



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Escuela de Trabajo Social

**INFORME 4**  
**Resultados finales**  
**Familia Escuela:**  
**Sistematización de evidencia empírica y bibliográfica**

Santiago, 24 de agosto de 2016

## Contenido

1.	PRESENTACIÓN.....	4
2.	METODOLOGÍA.....	5
	2.1 Protocolo de búsqueda.....	5
	2.2 Criterios de inclusión y exclusión.....	6
	2.3 Matriz final de artículos:.....	8
3.	RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN.....	12
	3.1 Características de los artículos.....	12
	3.2 Respecto a las características de la intervención.....	14
	3.2.1 Diagnóstico.....	14
	3.2.2 Objetivos de la intervención.....	15
	3.2.3 Duración de las intervenciones.....	16
	3.2.4 Nivel educacional en que se implementa el programa.....	18
	3.2.5 Población objetivo (sujetos) de la intervención.....	18
	3.2.6 Espacio de la intervención.....	21
	3.2.7 Actividades de la intervención.....	22
	3.3. Respecto a la evaluación de las intervenciones.....	23
	3.3.1 Metodología de la evaluación.....	23
	3.3.2 Tamaño de la muestra.....	24
	3.3.3 Técnicas de recolección y análisis de la información.....	24
	3.3.4 Resultados de la evaluación.....	26
	3.4 Respecto a la calidad de las revistas y los artículos.....	26
4.	ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DE LAS INTERVENCIONES.....	30
5.	ANÁLISIS DE TEMÁTICAS ESPECÍFICAS.....	33
	5.1 Enfoque de género.....	33
	5.2 Enfoque intercultural.....	34
	5.3 Enfoque colaborativo escuela-familia-comunidad.....	35
	5.4 Impacto del involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje y trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes.....	36
	5.5 Espacios de participación de las familias en la escuela y rol de las familias en la escuela.....	37
	5.6 Características de un vínculo efectivo entre la familia y la escuela.....	38
6.	RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA SOCIAL.....	43

6.1	Recomendaciones a nivel de política pública .....	43
6.2	Recomendaciones a nivel de los programas .....	45
6.3	Recomendaciones a nivel de escuela .....	49
7.	CONCLUSIONES .....	52
8.	REFERENCIAS.....	53

## 1. PRESENTACIÓN

El presente documento tiene por objetivo dar a conocer los resultados obtenidos de la revisión sistemática de evidencia acerca de experiencias efectivas de vinculación de la familia en la escuela.

El informe se compone de cinco capítulos. En un primer apartado, se describe la metodología utilizada en cuanto al protocolo de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, y la matriz final de sistematización de los artículos. Posteriormente, se da cuenta de los resultados obtenidos de la sistematización en cuatro dimensiones: (i) caracterización de los artículos, (ii) caracterización de las intervenciones o programas revisados, (iii) descripción de las evaluaciones llevadas a cabo, y (iv) evaluación la calidad de las revistas y artículos que fueron sistematizados. En tercer lugar, se da a conocer un índice de efectividad construido para analizar los resultados de las intervenciones.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de temáticas específicas que resultan centrales en el estudio: el enfoque de género, el enfoque intercultural, el enfoque de colaboración entre familia escuela y comunidad, el impacto del involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje y trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes, los espacios de participación de las familias en la escuela y rol de las familias en la escuela, y la reflexión sobre las características del vínculo efectivo entre escuela y familia. Por último, en el quinto apartado se dan a conocer una serie de recomendaciones para la política social en el ámbito de la vinculación familia escuela, basados en los hallazgos producidos por la revisión sistemática.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Protocolo de búsqueda

La búsqueda de artículos científicos sobre la vinculación efectiva entre familia y escuela se realizó a través de la utilización de: (i) motores especializados de búsqueda, (ii) páginas especializadas en vinculación familia escuela, y (iii) documentos de organismos internacionales que realizan investigación aplicada.

