%).

La extracción de 9 factores también fue confirmada por el gráfico de sedimentación, basado en la regla de Kaiser (autovalores > 1).

Gráfico de sedimentación

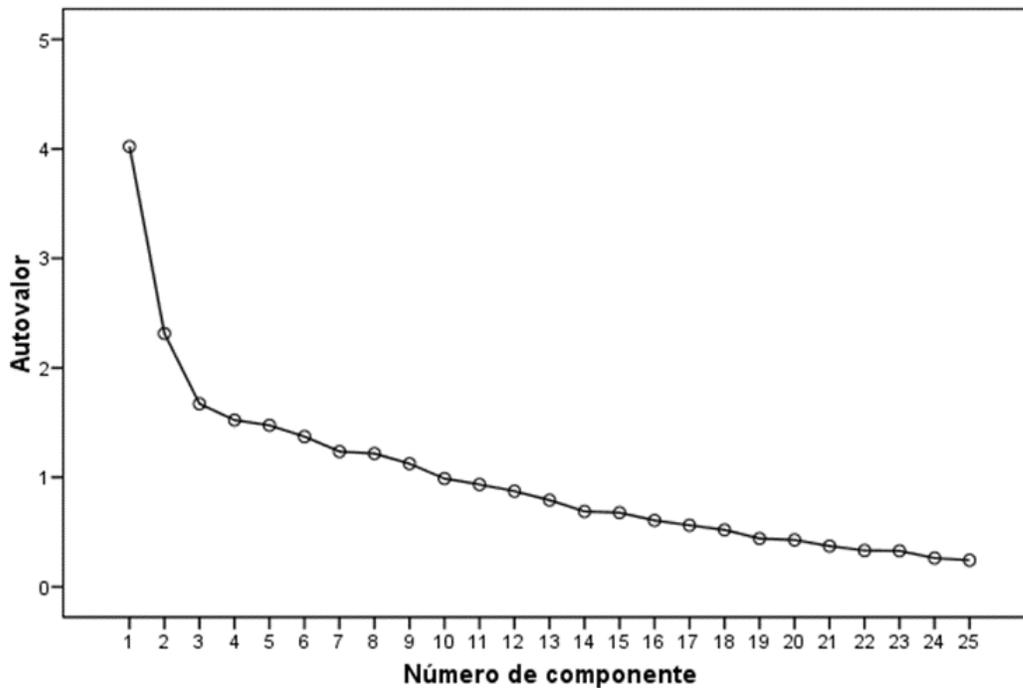


Figura 6.7. Gráfico de Sedimentación 2.

Para analizar qué variables se debían integrar en cada factor, se calculó la matriz de cargas factoriales (suprimiéndose las cargas inferiores a 0,3).

Tabla 6.13. *Matriz de componentes 2*

Matriz de componentes^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P.1		,503	-,353				,381		
P.2		,538						-,428	
P.3		,520					,410		
P.4			,400					-,516	-,369
P.5		,499		,391					,415
P.6	,562								
P.7	,560								
P.8	,567				-,364				
P.9	,635								
P.10	,442			-,548			,320		
P.11	,466					,421			
P.12	,571								
P.13	,431			,438					
P.14	,354		-,447	,494					
P.15	,376	,497	,458						
P.16		,339				,420	,316		
P.17	,643								
P.18		,311	-,339	-,354			-,479		
P.19	,553		,327						
P.20	,411	,339			,411		-,318		
P.21	,466				-,349	,334			-,380
P.22			,447		,361				
P.23	,319			,393	-,516			,310	
P.24					,324	,611			,419
P.25		-,329	,440					,377	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 9 componentes extraídos

Dada la coincidencia de algunas variables en los mismos factores extraídos, se decidió rotar los factores, según el criterio Varimax; facilitándose así también la interpretación de los mismos.

Tabla 6.14. *Matriz de componentes rotados 2*

Matriz de componentes rotados^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P.1					,742				
P.2						,739			
P.3					,657				
P.4									,759
P.5						,538		,311	
P.6	,497	,472							
P.7	,324	,579							
P.8	,629								
P.9	,681								
P.10	,634				,323	-,311			
P.11			,548						
P.12	,652								
P.13		,709							
P.14		,791							
P.15				,644					
P.16			,320		,544				,421
P.17	,487		,449						
P.18							,786		
P.19	,429			,456	-,314				
P.20				,307			,669		
P.21			,761						
P.22				,769					
P.23			,637						-,469
P.24								,859	
P.25				,330		-,672			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 14 iteraciones.

Teniéndose en cuenta la matriz de cargas factoriales rotadas, se definió la siguiente integración para cada uno de los factores:

- *Factor 1:* p6, p8, p9, p10, p12, p17
- *Factor 2:* p7, p13, p14
- *Factor 3:* p11, p21, p23
- *Factor 4:* p15, p19, p22, p25
- *Factor 5:* p1, p3, p16
- *Factor 6:* p2, p5
- *Factor 7:* p18, p20
- *Factor 8:* p24
- *Factor 9:* p4.

El instrumento denominado *Cuestionario sobre la colaboración familiar en los centros de educación infantil* (Anexo 4), se elaboró atendiendo al modelo educativo de Comunidades de Aprendizaje definido por Eljob et al. (2002); a las actuaciones de participación de las familias y la comunidad relacionadas con el éxito de los centros, identificadas por Flecha et al. (2009), así como a las clasificaciones de la participación de la familia en la escuela planteadas por Epstein y Sheldon (2002), Flamey et al. (1999) y Martiniello (1999). De igual manera, se consideraron los autores mencionados en la definición de cada componente. El contenido del cuestionario fue valorado por expertos y aplicado a 163 participantes, se obtuvo un Alfa de Cronbach 0,759. El análisis factorial realizado para cada una de las cuatro dimensiones: Participación, Centralidad en el Aprendizaje, Progreso Permanente y Expectativas Positivas, siguiendo el método de Kaiser se determinaron nueve componentes y el método de rotación Varimax se generó la solución final. Quedó explicado el 63,8% de la varianza total en nueve factores:

Componente I

El primer componente corresponde a las actuaciones de *orientación pedagógica* sobre la transmisión de información recíproca entre la familia y la escuela, acerca de los principios y propósitos de los programas educativos, que incluye los ítems 6, 8, 9, 10, 12 y 17, lo que supone un 16,088% de la varianza total (Bolívar, 2012a; Bruner, 1997; Coll y Solé, 2007 ; Diez y Flecha, 2010; Eljob et al. 2002; Fernández y Malvar, 1999; Flamey et al.1999; Flecha et al. 2009; Gallardo y Camacho, 2008; Lorenzo, 2011; México, SEP, 2011a; UNESCO, 2004 y Wenger, 2001).

Componente II

El segundo componente hace referencia a la *implicación en la planificación*, por parte de los actores en las actividades escolares del centro educativo. Las variables que saturan del cuestionario corresponden a los ítems 7, 13 y 14, lo que supone un 9,253% de la varianza que corresponde al 25,340% de varianza acumulada (Bryan y Henry, 2012; Coll, 2004; Eljob et al. 2002; Flecha, 2015; Lorenzo, 2011; Salmerón 2004 y Wenger, 2001).

Componente III

El tercer componente está integrado por las tareas que las personas pueden desarrollar desde sus culturas e identidades y las contribuciones a la escuela para mejorar la provisión de servicios en *colaboración con la comunidad educativa*. De tal modo que, los ítems 11, 21 y 23, representan el 6,686% de la varianza que, corresponde al 32,026% de varianza acumulada (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Bolívar, 2012b; Coll, 2004; Driessen, Smit y Slegers, 2005; Eljob et al. 2002; Ferrer, 2005; Flamey et al. 1999; Flecha et al. 2009; Martiniello, 1999; Sánchez, Valdez, Reyes y Carlos, 2010; Valls, 1999).

Componente IV

El cuarto componente se refiere a la *toma de decisiones*. Los padres con poder de decisión, asumen responsabilidades como representantes con voz y voto, que afectan las políticas y operaciones de la escuela a nivel de gestión administrativa o

pedagógica. De tal modo que, los ítems 15, 19, 22 y 25, representan el 6,092% de la varianza que, corresponde al 38,118% de varianza acumulada (Driessen et al. 2005; Eljob et al. 2002; Epstein y Sheldon, 2002; Flamey et al. 1999; Gallardo y Camacho, 2008; Martiniello, 1999; Sánchez et al. 2010 y Wenger, 2001).

Componente V

El quinto componente contempla las actuaciones familiares de colaboración al identificar los *aprendizajes esperados* por la escuela dando continuidad en el hogar. De tal modo que, los ítems 1, 3 y 16, representan el 5,899% de la varianza que, corresponde al 44,017% de varianza acumulada (Comellas et al. 2013; Eljob et al. 2002; Epstein y Sheldon, 2002; Flamey et al. 1999; Martiniello, 1999; Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007 y México, SEP, 2011b).

Componente VI

El sexto componente lo integra la *crianza y aprendizaje en casa*, se relaciona con las funciones de cuidado, protección y provisión de condiciones que permitan a las niñas y niños, asistir a la escuela, a las familias, comprender las particularidades del desarrollo infantil y establecer en casa un ambiente propicio al estudiante.

De tal modo que, los ítems 2 y 5, representan el 5,488% de la varianza que, corresponde a 49,504% de varianza acumulada, (Driessen et al. 2005; Epstein y Sheldon, 2002; Flamey et al. 1999; Martiniello, 1999 y Sánchez et al. 2010).

Componente VII

Este séptimo componente lo integra la organización de actividades formativas en beneficio de la comunidad que, fortalezcan el *aprendizaje de todos*: profesorado, alumnado, familias y comunidad. De manera que, los ítems 18 y 20, alcanzan el 4,942% de la varianza que, corresponde al 54,446% de varianza acumulada (Bruner, 1997; Coll, 2004; Diez y Flecha, 2010; Eljob et al. 2002; Gallardo y Camacho, 2008; OEI, 2010 y UNESCO 2015).

Componente VIII

El octavo componente se refiere a resaltar el éxito y potenciar las capacidades de todos a través de la ayuda, de manera que las familias cultivan la *confianza en la escuela* y elevan sus expectativas. Así el ítem 24, representa el 4,868% de la varianza que, corresponde al 59,314% de varianza acumulada (Eljob et al. 2002; Lacasa, 2007; Merino y Morales, 2002 y Vila, 1995).

Componente IX

El noveno componente indica que la *evaluación para el logro del aprendizaje* es compartida entre familias y profesorado como control de la eficacia, retroalimentación al funcionamiento y eficacia del sistema para reconocer los progresos conseguidos. De tal modo que, el ítem 4 representa un 4,499% de la varianza que, corresponde al 63,813% de la varianza total (Eljob et al. 2002; México, SEP, 2011b y Sánchez et al. 2010).

Capítulo 7. Análisis de los datos y resultados

En el presente capítulo se realiza un análisis de los resultados alcanzados a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos elaborado.

Los resultados se elaboran a través del procesamiento estadístico de los datos del cuestionario con Statistical Package for Social Sciences (SPSS) y organizados en base a dar respuesta a los objetivos propuestos.

7.1 Análisis de los datos y resultados cuantitativos

Se presentan los análisis de las valoraciones realizadas por las familias a cada ítem agrupados en las nueve categorías determinadas para el estudio.

7.1.1 Describir la participación familiar según su implicación, colaboración e intervención en la toma de decisiones.

El objetivo relacionado con la participación de las familias está compuesto por tres categorías: implicación en la planificación, colaboración con la comunidad educativa y toma de decisiones.

Categoría 1 Implicación en la planificación.

En la primera categoría se analiza la valoración de las familias implicadas en la planificación de las actividades del centro educativo, emitida en los ítems 7, 13 y 14 (Figura 7.1).

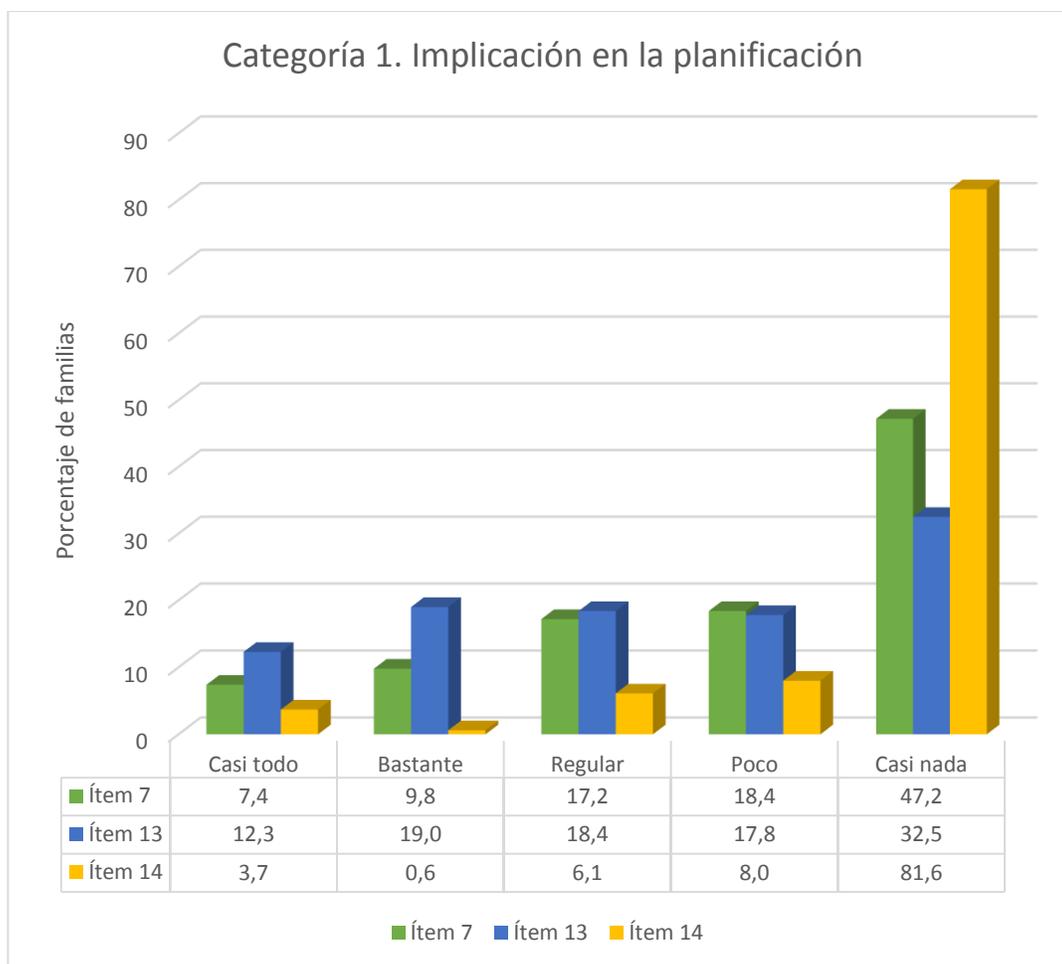


Figura 7.1. C1 Implicación en la planificación.

