



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Argentina

Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile

Cárcamo Vásquez, Héctor

Jarpa-Arriagada, Carmen Gloria

Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764005>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-363>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile

Family-school relationship: implementation of a constructivist pedagogical strategy in initial teacher training in Chile

Héctor Cárcamo Vásquez
Universidad del Bío-Bío, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada
Universidad del Bío-Bío, Chile

cjarpa@ubiobio.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-363>

Recepción: 06 Septiembre 2022

Aprobación: 03 Octubre 2022



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo expone la implementación de una estrategia pedagógica para el análisis comprensivo de la relación familia-escuela en la formación inicial docente en Chile. La innovación pedagógica, de base constructivista, activa el aprendizaje por descubrimiento según el modelo propuesto por Bruner (1978). Los estudios que abordan la relación familia-escuela son abundantes en profesores en ejercicio pero muy escasos en estudiantes que se forman como futuros profesores. Las conclusiones muestran que la innovación pedagógica movilizó competencias fundamentales en el futuro profesor y permitió el desarrollo de habilidades metacognitivas que facilitan la integración de aprendizajes previos, aspectos biográficos del estudiante, marcos teóricos y una representación de la relación familia-escuela expresada en formas, momentos, espacios, instancias, agentes y roles. Integrar la relación familia-escuela en la formación del futuro profesor es favorable al desarrollo de mejores estrategias para la comunicación y participación parental, tanto como para la mejora de la gobernanza en la escuela.

Palabras clave: innovación pedagógica, formación inicial docente, relación familia-escuela.

Abstract

The article describes the implementation of a pedagogical strategy for the comprehensive analysis of the family-school relationship in initial teacher training in Chile. Constructivist-based pedagogical innovation activates learning by discovery according to the model proposed by Bruner (1978). Studies that address the family-school relationship are abundant in practicing teachers but very scarce in students who are trained as future teachers. The conclusions show that pedagogical innovation mobilized fundamental competences in the future teacher and allowed the development of metacognitive skills that facilitate the integration of previous learning, biographical aspects of the student, theoretical frameworks and a representation of the family-school relationship expressed in forms, moments, spaces, instances, agents and roles. Integrating the family-school relationship in the training of the future teacher is favorable to the development of better strategies for communication and parental participation, as well as for the improvement of governance in the school.

Keywords: educational innovation, initial teacher training, family-school relationship.

Introducción

La relación familia-escuela aparece en la literatura como una estrategia que influye en la implicación y participación de los padres, madres y apoderados en la educación de sus hijos. Es posible reconocer tres perspectivas teóricas distintas respecto de la implicación familiar en la escuela; una se centra en la cultura de la pobreza y el disminuido interés que tendrían las familias de clase social vulnerable respecto de las credenciales educativas de sus hijos; la segunda, de perspectiva bourdiana, enfatiza en el concepto de capital y las competencias de las familias para la implicación; y la tercera sitúa a la escuela como la principal promotora de las diferencias de implicación como expresión de la estigmatización de las familias populares (Carmona, 2014). A partir de este encuadre, aparece una tensión entre las perspectivas teóricas que explican el éxito académico a partir de la implicación familiar (Epstein & Dauber, 1991) y las que afirman que la implicación familiar tiene sesgo de clase (Carmona, 2014; Cerletti, 2010).

La literatura que destaca la existencia de una satisfactoria relación entre familia y escuela reconoce el fortalecimiento de la autoestima de niños y niñas y el consecuente incremento en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes; el aumento de la participación de padres y madres, tanto en número como en nivel; la implicación y cumplimiento del rol parental educativo especialmente en el desarrollo de la naturaleza pedagógica en casa y el impacto directo en la gobernanza escolar con la consiguiente mejora de la gestión del establecimiento educacional (Barrientos Piñeiro, Silva Gracia y Antúnez Marcos, 2016; Cárcamo Vásquez, 2016; Gálvez y Bertrán, 2017; García, Hernández, Parra y Gomariz, 2016; Maciá, 2016; Mora Figueroa, Galán y López Jurado, 2016; Razeto, 2018).

Las investigaciones que asumen una perspectiva más crítica y realizan una lectura en clave de desigualdad social, destacan que las familias suelen aparecer como causa directa de los problemas escolares de los niños junto con un estigma de “familia mal constituida” (Santillán y Cerletti, 2011); que la participación de los padres es prescrita desde la escuela en los límites y en el encuadre definido por la institución escolar (Mercado y Montaña, 2015); que las familias de clase popular no pueden satisfacer las demandas de la escuela como expresión de la severa desigualdad que experimentan (Cerletti, 2010; Santillán y Cerletti, 2011); que las actitudes participativas de los docentes disminuyen en conformidad a la menor clase social de las familias y, desde este lugar, la clase social es la variable que explica cuánto y cómo participa la familia y qué consecuencias tiene dicha participación (Carmona, 2014); y, finalmente, que cuando impera la desigualdad social la relación familia-escuela se vuelve hostil y conflictiva con un fuerte discurso de problema social explicado por los hándicaps de dicho grupo doméstico (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015). En suma, esta perspectiva crítica la tendencia imperante a asociar el bajo rendimiento de los niños a la baja implicación familiar como si se tratara de una cuestión en el territorio de las actitudes, cuando más bien se explica en el territorio de las desigualdades estructurales, lo que incluye la disposición de la propia escuela a vincularse con familias de extracción popular.

Respecto de los procesos de formación inicial docente, es posible apreciar que la temática de la relación familia-escuela queda invisibilizada a nivel curricular y cuando se aborda se hace desde los aspectos formales de carácter tradicional a través de indicaciones para el desarrollo de una reunión de apoderados y la realización de entrevista personal, quedando en un espacio más bien administrativo que relacional (Cárcamo Vásquez y Rodríguez Garcés, 2015; Mercado y Montaña, 2015; Vigo, Diestre y Thurston, 2016). Lo expuesto pone de manifiesto que, a pesar de que la literatura especializada otorga una gran relevancia a esta temática, en la práctica los profesores la abordan solo cuando inician su ejercicio profesional, mediando escasas instancias de apropiación en su formación inicial docente (Cárcamo y Garreta, 2020; Cárcamo y Gubbins, 2020; Cárcamo y Jarpa Arriagada, 2021; Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda, 2016).

Considerando la relevancia que la literatura otorga a la temática de la relación familia-escuela para el mejoramiento de la calidad de la educación escolar y la escasa presencia que esta tiene en los procesos formativos iniciales del profesorado (de Bruïne et al., 2014, 2018), nos preguntamos ¿de qué forma incorporar desde una concepción analítica y comprensiva este tema?, ¿qué estrategia de aprendizaje puede

permitirnos trabajar en profundidad la complejidad y multidimensionalidad de la relación familia-escuela? La respuesta a las interrogantes planteadas nos condujeron a la estrategia de elaboración de material concreto.

Desde una base teórica constructivista (Lorenzo Quiles, 2009; Moreno, Moreno, Fernández y Guadalupe, 2017) y considerando la evidencia científica sobre la necesidad de avanzar en la formación inicial docente en la relación familia-escuela (Burke, Lee & Rios, 2019; Burke, 2017; Burke, Rios, Garcia & Magaña, 2020; de Bruïne et al., 2014; 2018) se implementa un estrategia dirigida a estudiantes de Pedagogía en una universidad pública y estatal de Chile. La estrategia incorpora como idea fuerza atender decididamente el aprendizaje de la relación familia-escuela desde la elaboración de material concreto, como un mapa de ruta para que los docentes en formación aprendan a aprender. Esta iniciativa adquiere mayor relevancia cuando se trata de que los futuros maestros instalen competencias para la comprensión del fenómeno, produzcan anclajes para su implementación y luego lo hagan suyo como parte de su capital cultural. De este modo, la estrategia implementada cubre los aspectos de un aprendizaje significativo: una actividad que implica ejercitación; el anclaje de un concepto para generar conocimiento significativo y un enfoque cultural de largo plazo (Moreno et al., 2017).

Breve descripción del contexto de la estrategia pedagógica implementada

La Universidad del Bío-Bío es una universidad pública, estatal y birregional del sur de Chile. Al alero de la Facultad de Educación y Humanidades ofrece formación pedagógica en 8 carreras distintas, concentrando anualmente a más de 1000 estudiantes en sus aulas. Desde el año 2008, la universidad adopta un Modelo Educativo centrado en el estudiante (Vicerrectoría Académica y Comisión de Renovación Curricular, 2009) cuyos principios basales se sustentan en prácticas constructivistas, donde el sujeto que aprende se ubica en el centro del proceso educativo. Son componentes esenciales de este modelo el estudiante, el docente y el soporte administrativo y de servicio de la institución. Los ejes temáticos del modelo son las competencias genéricas y específicas, el desarrollo didáctico, la evaluación curricular de los aprendizajes, la evaluación y el seguimiento de la gestión.

La estrategia pedagógica implementada es coherente con los fundamentos del Modelo Educativo de la universidad. Específicamente, el modelo declara la necesidad de trabajar con el contexto experiencial de los futuros docentes, sus aprendizajes previos, la instalación de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, la investigación como un medio para la reflexión, tanto como para la puesta en práctica del conocimiento y la evaluación del proceso y producto como una acción continua. Consecuentemente, se decide implementar una estrategia pedagógica constructivista cuyo mediador principal de aprendizaje significativo es la elaboración de material concreto para el análisis comprensivo de la relación familia-escuela en la formación inicial docente. La estrategia se aplica en estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble.

El perfil genérico de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío indica que la gran mayoría ingresa vía prueba de admisión nacional (95,2%); 6 de cada 10 pertenecen a los 3 más bajos quintiles de ingreso¹; 7 de cada 10 estudiantes son Primera Generación, esto es, ingresan a la universidad sin que sus padres lo hayan logrado; y provienen mayoritariamente de establecimientos particulares subvencionados² (55,3%) seguido muy cercanamente de aquellos que provienen de educación municipal (41%) (Jarpa Arriagada, 2018). Respecto de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, provienen mayoritariamente de educación particular subvencionada (52,4%); obtienen puntajes de ingreso entre 500 y 600 puntos (62%), puntaje que les permite elegir carreras de baja selectividad³; provienen mayoritariamente de la región de Ñuble (95%), es decir estudian en el lugar donde viven; y eligen la carrera por vocación o interés personal (90%) (Dirección General de Análisis Institucional, 2018).

Métodos y Técnicas

La estrategia se aplicó en las asignaturas Sociología General (primer año, 52 estudiantes) y Sociedad, Cultura y Educación (segundo año, 38 estudiantes), durante el primer semestre de 2017. Consistente con la teoría de Bruner (1978), la estrategia sigue la idea fundamental del descubrimiento como fomento al aprendizaje significativo. Para ello, se sigue la lógica desde un sistema simbólico, eminentemente conceptual para activar el aprendizaje por razonamiento, para posteriormente activar el aprendizaje por elaboración de material concreto, donde se activa el aprendizaje por descubrimiento. La ilustración N° 1 exhibe los elementos constituyentes del Modelo de Bruner que fueron puestos en juego en la estrategia.

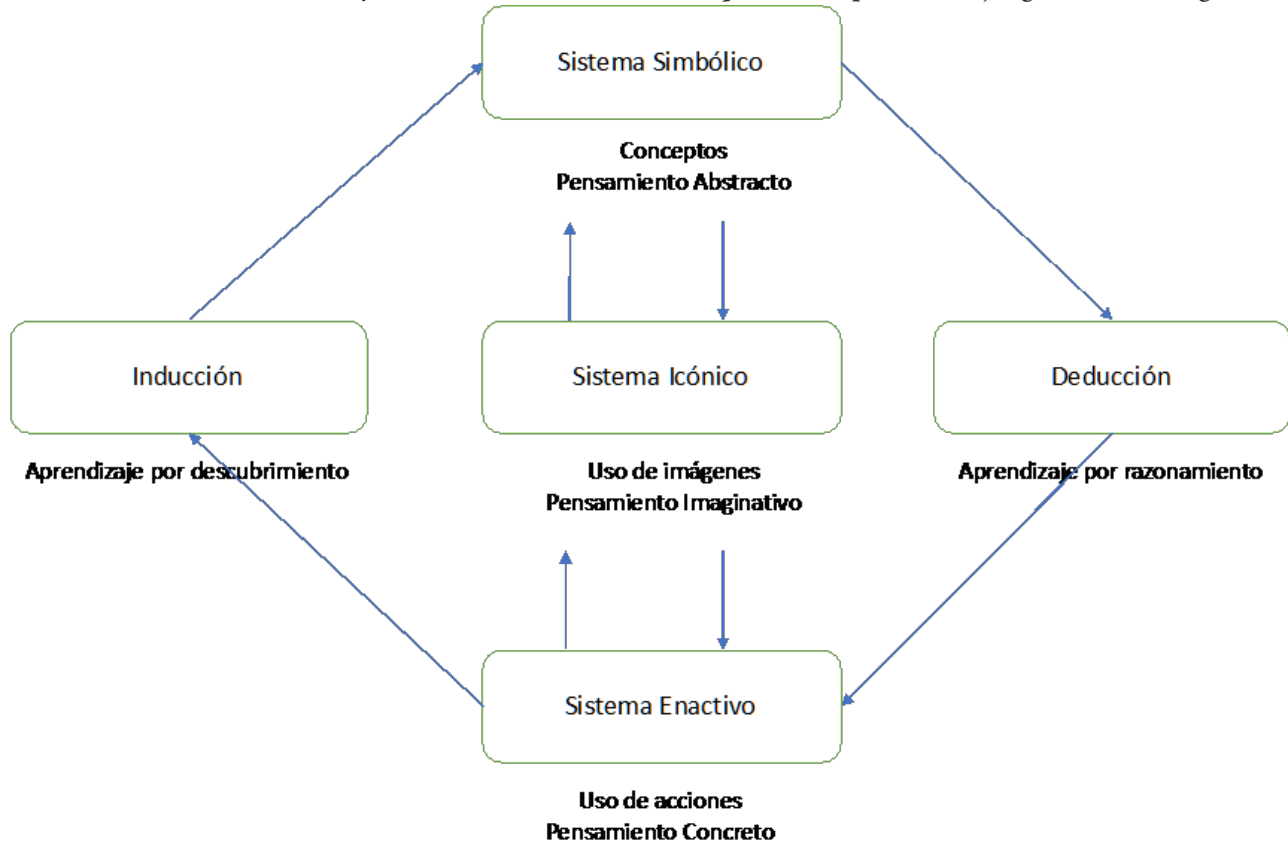


Ilustración N° 1

Aprendizaje por descubrimiento desde el modelo de Bruner

Bruner, J. S. (1978). *Toward a theory of instruction* (8. pr). Harvard Univ. Press.

Consecuentemente con el modelo, los objetivos de la implementación fueron: (i) identificar mediante la revisión de literatura científica las características configurativas de la relación familia-escuela; (ii) analizar comprensivamente la relación familia-escuela en la actualidad y su incidencia en los procesos educativos formales; y (iii) generar modelos de relación familia-escuela que den cuenta de la diversidad de agentes, momentos e instancias implicadas en el establecimiento de esta relación. Ergo, se transita desde un pensamiento abstracto y la activación del aprendizaje por razonamiento, en tanto lo abstracto da paso al pensamiento icónico para el diseño del modelo concreto; finalmente, los futuros docentes crean un modelo, en tanto representación de la relación familia-escuela, activándose el aprendizaje por descubrimiento. La creación del modelo se realiza a partir de insumos concretos proporcionados por el profesor, como cartulina, cartón piedra, goma eva, pegamento, tijeras, papel lustre, entre otros. La presencia de material concreto tiene el propósito de mediar entre el sistema simbólico y el sistema enactivo (Bruner, 1978). Las etapas desarrolladas para activar este aprendizaje por descubrimiento se grafican en la Ilustración N° 2.



Ilustración N° 2

Etapas del aprendizaje por descubrimiento en la estrategia pedagógica
Elaboración propia con base a la implementación de la estrategia pedagógica.

La integración de los ejes centrales del Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío por cada una de las etapas y la articulación de la teoría de Bruner, se exhiben en la tabla N° 1.

Tabla N° 1

Etapas de la estrategia pedagógica, ejes del modelo educativo y activación de aprendizajes

Etapa	Ejes del Modelo Educativo	Activación de aprendizajes
1. Conformación de equipos de trabajo	Docente: Realiza encuadre de la estrategia pedagógica. Explica el proceso de evaluación Estudiante: trabaja en equipo, con actitud colaborativa. Desarrollo Didáctico: elaboración de rúbricas para la evaluación posterior; elección de lecturas para la etapa 2.	- Aprendizaje cognitivo: conceptos, pensamiento abstracto. - Aprendizaje actitudinal: disposición a la estrategia, trabajo en equipo.
2. Talleres de lecturas guiados	Docente: Entrega las lecturas seleccionadas para el taller 1 y 2. Acompaña el proceso, resuelve dudas, facilita la metacognición. Estudiante: Cada estudiante lee de forma individual y se dispone al trabajo en equipo en dirección a describir y analizar elementos fundamentales de cada uno de los artículos y analizar en perspectiva comparada los artículos asignados. Desarrollo Didáctico: Estudiantes elaboran un mapa conceptual sobre la base de categorías inductivas y deducativas.	- Aprendizaje cognitivo: conceptos, pensamiento abstracto. - Sistema icónico: elaboración de mapa conceptual - Aprendizaje actitudinal: trabajo autónomo, individual y en grupo
3. Diseño de material concreto	Docente: Acompaña, asesora, y activa crea andamiajes para la activación del aprendizaje por descubrimiento. Estudiante: elabora una maqueta del Modelo de relación Familia-Escuela. Integra conceptos; espacios, formas, instancias, momentos; agentes; como <u>elementos subyacentes al modelo.</u>	- Aprendizaje por descubrimiento: activación del sistema enactivo. - Aprendizaje actitudinal: trabajo en equipo.
4. Presentación del Modelo de relación Familia-Escuela	Docente: Estimula la metacognición, facilitando anclajes para instalar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Discute creencias previas y activa pensamiento crítico. Estudiante: Activa aprendizaje por descubrimiento, expone resultados y logra dominio sobre su modelo. Desarrollo Didáctico: la presentación del modelo y su explicación activa el análisis comprensivo de la relación Familia-Escuela.	- Aprendizaje por descubrimiento: activación del sistema enactivo. - Aprendizaje actitudinal: trabajo en equipo.

Elaboración propia.

El resultado de la implementación de la estrategia de elaboración de material concreto mostró diversas representaciones de un Modelo de relación familia-escuela. En este sentido, cada equipo de trabajo experimentó una propia manera de concebir y de configurar el modelo, lo que muestra la activación del aprendizaje por descubrimiento según Bruner (1978). El trabajo desarrollado, aunque guiado por las mismas etapas, ofrece como resultado distintos modelos de aproximación a la relación familia-escuela. El material concreto exhibe un reconocimiento de la diversidad de formas, momentos espacios, instancias, agentes y roles que confluyen a la hora de analizar la configuración de la relación familia-escuela. Estos elementos quedan plasmados en los respectivos mapas conceptuales y en los modelos icónicos.

En la figura N° 1 se muestra el resultado del grupo N° 1:



Figura N° 1

Representación de la relación familia-escuela del grupo N° 1
Maqueta derivada de Estrategia Didáctica Aplicada, 2017.

El grupo N° 1 presentó una propuesta de material concreto dónde la relación familia-escuela se promueve desde un proyecto de integración social entre niños/as de clase social baja y niños/as de clase social alta. Esta iniciativa consistía en una política de inclusión implementada desde un colegio particular, dirigida a niños/as de una comunidad aledaña al colegio, con características de vulnerabilidad social. En este contexto el diseño de material concreto se expresó en los siguientes componentes:

Tabla N° 2

Componentes de la relación familia-escuela Grupo N° 1

Formas	Momentos	Espacios	Instancias	Agentes	Roles
Formal e informal	Cotidianidad	Externos: Parque y la calle	Aula Reunión Espacio recreativo	Profesor/a Apoderado/a Niños/as	Profesor como responsable de la tensión inclusión/exclusión

Elaboración propia.

Formas para la relación familia-escuela

El diseño de material concreto distingue un eje de sentido formal/informal cuyo objetivo superior es la integración de niños/as de clase baja con niños/as de clase alta. Los mecanismos formales incluyen el proyecto del colegio privado en integrar niños/as de estrato socioeconómico bajo; las becas y el desempeño académico. Lo informal se expresa en la utilización de un espacio público como instancia recreativa para el encuentro entre los diversos mundos vividos (Díaz de Rada, 1996). Este espacio se grafica en un parque en tanto territorio donde pueden confluir niños/as y sus padres de clase baja, con niños/as y sus padres de clase alta.

Momentos para la relación familia-escuela

El momento para la relación familia-escuela es la cotidianidad como vehículo para la integración y la inclusión de niños/as y familias de clases sociales distintas. En esta cotidianidad existe una frontera que debe transitar desde una connotación de inexpugnable a accesible y cercano. Esta frontera es la calle, que representa una amenaza y una oportunidad. La amenaza se debe a la inseguridad por la ausencia de luminarias y señales de tránsito. La oportunidad es un proyecto de mejora para facilitar el proceso de tránsito de dicha frontera (la calle) para acceder al colegio particular. Por tanto, la cotidianidad gira en torno a la integración en la escuela. Por otro lado, el parque adquiere sentido con la intención que el profesor le ofrece, poniendo de manifiesto un *école-centrismo* (Cárcamo, 2015). De este modo, el parque se utiliza para la integración social pero también para el desarrollo de actividades pedagógicas, como un espacio dialógico y a la vez comunitario.

Espacios para la relación familia-escuela

El énfasis de la relación familia-escuela queda articulado desde un espacio externo, representado por la calle y el parque. Ambos constituyen un indicador de contexto que queda engranado en la cotidianidad. Simbólicamente, el grupo N° 1 cree necesario dotar de luminarias el espacio de la calle, para favorecer el tránsito de los niños/as pobres hacia el colegio particular. Iluminar el espacio más vulnerable opera como eje de sentido para reducir la peligrosidad que representa esta frontera y promover la integración. Al espacio externo de la calle le dan más seguridad con luminarias, un paso de peatones y un signo "PARE", para que los niños de la clase baja puedan transitar sin peligro y llegar al parque.

El parque, en tanto espacio de cotidianidad, se representa como un área de encuentro entre los niños/as, las familias, los profesores. Recorrido el espacio externo de la calle y el parque, los niños/as pueden acceder con seguridad al espacio de la escuela. Se podría entender, simbólicamente hablando, como la posibilidad de transitar desde la clase baja hacia una clase alta, con más oportunidades. Es preciso indicar que en Chile existe la noción de que la educación sigue siendo el principal motor de la movilidad social, idea que queda refrendada en este modelo.

Instancias para la relación familia-escuela

Las instancias operan en el acontecer del aula, las reuniones de apoderados y las actividades de corte recreativo. En el caso del aula, es vista como la instancia que permite la lógica vincular entre los niños/as; en tanto, cuando plantean las reuniones de apoderados como instancia formal lo hacen desde un prejuicio en contra de los padres de clase baja. En efecto, para el grupo N° 1, los apoderados de estas familias se muestran ausentes y poco implicados con la instancia de reuniones de apoderados. Finalmente, cuando se refieren a la instancia recreativa, lo expresan como actividades de convivencia, tomar once⁴, de encontrarse en un espacio más informal.

Agentes en la relación familia-escuela

Aparecen 3 agentes en esta propuesta: profesores, apoderados y niños/as. En un momento del relato, el profesor aparece como el agente más visible, luego el apoderado y casi al finalizar aparecen los niños/as en una mirada de mecanismo de enganche, con clara predominancia de un enfoque constructivista. En este último sentido, el grupo N° 1 entiende al niño/ como un protagonista de sus propios procesos. Sin embargo, estos agentes representan una densidad distinta cuando se trata de los roles que cumplen respecto de la relación familia-escuela.

Roles de los agentes en la relación familia-escuela

Cuando se trata de los roles, el profesor aparece como único responsable de la promoción familia-escuela (Cárcamo y Garreta, 2020). En este eje de sentido, promover la integración social en una política de inclusión de clases sociales, es responsabilidad principal del profesor. Para cumplir este propósito, el niño/a es visto como un medio, como una bisagra, que producto de la intervención del profesor, permite convencer a los padres/madres/apoderados de los beneficios de la integración entre las familias y la escuela.

En la figura N° 2 se muestra el resultado del grupo N° 2:



Figura N° 2

Representación de la relación familia-escuela del grupo N° 2
Maqueta derivada de Estrategia Didáctica Aplicada, 2017.

El grupo N° 2 presentó una propuesta de material concreto dónde la relación familia-escuela se sitúa en el medio rural. Esta iniciativa pone en valor el sentido de comunidad y de colectivo que predomina en territorios marcados por la ruralidad y sus expresiones de mayor solidaridad, resiliencia y relaciones francamente cooperativas. En este contexto el diseño de material concreto se expresó en los siguientes componentes:

Tabla N° 3
Componentes de la relación familia-escuela Grupo N° 2

Formas	Momentos	Espacios	Instancias	Agentes	Roles
Informal, con sentido de inteligencia territorial	Cotidianeidad en contexto rural	Dentro/fuera	Reuniones con anclaje en la organización y gestión de la comunidad	El papá	Los padres como protagonistas

Elaboración propia.

Formas para la relación familia-escuela

El diseño de material concreto tiene un fuerte anclaje en lo informal, con un sólido sentido de lo territorial. En este sentido, juegan importancia todas las iniciativas que simbólicamente o materialmente contribuyan a eliminar barreras, como por ejemplo, la eliminación de rejas de acceso. Hay una narrativa densa que gira en torno a la apertura, a la instalación de una política de puertas abiertas en la escuela en dirección clara a construir puentes comunicantes con la comunidad.

Momentos para la relación familia-escuela

El momento para la relación familia-escuela también es la cotidianeidad, anclada en el contexto rural y sus determinantes. En esta cotidianeidad rural, es la escuela la que debe mimetizarse con la comunidad, adoptando una cultura más abierta, más solidaria, más dialogante (Cárcamo Vásquez y Méndez Bustos, 2019). De esta forma, la biblioteca que está cerrada, debe abrirse; las rejas que impiden el acceso deben sacarse; las barreras deben derrumbarse para que la comunidad entre en la escuela y tensione la clausura perimetral que la caracteriza.

Espacios para la relación familia-escuela

El énfasis de la relación familia-escuela queda articulado desde un eje dentro/fuera en términos espaciales. Así, la escuela debe hacer esfuerzos para que la comunidad pueda entrar libremente a la biblioteca; que los apoderados entren a la reunión de apoderados; que los discapacitados tengan acceso universal con la instalación de una rampa apropiada; un kiosco para que entren nuevos recursos a la escuela y así poder hacer mejoras en la infraestructura. De este modo, dan valor a que la relación familia-escuela se viva dentro, con una lógica de fuerza centrípeta.

Instancias para la relación familia-escuela

La instancia por excelencia es la reunión como recurso asociado a la coordinación de acciones, a la toma de decisiones, al desarrollo de un estilo de gestión. De esta manera, no es una reunión anclada en lo curricular, sino en una dimensión de organización de la comunidad, con dirección a emprender acciones, obras, tareas, en beneficio de la escuela. Resulta interesante este enfoque, porque bajo esta perspectiva aparecen las estrategias de comunicación (WhatsApp, redes sociales) como un medio para la interacción con foco en la acción concreta (Gubbins Foxley, Ugarte y Cárcamo, 2020) como depositaria de la solidaridad de contexto rural y su finalidad de materializar obras.

Agentes en la relación familia-escuela

En la narrativa del grupo N° 2 aparece con fuerza el “papá” como agente, la municipalidad y los abuelos. Resulta curioso que no se mencione al profesor como agente protagónico, quien pierde visibilidad en un contexto de ruralidad donde el poder radica en la comunidad. Este poder se expresa en una característica peculiar del mundo rural que es la fuerte identidad que sus habitantes tienen con la escuela, dónde la lealtad y fidelidad con la institución forma parte de lo que se transmite de generación en generación, como un legado o transmisión de tipo cultural. Bajo esta perspectiva, el agente principal es “el padre” y esto condiciona los roles.

Roles de los agentes en la relación familia-escuela

Si el agente principal son los “padres”, los roles giran respecto de las obras o tareas que ellos ejecutan por y para la escuela: reparan el techo, instalan la estufa, traen la leña, atienden el kiosco. El padre es un agente dispuesto a la acción concreta y remite a una representación de jefe de hogar, de proveedor, de líder instrumental en un sentido parsoniano. Una hipótesis factible para explicar esta perspectiva es que los estudiantes del grupo N° 2 provenían de contexto rural y habían asimilado el bagaje de patrones culturales de ese proceso de socialización, lo que incluye los roles adquiridos y construidos en dicho contexto.

Conclusiones

La implementación de la estrategia de elaboración de material concreto para el análisis de la relación familia-escuela logró coherencia con el modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío. La estrategia pedagógica movilizó competencias claves en el profesor en formación y en plena coherencia con un modelo educativo que pone en el centro al estudiante. En efecto, adquirió centralidad el reconocimiento de las experiencias previas y de los saberes activos de los sujetos cognoscentes. De este modo, todas las prenociones provenientes de sus propias biografías y experiencias fueron puestas en juego para construir una nueva representación de la relación familia-escuela. Adicionalmente, se promovió la articulación de los saberes previos con aprendizajes significativos ocurridos simultáneamente en otras asignaturas, contribuyendo a la integración de conocimientos. De este modo, se activó el desarrollo del pensamiento deductivo a partir de una batería de ideas fuerza de la relación familia-escuela en sinergia con el desarrollo de talleres de lecturas guiadas y el análisis de los textos en equipos de trabajo. Consecuentemente, los estudiantes se aproximaron metacognitivamente al diseño de un modelo de relación familia-escuela, plasmado en material concreto, dando lugar a un proceso creativo y sintético, como expresión de un aprendizaje por descubrimiento.

Finalmente, y como consecuencias colaterales positivas, observamos el impulso de una activa actitud investigativa y reflexiva de los estudiantes en clara oposición a un modelo de reproducción mecanicista. En este sentido, el desarrollo de competencias investigativas se potencia cuando los estudiantes participan de oportunidades de aprendizaje con claro predominio de procesos reflexivos individuales y colectivos, que los conducen por el proceso de lo ‘concreto-abstracto-concreto’. En suma, la estrategia pedagógica implementada logra poner en práctica, desde el enfoque constructivista, la idea de un estudiante en el centro del proceso. Cuando ejecutamos esta acción pedagógica con futuros profesores de educación básica, podemos esperar que un aprendizaje significativo vivenciado en el aula pueda extrapolarse a su ejercicio profesional con base a la experiencia vivida.