La estrategia de búsqueda de investigaciones y estudios se enfocó especialmente en artículos científicos publicados en los últimos 30 años (1985 a 2016), que tuvieran como foco los análisis de programas o intervenciones basados en la vinculación efectiva entre familia y escuela. Para realizar esta búsqueda, se utilizaron cinco buscadores de información:

- EBSCO, Academic Research Complete
- ERIC
- Redalyc
- Dialnet
- Scielo

La selección de estos buscadores fue en base a dos criterios complementarios. Por una parte, que se incluyeran buscadores con distinto nivel de especialización (incluyendo buscadores genéricos como Dialnet y Redalyc) y buscadores especializados en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación (ERIC, Scielo) y, por otra, buscadores con distinto nivel de alcance (algunos buscadores, como Dialnet, Scielo o EBSCO, se especializan en regiones particulares). De esta manera, se buscó aumentar la exhaustividad de los resultados.

Además de lo anterior, se revisaron ciertas páginas especializadas en vinculación familia escuela, con el objetivo de encontrar investigaciones que pudieran no ser identificadas en las bases de datos, complementando así la información disponible. También se revisaron las páginas del UNESCO, BID, OECD, Banco Mundial con el objetivo de encontrar investigaciones sobre programas en el ámbito estudiado.

En un primer momento, el equipo a cargo utilizó un único buscador para acordar criterios comunes, los que fueron consensuados en un taller de trabajo del equipo. Una vez definidos los criterios de la búsqueda, se procedió a buscar en el resto de las bases, lo que arrojó un número importante de artículos. En una nueva sesión de trabajo, se redefinieron los criterios que permitieron decidir respecto a los textos dudosos, es decir, aquellos que no había claridad sobre su incorporación a la matriz final.

A continuación se presentan las ecuaciones de búsqueda (combinaciones de palabras claves) que se utilizaron, tanto en inglés como en español:

**Tabla 1. Ecuación utilizada en la búsqueda**

Idioma	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<b>Inglés</b>	“family” OR “parent” OR “parent involvement” OR “family involvement”	“school”	“relationship” OR “involvement” OR “participation” OR “engagement”	“Intervention” OR “program”
<b>Español</b>	“familia” OR “padres” OR “involucramiento parental” OR “involucramiento familiar”	“escuela”	“relación” OR “vincula” OR “involucramiento” OR participación” OR “compromiso”	“intervención” OR “programa”

## 2.2 Criterios de inclusión y exclusión

A continuación se resumen los criterios de inclusión y exclusión que se utilizaron para la selección de los artículos:

**Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión**

Parámetros	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<b>Lenguaje</b>	Español e inglés	Otros Idiomas
<b>Período de Tiempo</b>	Estudios publicados desde 1985	Estudios publicados antes de 1985
<b>Publicación</b>	Publicación en Journal (primary research) o informes de organismos internacionales	Policy briefs, recopilaciones, revisiones bibliográficas, handbooks, libros, manuales etc.
<b>Formato</b>	Disponibilidad de texto completo (en motor de búsqueda)	Falta de disponibilidad de texto completo (aun no publicado)
<b>Objetivos</b>	Estudios con objetivos que tienen relación con estimar cuantitativamente o cualitativamente el impacto de los programas o intervenciones de vinculación familia escuela	Estudios que no tengan como finalidad evaluar el impacto de una intervención de vinculación familia escuela.
<b>Criterios específicos</b>	Estudios cuantitativos o cualitativos de evaluación de programas cuyo objetivos de el involucramiento parental en la escuela	Estudios de fidelidad de la implementación y adherencia de un programa.
	Estudio cuantitativo o cualitativo de evaluación de programas con otro objetivo, que tengan un componente de padres y se relacionen directamente con la escuela.	Involucramiento parental se usa como variable explicativa o de control, sin ser parte de un programa.
	Programa externo a la escuela con componente de padres, siempre cuando su resultado esté relacionado con involucramiento parental en la escuela.	Solo descripción de un programa, sin evaluación de ningún tipo.

Evaluación de procesos de algún programa de involucramiento parental relacionado con la escuela.	Programas de formación docente relacionados a involucramiento parental.
Estudios de costo efectividad de programas relacionados con involucramiento parental en la escuela.	Revisiones de literatura.
Patrones y predictores de participación de padres en programas de involucramiento parental en la escuela.	
Evaluación de programas de formación de profesores siempre y cuando sean de formación continua (in – service).	
Revisiones sistemáticas de evaluaciones de programas enfocados en involucramiento parental.	