Ítem 7 (Informé a la maestra lo que me interesa que aprenda mi niña o niño): clase Máxima (7,4%), Intermedia (27,0%) y Mínima (65,6%). La valoración indica que el porcentaje menor (7,4%) de las familias manifiestan sus intereses en el aprendizaje “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (47,2%) “Casi nada”.

Ítem 13 (Conocí el plan anual de trabajo de la escuela): clase Máxima (12,3%), Intermedia (37,4%) y Mínima (50,3%). La valoración indica que el porcentaje menor (12,3%) de las familias conocen el plan de centro “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (32,5%) “Casi nada”.

Ítem 14 (Ayudé a realizar y evaluar el plan anual de trabajo de la escuela): clase Máxima (3,7%), Intermedia (6,7%) y Mínima (89,6%). La valoración indica que

el porcentaje menor (3,7%) de las familias ayudan a realizar el plan de centro “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (81,6%) “Casi nada”.

Categoría 2. Colaboración con la comunidad educativa

En la segunda categoría se analiza la valoración de las familias que colaboran con la comunidad educativa, manifestada en los ítems 11, 21 y 23 (Figura 7.2).

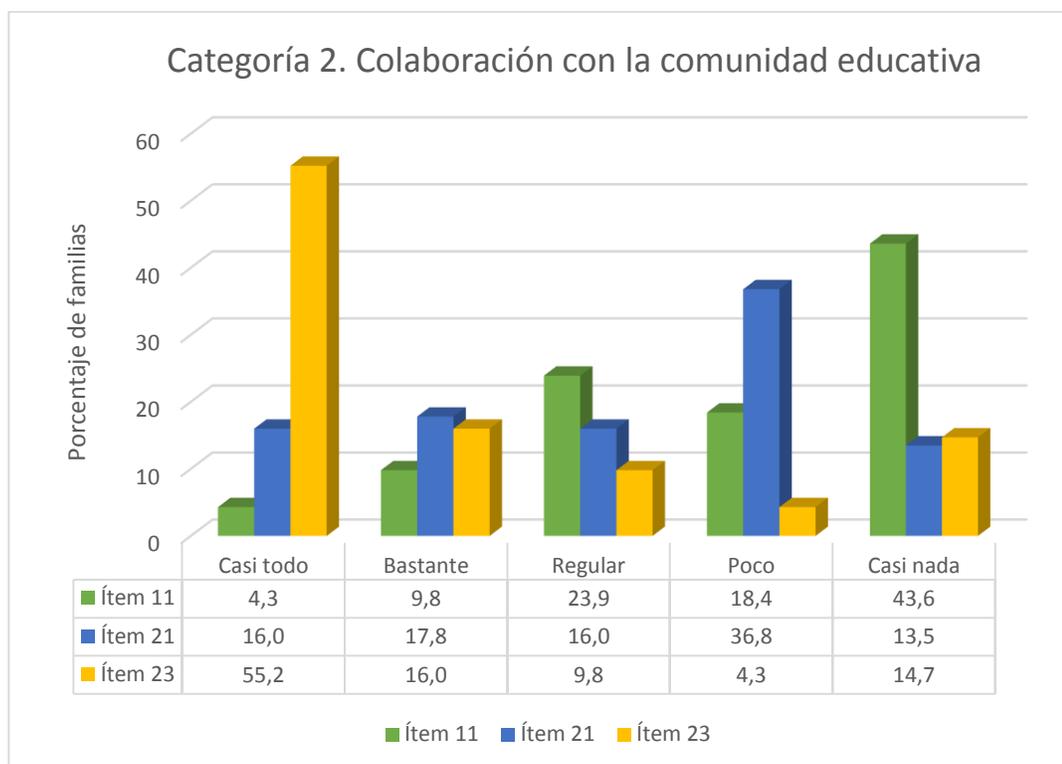


Figura 7.2. C2 Colaboración con la comunidad educativa.

Ítem 11 (Invitó la maestra a participar en el aula de clase con niñas y niños): clase Máxima (4,3%), Intermedia (3,7%) y Mínima (62,0%). La valoración indica que el porcentaje menor (4,3%) de las familias colaboran en el aula de clase “Casi todo”, resultando el porcentaje mayor (43,6%) “Casi nada”.

Ítem 21 (Realicé labores de limpieza, conservación, pintura, restauración o reforestación en las áreas comunes de la escuela): clase Máxima (16,0%), Intermedia (33,8%) y Mínima (50,3%). La valoración indica que el porcentaje menor (13,5%) de

las familias ayudan en tareas de mantenimiento “Casi nada”, en contraste con el porcentaje mayor (36,8%) “Poco”.

Ítem 23 (*Mi nivel de colaboración con la escuela fue:*) clase Máxima (55,2%), Intermedia (25,8%) y Mínima (19,0%). La valoración indica que el porcentaje mayor (55.2%) de las familias contribuyen con el centro educativo “Casi todo”, en contraste con el porcentaje menor (4,3%) “Poco”.

Categoría 3. Toma de decisiones

La tercera categoría analiza la valoración de las familias sobre su implicación en la toma de decisiones de los centros educativos con la comunidad educativa, la cual expresan en respuesta a los ítems 15, 19, 22 y 25 (Figura 7.3).

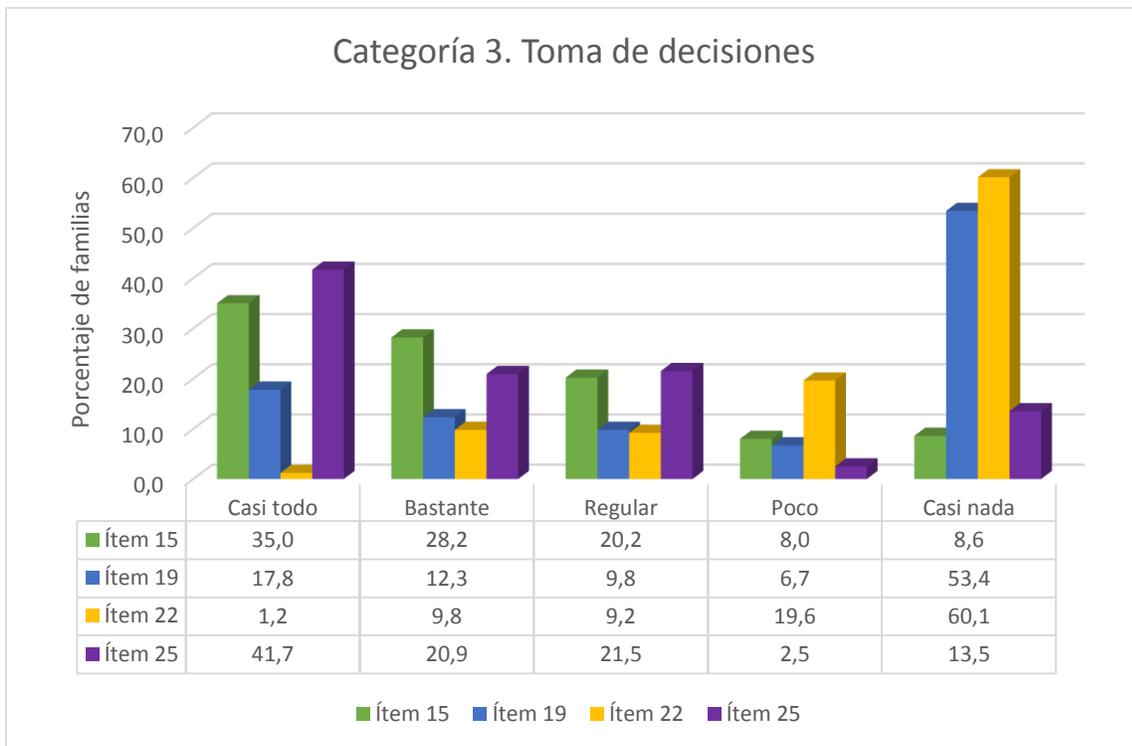


Figura 7.3. C3 Toma de decisiones.

Ítem 15 (Asistí a las actividades socioculturales de la escuela, como desfiles, concursos, festivales u otros): clase Máxima (35,0%), Intermedia (48,4%) y Mínima (16,6%). La valoración indica que el porcentaje menor (8,0%) de las familias asisten a las actividades socioculturales “Casi todo”, resultando el porcentaje mayor (43,6%) “Casi nada”.

Ítem 19 (Conversamos entre familias para informar al profesorado sobre estrategias y experiencias educativas que ayuden a tomar decisiones): clase Máxima (17,8%), Intermedia (22,1%) y Mínima (60,1%). La valoración indica que el porcentaje menor (6,7%) de las familias obtienen y transmiten información de las familias “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (53,4%) “Casi nada”.

Ítem 22 (Fue necesario ayudar a solucionar conflictos entre alumnado, familias y/o profesorado): clase Máxima (1,2%), Intermedia (19,0%) y Mínima (79,7%). La valoración indica que el porcentaje menor (1,2%) de las familias ayudan a solucionar los posibles conflictos “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (60,1%) “Casi nada”.

Ítem 25 (La escuela consultó sobre mi confianza en la colaboración de las otras familias): clase Máxima (41,7%), Intermedia (42,4%) y Mínima (16,0%). La valoración indica que el porcentaje menor (2,5%) de las familias contribuyen con el centro educativo “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (41,7%) “Casi todo”.

Síntesis de las categorías de la Dimensión 1. Participación

En este apartado se informa el porcentaje que resulta de las valoraciones que los encuestados otorgan a las categorías por la Dimensión 1. Participación (Figura 7.4).

Categoría 1 “Implicación en la planificación”: se valoró con la escala “Casi todo” en el porcentaje más bajo y “Casi nada” el porcentaje más alto.

Categoría 2 “Colaboración con la comunidad educativa”: obtuvo una valoración a la escala “Casi todo” del porcentaje más alto y “Bastante” el porcentaje más bajo.

Categoría 3 “Toma de decisiones”: fue valorada en la escala “Poco” con el porcentaje más bajo y en la escala “Casi nada” con el porcentaje más alto.

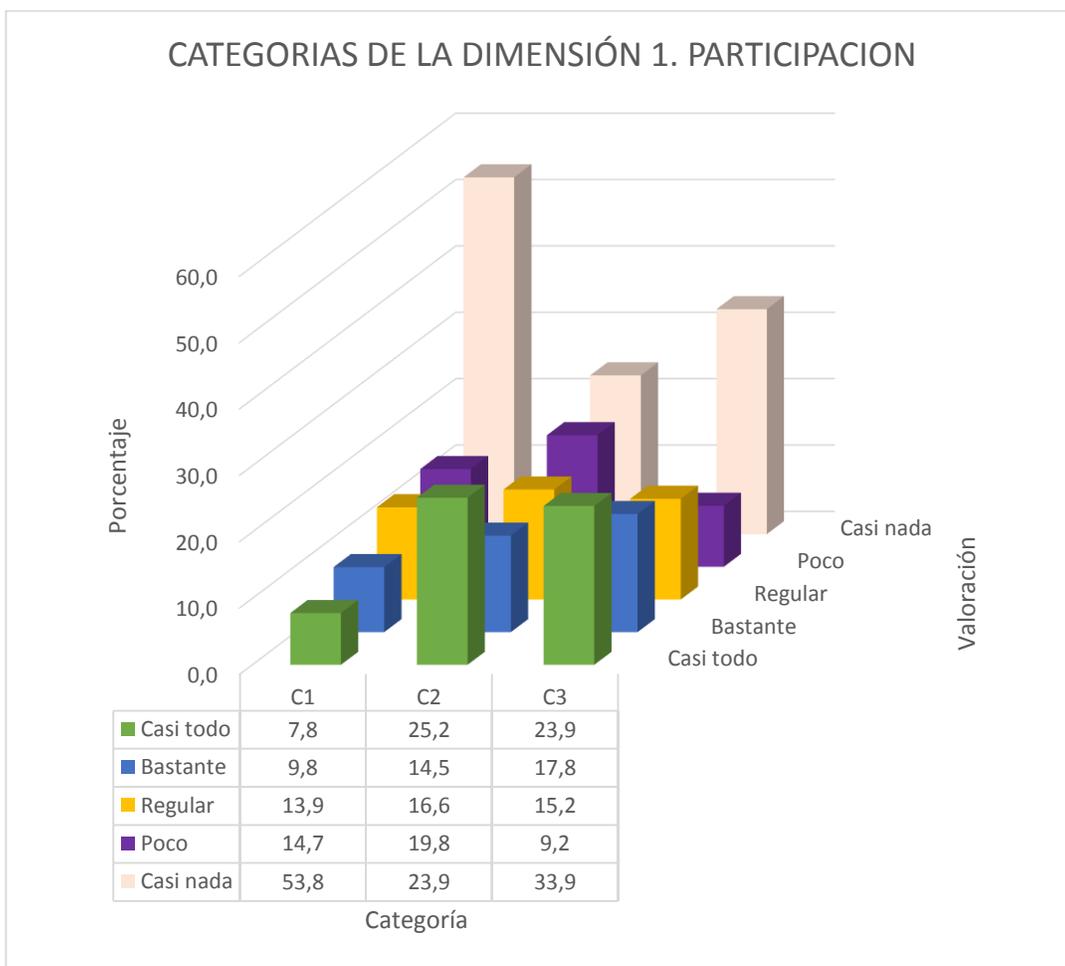


Figura 7.4. Categorías de la Dimensión 1 “Participación”.