En relación a los casos mostrados en este artículo, podemos afirmar que ambos grupos manifiestan el desarrollo de habilidades metacognitivas, en el sentido otorgado por Muria (1994). Consecuentemente, los estudiantes de Pedagogía toman conciencia de la estrategia constructivista empleada y elaboran nuevas miradas sobre la relación familia-escuela. En efecto, no obstante haber manifestado inicialmente una serie de juicios, creencias y prenociones donde las familias eran culpadas de no atender adecuadamente sus roles parentales educativos (Cárcamo Vásquez y Rodríguez Garcés, 2015; de Bruïne et al., 2014; 2018), posteriormente se observa una apertura hacia una mirada más situada y comprensiva del fenómeno. Al finalizar el curso, se aprecia que el manejo conceptual facilita un proceso deductivo de aprendizaje por razonamiento que activa la construcción de una maqueta de material concreto. Crear una maqueta pone en juego el sistema en activo y favorece la articulación de los elementos conceptuales, las prenociones o preconcepciones y el desarrollo de pensamiento divergente. En este derrotero ponen en relación diversos elementos constitutivos del vínculo familia-escuela, complejizan el concepto de familia, explicitando la presencia y relevancia de agentes presentes en la escuela que no se reducen al profesorado, poniendo en valor el rol que juega la tensión entre cultura hegemónica y las culturas de origen del estudiantado. Se reconoce también en los estudiantes de Pedagogía una disposición a atender la perspectiva más crítica de la relación familia-escuela, en orden a una mirada sociohistórica y estructural integrando componentes de desigualdad social. De este modo, se abre el espacio para el desarrollo de aprendizaje por descubrimiento facilitando un proceso inductivo para aventurarse a nuevas perspectivas, desafiando sus prenociones, pero también discutiendo el rol excesivamente protagónico del profesor y de la escuela como institución modeladora de sujetos. Estas evidencias son relevantes en dirección a establecer esta estrategia pedagógica e introducir en el currículum ajustes posibles a la generación de mecanismos estables, permanentes y robustos para preparar a los futuros maestros para el desarrollo de una relación familia-escuela.

Referencias bibliográficas

- Barrientos Piñero, C., Silva Gracia, B. y Antúnez Marcos, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25 (49), 45-62. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Bruner, J. S. (1978). *Toward a theory of instruction* (8. pr). Cambridge, United State: Harvard University Press.
- Burke, M. M., Lee, C. E. & Rios, K. (2019). A pilot evaluation of an advocacy programme on knowledge, empowerment, family-school partnership and parent well-being: Effect of an advocacy programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63 (8), 969-980. <https://doi.org/10.1111/jir.12613>
- Burke, M. M. (2017). Examining Empowerment, Family-School Partnerships, and Advocacy Among Rural and Urban Latino Families of Children With Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 36 (2), 56-63. <https://doi.org/10.1177/8756870517707218>
- Burke, M. M., Rios, K., Garcia, M. & Magaña, S. (2020). Examining differences in empowerment, special education knowledge, and family-school partnerships among Latino and White families of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66 (1), 75-81. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1487502>
- Cárcamo, H. (2015). *Ciudadanía y Educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Concepción, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (1), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo, H. y Gubbins, V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (86), 1-25.

- Cárcamo, H. y Jarpa Arriagada, C. G. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 55-80.
- Cárcamo Vásquez, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble, Chile: Representaciones que posee el Profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47), 1-17.
- Cárcamo Vásquez, H. y Méndez-Bustos, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>
- Cárcamo Vásquez, H. y Rodríguez Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: Aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.5>
- Carmona, C. (2014). Familia, Escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". *Intersecciones en antropología*, 11(1), 185-198.
- de Bruïne, E., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- de Bruïne, E., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S., van Vloeberghs, L. & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos: Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (1. ed). México D. F., México: Siglo Veintiuno Editores.
- Dirección General de Análisis Institucional (2018). *Informe de Caracterización Admisión 2018*. Concepción, Chile, Universidad del Bío-Bío.
- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Gálvez, E. y Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (29), 97-110.
- García, M. P., Hernández, M. Á., Parra, J. y Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- Gubbins Foxley, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Jarpa Arriagada, C. G. (2018). *Estudiantes Primera Generación en Educación Superior: Acceso y Trayectoria Académica en un sistema segmentado* (tesis doctoral). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Lorenzo Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: El uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.

- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 347-368.
- Mora Figueroa, J., Galán, A. y López Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15 (1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866
- Moreno, G., Moreno, M., Fernández, M. y Guadalupe, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Uniandes Episteme*, 4(1), 1-13.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65), 1-12.
- Neufeld, M., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, (41), 1137-1151.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: Desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42 (4), 165-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180495>
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: Repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3 (7), 7-16.
- Vicerrectoría Académica y Comisión de Renovación Curricular (2009). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Concepción, Chile, Universidad del Bío-Bío.
- Vigo, B., Diestre, B. y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.

Notas

1 Quintil es la denominación de los 5 grupos socioeconómicos en que se divide la población chilena. Estar en los tres quintiles más bajo implica pertenecer a población calificada como pobre en Chile.

2 Un establecimiento particular subvencionado corresponde a educación privada con subvención estatal. Este modelo emerge en la década del 80 en Chile como fruto de la instalación del modelo neoliberal de la dictadura cívico-militar.

3 Las carreras de Pedagogía pertenecen a carreras de baja selectividad. Los programas de baja selectividad son aquellos donde el 50% de la matrícula no supera los 500 puntos de la prueba de admisión nacional.

4 En Chile tomar once es tomar té o café, acompañado de pan. La once reemplaza a la cena en Chile.