A continuación se detallan los resultados totales y los artículos seleccionados, por buscador y páginas especializadas, luego de la aplicación de la primera fase de extracción de datos, dando así cuenta de los resultados de la búsqueda:

**Tabla 3. Detalle de artículos seleccionados**

Buscador	Total	Seleccionados
EBSCO	743	98
ERIC	655	46
Scielo	267	0
Redalyc	724	5
Dialnet	72	8
Total	2461	157
Repetidos		4
<b>Total</b>		<b>153</b>
<b>Páginas especializadas</b>		
OECD		2
World Bank		2
Unesco		1
Harvard Family Research Project		2
John Hopkins School of Education		1
BID		0
<b>Total páginas especializadas</b>		<b>8</b>
<b>Total textos a sistematizar</b>		<b>161</b>

## 2.3 Matriz final de artículos:

Los artículos seleccionados fueron sistematizados en una matriz extensa. Cabe señalar que de los 161 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión, se analizaron finalmente 143, correspondientes al 88,8%. Se excluyeron dieciocho artículos por las siguientes razones (que no estaban claras en el abstract, revisado en la primera fase):

- Porque no existía una intervención propiamente tal
- Porque no contaba con información sobre la evaluación del programa
- Porque no trataban sobre el vínculo familia-escuela

Los artículos fueron analizados de acuerdo a cinco temáticas que, junto a las categorías de cada una de ellas, permitieron la elaboración y el llenado de la matriz. Las temáticas y sus correspondientes categorías fueron:

**Tabla 4. Operacionalización de la matriz de sistematización de artículos**

Identificación del artículo	ID	(Abierta)
	Autores	(Abierta)
	Año	(Abierta)
	Título	(Abierta)
	Revista	(Abierta)
	URL	(Abierta)
	País	(Abierta)
Características de la intervención	Nombre intervención	(Abierta)
	Año intervención	(Abierta)
	Diagnóstico abierta	(Abierta)
	Diagnóstico numérica	(1) Baja participación de las familias (2) Conductas problemáticas (3) Necesidad de prevenir problemas conductuales a futuro (4) Bajo rendimiento académico (5) Altas tasas de ausentismo escolar (6) Salud (salud física, psicológica, prevención de abuso de sustancias, sexualidad) (7) Altas tasas de abandono escolar (8) Estimulación temprana (9) Foco en población específica (10) Otro
	Diagnóstico otros (abierto)	(Abierta)
	Duración meses	(Abierta)
	Sujetos: padres	(1) Sí (0) No
	Sujetos: niños	(1) Sí (0) No
	Sujetos: escuela	(1) Sí (0) No
	Sujetos: profesores	(1) Sí (0) No
	Sujetos: Otros	(1) Sí (0) No
	Otros (abierto)	

	Nivel educacional de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Pre escolar</li> <li>(2) Educación básica</li> <li>(3) Educación media</li> <li>(4) Middle school o Junior High</li> </ul>
	Lugar de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Escuela</li> <li>(2) En el hogar</li> <li>(3) Ambos</li> <li>(4) Otros</li> </ul>
	Lugar: otros (abierta)	(Abierta)
	Objetivo (abierta)	(Abierta)
	Objetivo numérica	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Involucramiento familiar</li> <li>(2) Alfabetización/lectura/lenguaje</li> <li>(3) Prevención conductas problemáticas a futuro</li> <li>(4) Salud</li> <li>(5) Intervención/prevención de conductas problemáticas en un grupo específico</li> <li>(6) Rendimiento académico general</li> <li>(7) Otro</li> </ul>
	Objetivo otros (abierta)	(Abierta)
	Metodología de la intervención	(Abierta)
	Tipo actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Capacitaciones, clases, sesiones para padres</li> <li>(2) Actividades recreativas</li> <li>(3) Reuniones o entrevistas</li> <li>(4) Capacitación a profesores</li> <li>(5) Visitas domiciliarias</li> <li>(6) Actividades en casa</li> <li>(7) Clases, módulos o sesiones para estudiantes</li> <li>(8) Atención o tratamiento salud mental</li> <li>(9) Entrega de recursos o información</li> <li>(10) Otro</li> </ul>
	Tipo actividades: Otros (abierta)	(Abierta)
	implementadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Directores</li> <li>(2) