

Dirección de Formación Inicial Docente

Programa de Profesionalización Docente en Educación Inicial

Trabajo de Investigación:

“Una mirada a la Relación Familia-Escuela en el Perú desde sus estudios e investigaciones”

Un estado de la cuestión de Estudios sobre la Relación Familia-Escuela

para optar el Grado Académico de Bachiller en
Educación

**Desarrollado por:
Alejandra Carolina Céspedes Ormachea**

**Asesorada por:
Sara Encinas**

Lima, Febrero 2022

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a las siguientes personas por su apoyo y acompañamiento en el proceso de mi formación como también para el desarrollo de esta investigación. Agradezco a Sara Encinas por su escucha, disposición y asesoría en todo el proceso del presente trabajo. A todas las formadoras de ITS por todo el conocimiento y sobre todo por el genuino acompañamiento brindado a lo largo de todo este programa de formación en educación inicial. A Lilia Calmet por presentarme el programa de ITS y seguir presente en mi proceso de formación profesional. Gracias también a mis amigas Magaly Cardich, Diana Belupú, Alexia Brazzini y Rosalyn Gabel por el todo el ánimo y soporte durante estos meses, fue un placer aprender y compartir con ustedes. Finalmente, a mi madre quién siempre me apoya y alienta para lograr todos mis proyectos. Muchas gracias a todas ustedes.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en el desarrollo de un estado de la cuestión sobre Estudios e Investigaciones de la Relación Familia-Escuela en el Perú. El objetivo de este trabajo fue conocer cómo la relación de la familia-escuela se ha estudiado y trabajado en la realidad nacional. Asimismo, se buscó explorar cómo es que la relación familia-escuela se ha desarrollado o incluso transformado en los últimos quince años en el Perú. Para ello se revisaron diversos estudios entre los años 2006 y 2021 y se seleccionaron trece investigaciones. A partir del establecimiento de diferentes categorías de análisis se hizo una revisión sistémica de los estudios. Entre los resultados del presente estado de la cuestión emergieron los siguientes tres focos: “Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela”, “Percepciones, actitudes y expectativas de las familias sobre la escuela y la educación de sus hijos” y “Aspectos metodológicos de los estudios”. A partir de los tres focos se desarrolla una discusión que presenta las tendencias, vacíos como también tensiones identificadas en los estudios que han explorado la relación familia-escuela en el Perú. El presente trabajo de investigación finaliza con ocho conclusiones que no consisten solo en enlistar diferentes hallazgos, sino en plantear preguntas, cuestionamientos y recomendaciones, con el objetivo de fortalecer el vínculo entre la familia-escuela en el Perú, sobre todo en la educación inicial, como en las zonas rurales y de población indígena.

Palabras clave: *relación familia-escuela, participación familiar, relación padres-escuela, involucramiento parental.*

ABSTRACT

The present research consists on a State of the Art about “Studies and Researches of the Family-School Relationship in Peru”. The objective of this work was to know how the family-school relationship has been studied and worked on in our national reality. Likewise, it sought to explore how the family-school relationship has developed or transformed in the last fifteen years in Peru. For that reason, various studies between the years 2006 and 2021 were reviewed and thirteen investigations were selected. A systemic review of the studies was carried out, based on the establishment of different categories of analysis. With the analysis, the following three focuses emerged: "Dynamics and factors of family participation in education and school", "Perceptions, attitudes and expectations of the families about the school and the education of their children" and “Methodological aspects of the studies”. In the discussion I present some trends, gaps as well as tensions, that had been identified in the studies that I have explored the family-school relationship in Peru. The present research work ends with eight conclusions that do not consist only in a listing of different findings, also include a raising of questions and recommendations, with the aim of strengthening the bond between the family-school in Peru, especially in initial education, as in rural areas and indigenous population.

Keywords: *school-family relationship, parent participation, school-parent relationship, family involvement*

TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación y planteamiento del problema	1
1.2. Delimitación del estado de la cuestión	2
II. METODOLOGÍA	3
2.1. Instrumento	3
2.2. Cambios en la metodología	4
III. RESULTADOS	5
3.1. Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela	5
3.1.1. Conclusiones del foco y síntesis	10
3.2. Percepciones, actitudes y expectativas de las familias sobre la escuela y educación de sus hijos	12
3.2.1. Conclusiones del foco y síntesis	15
3.3. Aspectos metodológicos de los estudios	17
3.3.1. Conclusiones del foco y síntesis	19
IV. DISCUSIÓN	22
V. CONCLUSIONES	25
VI. BIBLIOGRAFÍA	30
6.1. Bibliografía para elaboración del estado de la cuestión	30
6.2. Bibliografía general consultada	31

ÍNDICE

Figura 1.	Figura 1: Matriz bibliográfica	4
Tabla 1.	Síntesis de las investigaciones sobre “Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela”	10
Tabla 2.	Síntesis de las investigaciones sobre “Pensamientos de las familias sobre la escuela y educación de sus hijos e hijas”	16
Tabla 3.	Distribución porcentual de estudios según la zona de residencia de la población de estudio	17
Tabla 4.	Distribución porcentual de estudios según nivel educativo explorado	18
Tabla 5.	Síntesis de las investigaciones sobre Aspectos metodológicos de los estudios	20

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La literatura ha evidenciado la importancia de atender la primera infancia, ya que es considerada como un periodo vital del desarrollo del ser humano y es una de las estrategias para aumentar la eficiencia escolar (Majerowics, 2016). En el Perú, la mayoría de las investigaciones educativas exponen que, cuando los estudiantes tienen acceso a adecuadas experiencias tempranas de aprendizaje, pueden obtener mejores resultados en diferentes pruebas de habilidades o en su desempeño cognitivo a futuro (Cueto y Díaz, 1999; Cueto et al., 2016). Igualmente, existen estudios que exponen que las experiencias tempranas pueden estar condicionadas por factores físicos del entorno, condiciones socioeconómicas, el tipo de institución al cual tienen acceso, el apoyo del estado, las habilidades y prácticas pedagógicas de las docentes (Beltrán y Seinfeld, 2011; León, 2014; Myers, 1992).

Asimismo, estudios internacionales muestran que fortalecer el vínculo familia-escuela tiene efectos positivos en los niños, ya que la sinergia entre ambas puede movilizar a los estudiantes hacia un desarrollo más pleno. Por ejemplo, Goddard (2003) menciona que cuando existe una relación de confianza entre padres, madres y profesores, y obviamente también con los estudiantes, la sinergia entre los grupos puede movilizar a los estudiantes hacia el éxito académico. Por ello, resulta importante una mayor vinculación de la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo del niño. En este sentido, la Educación Inicial no se debe concebir sin la participación directa y activa de los padres de familia y de la comunidad. Es importante que exista comunicación y apoyo por parte de ellos en esta etapa educativa, ya que es fundamental para lograr el desarrollo integral de los niños.

No obstante, la tendencia pareciera ser contraria a dichos preceptos. Como apunta recientemente Tonucci (2020):

“La escuela ha perdido la costumbre de dialogar con la familia, explicándole, por ejemplo, qué está haciendo y por qué lo está haciendo, y la familia ha perdido esta idea que tiene que colaborar. Hoy la familia y la escuela están con armas listas para combatirse, en lugar de cooperar, la alianza que había se ha roto, y es muy grave. Es importante recomponerla, volver a poner el objetivo en claro: que es la felicidad de los niños y niñas” (p.1).

Ahora, si a esta situación se le agrega el contexto actual de pandemia, el cual forzó a suspender las clases presenciales e insertar a niños, docentes y familias al trabajo educativo remoto, hoy más que nunca es sumamente importante que tanto la escuela como las familias trabajen de la mano para el desarrollo de los niños y niñas. En esta pandemia se ha evidenciado que la relación entre la familia y la escuela varía según el contexto y que incluso en algunos casos ha existido una desconexión entre ambas. Esto se puede deber a diferentes factores que existen incluso antes de la emergencia sanitaria, como lo son a) la falta de acciones y/o estrategias por parte de las escuelas para construir y/o fortalecer un vínculo con las familias; b) la no priorización del involucramiento en la escuela por parte de los padres y madres debido a sus jornadas laborales o búsqueda de su supervivencia; c) el poco conocimiento o limitado acceso de información sobre los procesos educativos de sus hijos; d) los escasos recursos económicos; e) la no priorización de la educación inicial por parte de las familias frente a otros niveles por concebirla como un espacio asistencialista, entre otras (Encinas 2020, Hirakawa, 2020).

De este modo, se considera que desarrollar una revisión documental de estudios sobre la relación familia-escuela ayudará a visibilizar el trabajo realizado sobre este tema. Asimismo, permitirá comprender qué acciones habría que tomar desde el campo educativo para difundir la importancia de la educación inicial entre las familias y promover su involucramiento en ella considerando los diferentes contextos del Perú. Finalmente, buscará brindar conocimiento a las escuelas sobre quiénes son esas familias, cuáles son sus concepciones, intereses, problemas y sus expectativas, con el fin de que se planteen acciones y/o estrategias para el fortalecimiento del vínculo familia-escuela.

1.2. Delimitación del estado de la cuestión

La presente revisión documental se llevó a cabo en base a investigaciones realizadas desde el año 2006 en adelante, en español y en el Perú. Se decide plantear esta delimitación para poder conocer como la relación familia-escuela se ha estudiado y trabajado en la realidad nacional y para explorar cómo esta relación se ha desarrollado y/o transformado en los últimos quince años en el Perú.

II. METODOLOGÍA

La investigación presenta un diseño cualitativo, de tipo documental, el cual definió el procedimiento de selección, registro y sistematización de información. Se seleccionaron 13 investigaciones realizadas entre los años 2006 y 2021 que incluyeron trabajos de investigación, artículos, documentos de trabajo, estudios en el marco de proyectos de investigación y tesis de maestría. Se utilizaron bases de datos tales como Dialnet, Scopus, Redalyc, Scielo, el repositorio del Minedu y el repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Los descriptores utilizados fueron: relación familia-escuela, involucramiento familiar, familia-comunidad, participación familiar.

De esta forma, se encontraron 45 documentos publicados en las bases de datos mencionadas. Se realizó la selección de los 13 documentos tras evaluar su relevancia, pertinencia, confiabilidad y calidad de la información, de modo que puedan brindar aportes valiosos a la elaboración del estado de la cuestión (Badia y Becerril, 2016)¹. Con la lectura de cada texto mencionado, se procedió a llenar una matriz bibliográfica. A partir del registro en la matriz y el respectivo análisis de los documentos según las categorías planteadas, emergieron diferentes focos y tendencias, que serán presentados en los capítulos de Resultados y Discusión.

¹ Es importante mencionar que para determinar la relevancia, pertinencia y confiabilidad de la investigación se consideró que presente información y análisis desde la evidencia teoría y práctica. Asimismo que cuente con un sólido planteamiento metodológico.

2.1 Instrumento

Se utilizó una matriz bibliográfica donde se clasificaron todos los documentos de acuerdo a temas o categorías. En el sentido vertical se relacionaban los documentos y en el sentido horizontal las características de las fuentes, como las categorías, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1: Matriz bibliográfica

Nombre	Autor	Tipo	Resumen/ Objetivos	Principales resultados	Tema	Campo	Urbano/Rural	Nivel educativo	Metodología	Instrumentos

Fuente: Elaboración propia

2.2. Cambios en la metodología

Es importante mencionar que durante la investigación hubo dos hitos que llevaron a realizar un cambio importante a la propuesta inicial del estado de la cuestión. En un primer momento, se planteó como objeto de estudio “Estudios sobre la Relación Familia-Escuela en la educación inicial”; sin embargo, durante el proceso de búsqueda de investigaciones no se logró encontrar estudios que hayan tenido como eje la educación inicial, sino que se identificaron estudios que hablaban de la escuela en general o que se enfocaban en analizar esta relación en el nivel de primaria y secundaria. Por ello, se replanteó el objeto de estudio y se decidió realizar una revisión documental de “Estudios sobre la Relación Familia-Escuela”.

El segundo hito fue que en un inicio se planteó como delimitación espacial a las investigaciones producidas en Perú, Colombia y Chile. Sin embargo, el cambio en el objeto de estudio, llevó a modificar también esta delimitación, ya que se consideró pertinente realizar un estado de la cuestión solo de investigaciones peruanas para priorizar lo trabajado dentro del país.

III. RESULTADOS

En el Perú se han realizado estudios que han explorado la relación familia-escuela desde diferentes miradas. En ellos se identifica una serie de temas frecuentes que serán detallados como parte de los resultados del presente estado de cuestión, como también algunas tendencias en relación a los aspectos metodológicos de los estudios. De este modo, los resultados se organizan a partir de los siguientes tres focos: estudios que han trabajado las dinámicas de participación familiar en educación y la escuela y los factores asociados; estudios que han explorado las percepciones de las familias sobre la educación y la escuela; y, finalmente, los aspectos metodológicos de las investigaciones analizadas.

3.1 Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela

Este foco hace referencia a las investigaciones que exploran y describen las formas de participaciones de las familias en las escuelas, como también los factores que se asocian a ellas. Dentro de estos estudios, se identifica que la participación se manifiesta de diversos modos, en *espacios formales*² u otros más cotidianos. El 69% de los estudios revisados tienen este tema como eje. Se encontró una totalidad de 9 documentos, los cuales serán descritos a continuación.

Balarin y Cueto (2008), en el marco del proyecto “Niños del Milenio”³, exploraron la manera en que los padres, madres y docentes entienden la participación de las familias en la escuela del nivel de educación primaria. En dicha investigación se analizan los obstáculos que existen para la participación familiar y determinan cuál es la orientación que los padres y madres reciben para contribuir a la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar de sus hijos e hijas. La conclusión principal del estudio refiere a que las familias pocas veces tienen un impacto positivo sobre el

² A lo largo del estudio cuando se mencione *espacios formales* se hace referencias a los espacios organizados que incluyen reuniones de padres, con APAFA, CONEI, jornadas, faenas, como también reuniones que tratan asuntos logísticos y administrativos

³ Niños del Milenio, internacionalmente conocido como Young Lives, es un estudio sobre pobreza infantil que realiza un seguimiento longitudinal a una cohorte de 12 000 niños en cuatro países desde el año 2001 —Perú, India-Andrah Pradesh, Vietnam y Etiopía. Es importante mencionar que diferentes estudios que serán presentados en el presente estado de la cuestión han utilizado la muestra de Niños del Milenio, lo cual se mencionará en cada uno de los casos.

aprendizaje, principalmente debido a la poca o nula orientación que reciben por parte de la escuela para acompañar las experiencias de aprendizaje o para comprender como podrían apoyar a sus hijos en el hogar. Ello se explica debido a que casi todas las escuelas no cuentan con estrategias institucionales para generar y orientar la colaboración y participación de las familias en la educación de sus hijos.

Asimismo, Balarin y Cueto (2008) señalan que las condiciones materiales de vida y la situación de pobreza de algunas familias plantean restricciones pues identifican que entre las familias más pobres y con menor nivel educativo se evidencia un menor conocimiento y/o ausencia de comprensión sobre el proceso o logros de aprendizaje de sus hijos. Finalmente, los investigadores señalan que, el hecho de que las familias perciban que ellas mismas no cuentan con los recursos necesarios para poder apoyar a sus niños en sus actividades educativas conlleva a que decidan no involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos y desplacen toda la responsabilidad del ámbito académico y/o pedagógico hacia las escuelas⁴.

Por otro lado, Benavides, Rodrich y Mena (2009) encontraron que los vínculos entre las familias y escuelas de educación primaria de zonas urbanas y rurales son relativamente fuertes. Señalan que ello se debe principalmente a los espacios más formales de participación que existen en la escuela. Por ejemplo, la mayoría de las familias participantes del estudio (94%) indicaron reunirse más de una vez al año con algún directivo del APAFA. Asimismo, entre las formas más frecuentes de participación se identificaron a las asambleas de APAFA, faenas para la construcción y comités de aula. Ahora, si bien Benavides, et al. (2009) señalan a la participación formal como un aspecto predominante, indican también que dicha participación no necesariamente es voluntaria, ya que ciertos grupos de padres se sienten obligados o tienen temor de recibir alguna multa si no participan, o que incluso, no todos participan de manera activa (ya sea brindando alguna sugerencia o expresando alguna preocupación)⁵. Otro aspecto señalado por los autores es que las familias manifiestan que es difícil que algún padre o madre quiera ser parte de la APAFA, pues señalan que es una actividad que requiere muchas responsabilidades y tiempo.

Asimismo, Benavides, et al. (2009) indican que este tipo de participación o interacciones que se desarrollan entre la familia-escuela no conllevan necesariamente a que los padres y madres trabajen o realicen un seguimiento a las actividades educativas de sus hijos fuera del horario escolar, ya que se evidenció que fueron las actividades escolares a las que los niños le dedicaron menor tiempo frente a otras. Ello se puede deber, por un lado, a que en dichos espacios no se

⁴ Es importante mencionar que esta conclusión final de los autores puede entrar en discusión con diferentes creencias por parte de las escuelas, en las cuales se considera que las familias no tienen las habilidades pedagógicas necesarias. Sin embargo, es importante mencionar que son las escuelas las que tienen la responsabilidad de tener esas habilidades, mas no las familias.

⁵ Benavides, et al. (2009) indican que el 42% de los padres y madres encuestados afirma realizar visitas a la escuela por iniciativa propia .

transmiten recursos o mensajes claros para el acompañamiento educativo en el hogar, pero también por la diversidad familiar, lingüística, económica, escolaridad o por su zona de residencia. Los investigadores del presente estudio indican que, si bien las escuelas en conjunto son generalmente similares en términos de sus resultados, las familias puede que no lo sean. Ahora, si bien se evidencia que la distribución del tiempo de los niños en actividades educativas es heterogénea, se evidencia una tendencia entre las familias “menos educadas”, agrícolas y de las zonas altas a ser las menos acopladas, pues fueron las que presentaron un menor nivel de involucramiento en términos relativos a la vida escolar, sea en su aspecto formal de participación o en torno al involucramiento cotidiano.

En el marco del proyecto “Niños del Milenio”, Rosales y Cussianovich (2012) analizaron la pertinencia de la experiencia escolar de un grupo de estudiantes indígenas de educación primaria de acuerdo con sus características lingüísticas y culturales. Entre sus ejes de análisis se propuso explorar cómo se desarrollaba la participación comunitaria en el entorno escolar, donde encontraron que en ninguna de las escuelas se registró un involucramiento de miembros de la comunidad ajenos a las familias (por ejemplo, sabios, ‘apus’, líderes u otros miembros de la comunidad). Las investigadoras sostienen que la participación familiar se manifiesta en aportes económicos, realización de faenas o en participaciones de reuniones a las cuales las madres asisten por la presión económica de tener que pagar una multa, mas no por un propio interés. Además, encuentran que la barrera lingüística es la principal razón por la cual las madres no participan activamente en las reuniones que las y los docentes realizan para informarles sobre el aprendizaje de sus hijas e hijos, pues estas se desarrollaban en castellano, mientras que ellas se comunican principalmente (en la zona de estudio) en quechua. Las autoras señalan que ello podía ocasionar que las madres sintieran vergüenza y temor de no ser entendidas, lo cual limitaba su involucramiento con la escuela. Debido a ello, entre sus reflexiones finales, Rosales y Cussianovich (2012), sostienen que “resulta necesario que la escuela proponga nuevos espacios para la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad, pero sobre todo que reflexione sobre sus formas de relacionarse con los padres y las madres” (p. 134).

En escuelas rurales de educación primaria de La Libertad, Franco (2016) exploró y describió las diferentes formas en la que se manifiesta la participación de las familias en la educación y los factores que se asocian a ella. Por un lado, presenta un inventario de las diversas maneras de participación familiar, entre las que se encuentran, principalmente, el trabajo comunal para construir o mejorar la infraestructura de la escuela, el apoyo en la realización de las tareas en casa y el cumplimiento en la asistencia de las reuniones y pagos de la APAFA (esta última caracterizándose aún más por la obligatoriedad o miedo a las multas). Ahora, es importante mencionar que también se muestra un tipo de participación familiar que consiste en el realizar un

monitoreo al docente, pero este se centra en su puntualidad y asistencia, mas no en sus aspectos pedagógicos.

Asimismo, Franco (2016) expone que los principales factores asociados a la participación están relacionados con la búsqueda de mejores condiciones de vida para sus hijos y con el desarrollo de habilidades para que puedan migrar a zonas urbanas y continuar su formación para volverse “profesionales”. Es importante mencionar que “estos deseos de profesionalización están muchas veces acompañados de una fuerte desvaloración del estilo de vida de los propios padres de familia” (Franco, 2016, p.72). Se evidencia una intensidad de este pensamiento y deseos que podrían conllevar a un impacto negativo en la autoeficacia e identidad de las familias. Por lo mencionado, una de las conclusiones del investigador es que es importante primero modificar la creencia usualmente negativa de la comunidad educativa de las capacidades de los padres y madres de familia para incentivar la participación parental en la escuela.

Ya en el contexto de la pandemia de COVID-19, Huarcaya (2021) analizó las lógicas de participación y afecto en la relación familia-escuela en una comunidad andina. A partir de la exploración sobre cómo se relacionan estas lógicas en una escuela de nivel educación primaria, identifica que existe una relación entre la participación y afecto en la relación familia-escuela, pues ambos contribuyen al vínculo que los actores educativos (estudiantes, familias, docentes) construyen y ejercen desde sus agencias; y que están relacionadas a sus propias trayectorias como también a los modos que tienen de percibir el mundo. Asimismo, Huarcaya (2021) expone que estas relaciones son condicionadas por factores que están ligados a las grandes desigualdades en que viven las escuelas rurales andinas, relacionadas a la pobreza, al acceso de servicios y lengua materna.

Por otro lado, Cosser Bravo (2010) exploró el desarrollo de la participación de los padres y madres en la toma de decisiones de una escuela secundaria en un contexto urbano marginal de Lima Metropolitana. Ella plantea un modelo con cuatro niveles de participación (simple, consultiva, proyectiva y meta participativa) según el área de gestión en la escuela. Entre sus resultados encontró que los padres y madres tienden a consultar a los tutores sobre el rendimiento académico y conductual de sus hijos e hijas y que existe una tendencia a participar en actividades extracurriculares, como paseos y aniversarios. Ahora, si bien se evidencia un interés por el rendimiento académico, se identifica que la participación de las familias en las actividades del área pedagógica es limitada, pues los docentes en su mayoría no lo permiten, aludiendo que los padres y madres no cuentan con el nivel educativo necesario para ello.

También en el nivel secundario, Tamariz (2013) exploró el tema de la participación de los padres y madres de familia en la gestión administrativa y pedagógica de cinco escuelas de Lima. En esta, analiza cuáles son las fuentes y los tipos de comunicación e información que tienen las

familias para poder acceder a esta participación. En sus resultados da a conocer que la participación de los padres y madres se presenta a un nivel informativo y resolutorio tanto en la gestión administrativa como en la pedagógica. Finalmente, concluye que la participación de la familia se ubica en un nivel básico, pues no asumen un grado de responsabilidad ni tienen una capacidad de decisión, a pesar de los dispositivos legales que les otorga esta función.

Sarmiento y Zapata (2014), a partir de la revisión de literatura sobre modelos teóricos y factores asociados a la participación de la familia en la escuela, proponen un modelo conceptual que considera que la participación de los padres y madres se debe comprender como un trabajo que involucra a todos los actores educativos –estudiantes, familia, escuela y comunidad. Este modelo propone cuatro dimensiones: el soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes; la comunicación entre familia y escuela; la participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela; y la integración de la comunidad para dar soporte a experiencia escolar de los estudiantes. Además de las dimensiones, las investigadoras toman en cuenta tres características sociodemográficas de las familias, que se relacionan con la forma e intensidad de la participación: a) el nivel educativo de la madre, b) la lengua materna de la madre y c) el nivel socioeconómico de la familia. Es así como, a partir de este modelo descrito y desde una muestra de niños de uno de los sub-estudios cualitativos del Proyecto “Niños del Milenio” que cursan el nivel de educación primaria, buscaron comprender como se cumple este modelo conceptual en cuatro regiones del país.

En el marco de sus hallazgos, Sarmiento y Zapata (2014) concluyen que el modelo conceptual sobre participación de la familia en la escuela que plantean se sostiene medianamente en las cuatro localidades estudiadas. Se identificó que la estructura central del modelo se mantiene en las tres dimensiones en la que los actores deben participar y en las características sociodemográficas de las familias vinculadas a esta participación. Sin embargo, la cuarta dimensión no se valida en su totalidad, puesto que no hubo hallazgos sobre la construcción de redes comunitarias en las familias, es más, lo que se identificó es que la concepción de los miembros de la familia va más allá de los padres y madres, ampliándose a hermanos mayores y, en menor medida, a tíos, primos y abuelos.

Entre los resultados se identifican ciertas divergencias en la participación según la localidad o el nivel de escolaridad de las madres⁶. Entre ellos, Sarmiento y Zapata (2014) muestran que la cantidad y la calidad de participación de las familias es limitada ya que varía según las

⁶ Por ejemplo, en las escuelas de Lima, en donde la comunicación se produce mediante reuniones programadas, ya sea para que el o la docente informe sobre el rendimiento de las y los estudiantes o coordine el desarrollo de actividades escolares, se presenta una interacción entre docentes y familias. En cambio, en otras localidades como las de Apurímac y Puno, existen ciertas dificultades, ya que las y los docentes no atienden de manera pertinente a los padres y madres de familia, ya porque hablan solo el castellano mas no el quechua, que es el idioma principal de las familias o porque no explicaban a las familias cómo les iba a sus hijos en la escuela (Sarmiento & Zapata, 2014).

características sociodemográficas de las familias, como por ejemplo el nivel de escolaridad alcanzado por la madre, su lengua materna y el área de residencia. De este modo, las madres que alcanzaron la escolaridad primaria completa o incompleta consideran que su intervención es limitada, se sienten incompetentes y optan por delegarla generalmente a los hijos mayores cuando se trata de tareas escolares complejas.

A partir de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2014) de la UNESCO⁷, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Minedu (2020), elaboró un documento en el cual explora cómo los padres y madres monitorean el estudio de sus hijos de sexto grado de primaria en el hogar y cómo ello se relaciona con el desarrollo de actividades educativas de lectura en casa, para así analizar cómo la sinergia de ambos factores influye en el logro de la lectura. Los resultados arrojaron que sí existe una relación directa entre el monitoreo parental y el tiempo que los niños dedican al estudio diario y a las actividades de lectura en el hogar, las cuales también se relacionan con el logro y rendimiento de la lectura. Asimismo, es importante mencionar que la UMC (2020) señala que sus resultados pueden revelar “que es más probable que los padres más involucrados en el proceso educativo de sus hijos fomenten en ellos una mayor aproximación hacia la lectura en el hogar, quizá porque es contemplada como una herramienta de aprendizaje constante” (p.5), concluyendo así que los padres y madres pueden apoyar a sus hijos e hijas a mejorar su comprensión lectora involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje.

3.1.1. Conclusiones del foco y síntesis

De este modo, las anteriores investigaciones dan cuenta de que, si bien pueden existir diferentes modalidades de participación, esta tiende a ser mayor en los espacios formales. La participación de las familias en la educación tiende a ser una participación más logística y administrativa, caracterizada por la participación en faenas, en reuniones de la APAFA, y en diferentes jornadas. Si bien estas actividades son relevantes, se evidencia que la participación en los procesos de aprendizaje y actividades educativas es limitada. Los padres y madres pueden estar preocupados o interesados en el rendimiento de sus hijos, pero la mayoría de estudios exponen que no hay orientaciones o canales claros en las instituciones para su involucramiento en el aprendizaje. Asimismo, se evidencia que esta limitación tiende ser mayor en las familias con menores recursos económicos y de bajo nivel educativo.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los estudios presentados en el foco de “*Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela*”.

⁷ El TERCE del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago, es la evaluación más grande de logro de aprendizaje en la historia de América Latina y el Caribe. Mide logros de aprendizaje en matemática, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias naturales en tercer y sexto grado de primaria e incluye, además, un estudio sobre variables asociadas a estos logros (Unesco, 2021).

Tabla 1.

Síntesis de las investigaciones sobre “Dinámicas y factores de la participación familiar en la educación y la escuela”

Investigación	Autor	Principales resultados
La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas	(Balarin y Cueto, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Las familias tienen una comprensión limitada sobre cómo se desarrolla el aprendizaje en las escuelas de sus hijos y cómo pueden apoyarlos en sus actividades educativas. - Casi ninguna de las escuelas cuenta con estrategias institucionales para orientar la participación de las familias en la educación de sus hijos - Las familias más pobres y con menor nivel educativo son las que tienen menor comprensión y conocimientos sobre los procesos de aprendizaje.
Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco	(Benavides, Rodrich y Mena, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Existen vínculos relativamente fuertes entre familias y escuelas en los aspectos más formales. - En general, los docentes no brindan herramientas claras para que los padres puedan utilizar e influir positivamente en los procesos de aprendizaje planteados desde la escuela. - Existe un mayor desacoplamiento con el sistema educativo formal en las familias menos educadas, agrícolas y de zonas más altas (familias quechuahablantes son quienes menos participan).
¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos	(Rosales y Cussianovich, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia escolar de niños indígenas no se ajusta a sus necesidades lingüísticas ni culturales. - Participación se restringe en cuestiones económicas y materiales de la institución escolar. - La barrera lingüística es la principal razón por la cual las familias no participan activamente en las reuniones que docentes realizan sobre el aprendizaje de sus hijos.
Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales	(Franco, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - El principal tipo participación familiar es el trabajo comunal para construir o mejorar la infraestructura de la escuela, el apoyo en la realización de las tareas en casa y el cumplimiento en la asistencia de las reuniones y pagos de la APAFA (por la obligatoriedad o miedo a las multas). - El monitoreo al docente se centra en su puntualidad y asistencia, mas no en sus aspectos pedagógicos. - Principales factores asociados a la participación familiar: búsqueda de mejores condiciones de vida para sus hijos y desarrollo de habilidades para poder a migrar a zonas urbanas y volverse “profesionales”. - Hay una fuerte desvaloración del estilo de vida de los propios padres de familia, lo cual podría conllevar a un impacto negativo en la autoeficacia e identidad de las familias.
Afecto y la participación en la relación familia-escuela tiempos de la COVID-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina “San Antonio de Cusicancha”	(Huarcaya, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una relación entre los afectos y la participación en la relación familia-escuela, ambos campos contribuirían al vínculo que los actores educativos, familias, docentes, niños y niñas, ejercen desde sus agencias. - Las relaciones son condicionadas por factores que están ligados a las grandes desigualdades en que viven las escuelas rurales andinas.

La participación en la toma de decisiones de los padres y madres de familia en una Institución Educativa Estatal en Huaycán del distrito de Ate - Vitarte.	(Cosser, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Familias tienden a consultar a los tutores sobre el rendimiento académico y conductual de sus hijos. - Existe una tendencia por participar en actividades extracurriculares. - Hay un interés por el rendimiento académico, pero la participación de familias en el área pedagógica es limitada pues docentes en su mayoría no lo permiten.
Participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional	(Tamariz, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación se presenta a un nivel informativo y resolutorio, tanto en la gestión administrativa como en la pedagógica. - Participación de la familia se ubica en un nivel básico: no asumen un grado de responsabilidad ni tienen una capacidad de decisión.
Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú	(Sarmiento y Zapata, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Existen divergencias en la participación según la localidad o el nivel de escolaridad de las madres. - La cantidad y la calidad de participación es limitada, varía según las características sociodemográficas: el nivel de escolaridad de la madre, su lengua materna y el área de residencia. - Madres con menor escolaridad consideran que su intervención es limitada, se sienten incompetentes.
Involucramiento de los padres de familia y de los estudiantes y su influencia en el logro de la lectura	(Oficina de Medición de Calidad, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una relación directa significativa entre el monitoreo parental y el tiempo que los niños dedican al estudio diario y a las actividades de lectura en el hogar, las cuales también se relacionan con el logro y rendimiento de la lectura. - Las familias pueden apoyar a sus hijos e hijas a mejorar su comprensión lectora involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.2. Percepciones, actitudes y expectativas de las familias sobre la escuela y la educación de sus hijos

Esta categoría hace referencia a las investigaciones que exploran los pensamientos e imaginarios que tienen los padres y madres sobre lo que la escuela y la educación implica y significa para el desarrollo integral o incluso profesional de sus hijos e hijas. De este modo, se identifica estudios que muestran las actitudes o percepciones que tienen hacia la escuela, como también sus expectativas. El 31% de los estudios revisados tienen este tema como eje. Se encontró una totalidad de cuatro documentos, los cuales serán descritos a continuación.

Benavides, Olivera y Mena (2006) analizaron las expectativas de diferentes⁸ familias rurales ayacuchanas y sus dinámicas en el hogar relacionadas con la escolaridad de sus hijos, asimismo buscan conocer si las expectativas de los padres y madres se transfieren de generación en generación o no. Entre sus hallazgos se identifica que la mayoría de padres tienen una alta valoración de la educación, la cual se refleja en la apreciación de la escuela como un espacio que permitiría lograr la movilidad social, definida como el tránsito de hijo trabajador agrícola a posible trabajador del Estado. De este modo, entre sus expectativas se distingue una aspiración

⁸ Se menciona *diferentes* para especificar que los autores sostienen que buscaron comparar familias con diferencias educativas y demográficas con el objetivo de identificar si las variables mencionadas jugaban un rol en la configuración de expectativas y dinámicas.

ocupacional por la mayoría: se espera que sus hijos sean profesores y sus hijas sean parte del personal de salud, pues consideran que son ocupaciones de prestigio que les permitirá la movilidad social, lo cual es transferido de forma intergeneracional.

Ahora, si bien las familias mantienen una valoración positiva de la educación, Benavides et al. (2006) señalan que no se evidencia que ello implique que los padres y madres dediquen tiempo a acompañar a sus hijos en las actividades escolares. En ese sentido, los investigadores identifican que no necesariamente existe una relación entre las altas expectativas y el alto valor de la educación con el acompañamiento a la escolaridad en el hogar de las familias. Finalmente, es importante mencionar que en el estudio se expone como miembros de las instituciones, tanto directivos como docentes, tienen ciertas percepciones y actitudes negativas hacia las familias. Por un lado, manifiestan que las familias no están comprometidas con la educación de sus hijos o muestran poco interés, incluso se les llega a tildar de “flojos”. Por otro lado, indican que, para motivar a los estudiantes a mejorar su desempeño, en algunos casos, les mencionan que si se esfuerzan en la escuela podrán ser profesionales y no agricultores como sus padres, quienes deben trabajar fuertemente en el campo.

Sobre la educación inicial, Ames (2012) sostiene que actualmente existe un mayor reconocimiento por parte de las familias hacia ella, tanto en zonas urbanas como rurales, a comparación de diferentes investigaciones de la década del noventa⁹. A partir de un estudio realizado en zonas urbanas y rurales del Perú, la investigadora muestra que hay una *actitud*¹⁰ positiva hacia la educación inicial por parte de los padres y madres, la cual se puede relacionar con la creciente expansión del servicio y una mayor familiaridad de las generaciones actuales con el mismo. Asimismo, se explica que la actitud positiva de las familias hacia la educación inicial se caracteriza y explica por dos razones. Por un lado, piensan que la educación inicial contribuye a facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria; y, por otro lado, consideran que la educación inicial también es un espacio para aprender habilidades sociales y establecer relaciones entre pares, valorando así la educación inicial en sí misma y no solo en relación con la escuela primaria.

Ahora, si bien Ames (2012) indica la prevalencia de la actitud positiva hacia el nivel inicial, también identifica diferencias entre los contextos estudiados. Esto se explica por los obstáculos y barreras existentes para garantizar el acceso a la educación inicial de calidad y equidad para todos los niños del Perú, como la pobreza, la desigualdad en la oferta, la exclusión de las lenguas y culturas indígenas o la ausencia de una propuesta intercultural para el nivel de educación inicial. Por lo cual, algunas familias del estudio, especialmente las de origen indígena, mantienen

⁹ Diferentes estudios evidenciaban que las docentes se quejaban de la poca importancia que los padres y madres daban a la educación inicial, y por otro lado, que las familias se quejaban por la inconsistencia de las maestras (Ames, 2012).

¹⁰ Por *actitudes* se hace referencias a las creencias y percepciones a favor o en contra de un objeto definido.

actitudes críticas hacia el nivel inicial. Esta actitud crítica se caracteriza por el hecho de que perciben a la educación inicial como un lugar que excluye la lengua y cultura de los niños indígenas, como un espacio de poca accesibilidad por la cobertura nacional, cuyos contenidos y aprendizajes tampoco resultan significativos. No obstante, es importante mencionar que estas familias sí aceptan la necesidad de la educación primaria, pues la asocian con un espacio en el cual lograrán el aprendizaje de la escritura y el castellano, lo cual consideran que es fundamental para desenvolverse y defenderse en una sociedad letrada y castellanohablante, y para lograr una movilización social.

En el marco del Proyecto “Niños del Milenio”, Guerrero (2014) analizó las expectativas educativas de los principales actores educativos (padres, docentes y estudiantes) con el objetivo de conocer cómo se relacionan con los resultados educativos de los estudiantes de escuelas de nivel secundaria en zonas urbanas y rurales del Perú. Asimismo, explora cuáles son los factores que determinan la formación de las expectativas educativas, tanto las que se dan al inicio de la secundaria como las relacionadas con la realización y concertación de las mismas. Entre sus hallazgos, se encontró una alta congruencia entre las expectativas educativas de los padres y los estudiantes, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas expectativas se caracterizan en que se esperan que los estudiantes concluyan la educación secundaria y tengan acceso a una educación superior. De este modo, existe una alta valoración de la escuela por parte de las familias, la cual se explica por atribución que le da a la educación como un canal para progresar y conseguir mejores oportunidades de desarrollo para alcanzar una mejor calidad de vida. La investigadora sostiene que esta valoración es un factor que determina la expectativa de las familias y es transmitida de manera intergeneracional de padres a hijos.

De este modo, las altas expectativas y valoración de la educación que se identifican en las familias explican que los estudiantes busquen concluir su educación secundaria. Ahora, si bien hay una expectativa en que puedan completar la educación secundaria y una aspiración en acceder a lograr una educación superior, ello no implica necesariamente que vean esa posibilidad como una opción factible en todos los casos. Es así que, puede existir una variabilidad por el nivel económico y educativo de los padres y madres ya que, además de que estas condiciones influyen en las expectativas educativas, se sugiere que estas características favorecerían la concreción de las mismas. Por un lado, porque las familias con mayor nivel educativo realizan un mayor acompañamiento en los procesos de aprendizajes de los hijos, y, por otro lado, porque son modelos y referentes para ellos. Finalmente, otro hallazgo es que hay una menor expectativa en el caso de los docentes hacia lo que pueden lograr sus estudiantes, sobre todo en las zonas rurales, explicado por el nivel socioeconómico y educativo de los padres.

Por último, Ordoñez (2020), como parte del proyecto “Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú” (Proyecto CREER¹¹) ejecutado por GRADE, elaboró un documento sobre las percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado. Por un lado, se identifica que las percepciones de los padres y madres giran en torno a la calidad del aprendizaje: mencionan que tiene muchas carencias en contraste a la escuela polidocente (desde la infraestructura hasta los contenidos que enseñan). Por otro lado, las expectativas de las familias se concentran en que sus hijos e hijas puedan concluir la secundaria y puedan contar con una profesión que les permita mejorar su calidad de vida, considerando a la escuela como el espacio que hará posible su movilidad social. Es importante mencionar que existió una tendencia entre las percepciones que tienen las y los docentes entrevistados hacia la familia: ellos mencionaron que un problema de las escuelas multigrado es la escasa participación de las familias en las actividades que organiza la institución educativa y el poco apoyo en las tareas de sus hijas e hijos.

3.2.1. Conclusiones del foco y síntesis

De este modo, los pensamientos de las familias hacia la escuela se configuran por percepciones, expectativas y actitudes principalmente positivas. A partir de todos los estudios de este subcapítulo se observa que las familias observan a la escuela como un espacio que permitirá que sus hijos progresen, que se integren mejor a la sociedad y que puedan tener una mejor calidad de vida en el futuro. Ahora, si bien hay una alta valoración a la escuela y sobre lo que la educación representa, se evidencia cierta variabilidad tanto en cómo estas pueden determinar la participación de las familias en la educación, como también la concreción de expectativas, principalmente por las diferencias socioeconómicas y educativas de las familias. Finalmente, es importante mencionar que existe una tendencia por parte de los docentes en percibir a los padres como pocos interesados o involucrados, como también cierta desvalorización hacia ellos en las zonas rurales.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los estudios presentados en el foco de “Pensamientos de las familias sobre la escuela y educación de sus hijos e hijas”.

¹¹ El proyecto CREER tiene como objetivo mejorar los aprendizajes y las condiciones de bienestar de las y los estudiantes de las escuelas rurales multigrado primarias castellano hablantes del Perú. Entre sus líneas de trabajo está el de Investigación.

Tabla 2.

Síntesis de las investigaciones sobre “Pensamientos de las familias sobre la escuela y educación de sus hijos e hijas”

Investigaciones	Autor	Principales resultados
De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural.	(Benavides, Mena y Olivera, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de las familias tienen una alta valoración hacia de la educación. - Las familias perciben la escuela como un espacio que permitiría lograr la movilidad social. - Entre las expectativas familiares se distingue una aspiración ocupacional por la mayoría. - Las percepciones y expectativas se transfieren de forma intergeneracional. - No hay una relación directa entre la valoración positiva de las familias hacia la educación y el tiempo que destinan acompañar a sus hijos en sus actividades escolares - Percepción y actitud negativa hacia las familias por parte de los docentes.
Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales	(Ames, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Hay actitud positiva hacia la educación inicial por parte de las familias, relacionada con la expansión del servicio y una mayor familiaridad con el nivel. La actitud positiva se explica por dos razones: contribuye a facilitar la adaptación a la escuela primaria; y, consideran que inicial es un espacio para aprender habilidades sociales. - Hay heterogeneidad entre los contextos estudiados, relacionada por los obstáculos y barreras existentes para garantizar el acceso a la educación inicial a todos los niños del Perú. - Algunas familias del estudio mantienen actitudes críticas hacia el nivel, especialmente en las de origen indígena, explicada por una ausencia de una propuesta intercultural para el nivel de educación inicial.
“Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú	(Guerrero, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Alta congruencia entre las expectativas educativas de los padres y los estudiantes, se esperan que los estudiantes concluyan la educación secundaria y tengan acceso a una educación superior. - Alta valoración de la escuela por parte de las familias porque permitiría movilidad social, la cual es transmitida de manera intergeneracional. - La alta expectativa no implica necesariamente que vean la concreción de sus proyectos. Hay una variabilidad por nivel económico y educativo. - El nivel educativo de las familias influye en las expectativas educativas y en su concreción - Hay una menor expectativa en el caso de los docentes, en relación al de las familias, sobre todo en las zonas rurales y más pobres.
Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado	(Ordoñez, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Las percepciones de las familias giran en torno a la calidad del aprendizaje, el cual consideran bajo a comparación de otras modalidades. - Las expectativas de las familias se concentran en que sus hijos puedan concluir la secundaria y puedan contar con

-
- una profesión que les permita mejorar su calidad de vida (la escuela les permitirá una movilidad social).
 - Hay una tendencia entre las percepciones de los docentes hacia la familia, considerando que tienen una escasa participación y apoyan poco a sus hijos.
 - Los docentes perciben que la participación de las familias es escasa.
-

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.3. Aspectos metodológicos de los estudios

Un aspecto importante al analizar los estudios sobre la relación familia-escuela en el Perú es el proceso de investigación abordado. Se exponen las líneas generales de la ruta metodológica que se desarrollaron para alcanzar estos conocimientos¹².

En relación con la población de estudio se identificó que los estudios se realizaron en escuelas de diferente nivel educativo y contexto geográfico. Las investigaciones exploraron el objeto de estudio en 12 regiones del Perú: Áncash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, La Libertad, Lima, Loreto, Piura, Puno y San Martín. Respecto a la zona de residencia, se evidencia que 2 (15%) estudios exploraron la realidad de escuelas urbanas, 4 (31%) estudios las de zonas rurales y 7 (54%) investigaron escuelas tanto urbanas como rurales (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución porcentual de estudios según la zona de residencia de la población de estudio

Nivel educativo	Cantidad de estudios	Porcentaje
Urbana	2	15%
Rural	4	31%
Urbana y Rural	7	54%
TOTAL	13	100

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los tres niveles educativos de la educación básica regular han sido explorados en las distintas investigaciones; sin embargo, se evidencia una tendencia predominante en estudios que exploraron el nivel de educación primaria (Ver Tabla 3). De los 13 estudios revisados, 9 (69%) analizaron la realidad de la relación familia-escuela en instituciones del nivel de educación primaria, 2 (15%) la realidad de escuelas de nivel de educación secundaria, 1 (8%) exploró tanto

¹² Para el desarrollo de este resultado se está tomando como referencia la presentación del resultado “*Aspectos metodológicos de la investigación*” del Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil de Barrero y Rosero (2018).

primaria y secundaria, y solo 1 exploró el nivel de educación inicial (8%). Finalmente, es importante mencionar que 4 (30%) contaron con padres, madres y estudiantes indígenas como parte de su población de estudio¹³.

Tabla 4.

Distribución porcentual de estudios según nivel educativo explorado

Nivel educativo	Cantidad de estudios	Porcentaje
Inicial	1	8%
Primaria	9	69%
Secundaria	2	15%
Primaria y Secundaria	1	8%
TOTAL	13	100

Fuente: Elaboración propia, 2021

Las investigaciones revisadas utilizaron un método cualitativo y/o cuantitativo para aproximarse a sus objetos de estudio. Sin embargo, se evidencia una tendencia predominante de la metodología cualitativa, ya que la mayoría de las y los investigadores exploraron cómo se configuraba la relación familia-escuela desde las vivencias, discursos y creencias de diferentes actores educativo, principalmente de las familias.

De este modo, se evidencia que 8 estudios se enmarcaron en una metodología cualitativa, 3 en una cuantitativa, y 2 en una mixta, es decir utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos. A continuación, se detalla el porcentaje de tipos de instrumentos de recolección de la información en relación con los estudios analizados: el 77% de los estudios emplearon la entrevista, ya sea individuales o grupales; el 31% fichas de observación, ya sea de aula, escuela o en el hogar; el 46% aplicaron encuestas; el 14% algún tipo de método participativo; y, el 8% utilizaron la técnica del grupo focal y análisis de archivos.

Finalmente, es importante destacar que, de los 13 estudios seleccionados y revisados, 5 (38%) se desarrollaron en el marco del Proyecto “Niños del Milenio”, un estudio macro longitudinal y comparativo.

¹³ Es importante mencionar que estos cuatro estudios se realizaron en el marco del Proyecto Niños del Milenio.

3.3.1. Conclusiones del foco y síntesis

De este modo, al revisar los aspectos metodológicos de las investigaciones se aprecia que hay una mayor cantidad de estudios que exploran el nivel de educación primaria, y se evidencia también una escasez en relación a los estudios que exploran la educación inicial. En relación al método se observa una predominancia de estudios cualitativos, lo cual se podría explicar por el interés de los investigadores en explorar las realidades desde las experiencias de los mismos actores. Finalmente, es importante mencionar que hay un porcentaje importante de estudios que parten desde proyectos de estudios como lo son Niños del Milenio y CREER.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los “Aspectos metodológicos de los estudios”.

Tabla 5.

Síntesis de las investigaciones sobre Aspectos metodológicos de los estudios

Investigaciones	Campo	Urbano/Rural	Nivel educativo	Metodología	Instrumentos
De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. (Benavides, Mena y Olivera, 2006).	Ayacucho	Rural	Primaria Secundaria	Cualitativa	Encuestas de estudio longitudinal Entrevistas Guía de observación
La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. (Balarin y Cueto, 2008).	Ayacucho Piura Lima San Martín	Urbano Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas (semi-estructuradas)
Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. (Benavides, Rodrich y Mena, 2009)	Cusco	Urbano Rural	Primaria	Mixta	Encuestas Entrevistas individuales y grupales Fichas de seguimiento y observación
La participación en la toma de decisiones de los padres y madres de familia en una Institución Educativa Estatal en Huaycán del distrito de Ate - Vitarte. (Cosser Bravo, 2010)	Lima	Urbano	Secundaria	Cuantitativa	Encuestas
Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. (Ames, 2012)	San Martín Apurímac Lima Puno	Urbano Rural	Inicial	Cualitativa	Entrevistas (individuales y grupales)
¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos. (Rosales y Cussianovich, 2012)	Ancash	Urbano Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas Grupos focales Observación de aula
Participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional. (Tamariz, 2013)	Lima	Urbano	Secundaria	Cuantitativa	Encuesta

“Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. (Guerrero, 2014)	San Martín Apurímac Lima Puno	Urbano Rural	Primaria	Mixta	Entrevistas de estudio longitudinal Encuestas de estudio o longitudinal Observaciones de aula y en el hogar
Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú. (Sarmiento y Zapata, 2014)	San Martín Apurímac Lima Puno	Urbano Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas (individual y grupal) Ejercicios participativos
Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. (Franco, 2016)	La Libertad	Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas
Involucramiento de los padres de familia y de los estudiantes y su influencia en el logro de la lectura. (Oficina de Medición de Calidad, 2017)	Nacional*	Urbano Rural	Primaria	Cuantitativa	Utiliza datos de la TERCE
Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado. (Ordoñez, 2020)	Cajamarca Loreto Piura	Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas y conversaciones semi-estructuradas
Afecto y la participación en la relación familia-escuela tiempos de la COVID-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina "San Antonio de Cusicancha" (Huarcaya, 2021)	Huancavelica	Rural	Primaria	Cualitativa	Entrevistas Análisis de archivos Ejercicios de participación para conocer las percepciones

Fuente: Elaboración propia, 2021

IV. DISCUSIÓN

El desarrollo del presente estudio documental permite evidenciar una serie de hallazgos, tensiones y vacíos. El primer hallazgo, a partir del análisis de investigaciones, es que se puede observar que existe una tendencia por explorar y describir de qué manera se desarrolla la participación de los padres y madres en las escuelas de sus hijos, así como los factores que se asocian a ellas. En este marco, se identifica que los estudios han buscado explorar la participación desde diferentes niveles y modalidades; como, por ejemplo, desde la participación familiar en las asociaciones de padres y madres de familia, en las faenas o jornadas de trabajo en beneficio de la infraestructura de la escuela, como aportantes de recursos económicos o materiales, como también desde el nivel de participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Una tensión identificada en los estudios de participación es que desde sus hallazgos se puede llegar a evidenciar que la manera en cómo se puede estar pensando la participación de los padres y madres en la escuela es principalmente administrativa y logística. Es decir, se identifica que las instituciones educativas buscan que los padres y madres sean facilitadores logísticos, restringiéndolos así a tener una participación caracterizada primordialmente para realizar acciones para mejorar la construcción de la escuela, aportar para los materiales del aula, organizar la APAFA o Comités para tomar decisiones logísticas y administrativas. Ahora, si bien se evidencia que hay una tendencia por entender o delimitar la participación en espacios logísticos, administrativos, o más formales, no necesariamente es activa ni voluntaria, sino todo lo contrario. Algunos estudios identifican que ella se puede caracterizar por presentar cierta sensación de miedo y/u obligatoriedad, debido a las multas, sanciones o comentarios negativos por parte de los docentes u otros padres. Asimismo, no se observa que los padres y madres puedan expresar de forma libre y espontánea alguna preocupación o sugerencia.

Otra tensión a destacar es que la participación que se da en las escuelas no suele relacionarse con el aspecto pedagógico, ni está pensada para que las familias puedan participar en las actividades educativas o complementar y fortalecer las competencias y habilidades que se espera desarrollar en sus hijos. En general, no se identifican estrategias formales de participación para involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, el hecho que los padres participen en espacios formales y logísticos, no implica una participación en los

procesos de los aprendizajes. Es importante resaltar que la limitada participación por parte de las familias en los procesos de aprendizajes se acrecienta aún más en el caso de las familias con menor nivel económico, educativo, de zonas rurales y/o indígenas.

De este modo, a partir de los estudios revisados se pueden plantear dos explicaciones a la limitada participación identificada. Por un lado, no existen estrategias institucionales por parte de las escuelas para generar una participación familiar significativa que respondan a sus intereses y necesidades o a generar un involucramiento en el proceso educativo de sus hijos; lo cual conlleva también a que las familias no comprendan cuál es su rol en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por otro lado, por parte de ciertos docentes y directivos existe una percepción negativa hacia las familias, considerándolos como pocos capaces o desinteresados, lo cual puede conllevar a que las familias no sean involucradas o tomadas en cuenta para acompañar el desarrollo de aprendizaje de sus hijos, lo cual tiende a ser mayor en las escuelas ubicadas en las zonas más pobres y rurales. Estas explicaciones incluso se podrían ver reforzadas por el hecho de que, en las zonas rurales, sobre todo donde hay población indígena, las reuniones o indicaciones que se brindan en las escuelas suelen darse en castellano cuando los familiares, en especial las madres, quienes son las que más participan, entienden y se comunican en otro idioma. Este hecho anterior es realmente preocupante porque está evidenciado que cuando los padres participan de los procesos de aprendizajes, los niños tienen más aprendizajes más significativos (Epstein, 1991). Al no involucrar y en algunos casos incluso discriminar, no solo se está atentando contra las familias, sino también contra el desarrollo integral de los niños.

Por otro lado, los estudios que buscan conocer las percepciones, actitudes expectativas por parte de las familias y la escuela evidencian que estas son principalmente positivas. En todas ellas se señala que las familias consideran que la asistencia y participación de sus hijos a la escuela, permitirá que los niños o adolescentes puedan crecer y tener mejores oportunidades para su futuro. En el caso de las familias de zonas rurales y/o indígenas, esta alta valoración se manifiesta como un deseo de que sus hijos puedan progresar. Asimismo, indican que esperan que sus hijos al ir a la escuela puedan lograr la movilidad social que ellos no pudieron lograr, y así “no lleguen a ser (agricultores) como ellos”. En ese sentido, se evidencia que las familias de zonas rurales e indígenas perciben a la escuela como un espacio para progresar y tienen la expectativa de que sus hijos al asistir a ella puedan progresar.

Otro aporte importante de resaltar es que el único estudio que explora la educación de nivel inicial (Ames, 2012) permite observar que las actitudes hacia el nivel educativo inicial, a comparación de años atrás, son más positivas. No obstante, es importante señalar dos tensiones. Por un lado, si bien hay una valoración hacia la educación inicial como espacio que permite el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, este aún es percibido como un espacio de preparación para la educación primaria. Ello podría llevar a pensar que aún las familias en el Perú

no estén valorando el nivel de educación inicial por si mismo y que tampoco están viendo su utilidad real. Una segunda tensión es que las familias de zonas rurales e indígenas se sienten excluidas por la poca cobertura y accesibilidad que tienen las instituciones educativas de nivel inicial. Esta segunda tensión conlleva a que tengan una postura más crítica hacia el nivel, lo cual puede dar luces sobre la importancia de fortalecer los programas de acceso y cobertura desde el sistema educativo peruano. No obstante, estas familias reconocen a la educación primaria como un espacio que permitirá que los niños adquieran habilidades de lectoescritura en castellano, lo cual consideran importante para integrarse a la sociedad castellanohablante. Este último punto se relaciona con lo mencionado en líneas anteriores: hay una percepción hacia la escuela primaria como un espacio que permite la movilización e integración en la sociedad.

Finalmente, un punto importante a discutir se relaciona con los aspectos metodológicos. En la presente revisión documental se evidencia la priorización por parte de los estudios por explorar la realidad de la educación primaria. Asimismo, es importante mencionar que se identifica un vacío en la exploración de la relación familia-escuela en el nivel de educación inicial. Este hecho se identificó no solo al analizar los estudios seleccionados, sino en la etapa de la búsqueda documental. En la búsqueda se encontró un solo estudio que cumplía con los criterios señalados en la metodología. Ello se relaciona con lo expuesto con Majerowicz (2016), quien señala que en el Perú no existe un estudio sistémico de la educación inicial. Se considera que este vacío también es preocupante porque para poder realizar las mejoras necesarias al nivel de educación inicial en el Perú, debemos conocer y explorar aún más lo que sucede en su contexto; solo explorando e investigando cómo se desarrolla la construcción de la relación familia-escuela en la educación del nivel inicial, se logrará proponer recomendaciones más oportunas y pertinentes.

V. CONCLUSIONES

El presente estado de la cuestión ha permitido conocer y explorar la construcción de la relación familia-escuela en el Perú en los últimos 15 años. Se ha podido observar qué dinámicas y factores la componen, cómo es que las familias perciben la escuela, cómo los docentes ven a las familias, y cómo esta relación ha sido explorada y estudiada. A partir del análisis de los estudios se plantean las siguientes ocho conclusiones:

En primer lugar, las investigaciones con énfasis en conocer la participación han podido evidenciar que, si bien existen diferentes formas de participación, esta tiende a ser mayor en los espacios formales y logísticos. Asimismo, esta está alejada de lo pedagógico, ya que no se identifica una participación relacionada a fortalecer y/o complementar el desarrollo de competencias y habilidades en el marco de la escuela. Es más, se evidencia un déficit de estrategias institucionales y de orientaciones claras para involucrar a los padres y madres en las actividades educativas y en el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos. Finalmente, se evidencia que la participación es más limitada en el caso de las familias con menores recursos económicos, menor nivel educativo, que viven en zonas rurales y/o que son indígenas.

Estos hallazgos conllevan a los siguientes cuestionamientos. Si bien diferentes comunicados y orientaciones del estado (Minedu, 2021) como estudios (Epstein, 1991) reconocen y señalan la importancia de la relación de la familia con la escuela para promover y mejorar el desarrollo integral de los niños, ¿qué tanto se formalizan estas expectativas y discursos en las escuelas del Perú? ¿las escuelas y/o las familias tienen acceso a esta información? ¿a pesar de contar con esa premisa se opta por una participación más logística? ¿qué entienden los docentes por participación familiar? ¿cómo se puede involucrar a las familias en zonas rurales si se tiende a construir percepciones negativas hacia ellos por parte de algunos docentes? Estas preguntas serían importantes de seguir explorando en la realidad nacional, ya que los hallazgos de los estudios invitan a pensar o a entender que la importancia de la relación familia-escuela se pueda estar dando más en un plano discursivo que en uno de real participación.

Es necesario hacer actividades que consoliden más esta relación en las escuelas del Perú. Si bien las reuniones de decisiones administrativas y logísticas son importantes, es necesario generar

espacios en los cuales las familias puedan conocer cómo se están desarrollando sus hijos y cómo se pueden involucrar para el fortalecimiento de sus aprendizajes. Del mismo modo, resulta fundamental construir espacios en los cuales los docentes y directivos puedan conocer las expectativas de las familias en relación a la escuela, como también para que la misma escuela pueda comunicar cuáles son sus funciones y si esas expectativas podrán ser cumplidas o no, según el marco de sus responsabilidades. Por ello es importante que se planifiquen estrategias institucionales de fortalecimiento de la relación familia-escuela.

Un segundo hallazgo es que las percepciones de las familias hacia la escuela pueden ser altamente positivas. Los estudios muestran que los padres y madres consideran a la escuela como un espacio que contribuye al desarrollo y consolidación de aprendizajes claves y que también hará posible que sus hijos tengan acceso a mejores oportunidades para el futuro. Ahora, se observa que, en el caso de las familias pobres rurales e indígenas esta percepción positiva viene acompañada también por una alta expectativa hacia la escuela. Los padres y madres manifiestan que la escuela podrá conllevar a que sus hijos progresen y puedan tener una movilidad social, la cual, según las familias también permitirá que tengan una mayor posibilidad de integrarse a la sociedad peruana. Es más, las familias señalan que esperan que sus hijos progresen y no sean como ellos, los cuales en su mayoría son campesinos y agricultores.

Esto puede estar relacionada con el mito de la educación, el cual es expuesto en diferentes estudios de educación en el Perú (Ames, 2002; Ansión, 1995). Ames (2002) señala que la escuela puede ser percibida por las familias rurales y/o indígenas como un medio fundamental para lograr la integración social, económica y política a la sociedad nacional, y como un espacio que les permitirá superar la posición subordinada que las poblaciones indígenas han ocupado en la estructura social peruana. Ello podría explicar la creencia de la escuela como el espacio que permitirá una movilidad social, así como también un mecanismo para que los hijos no solamente no sean como sus propios padres (pobres, campesinos e indígenas) sino que tampoco sufran la exclusión que han vivido por años. De este modo, se considera que esta expectativa por parte de los padres y madres podría estar influenciada y determinada por los graves problemas de discriminación, racismo, opresión y exclusión que se viven y se da en altas magnitudes en el Perú hacia las poblaciones de zonas rurales e indígenas.

Un tercer hallazgo es la existencia de percepciones y actitudes negativas por parte de algunos docentes hacia las familias. En los estudios se expone que distintos docentes o directivos manifiestan que los padres no están interesados en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se considera que es la escuela la que probablemente aún no ha logrado generar estrategias o canales de comunicación e información clara con las familias. Asimismo, hay docentes que señalan que prefieren no involucrar a las familias, o que este involucramiento en los procesos de aprendizaje no se puede “lograr” porque los padres y madres no están “preparados” para hacerlo. Ante ello,

surge el siguiente cuestionamiento: ¿los padres y madres deben estar preparados para acompañar las actividades educativas? ¿es que acaso las familias deben tener habilidades pedagógicas para que sus hijos mejoren sus aprendizajes? ¿no es acaso responsabilidad de la escuela y de los docentes lograr y poder consolidar el desarrollo de competencias? En este sentido, se señala que es la escuela y la plana docente quienes deben tener las habilidades pedagógicas, mas no es responsabilidad de las familias.

Estas percepciones negativas por parte de algunos de los docentes y directivos hacia las familias, sobre todo a las rurales e indígenas, puede conllevar a percibir que la relación familia-escuela se esté dando de forma vertical, donde los docentes de zonas rurales podrían llegar a pensar o sentir que son superiores a las familias por el hecho de haber tenido educación superior. Entonces, ¿cómo podemos esperar construir una sólida relación de la familia-escuela en el Perú si uno se pone encima del otro? ¿cómo se puede generar involucramiento de los padres en los aprendizajes de los estudiantes si existen percepciones negativas de la escuela hacia ellos?

Diversos estudios que han explorado la autoeficacia parental han demostrado que cuando los padres y madres creen que su intervención y/o acompañamiento es beneficioso para el desarrollo de aprendizajes en sus hijos se involucrarán más en la escuela y en su quehacer educativo (Hoover-Dempsey y Sanders, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2001 en Franco, 2016). En este sentido, resultaría importante explorar de qué manera esta desvalorización de las familias por parte de algunos docentes está obstaculizando el desarrollo de aprendizajes más significativos en los estudiantes, sobre todo en los de zona rural y población indígena.

Por ello, como cuarta conclusión, se piensa que es necesario empezar a realizar intervenciones o acciones que busquen reducir las creencias negativas de los docentes sobre las familias, sobre todo en las zonas rurales. Estas creencias solo conllevan a generar mayores desigualdades. Por ello, es importante empezar a pensar de qué manera los docentes pueden *cambiar* esta percepción, y cómo lograr que las escuelas perciban y reconozcan la importancia de la participación familiar para fomentar su involucramiento. Asimismo, desde el campo de la educación es indispensable buscar otros canales de participación que pongan atención a la diversidad y necesidades de las familias de las zonas rurales o de las poblaciones indígenas. Se considera que tal vez las actividades educativas para trabajar en casa no están acorde a la realidad educativa y cultural de las familias, por lo cual se sugiere que la escuela debe hacer un esfuerzo por contextualizar sus actividades. Por ejemplo, podrían preguntarse “¿cómo puedo contextualizar mi actividad de matemática para los niños puedan hacerlo desde el campo en una zona rural con sus familias?

Esta contextualización permitiría que los padres y madres puedan reforzar las habilidades y destrezas que los niños necesitan para su desarrollo integral y mejoraría la autoeficacia parental.