Síntesis de la clase de colaboración en la Dimensión 1 Participación

A continuación se presentan los resultados de las valoraciones de la Dimensión 1 Participación (Figura 7.5), por clase de colaboración familiar, la cual se determinó de acuerdo al porcentaje de valoración de los encuestados, como se indica en la Tabla 6.5.

Máxima: en esta dimensión se ubica en la categoría 1 “Implicación en la planificación”, representando el porcentaje más bajo de las valoraciones de los encuestados.

Mínima: ubicada en la misma categoría 1, obtiene el porcentaje más alto.

Intermedia: obtiene porcentajes similares en las tres categorías que constituyen esta dimensión.

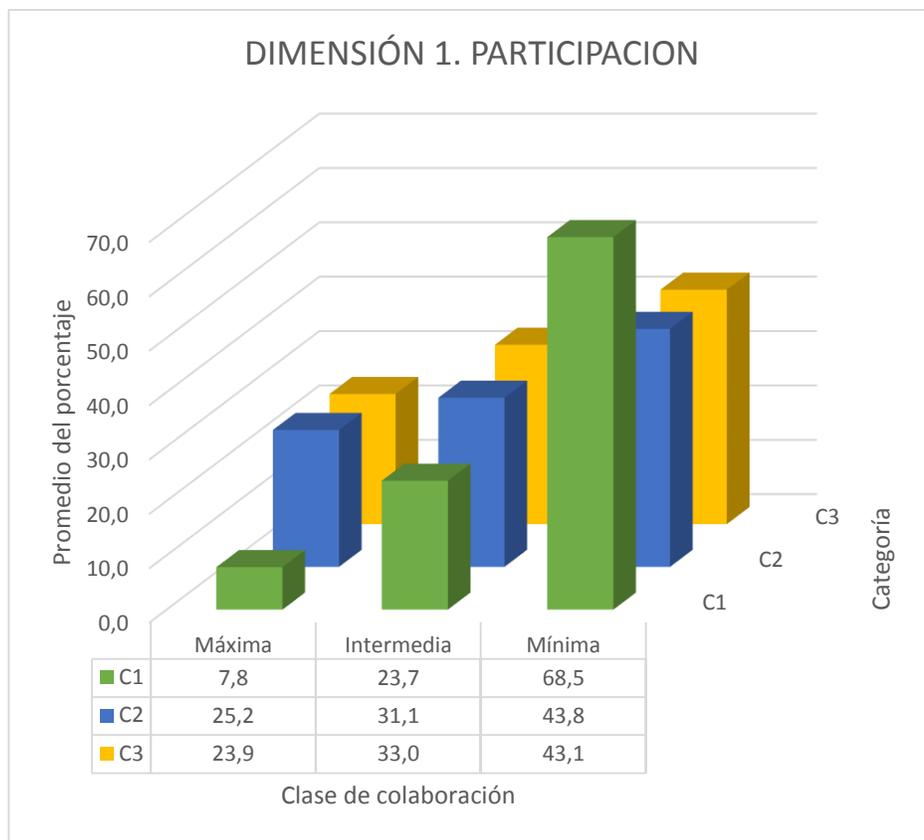


Figura 7.5. Clase de colaboración en la Dimensión 1“Participación”.

7.1.2 Identificar la colaboración familiar centrada en el aprendizaje, de acuerdo a la orientación pedagógica, la crianza y aprendizaje en casa y el aprendizaje para todos.

El segundo objetivo de investigación pretende identificar la colaboración familiar centrada en el aprendizaje, conformada por las siguientes categorías: Orientación pedagógica, Crianza y Aprendizaje en casa y Aprendizaje para todos. A continuación se muestran las respuestas expresadas por las familias de los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a Educación Preescolar (CISAEP), en base a dichas categorías.

Categoría 4. Orientación pedagógica

La categoría cuatro analiza la valoración de las familias, sobre la orientación pedagógica de la colaboración en los centros educativos, emitida en respuesta a los ítems 6, 8, 9, 10, 12 y 17 (Figura 7.6).

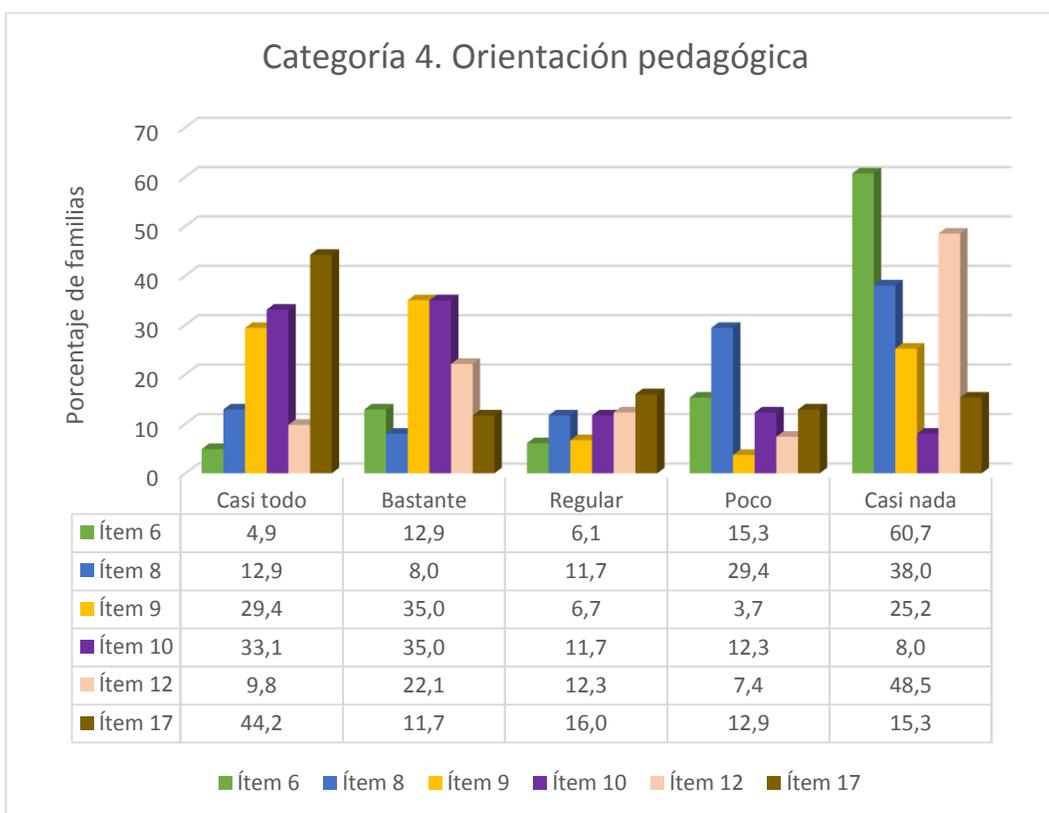


Figura 7.6. C4 Orientación Pedagógica.

Ítem 6 (Propuse mis ideas a la maestra para trabajar el aprendizaje en el aula): clase Máxima (4,9%), Intermedia (19,0%) y Mínima (76,0%). La valoración indica que el porcentaje menor (4,9%) de las familias proponen ideas para trabajar aprendizajes en la escuela “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (60,7%) “Casi nada”.

Ítem 8 (Consultó la maestra lo que me interesa que aprenda mi niña o niño): clase Máxima (12,9%), Intermedia (19,7%) y Mínima (67,4%). La valoración indica que el porcentaje menor (8,0%) de las familias consultadas en sus intereses sobre los aprendizajes “Bastante”, en contraste con el porcentaje mayor (38,0%) “Casi nada”.

Ítem 9 (Informó la maestra sobre lo que debe aprender y reforzar en casa): clase Máxima (29,4%), Intermedia (41,7%) y Mínima (28,9%). La valoración indica que el porcentaje menor (3,7%) de las familias informadas sobre lo que debe aprender el alumnado “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (35,0%) “Bastante”.

Ítem 10 (Informó la maestra sobre las actividades a realizar en el aula): clase Máxima (33,1%), Intermedia (46,0%) y Mínima (20,3%). La valoración indica que el porcentaje menor (8,0%) de las familias informadas sobre las actividades en el aula “Casi nada”, en contraste con el porcentaje mayor (35,0%) “Bastante”.

Ítem 12 (Informó la dirección sobre lo que deben aprender niñas y niños): clase Máxima (9,8%), Intermedia (34,4%) y Mínima (55,9%). La valoración indica que el porcentaje menor (1,2%) de las familias informadas por la dirección sobre lo que debe aprender el alumnado “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (48,5%) “Casi nada”.

Ítem 17 (Recibí curso-taller de capacitación u orientación para familias): clase Máxima (44,2%), Intermedia (27,7%) y Mínima (28,2%). La valoración indica que el porcentaje menor (11,7%) de las familias reciben formación en el centro educativo “Bastante”, en contraste con el porcentaje mayor (44,2%) “Casi todo”.

Categoría 5. Crianza y aprendizaje en casa

La categoría cinco, analiza la valoración de las familias sobre la crianza y aprendizaje en casa, emitida en respuesta a los ítems 2 y 5 (Figura 7.7).

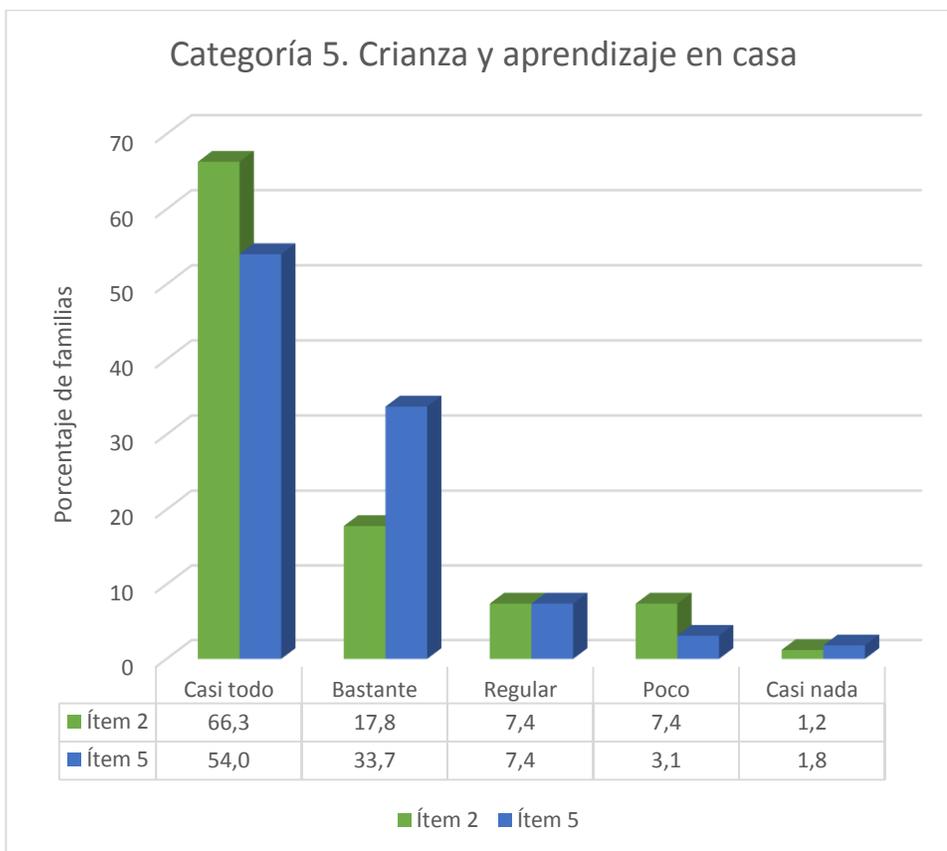


Figura 7.7. C5 Crianza y aprendizaje en casa

Ítem 2 (Mi niño o niña asistió al preescolar): clase Máxima (66,3%), Intermedia (25,2%) y Mínima (8,6%). La valoración indica que el porcentaje menor (1,2%) del alumnado de las familias estudiadas asisten a la escuela “Casi nada”, en contraste con el porcentaje mayor (66,3%) “Casi todo”.

Ítem 5 (Cumplimos con las tareas a casa que mandó el profesorado): clase Máxima (54,0%), Intermedia (41,1%) y Mínima (4,9%). La valoración indica que el porcentaje menor (1,8%) de las familias supervisan y ayudan a realizar los deberes o tareas a casa “Casi nada”, en contraste con el porcentaje mayor (54,0%) “Casi todo”.

Categoría 6. Aprendizaje para todos

La categoría seis analiza la valoración de las familias sobre la colaboración para el aprendizaje de todos en los centros educativos, recogida en las respuestas a los ítems 18 y 20 (Figura 7.8).

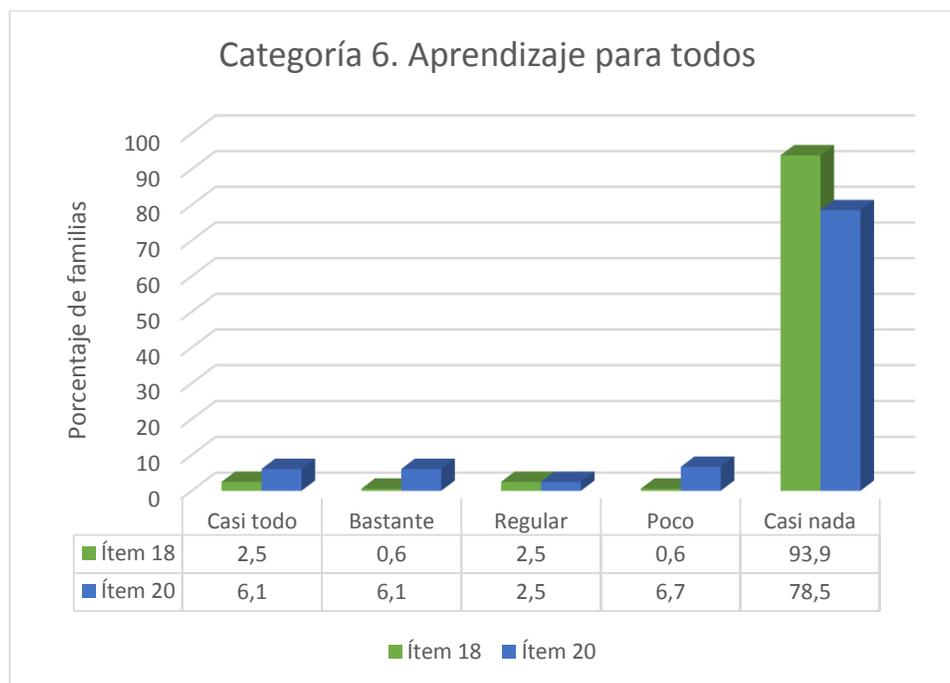


Figura 7.8. Categoría 6 Aprendizaje para todos

Ítem 18 (Impartí curso de capacitación a las familias o al profesorado): clase Máxima (2.5%), Intermedia (3,1%) y Mínima (94,5%). La valoración indica que los porcentajes menores (0,6% ambos casos) respecto a que las familias impartan cursos de capacitación en el centro educativo “Bastante” y “Poco” respectivamente, en contraste con el porcentaje mayor (93,9%) “Casi nada”.

Ítem 20 (Enseñe alguna destreza aprendida en mi profesión o experiencia cotidiana al alumnado, familias o profesorado): clase Máxima (6,1%), Intermedia (8,6%) y Mínima (85,2%). La valoración indica que el porcentaje menor (2,5%) de las familias que enseñen destrezas en el centro educativo “Regular”, en contraste con el porcentaje mayor (78,5%) “Casi nada”.

Síntesis de las categorías Dimensión 2. Centralidad en el Aprendizaje

En este apartado se informa el porcentaje que resulta de las valoraciones que, los encuestados otorgan a las categorías por la Dimensión 2. Centralidad en el Aprendizaje (Figura 7.9).

Categoría 4 “Orientación pedagógica”: fue valorada en la escala “Poco” con el porcentaje más bajo y en la escala “Casi nada” con el porcentaje más alto.

Categoría 5 “Crianza y aprendizaje en casa”: obtuvo una valoración a la escala “Casi todo” del porcentaje más alto y “Casi nada” al porcentaje más bajo.

Categoría 6 “Aprendizaje para todos”: fue valorada en la escala “Regular” con el porcentaje más bajo y en la escala “Casi nada” con el porcentaje más alto.

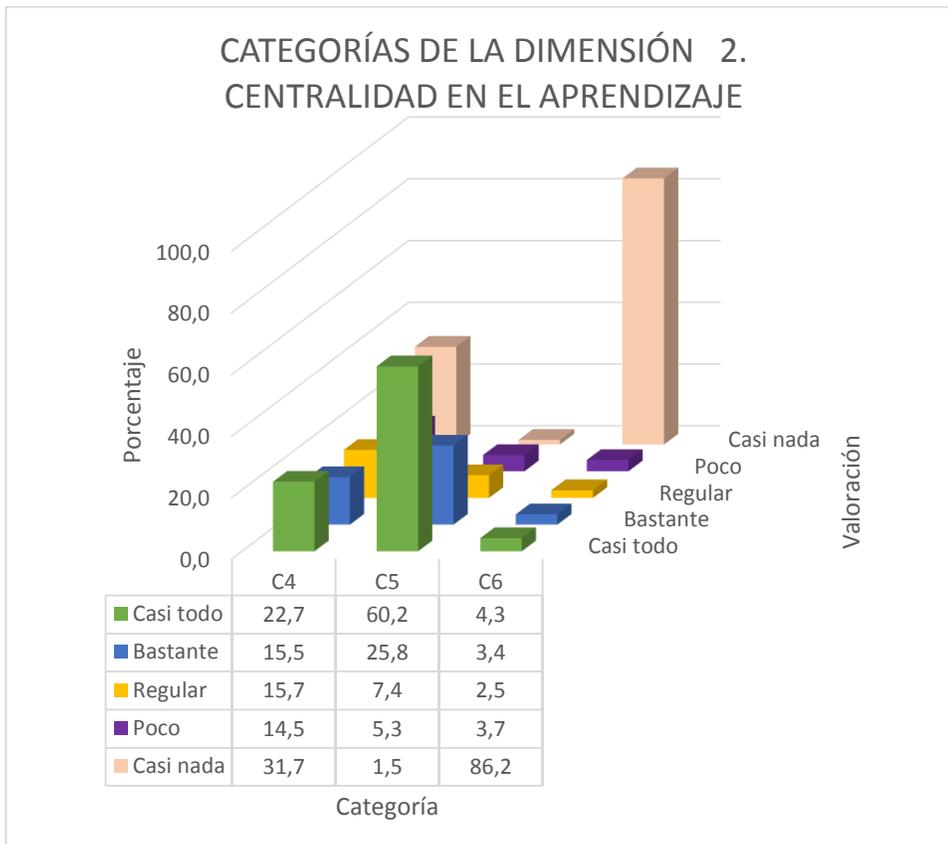


Figura 7.9. Categorías en la Dimensión 2 Centralidad en el aprendizaje.

Síntesis de la clase de colaboración en la Dimensión 2

Los resultados de las valoraciones de la Dimensión 2, Centralidad en el Aprendizaje (Figura 7.10), por clase de colaboración familiar, determinada de acuerdo al porcentaje de valoración de los encuestados (Tabla 6.5), se presentan en esta dimensión, de la siguiente manera:

Máxima: ubicada en la categoría 6 “Aprendizaje para todos”, representa el porcentaje más bajo de valoraciones de los encuestados.

Mínima: ubicada en la misma categoría, obtiene el porcentaje más alto.

Intermedia: obtiene porcentajes similares en las categorías 4 y 5.

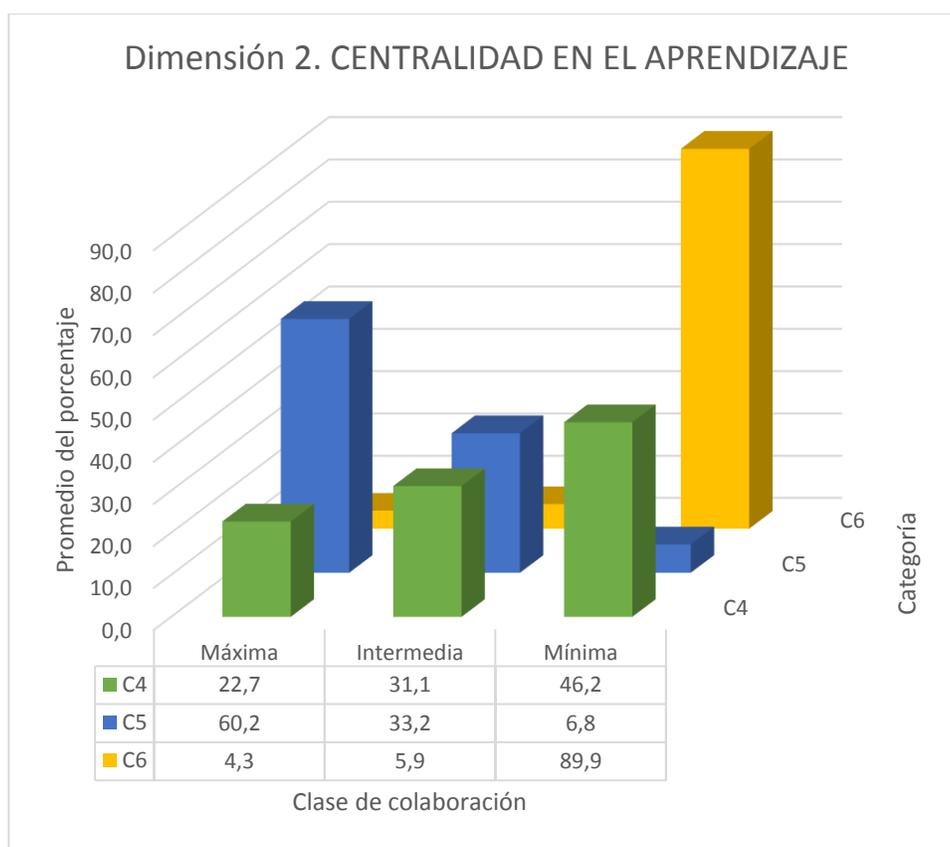


Figura 7.10. Dimensión 2 Centralidad en el aprendizaje por clase de colaboración.

7.1.3 Reconocer la colaboración familiar en torno a la evaluación del progreso permanente de los aprendizajes esperados y las expectativas positivas sobre la confianza en la escuela.

Se reconoce la colaboración familiar en torno a la Dimensión 3, Progreso permanente y Expectativas positivas, de acuerdo a las categorías que la constituyen: Aprendizaje esperado, Evaluación del aprendizaje y Confianza en la escuela. Las valoraciones de las familias de los Centros Infantiles con Servicio de Apoyo a Educación Preescolar (CISAEP), puntúan a esas categorías.

Categoría 7. Aprendizaje esperado

La categoría siete analiza la valoración de las familias sobre la colaboración para lograr el aprendizaje esperado en los centros educativos. Las respuestas se recogieron en los ítems 1, 3 y 16 (Figura 7.11).

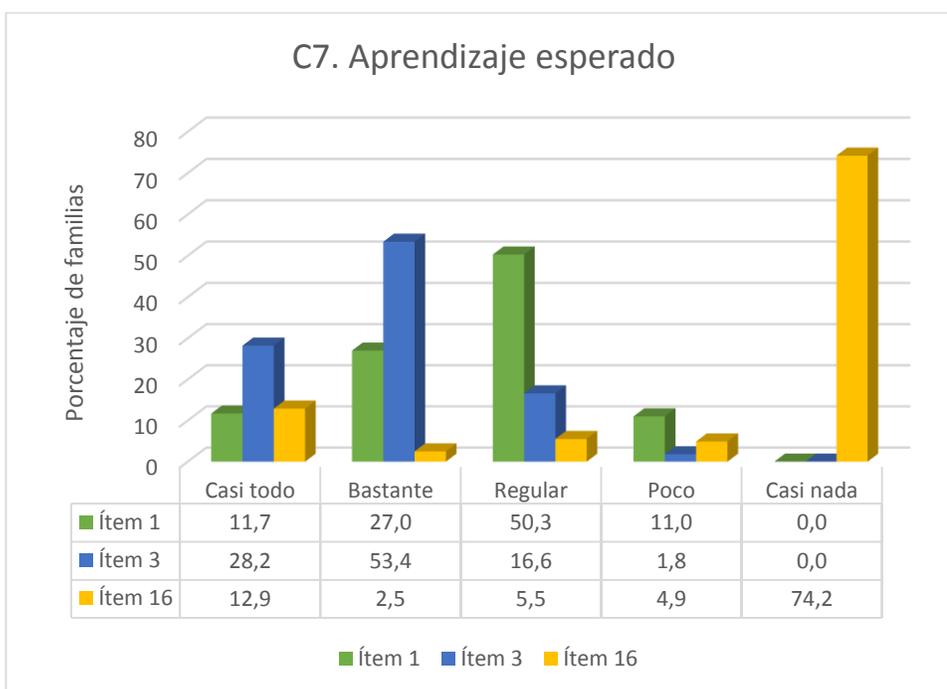


Figura 7.11. C7 Aprendizaje esperado.

Ítem 1 (Mi niña o niño aprendió lo que le enseñamos en casa): clase Máxima (11,7%), Intermedia (77,3%) y Mínima (11,0%). La valoración indica que no se registraron respuestas en “Casi nada”. Por otra parte, el porcentaje menor registrado (11,0%) de las familias que identifican los aprendizajes en casa “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (50,3%) “Regular”.

Ítem 3 (Mi niña o niño es capaz de aprender en la escuela): clase Máxima (28,2%), Intermedia (70,0%) y Mínima (1,8%). La valoración indica que no se registraron respuestas en “Casi nada”. Por otro lado, el porcentaje menor (1,8%) de las familias que identifican los aprendizajes en la escuela “Poco”, en contraste con el porcentaje mayor (53,4%) “Bastante”.

Ítem 16 (Gestioné beneficios tales como alimentos, material didáctico, deportivo recursos electrónicos, transportes, etc.): clase Máxima (12,9%), Intermedia (8,0%) y Mínima (79,1%). La valoración indica que el porcentaje menor (2,5%) de las familias que gestionan recursos y beneficios para el centro educativo “Bastante”, en contraste con el porcentaje mayor (74,2%) “Casi nada”.

Categoría 8. Evaluación del aprendizaje

La categoría ocho analiza la valoración de las familias, sobre la colaboración para la evaluación del aprendizaje en los centros educativos. Las respuestas se recogieron con el ítem 4 (Figura 7.12).

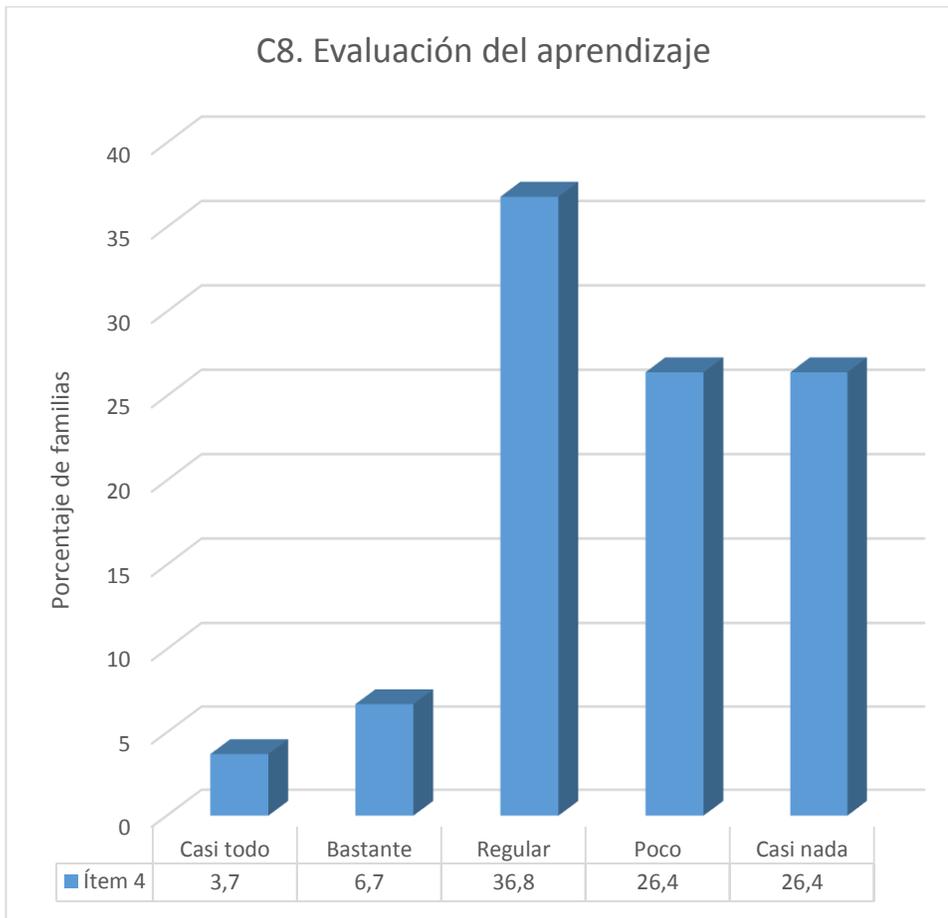


Figura 7.12. C8 Evaluación para el logro del aprendizaje

Ítem 4 (*Informé a la maestra sobre los avances o dificultades de aprendizaje que enfrentó mi niño o niño en la escuela*): clase Máxima (3,7%), Intermedia (43,5%) y Mínima (52,8%). La valoración indica que el porcentaje menor (3,7%) de las familias informan avances y dificultades “Casi todo”, en contraste con el porcentaje mayor (36,8%) “Regular”.