Para ello sería indispensable el reconocimiento de las familias por parte de los docentes. Por ello, otra recomendación es que desde el sector educación se evalúe cuáles son los perfiles docentes que están trabajando en las zonas rurales del país o en escuelas EIB. En la escuela se necesitan profesores que realmente tengan una aceptación a la diversidad, y que sean capaces de dialogar, entender y respetar de manera genuina el contexto y culturas de las familias. De lo contrario el distanciamiento entre la escuela y familias se seguirá ampliando.

En quinto lugar, se ha identificado una escasez de estudios sobre la relación la familia-escuela en el nivel de educación inicial en el Perú. Esto reafirma lo manifestado por Majerowicz (2016), quien señala que, si bien investigaciones internacionales han demostrado que la experiencia en la educación inicial tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, ello todavía ha sido poco evidenciado en países aún en desarrollo como el peruano, debido a la ausencia y escasez de estudios en el nivel inicial en el país. De este modo, se plantea la siguiente pregunta ¿cómo desde el sector educativo podríamos proponer programas o propuestas de mejora para el nivel si no hay una tendencia por estudiarlo y/o explorarlo? Es importante empezar a generar estos espacios de investigación para generar evidencia significativa. Solo si nos aproximamos al fenómeno educativo podremos conocerlo mejor y así brindar recomendaciones oportunas y pertinentes que conllevarán al fortalecimiento de la educación inicial en zonas urbanas y rurales del Perú. Es importante contextualizar la educación inicial, sobre todo en un país tan diverso como el peruano. Comencemos a preguntarnos ¿cómo estamos pensando la educación inicial para zonas rurales? Asimismo, investigar la educación inicial también nos permitirá construir los recursos necesarios para difundir su importancia en los diferentes ámbitos del país, de manera que pueda ser comprendida por los diferentes sectores de la población.

Como sexta conclusión se obtiene que existe una tendencia por estudiar la relación familia-escuela en el nivel primaria, lo que podría estar relacionado con el esfuerzo que el sector educativo peruano, y probablemente del mundo, pone en este sector. De este modo, esta tendencia podría estar relacionada con que la mayoría de programas e intervenciones del estado buscan primordialmente mejorar el acceso a este nivel, lo que conlleva que no se le esté dando un peso necesario a la educación inicial. Ello se evidencia también en el contexto de la pandemia: el ex - ministro de educación Ricardo Cuenca (2021) manifestó que los estudiantes de zonas rurales y del nivel inicial fueron los que presentaron más dificultades para continuar con sus procesos de aprendizaje y continuum en la educación.

Los primeros cinco años de vida son fundamentales para el desarrollo del todo ser humano. Se señala que en esta edad se habla de una ventana de oportunidades que favorecerían el desarrollo de todas las personas para toda su vida (Behrman y Urzúa, 2013). UNESCO (2017) señala que para que la escuela inicial logre que los niños alcancen los beneficios de aprendizaje

y de desarrollo temprano e integral, es necesario brindar un servicio de calidad. Ahora, cuando se habla de calidad, también se debe pensar en los entornos de bienestar, los cuales incluyen también a las familias.

De este modo, como séptima conclusión, se considera que es vital poner fuerza en la construcción del vínculo de la familia con la escuela en los primeros cinco años, ya que ello permitirá mayores beneficios para el desarrollo integral de los niños y niñas. Es indispensable que el sector educativo del Perú realice esfuerzos para construir una sólida relación de la familia-escuela desde la educación inicial. Esta relación desde los primeros años permitiría establecer cimientos importantes para la misma por los años siguientes, lo que beneficiaría el desarrollo integral de todos los niños. Se considera que, en el caso de no poner un esfuerzo en la relación familia-escuela desde la inicial, sino solo pensarla y trabajarla desde la educación primaria y/o secundaria, podrían presentarse ciertas limitaciones para el desarrollo integral de niños, como también para la construcción del vínculo familia-escuela.

Finalmente, el presente estado de la cuestión ha logrado aproximarnos a conocer cómo se manifiesta esta relación. Asimismo, ha permitido no solo presentar y discutir resultados, sino también a realizar otras preguntas o cuestionamientos que podrían conllevar a futuras investigaciones. De este modo, se considera que es importante seguir explorando este vínculo, sobre todo en instituciones educativas del nivel inicial de zonas rurales y poblaciones indígenas, las cuales han sido las menos estudiadas y han presentado mayores dificultades en su construcción.

VI. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Bibliografía para elaboración del estado de la cuestión

- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Revista de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 21 (40), 7-26.
- Balarin, M. & Cueto, S. (2007). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Documento de trabajo. GRADE.
- Benavides, M; Olivera, I. y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los Desafíos de la escolaridad en el Perú estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. GRADE.
- Benavides, M., Rodrich, H. y Mena, M. (2009). Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: El caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *Revista Peruana de investigación educativa*, 1 (1), 7-30.
- Cosser, M. (2010). *La participación en la toma de decisiones de los padres y madres de familia en una Institución Educativa Estatal en Huaycán del distrito de Ate - Vitarte* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Franco, I. (2016). Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. *Revista Peruana de investigación educativa*, (8), 7-30.
- Guerrero, G. (2014) “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”. *Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Avance de investigación. GRADE.

- Rosales, E. y Cussianovich, A. (2012). ¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos. *Revista Peruana de investigación educativa*, (4), 105-137.
- Huarcaya, E. (2021). *Afecto y la participación en la relación familia-escuela tiempos de la COVID-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina "San Antonio de Cusicancha"* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Ordoñez, A. (2020). *Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado*. Artículo de trabajo. GRADE.
- Oficina de Medición de Calidad. *Involucramiento de los padres de familia y de los estudiantes y su influencia en el logro de la lectura*. Documento de trabajo. UMC.
- Sarmiento, P. y Zapata, M. (2014) *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. Avances de Investigación. GRADE.
- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.

6.2. Bibliografía general consultada

- Ames, P. (2002). Educación en interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ames, P. (2020). La educación frente a la pandemia en el Perú. *La educación intercultural frente a la pandemia*, 2, pp. 56-63.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero & M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), 39-55.
- Behrman, J. y Urzúa, S. (2013). Economic perspectives on some important dimensions of early childhood development in developing countries. En Rebello Britto, P., Engle P. y Super, C.

Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy. 123-141. Oxford University Press

- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2011). *Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar*. Documento de discusión. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Cárcamo, G. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (11), 1-14.
- Cespedes, A. (2021). *Educación a distancia en la Amazonía rural en tiempos de COVID-19: un estudio de caso de las docentes del nivel inicial de la región Loreto*. Ponencia. SIEP.
- Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crookston, B., y Behrman, J. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75, 102–114.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*". Documento de trabajo. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Diker, G. (2002). Modelos de docencia: un recorrido por la pedagogía moderna. Centro de Estudios Metropolitanos.
- Egido, I. (1999). La Educación Inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamericana y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, pp.119-154.
- Escale (2021). *Unidad de Estadística Educativa*. Minedu: 2021
- Encinas, S. (2021). *La familia y la comunidad en el contexto educativo*. (Clase del Programa de Profesionalización Docente de Educación Inicial). Escuela de Formación Docente Innova Teaching School
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teacher's practice of parent involvement. En S. Silven (Ed.), *Advance in reading/language research* (pp. 261-276). JAI.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Hirakawa, P. (2021). *Fundamentos de la educación inicial*. (Clase del Programa de Profesionalización Docente de Educación Inicial). Escuela de Formación Docente Innova Teaching School

- Guadalupe, C. (2020, 12 de mayo). *La educación a distancia: ¿remedio forzado u opción deseable?* El Comercio. <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/la-educacion-a-distancia-remedio-forzado-u-opcion-deseable-noticia/>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE.
- León, E. (2014). *Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Minedu.
- Majerowicz, S. (2016). *Impacto de Educación Inicial sobre Desempeño Académico*. Informe Final. GRADE.
- Ministerio de Educación (2017). *Programa curricular de Educación Inicial*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2020a). Ministro Benavides anuncia la estrategia de educación a distancia “Aprendo en Casa”. *Ministerio de Educación*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/109759-ministro-benavides-anuncia-la-estrategia-de-educacion-a-distancia-aprendo-en-casa>
- Ministerio de Educación (2020b). ¿Qué es aprendo en casa y cómo funciona? *Ministerio de Educación*. <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). *Orientaciones generales para el trabajo con la familia y la comunidad*. Minedu.
- Myers, R. (1992). *The Twelve who Survive*. Routledge.
- Ortega, M. Y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27 (52), pp. 98-118.
- Redacción Rpp. (2021, 04 de febrero). Ministro de Educación: “El principal objetivo es lograr retornar progresivamente a las clases presenciales”. *RPP*. <https://rpp.pe/politica/gobierno/coronavirus-en-peru-ministro-de-educacion-el-principal-objetivo-es-lograr-retornar-progresivamente-a-las-clases-presenciales-noticia-1318976>
- Redondo, P. (2015) Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. *Revista de Educación*, 25, pp. 153-172
- Romagnoli, C., Cortese, I. (2016) *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>

- Serra, M. (2020). *El oficio de enseñar a los recién llegados*. (Clase del Posgrado Educación inicial y primera infancia). FLACSO Virtual de Argentina.
- Sucari, W., Aza, P., Anaya, J. y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1 (1), 6-18.
- Tinta, S. (2020, 5 de abril). *Rol heroico de maestros y familias en tiempos de pandemia* Educación. <https://www.educacionperu.org/rol-heroico-de-maestros-y-familias-en-tiempos-de-pandemia/>
- UNESCO (2017). *Overview MELQO. Measuring Early Learning Quality and Outcomes*.