Categoría 9. Confianza en la escuela

La categoría nueve analiza la valoración de las familias, sobre la colaboración al depositar su confianza en los centros educativos. Las respuestas se recogieron con el Ítem 24 (Figura 7.13).

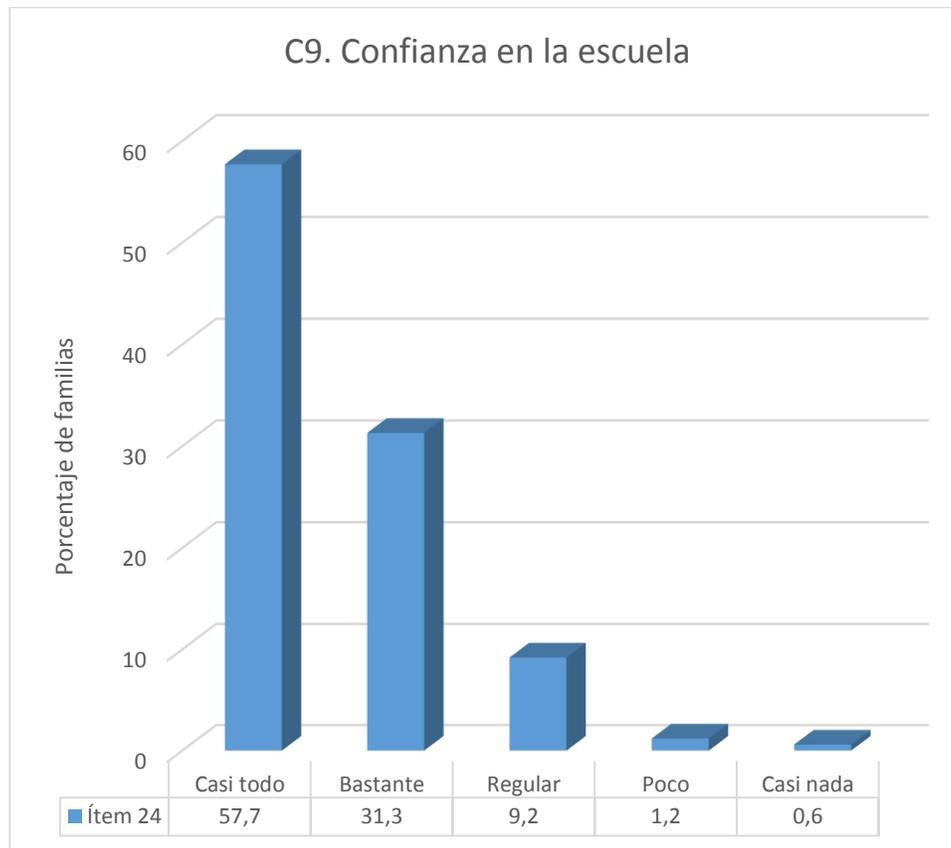


Figura 7.13. C9 Confianza en la escuela

Ítem 24 (*Mi nivel de confianza en la escuela para lograr los aprendizajes esperados alcanzó a ser*): clase Máxima (57,7%), Intermedia (40,5%) y Mínima (1,8%). La valoración indica que el porcentaje menor (0,6%) de las familias confían en la escuela “Casi nada”, en contraste con el porcentaje mayor (57,7%) “Casi todo”.

Síntesis de las Categorías Dimensión 3.

En este apartado se informa el porcentaje que, resulta de las valoraciones otorgadas por los encuestados, a las categorías por la Dimensión 3. Progreso permanente y Expectativas positivas (Figura 7.14).

Categoría 7 “Aprendizaje esperado”: fue valorada en la escala “Poco” con el porcentaje más bajo y en la escala “Bastante” con el porcentaje más alto.

Categoría 8 “Evaluación para el logro del aprendizaje”: obtuvo una valoración a la escala “Casi todo” del porcentaje más bajo y “Regular” al porcentaje más alto.

Categoría 9 “Confianza en la escuela”: fue valorada en la escala “Casi todo” con el porcentaje más alto y en la escala “Casi nada” con el porcentaje más bajo.

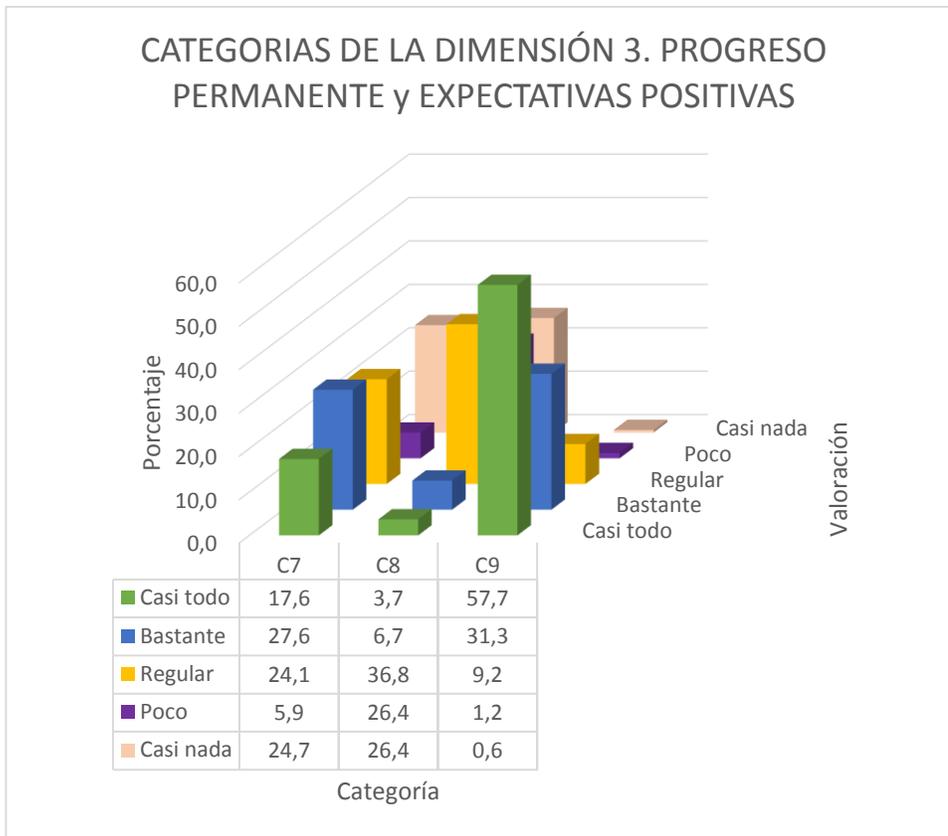


Figura 7.14. Categorías de la Dimensión 3 Progreso permanente y Expectativas positivas.

Síntesis de la clase de colaboración Dimensión 3

Respecto a los resultados de las valoraciones de la Dimensión 3, “Progreso permanente y Expectativas positivas” (Figura 7.15), por clase de colaboración familiar, la cual se determinó de acuerdo al porcentaje de valoración de los encuestados (Tabla 6.5), se presentan en la forma siguiente:

Máxima: se ubica en la categoría 9 “Confianza en la escuela”, la cual representa el porcentaje más alto de valoraciones de los encuestados.

Mínima: ubicada en la misma categoría 9, obtiene el porcentaje más alto.

Intermedia: obtiene porcentajes similares en las tres categorías que constituyen esta dimensión.

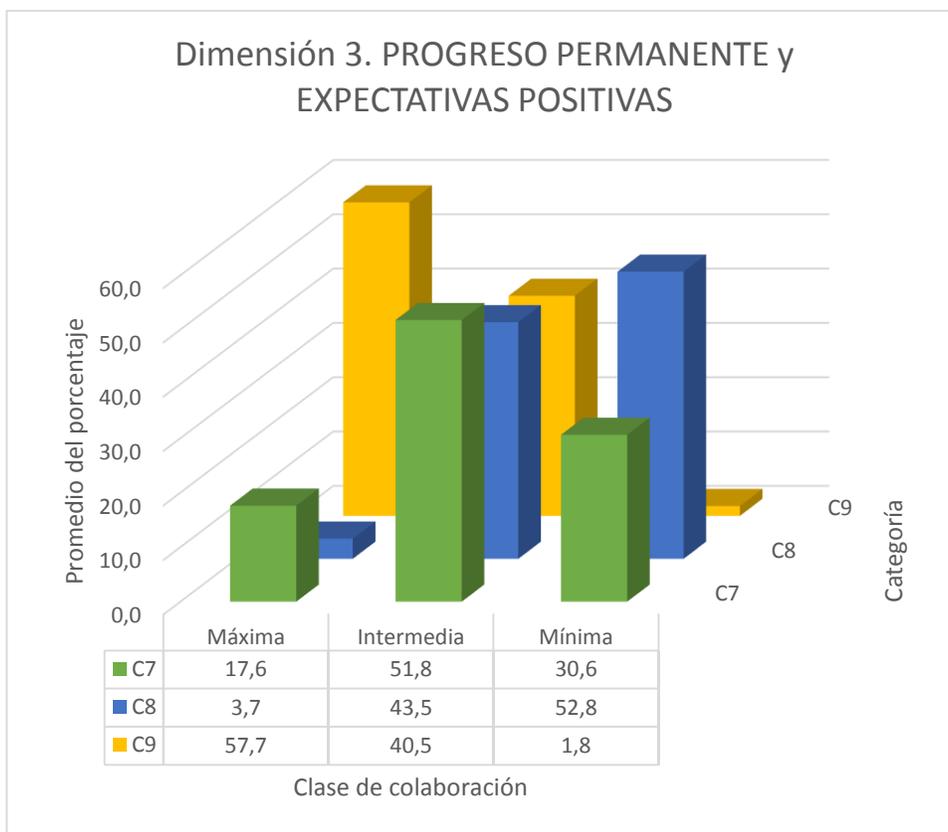


Figura 7.15. Clase de colaboración en la Dimensión 3 Progreso permanente y Expectativas positivas

7.1.4 Conocer la correlación existente entre la participación y colaboración familiar centrada en el aprendizaje y su evaluación del progreso, respecto al género y la ocupación de las familias.

Considerando el análisis de la mayor densidad de género femenino (92,6%), se realizan los análisis expuestos a continuación.

Con respecto a la primera correlación, es decir, la relación de dependencia establecida entre la i) participación, ii) colaboración familiar centrada en el aprendizaje y iii) progreso permanente y expectativas, con respecto al género, podemos observar en la Tabla 7.1

Tabla 7.1 *Relación entre variables y género. Análisis de correlación de Pearson.*

VARIABLES	1	2	3	4	5
1. Participación	1	-	-	-	-
2. Centralidad en el aprendizaje	,534**	1	-	-	-
3. Progreso permanente	,138	,215**	1	-	-
4. Expectativas	-,019	-,003	,068	1	-
5. Género	-,053	-,223**	-,079	-,095	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados obtenidos, con el análisis de correlación de Pearson, indican que exclusivamente la variable Centralidad en el aprendizaje, relacionada con la orientación pedagógica, la crianza y el aprendizaje en casa y, el aprendizaje para todos, correlaciona significativa y negativamente con el género.

Con respecto a la segunda de ellas (ocupación de las familias), podemos observar en la Tabla 7.2, la relación de dependencia establecida entre la i) participación, ii) colaboración familiar centrada en el aprendizaje y iii) evaluación del progreso y expectativas, con respecto a la ocupación.

Tabla 7.2. Relación entre variables y ocupación de la madre. Análisis de correlación de Pearson

Variables	1	2	3	4	5
1. Participación	1	-	-	-	-
2. Centralidad en el aprendizaje	,534**	1	-	-	-
3. Progreso permanente	,138	,215**	1	-	-
4. Expectativas	-,019	-,003	,068	1	-
5. Ocupación de la madre	-,353**	-,228**	-,019	,161*	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados obtenidos indican que todas las variables correlacionan significativa y negativamente con la ocupación de madre, a excepción de la variable Progreso permanente, relacionada con el aprendizaje esperado y la evaluación del mismo. Sin embargo, encontramos una significación positiva con la variable relacionada a las expectativas sobre la escuela.

Dicho análisis también fue realizado para establecer la correlación entre las variables del estudio y la ocupación del padre, pero no se establecieron relaciones significativas.

7.1.5 Analizar las diferencias significativas entre las medias de las familias según su ocupación en las diferentes variables del estudio.

En referencia al último de los objetivos, se pretende analizar las diferencias establecidas entre las variables del estudio, usando exclusivamente la variable predictiva de la ocupación de la madre. Para ello, se aplicó una ANOVA, como puede observarse en la Tabla 7.3

Tabla 7.3. Relación entre variables y ocupación de la madre. ANOVA.

Variables	Ocupación de la madre						
	Ama de casa		Empleada		Valores asociados		
	M	SD	M	SD	F	ρ	η^2
1. Participación	2,83	,550	2,38	,624	22,930	,000*	,337
2. Centralidad en el apr	2,98	,646	2,68	,603	8,807	,003*	,397
3. Progreso permanente	2,90	,554	2,87	,643	,057	,812	,349
4. Expectativa positivas	4,34	,810	4,59	,660	4,273	,040	,570

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados de la prueba indican que existen diferencias significativas entre las variables relacionadas con la ocupación de la madre y su participación relativo a su implicación en la planificación, toma de decisiones y colaboración con la comunidad escolar (variable 1), así como con su colaboración centrada en el aprendizaje (variable 2), referente a las orientaciones pedagógicas, la crianza y aprendizaje en casa y el aprendizaje para todos.

7.2 Análisis de los datos y resultados cualitativos

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos de las voces emitidas por familias y profesorado en referencia a la colaboración y apoyo mutuo, contenidas en las expresiones sobre su participación en las actividades de la escuela, la colaboración centrada en el aprendizaje, la evaluación del progreso permanente y las expectativas sobre la escuela.

7.2.1 Participación

Las opiniones de las familias en esta dimensión giran en torno al conocimiento e implicación de las familias en la elaboración del plan de actividades del centro, su colaboración con la comunidad educativa y su inclusión en la toma de decisiones del centro escolar.

Las familias quienes conocen el plan de centro, expresan que es a través de la información que reciben en las reuniones generales convocadas por el profesorado, o bien, en su mayoría lo desconocen, solamente ayudan a elaborarlo aquellos que forman parte de la Asociación de Padres de Familia o el profesorado.

Entrevistada 5 (madre):

“Lo conozco [el plan de trabajo de centro] porque hacen una reunión para informarnos”

Entrevistada 8 (abuela):

“No, a lo mejor porque no nos acercamos para conocerlo ¿Sí se puede?”

Entrevistada 7 (madre):

“No me han invitado, yo sí participo, sí lo haría”

Entrevistado 12 (padre):

“Sí lo conozco porque soy integrante del comité de padres y nos reunimos para elaborarlo”

Entrevistada 19 (profesora):

“Lo conozco muy poco porque sólo participo en el desarrollo del plan, no en el diseño de éste”

Entrevistada 15 (profesora)

“Sí lo conozco porque nosotras [las profesoras] lo elaboramos”.

La mayoría de las familias se reservan la opinión ante el profesorado sobre sus intereses en los aprendizajes del alumnado, la mayoría lo expresan únicamente cuando los docentes le requieren.

Entrevistada 9 (abuela):

“No, ellas son las especialistas y ellas me orientaron en las prioridades y las formas de tratar al niño”

Entrevistada 17 (profesora):

“Escasamente [expresan sus intereses] porque les dá pena o creen que se lo vamos a tomar a mal”

Existe escasa cultura de apoyo familiar al desarrollo de actividades pedagógicas dentro del centro infantil, informan que no pueden asistir o no son invitados, la minoría ayuda al profesorado en el aula de clases.

Entrevistada 3 (madre):

“Sí, ayudé a leerle cuentos a los niños, participan las mamás”

Entrevistado 13 (abuelo):

“Sí ayudé solo en una clase con el maestro de educación física, además participan madres y padres”.

Entrevistada 18 (profesora):

“Participan cuando se requiere, realizaron material didáctico, aunque no hubo mucha asistencia, además participan abuelos y hermanos”.

La participación en labores de mantenimiento y conservación de las instalaciones del centro educativo, es bien valorada tanto por las familias, como por

el profesorado, en esta idea casi la totalidad de las familias manifiestan que colaboran plenamente con el centro escolar.

Entrevistada 4 (madre):

“Participé en la limpieza del material didáctico, acomodar la biblioteca y pintar la escuela por requerimiento de la institución”.

Entrevistado 12 (padre):

“Sí, en pintura, reforestación y hacer composta, porque me invitan y me gusta porque los niños sienten bonito de ver que sus padres participan”

Entrevistada 16 (profesora):

“(…) en la elaboración de jardín, limpieza de la escuela y aula, pintura del aula, decoraciones y reforestación, por necesidad y trabajar en equipo con padres”

Entrevistado 22 (profesor):

“Surgió como necesidad, colaborar en la obtención de recursos [dinero]”

Entrevistada 6 (madre):

“Colaboro para que prospere [la escuela] en bien del niño, porque la escuela lo necesita y nuestros hijos también”

Entrevistada 2 (madre):

“Siempre pagué mis cuotas mensuales a tiempo, tuve disposición”.

Las expresiones sobre la participación de las familias en actividades socioculturales denotan entusiasmo y sentimiento de nostalgia por la infancia, demuestran gusto por formar parte de la organización de las mismas, aunque también existen inconformidades al respecto. Por su parte el profesorado promueve estas acciones.

Entrevistada 1 (madre):

“Me gusta apoyar a mi hijo, participar en matrogimnasia, zumba, kermess, salida a pasear en bicicleta”

Entrevistada 9 (abuela):

“Sí, en desfiles, festivales y cuento,ailable del día del niño, rock and roll, fui abuelita en el cuento de caperucita”, “es bueno participar, los niños aprenden también de los padres en la escuela”

Entrevistada 7 (madre):

“No, no participo, son desorganizadas las maestras y la directora, no me gusta porque no sabe uno lo que hacen o para qué lo hacen, solo pocas van a hacerlo”

Entrevistada 14 (profesora):

“Día del niño, navidad y tradiciones, me dieron comisión en un evento de ciencias que organizó Mo.SAEP, existe una corresponsabilidad de acciones que realizan los jardines de niños”

Resalta la ausencia de cultura para conversar entre familias con el fin de informar al profesorado sobre estrategias y experiencias para la toma de decisiones de la escuela, al igual que existe escasa promoción al tema por parte del profesorado.

Entrevistada 10 (tía)

“No, tal vez porque llego y me regreso, nunca me quedo a platicar”

Entrevistado 21 (profesor)

“No se dio la oportunidad, nadie lo planteó” “Los padres no se prestaban, no tienen intereses pedagógicos”.

En lo concerniente a la ayuda de las familias en la solución de conflictos que surgen al interior del centro educativo, se puede constatar que participan cuando se ven involucrados.

Entrevistada 8 (abuela)

“Se resuelve platicando con la educadora, con los compañeros, ayudan los maestros de Mo.SAEP”

7.2.2 Centralidad en el aprendizaje

La colaboración centrada en el aprendizaje se refiere a las actividades que involucran aspectos pedagógicos en los que intervienen todas las personas del centro

educativo compartiendo sus saberes y aprendiendo de los demás, apoyando al profesorado en las actividades de tal naturaleza.

Entrevistada 5 (madre):

“No [propuse mis ideas a la maestra], la maestra es muy completa, todas las ideas que tiene me parecen bien”

Entrevistada 20 (profesora)

“No, [no proponen las familias] muy cómodos, se concretan a lo que dices y pides (como maestra), no se quieren complicar la vida”.

La manera más común de ser informadas sobre los aprendizajes necesarios y consultadas por el profesorado, según las familias son las entrevistas o en una primera reunión de grupo, idea ratificada por el profesorado. De igual modo la mayoría considera necesaria la información sobre las actividades en el aula.

La consideración más generalizada sobre, la información proporcionada por el personal directivo de los centros educativos a las familias es resaltar los asuntos administrativos por encima de los pedagógicos.

Entrevistada 7 (madre):

“No tiene interés en aspectos pedagógicos, la reunión es para asuntos administrativos y económicos”

Entrevistado 23 (profesor):

“Es necesario que la directora informe, es la responsable del centro educativo, para que los padres tengan seguridad”.

Las familias ponen de manifiesto que los cursos que reciben en la escuela infantil son impartidos en su mayoría por el profesorado de Mo.SAEP sobre temas que versan en el desarrollo infantil. El profesorado de los centros infantiles expresa ideas similares.

Entrevistada 17 (profesora):

“Por abundantes actividades de los proyectos, no tuve la oportunidad de recibir cursos, solamente el curso de actualización docente, La Reforma y la Articulación”

Respecto a las responsabilidades familiares de apoyo al proceso educativo escolar desde casa, casi todos los entrevistados refieren cumplimiento al compromiso de asistencia del alumnado y deberes a casa, su principal interés es que aprendan y socialicen, la mayoría quisiera que el alumnado aprenda y domine la lectoescritura antes de ir al nivel primaria.

La colaboración familiar para impartir capacitación, orientación o enseñanza de destrezas para la vida cotidiana, es una cultura ausente en este contexto, los familiares aluden desconocimiento de la posibilidad de apoyar de esa forma y por otro lado la ausencia de invitación por parte de la escuela.

Entrevistada 2 (madre):

“La directora no aceptó cuando le ofrecí dar esos dos talleres de límites y de inglés, nunca se lo he ofrecido a la maestra, ahora no tengo tiempo, este año lo propongo”

Entrevistado 11 (padre):

“Apoyar en beneficio del jardín deja mucha satisfacción, porque la mayoría de los papás no quieren apoyar si no tienen algo a cambio”

Por otra parte, el profesorado en su mayoría programa enseñanzas para el alumnado, pero también para las familias.

Entrevistada 18: (profesora):

*“Es parte de mi desempeño y espero optimizar trabajo y resultados”,
“elaboración de piñatas y figuras de fieltro, con los padres para el festival”*

7.2.3 Progreso permanente y expectativas positivas

La evaluación compartida de los aprendizajes, conduce a la valoración del progreso permanente para plantear nuevos retos al alumnado y los agentes de la comunidad educativa, a modo de contar con la información necesaria para la

planeación de las actividades adecuadas al momento y con los recursos necesarios para lograr el aprendizaje. Pocas familias intervienen en la gestión.

Entrevistado 11 (padre):

“Gestioné el todo del área cívica, una grabadora y material didáctico”

Entrevistada 19 (profesora):

“Despensas y descuentos en consulta psicológica en el DIF Xalisco”

Entrevistada 10 (tía):

“Cuando entró [inicio del ciclo escolar] no quería hacer nada y ahora hace muchas cosas, participa y juega con sus compañeros”

En lo que se refiere al nivel de confianza de las familias en la escuela prácticamente todas las familias describen una confianza absoluta en la escuela para la formación de sus hijas e hijos.

Entrevistado 12 (padre):

“Que les enseñen a leer y escribir para que puedan trabajar”

Entrevistada 10 (tía):

“Que la enseñen a ser sociable”

Entrevistada 3 (madre):

“Que le den todos los conocimientos necesarios para que no se le dificulte la primaria”.

Entrevistada 8 (abuela):

“Que prospere en muchos aspectos, me doy cuenta ahora que tengo nieto, antes no me daba cuenta”

Entrevistada 5 (madre):

“Que sigan trabajando bien con el niño, haré lo que pueda ayudar, si se dirigen a mi directamente y me lo piden, y puedo ayudar, estoy dispuesta”

Entrevistada 1 (madre):

“Que la maestra inculque valores y les dé muchos aprendizajes”

Entrevistado 11 (padre):

“Que progrese la escuela que tenga mejor instalación”

Entrevistada 6 (madre):

“Que transmita a mi hija el gusto por aprender y no sólo por obligación, ya que es la base para el resto de la educación”

Capítulo 8. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Como hemos recogido en el marco teórico de esta memoria de tesis y presentado los resultados obtenidos en esta investigación, se presentan las principales conclusiones.

Se considera que los objetivos de esta investigación han sido logrados, en tanto que, se han analizado las opiniones de las familias del alumnado de educación infantil, identificando que la gran mayoría de ellas ejercen una colaboración mínima en el proceso educativo escolar. No obstante desde la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, cuyo primer objetivo consiste en la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, se considera la necesidad de participación de todos los actores educativos que constituyen la escuela, la familia y la comunidad.

Las conclusiones se han organizado, teniendo como referente los objetivos específicos, atendiendo a las Orientaciones Pedagógicas del modelo Comunidades de Aprendizaje. El planteamiento de las conclusiones surgen del análisis de:

- La descripción de la participación de las familias en las actividades escolares.
- La identificación de la colaboración familiar centrada en el aprendizaje.
- La exploración de la colaboración familiar sobre el progreso y las expectativas.

Por otra parte, hemos recogido las consideraciones que hacen algunos investigadores sobre la influencia que tiene la colaboración de todos los actores educativos, a través de un mayor apoyo y conocimiento mutuo entre la escuela y la familia.

Una idea extendida es la importancia de investigar sobre los factores de calidad y equidad educativa que influyen en el rendimiento del alumnado de educación básica, específicamente la colaboración familiar. El interés de esta investigación radica en conocer la actuación conjunta entre la familia y la escuela.

Los estudios señalan también que cuando un sistema educativo exige una reforma por la calidad y equidad educativa, son los profesores los responsables de ejecutarla, con el apoyo y colaboración de las familias del alumnado, por tanto, es importante conocer sus opiniones y pensamientos sobre sus actuaciones. Todo esto conlleva la necesidad de indagar sobre las formas de colaboración que existen entre ellos.

Las ideas anteriormente expresadas, basadas en los resultados de la investigación, justifican la realización de nuestro trabajo por el aporte que desde el mismo se puede hacer para la mejora de las condiciones en que se imparte la educación básica en México. Determinar la colaboración a través de su participación, la centralidad de la misma en el aprendizaje y sus expectativas, son pasos hacia el progreso permanente en el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos a lo largo de la vida.

8.1 Conclusiones

A continuación damos a conocer, en este último capítulo, las conclusiones y aportes que obtenemos del análisis de datos realizado, en referencia a la colaboración familiar en el proceso educativo que se lleva a cabo para promover su potencial transformación en Comunidades de Aprendizaje.

8.1.1 Conclusiones acerca de la participación de las familias en las actividades escolares.

A partir del análisis descriptivo obtenido en el “Cuestionario sobre colaboración en los centros de educación infantil”, la característica que distingue la colaboración familiar desde la participación en las actividades escolares, es inferior al apoyo necesario para conseguir los objetivos educativos propuestos por el Programa de Estudios vigente para el nivel preescolar de la Educación Básica mexicana.

- La implicación plena de las familias en la realización del plan de actividades escolares es Mínima, alcanza apenas un 3,7%, sin embargo

la mitad de ellas conoce medianamente el plan de trabajo del centro infantil.

- Los datos empíricos indican que la mayoría limitan sus opiniones respecto a lo que les interesa que aprendan sus hijas e hijos, porque consideran que es una atribución del profesorado y del centro educativo.
- Para la mayoría de las familias el concepto de colaboración se restringe a labores de limpieza, conservación, pintura, restauración o reforestación en las áreas comunes de la escuela.
- En tanto, apenas el 4,3% colabora en las actividades pedagógicas en el aula como lecturas comunitarias, ejercicios de desarrollo motriz, escenificar cuentos, entre otros.
- En cuanto a la participación de la familia en la toma de decisiones, el aspecto más significativo corresponde a:
 - En las actividades socioculturales, un tercio de las familias manifiesta su opinión respecto de las mismas
 - El diálogo entre las familias y el profesorado sobre estrategias o experiencias educativas es poco común.
 - Con relación a la solución a los conflictos que se presentan en el centro educativo la participación de las familias es mínima.
- Nuestros hallazgos concuerdan con Flecha (2015), al señalar que la participación de las familias dentro de la escuela es de tipo Informativa.

8.1.2 Conclusiones acerca de la identificación de la colaboración familiar centrada en el aprendizaje

La colaboración pedagógica se refleja en las actividades dirigidas al aprendizaje, de tal modo que los resultados del presente estudio indican que las familias cumplen con la responsabilidad de realizar las actividades en el hogar, por lo tanto Crianza y aprendizaje en casa son rasgos que obtienen mayor valoración.

- Más del 95% de las familias informan haber cumplido con las tareas en casa asignadas por el profesorado y más del 91% con la asistencia del alumnado.
- La mayoría se consideran plena o medianamente informadas por el profesorado sobre lo que debe aprender el alumnado y las actividades a realizar en el aula, sin embargo, en un porcentaje menor indican haber recibido la información por el personal directivo.
- Una tercera parte de las familias manifiesta que el profesorado consideró sus intereses sobre los aprendizajes de sus hijas o hijos, sin embargo apenas un 4.9% de ellas, propuso ideas para trabajar aprendizajes en el aula.
- Hemos de destacar que, en gran parte las familias se implican en curso-taller de capacitación u orientación en la escuela infantil. Los hallazgos concuerdan con los argumentos de Valdez y Urías (2010).
- El Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar (México SEP, 2011b), señala que “el conocimiento y apoyo mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños”, del mismo modo el modelo Comunidades de Aprendizaje sostiene que todos los actores educativos deben colaborar con sus saberes en la formación de toda la comunidad escolar. Lo que concuerda con investigaciones previas (Cifuentes y Fernández, 2010; Dabas, 1998; Moreno, Valdez y Sánchez 2008).

- Respecto al punto anterior nuestros hallazgos indican la escasa o nula contribución de las familias en la escuela con sus saberes en la formación de la comunidad educativa, Del mismo modo lo indican los resultados obtenidos por Salmerón, Gutiérrez, Rodríguez y Salmerón (2010).

8.1.3 Conclusiones acerca de la exploración de la colaboración familiar sobre el progreso y las expectativas.

El progreso permanente es asociado por las familias con los resultados obtenidos por el alumnado en la escuela, en tanto las expectativas positivas se refieren a la confianza depositada en la escuela para el logro de los aprendizajes.

- Respecto al aprendizaje esperado, casi la totalidad de las familias consideran que los niños son capaces de aprender en la escuela.
- Si bien, las familias valoran el progreso permanente a través de la adquisición de las competencias del programa de estudios, éstas informan medianamente al profesorado sobre los avances o dificultades que enfrentaron sus hijas e hijos.
- En tanto las voces de los docentes indican que son ellos quienes informan a las familias las dificultades, los avances y las barreras para el aprendizaje para niños con o sin necesidades educativas especiales.
- De todas las categorías analizadas en esta investigación, Confianza en la escuela es la más significativa valorada por la familia. Este resultado nos permite concluir que las familias limitan sus acciones, prácticas y responsabilidades de colaboración con la escuela de forma externa.
- Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de implicar a las familias en el proceso educativo escolar, planteamiento reafirmado con los resultados obtenidos en Finlandia, cuyo éxito se debe a que, familia, escuela y recursos socioculturales, funcionan de forma coordinada, porque los padres tienen la convicción de ser los primeros

responsables de la educación de sus hijos y complementan el esfuerzo que se hace en el colegio (Arrizabalaga, 2013; Rodríguez, 2013).

8.1.4 Conclusiones respecto a la correlación existente entre la participación y la colaboración familiar centrada en el aprendizaje y su evaluación del progreso, frente al género y la ocupación de las familias

El análisis indica que el 92,6% de los informantes de este estudio, corresponde al género femenino, distribuido como se describe en el apartado 6.8.2. Se observa en la tabla 7.1 que existe una relación significativa entre el género y la colaboración centrada en el aprendizaje, representada en la orientación pedagógica, la crianza y aprendizaje en casa y el aprendizaje para todos. Por tanto, la colaboración de las familias en los centros estudiados depende de las mujeres, quienes en su mayoría (78.0%) están representadas por las madres. Nuestros hallazgos, al igual que Sánchez et al. (2010) encontraron afectada la participación de los padres por el género.

La ocupación de las madres determina, la participación en las actividades escolares como son: implicación en el conocimiento y elaboración del plan de trabajo de centro; apoyo al profesorado en el aula, en las tareas de mantenimiento y contribuciones a la escuela; asistencia a las actividades socioculturales, apoyo en la solución de conflictos y confianza en la colaboración de las otras familias. De este modo, la colaboración centrada en el aprendizaje, se ve afectada por la ocupación de las madres en este contexto, en cuanto a las actividades de orientación pedagógica que se desarrollan en el centro escolar, como son: la información, consulta y formación de las familias en la escuela; la crianza y aprendizaje en casa valorada desde la asistencia del alumnado y cumplimiento de deberes; y el aprendizaje de todos, al compartir los saberes con la comunidad educativa. De la misma forma Driessen, Smit y Slegers (2005) encontraron que la participación de los padres influye indirectamente a través de un mayor apoyo de la escuela al aprendizaje en casa.

8.1.5 Conclusiones sobre las diferencias significativas entre las medias de las familias según su ocupación en las variables de estudio

La colaboración de las madres a su vez, está determinada por la ocupación de las mismas. La diferencia de ocupación de las madres se ubicó en la condición de amas de casa o empleadas, encontrando que las primeras tienen relación más cercana tanto en la participación como en la colaboración centrada en el aprendizaje. Se concluye que su permanencia en el hogar les otorga condiciones para colaborar con el centro educativo, por lo tanto se hace necesario que juntos, profesorado y familias busquen los espacios adecuados para desarrollar actividades en beneficio del aprendizaje de todos, quienes conforman esa comunidad.

8.2 Aportes y futuras líneas de investigación

Uno de los principales aportes que tiene el presente estudio, es el cuestionario que se elaboró con el propósito de identificar la colaboración de las familias en educación infantil, ya que, hasta la fecha no hemos encontrado otro cuestionario que lo haga. Además, de ser un estudio inédito al identificar las actuaciones de las familias sobre su colaboración con el centro infantiles en el nivel preescolar, en un momento en que las familias de muchos países, no solo de México, se encuentran ante los retos de la nueva sociedad en la que habrán de insertarse sus hijas e hijos a la vida productiva.

De tal modo, como proyección de futuras líneas de investigación que contribuyen a identificar la colaboración familiar en los centros infantiles, señalamos que:

- Consideramos que sería importante poder constatar o verificar si lo que piensan las familias acerca de la colaboración con el centro infantil, sobre su participación es coherente con sus prácticas en la vida diaria de los establecimientos educativos.

- Si bien este estudio fue de corte transversal, sería conveniente identificar si los resultados obtenidos se mantienen mediante la aplicación de un estudio longitudinal.
- Realizar un programa de intervención mediante una metodología de investigación acción para contribuir a la mejora de las prácticas colaborativas del profesorado y las familias
- Otra de las futuras líneas de investigación es extender la aplicación del cuestionario a familias de diferentes niveles educativos, y así comparar si existen diferencias o similitudes en sus opiniones acerca de su colaboración.

Por otra parte, queda mostrado en el marco teórico y en el estado de la cuestión, que la colaboración de las familias, específicamente sus actuaciones influyen en el rendimiento académico de sus hijas e hijos, y si actualmente se les solicita la corresponsabilidad en el desarrollo educativo, deben formar parte del proceso, comprender y conocer el significado de su actuación en el mismo. lo cual va unido a lo que piensan sobre la manera de colaborar con el profesorado por su propia formación y la de sus hijos, ejerciendo el derecho de todos a una educación equitativa y de calidad.

En consecuencia, la información recogida en este trabajo será de ayuda para identificar aquellas ideas que pueden ser obstáculos o facilitadores en la colaboración y apoyo mutuo entre la familia y la escuela. De esta forma, la información será útil para elaborar programas de intervención en la formación continua, tanto del profesorado como de las familias.

8.3. Limitaciones de la investigación

Reconocemos que nuestra investigación tiene limitaciones, sin que ello implique que sus conclusiones no sean rigurosas desde el punto científico, entre ellas señalamos las siguientes:

- El tamaño de la población objeto de estudio que contempló todos los Centros Educativos Infantiles con Servicio de Apoyo (CISAEP). Sería conveniente a futuros estudios, incluir otros centros de las distintas regiones del Estado de Nayarit.
- Si bien este estudio contempla las opiniones de las familias y profesorado, sería conveniente incorporar las percepciones de los equipos directivos y administrativos de los propios centros.
- El estudio contempló entrevistas semiestructuradas, sin embargo de acuerdo a las condiciones encontradas en el contexto, favorecía la realización de entrevistas en profundidad.
- La mayor representación de la muestra está conformada por las madres, sería conveniente equipararla con los padres a modo de conocer y comparar las percepciones desde la perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Alcalá, L. Rogoff, B. Mejía-Arauz, R. Coppens, A. y Dexter, A. (2014). Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico. *Human Development*(57), 96-115. doi:10.1159/000356763
- Alsina, Á. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de las matemáticas. *Educación matemática*, 19(1), 99-126.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.
- Arrizabalaga, M. (25 de marzo de 2013). *Así consigue Finlandia ser el número uno en educación en Europa*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de ABC.es: <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>
- Aubert, A. Flecha, A. García, C. Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*(339), 119-146.
- Bolívar, A. (2012a). Nueva gobernanza en educación: competición versus colaboración. *VII Simposio de Organización y Gestión Escolar*. Aveiro, Portugal: Universidad de Aveiro.
- Bolívar, A. (2012b). La calidad de la educación: sus implicaciones en la política y la gestión pedagógica. *III Congreso Ibero-americano de política y administración de la educación*. Zaragoza, España.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bransford, J. Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and School*. Washington, D.C. USA: National Academies Press. Obtenido de <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/reader.action?docID=10038789>
- Bronfenbrenner, U. y Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 2(40), 63-73.
- Bryan, J. y Henry, L. (2012). Un modelo para la colaboración escuela-familia-comunidad: Principios y Procesos. (American Counseling Association, Ed.) *Journal of Counseling y Development*, 90(4), 408-420.
- Buendía, L. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero Escorza, y A. D. Correa Piñero, *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (págs. 89-146). Madrid: La Muralla.
- Cifuentes García , A. y Fernández Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos, España. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 67(24.1), 57-73.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa* (3a ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás, M. Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (1a ed.). Barcelona, España: DaVinci.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. Steiner, V. Scribner, S. y Souberman, E. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores L.X. Vygotsky* (original en Inglés: Mind in Society. The

- development of higher psychological processes. ed.). Barcelona: Crítica, Grijalvo.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. Barcelona.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en Psicología de la Educación. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación*. Almería.
- Coll, C. (2014). *Trayectorias de Aprendizaje*. Recuperado el 2014, de Trayectorias Individuales de Aprendizaje y Orientación Educativa, Barcelona Inclusiva 2014. International Congress: www.psyed.edu.es/grintie/
- Coll, C. y Solé, I. (2007). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar*. (1a Renovada ed. Vol. 2, págs. 357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, C. Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*(346), 33-70. Recuperado el 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre346/re34602.pdf?documentId=0901e72b81236781>
- Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, Á. (2007). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (1a renovada ed. Vol. 2). Madrid, España: Alianza.
- Comellas, M., Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I. y Lojo, M. (2013). *Familia, Escuela y Comunidad: Un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). *Becarios en el Extranjero*. (C. N. Tecnología, Productor) Recuperado el 2013, de CONACYT: <http://www.conacyt.mx/index.php/becarios-extranjeros>

- Cubero, R. y Luque, A. (2007). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. II, pág. 719). Madrid: Alianza.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Paidós.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An Integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, A., Rodríguez, S. y Salmerón, P. (2014). Diagnóstico contextualizado hacia transformación de centros mexicanos de educación infantil en comunidades de aprendizaje. Participación de familia, profesorado y comunidad en el centro educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD*. 3(1), 75-80.
- Díaz, A., Rodríguez, S. y Salmerón, P. (2013). I Jornadas Doctorales. *Transformación de Centros de Educación Infantil en comunidades de aprendizaje*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Díaz, A., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2011). Jornada de Investigación 2011. UAN. *Colaboración de las familias en la Educación Preescolar. Hacia una comunidad de aprendizaje*. Tepic, Nayarit, México: Secretaría de Investigación y Posgrado UAN.
- Diez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*(339), 97-118.

- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. doi:10.1080/01411920500148713
- Duncan, J. y Uno, S. (2014). Unirse a los Tots: Herramientas de Investigación Visual para conectar a las familias y la comunidad en la Educación de la Primera Infancia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 37-45.
- Eljob, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educaci3n* (1a ed.). Barcelona: Gra3.
- Eljob, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una pr·ctica educativa para la sociedad de la informaci3n. *Cultura y Educaci3n*, 129-141.
- Engestrom, Y. y Miettinen, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, J. y Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 308-318.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formaci3n del profesorado y mejora de la educaci3n. *·gora para la educaci3n f·sica y el deporte*, 7-31.
- Fern·ndez, M. y Malvar, M. (1999). La colaboraci3n en los centros educativos: Una oportunidad de aprendizaje profesional. (F. UGR, Ed.) *Profesorado. Revista de Curriculum y formaci3n del profesorado*, 3(1).
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participaci3n, interactividad y aprendizaje. *Educar*(35), 61-70.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gesti3n escolar. *Programa del ·rea familia e infancia*. Santiago de Chile: CIDE.

- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2002). Prólogo. En C. Eljob, I. Puigdemívol, M. Soler, y R. Valls, *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (1a ed. pág. 133). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2013). I Encuentro Internacional de Educación. *Actuaciones educativas de éxito. De las ocurrencias a las evidencias*. Madrid, España. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de <http://avirtual.telefonica.com/p31269551/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=norma>
- Flecha, R. (2015). *Forms of classroom arrangement: streaming, mixture, inclusion*. Barcelona: Hipatia Springer. doi:10.1007/978-3-319-11176-6
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Barcelona: Hipatia Springer. doi:10.1007/978-3-319-11176-6
- Fluckiger, B., Diamond, P. y Jones , W. (2012). Espacio para Contar un Cuento: Aprendizaje Líder en Alfabetización a través de Asociaciones Familiares. 37(3), 53-59.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Gallardo, P. y Camacho, J. (2008). *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII(427(7)).

- García, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 73-100.
- García, J. y Sánchez, F. (2013). La familia occidental en el Siglo XXI: una perspectiva comparada. *Estudios sobre Educación*, 25, 37-41. Obtenido de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=3528950>
- García, N. (2007). Marco de Referencia Actual para el Diagnóstico Pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*(12), 83-110.
- Gento, S. (2001). La participación. En M. Lorenzo Delgado, *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos* (págs. 353-387). Madrid, España: Universitas.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista* (4a ed.). Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change* (Vol. 5). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4).
- Hashina, E. (2012). Las tensiones en la incorporación de la niñez mundial con los programas de la primera infancia: el caso de Sudáfrica. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 80-86.
- Hedegard, M. y Lompscher, J. (1999). *Learning Activity and Development*. Netherlands: Aarhus University Press.
- Henderson, T. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, D.C. USA: National Committee for Citizens in Education. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf>

- Henderson, A. y Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: National Center for Family y Community Connections with Schools.
- Hidalgo, J. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista* (2a ed.). México. D.F.: Castellanos editores.
- ITESM. (2013). *Segundo Informe de Progreso Educativo en México*. Informe de Resultados, Instituto de Innovación Educativa, México, D.F. Recuperado el 2015, de <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/investigacion/segundoinformeprogresoeducacion28nov13>
- Keyes, L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 2(61), 121-140.
- Kinder, H., Hilgemann, W. y Hergt, M. (2006). *Atlas histórico mundial II* (Vol. 2). Akal.
- Klibthong, S. (2012). El desarrollo de la comprensión del papel de la interacción interpersonal en el desarrollo temprano de la alfabetización: Un estudio de caso de un preescolar público tailandés. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 121-128.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Lacasa, P. (2007). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll , J. Palacios, y Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación Escolar* (1a renovada, 4a reimpresión 2007 ed. Vol. 2, págs. 597-622). Madrid: Alianza.
- Latapí, P. (1998). *Tiempo educativo mexicano* (Vol. V). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lave , J. (1993). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado el 2015, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*(356), 109-131. Recuperado el 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35605.pdf?documentId=0901e72b81203160>
- Lorenzo, M. (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Universitas.
- Martin, E. y Mauri, T. (2007). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios , y Á. Marchesi , *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, págs. 575-596). Madrid: Alianza.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper (709)*, 41. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University. Obtenido de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>
- Meece, J. y Eccles, J. (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (1st ed.). New York and London, United States of America and United Kingdom: RoutledgeTaylor y Francis Group.
- Merino, E. y Morales, F. (2002). *Participación de la familia*. (G. d. Chile, Ed.) Santiago de Chile: UNICEF.
- Merino, J. (1998). Acción pedagógico-social con menores que tienen dificultades de socialización. *Contextos educativos*, 177-200.
- Merino, J. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 157-178.

- México INEE. (2013b). *Panorama educativo de México. Las entidades federativas: Una visión sintética de su situación educativa*. (INEE, Ed.) Recuperado el 2015, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111_12E12.pdf
- México INEE. (2014a). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados Excale 00 Aplicación 2011*. Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 2015, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf>
- México INEE. (2014b). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. Resumen ejecutivo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 2015, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/238/P1D238.pdf>
- México INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, D.F.: INEE. Recuperado el 2015, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- México INEGI. (2013). *Censo de población y vivienda 2010. Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía.: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- México INEGI. (2014). *México en cifras. Información nacional por entidad federativa y municipios*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.inegi.org.mx/>
- México PEF. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 29 de abril de 2014, de Estados Unidos Mexicanos. Poder Ejecutivo Federal: http://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd_2007_2012.pdf

- México Presidencia de la República. (2015). *Ley General de Educación 1993. Última reforma publicada DOF 20-04-2015*. Recuperado el 2015, de SEP: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- México SEGOB. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (E. U. Gobernación, Ed.) Obtenido de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- México SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Obtenido de Estados Unidos Mexicanos. Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>
- México SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. Obtenido de Estados Unidos Mexicanos. Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública: www.reformapreescolar.sep.gob.mx/
- México SEP. (2014). *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo*. Obtenido de https://docs.google.com/file/d/0B3ZvhUdyp_87M1NpQnViYkhoN0U/edit
- México SEP. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2013-2014*. Recuperado el 2014, de Estados Unidos Mexicanos. Secretaria de Educación Pública: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- México, INEE. (2013a). *México en Pisa 2012*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. México: INEE. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf

- México. Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de Estados Unidos Mexicanos: <http://pnd.gob.mx/>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Obtenido de Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE): <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Moreno, M., Valdez, Á. y Sánchez, P. (2008). Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias. *Educando para el nuevo milenio*, XV(16), 168-172.
- Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 16-32.
- Nayarit SEPEN. (2012). *Misión*. Obtenido de Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit: <http://www.sepen.gob.mx/>
- Nayarit SEPEN. (2014). *Concentrado de datos estadísticos. Sistema Educativo del Estado de Nayarit. Fin de cursos 2013-2014*. Recuperado el 2014, de Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit: http://estadistica.sepen.gob.mx/cifras_principales/default.asp
- Nayarit SEPEN. (2015). *Organigrama*. Obtenido de Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit: <http://www.sepen.gob.mx/>
<http://transparencia.sepen.gob.mx/1/>
- Nayarit, Gobierno del Estado. (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017*. Recuperado el 2014, de Periódico Oficial. Órgano del Gobierno del Estado de Nayarit: http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/PED_20112017.pdf
- Nayarit, Gobierno del Estado. (2015). *Regiones de Nayarit*. Recuperado el 2015, de <http://www.nayarit.gob.mx/estado/regiones.asp>

- OCDE. (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana*. (E. Reyes, Trad.) Paris, Francia: OCDE. Recuperado el 2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/1944197.pdf>
- OCDE. (2013). *Nota País México. Panorama de la Educación 2013*. Recuperado el 2013, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)
- OCDE. (2014). *Panorama de la Educación 2014. Indicadores de la OCDE*. Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. Recuperado el 2014, de <http://www.oecd.org/edu/school/37519103.pdf>
- OECD. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012 - Resultados*. México: OCDE.
- OEI. (2010). 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. 282. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Ortíz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 22.
- Pacheco, L. (2019). *Metodología de la Investigación. La elaboración del proyecto*. (4a ed.). (UAN, Ed.) Tepic, Nayarit, México: Taller de Artes Gráficas de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Paz, S. (2015). Día Mundial de la Diversidad Cultural: México, país multicultural. *CONACYT Agencia Informativa*. Obtenido de <http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/1583-dia-mundial->

de-la-diversidad-cultural-mexico-pais-multicultural?utm_source=newsletter_570&utm_medium=email&utm_campaign=conacyt-newsletter-20-2015

PNUD. (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México*. Recuperado el 2015, de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/03/IDH_municipal_PNUD.pdf

Pomerantz, E. y Moorman, E. (2010). Parents' Involvement in Children's Schooling. A Context for Children's Development. En J. Meece , y J. Eccles, *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (1st ed. págs. 398-416). New York and London, United States of America and United Kingdom: Routledge Taylor y Francis Group.

Portes, A. y Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *PNAS*, 101(33), 11920-11927. doi:<http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0403418101>

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39. Obtenido de <http://educar.uab.cat/article/view/211/191>

Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje. (2015). *Semblanza de la visita realizada al CDP Padre Manjón de Granada*. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/11705787/15845326/Ddp+Padre+Manj%C3%B3n?version=1.0>

Rodríguez , P. (13 de enero de 2013). Xavier Melgarejo: "La escuela Finlandesa está abierta y al servicio de la comunidad, aquí todo son puertas cerradas". *eldiario.es*. Recuperado el 2014, de http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/Xavier-Melgarejo-finlandesa-servicio-comunidad_6_90001003.html

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 242-250.
- Salkind, N. (2012). *Metodología de la investigación* (1a ed.). (R. Escalona, Trad.) México: Pearson.
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Rodríguez, S. y Salmerón, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista española de orientación y pedagogía*, 308-319.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, XVII(34), 163-171.
- Salmerón, P. (2002). Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales. En E. Soriano, *Perspectivas teórico prácticas en Educación Intercultural* (II ed. págs. 67-74). Almería, España: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Salmerón, P. (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- San Fabián, J. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas? (1). *Revista de Educación*(309), 195-215. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre309/re3090800456.pdf?documentId=0901e72b81272f28>
- Sánchez, M. (1999). Voces dentro de las escuelas - La Verneda-Sant Martí: una escuela donde la gente se atreve a soñar. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-325.
doi:<http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 103-110.

- Sánchez, P., Valdéz, Á., Reyes, N. y Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 71-80.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 751-773.
- Schneuwly, B. y Bronckart, P. (2008). *Vigotsky hoy*. Madrid: Popular.
- Skouteris, H., Watson, D. y Lum, J. (2012). Transición de niños en edad preescolar a la educación formal: La importancia de la colaboración entre maestros, padres y niños-. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. (2a ed.). Madrid: Morata.
- Stone, A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 344-369.
- Thornton, K. y Cherrington, S. (2014). Liderazgo en Comunidades de Aprendizaje Profesional. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 94-102.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. En M. H. Bornstein, y J. S. Bruner, *Interaction in Human Development*. Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. (pág. 42). Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura . Recuperado el 2012, de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2000). *Informe final sobre el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación Infantil latinoamericana*. Obtenido de Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- UNESCO. (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Declaración de Lima*. Lima, Perú: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura . Recuperado el 2015, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y Desafíos. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Valdez, A. y Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. En A. Valdez , y J. Ochoa, *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson.
- Valls, R. (1999). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis Doctoral*. Barcelona. Obtenido de www.tesisenred.net/bitstream_handle_10803_2929_01.RVC_1de2, www.tesisenred.net/bitstream_handle_10803_2929_02.RVC_2de2
- Vila, I. (1995). Familia y Escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*(45).
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona, España: Horsori.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(22), 41-60. Recuperado el 2015, de <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1995, 3a ed.). (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Edits. y S. Furió, Trad.) Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori S.A.
- Wartofsky, W. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding* (Vol. 129). (R. S. Cohen, D. Davidson , G. Nuchelmans, y W. C. Salmon, Edits.) Boston, USA: D. Reidel Publishing Company. doi: 10.1007/978-94-009-9357-0
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y práctica sociocultural de la educación* . Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la Mente* (1a ed.). (J. Z. Cortés, Trad.) Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Wertch, J. (1991). *Voces de la mente* (Vol. XCII). Madrid: Visor.
- Wong, P. (2012). Perspectivas de los padres de la interrelación hogar-escuela: un estudio de dos familias de Hong Kong-Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 59-67.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre la colaboración en los centros de educación infantil.



Universidad de Granada



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Diagnóstico contextualizado de centros educativos infantiles, acorde a Comunidades de Aprendizaje

CUESTIONARIO SOBRE LA COLABORACIÓN FAMILIAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Apreciable Familia:

Diseñamos este cuestionario para ayudarle a reflexionar sobre sus ideas acerca de la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y las familias del alumnado preescolar. La información será tratada confidencialmente y utilizada con fines de estudio para el mejoramiento educativo de su comunidad.

No existen respuestas buenas o malas, por tanto, le invitamos a contestar sinceramente.

MUCHAS GRACIAS.

		casi nada	poco	regular	bastante	casi todo
1	Mi niña o niño aprendió lo que le enseñamos en casa					
2	Mi niña o niño asistió al preescolar					
3	Mi niña o niño es capaz de aprender en la escuela					
4	Informé a la maestra los avances o dificultades de aprendizaje que enfrentó mi niña o niño en la escuela					
5	Cumplimos con las tareas a casa que mandó el profesorado					
6	Propuse mis ideas a la maestra para trabajar el aprendizaje en el aula					
7	Informé a la maestra lo que me interesa que aprenda mi niña o niño					
8	Consulté la maestra lo que me interesa que aprenda mi niña o niño					
9	Informé a la maestra sobre lo que debe aprender y reforzar en casa					

10	Informó la maestra sobre las actividades a realizar en el aula					
11	Invitó la maestra a participar en el aula de clases con niñas y niños					
12	Informó la dirección sobre lo que deben aprender niñas y niños					
13	Conoció el plan anual de trabajo de la escuela					
14	Ayudó a realizar y evaluar el plan anual de trabajo de la escuela					
15	Asistió a las actividades socioculturales de la escuela, como desfiles, concursos, festivales u otros					
16	Gestionó beneficios tales como alimentos, material didáctico, deportivo o para construcción; recursos electrónicos o de cómputo; condonaciones en pago de tasas, transportes, bienes muebles, inmuebles u otros.					
17	Recibió curso-taller de capacitación u orientación para familias					
18	Impartió curso de capacitación a las familias o al profesorado					
19	Conversamos entre familias para informar al profesorado sobre estrategias y experiencias educativas que ayuden a tomar decisiones					
20	Enseñé alguna destreza o cosa aprendida en mi profesión o experiencia cotidiana al alumnado, familias o profesorado					
21	Realicé labores de limpieza, conservación, pintura, restauración o reforestación en las áreas comunes de la escuela					
22	Fue necesario ayudar a solucionar conflictos entre alumnado, familias y/o profesorado					
23	Mi nivel de colaboración con la escuela fue					
24	Mi nivel de confianza en la escuela para lograr los aprendizajes esperados alcanzó a ser					
25	La escuela consultó sobre mi confianza en la colaboración de las otras familias					

¿Quiere usted hacer algún comentario?

Su opinión es muy importante. GRACIAS POR SU PARTICIPACION

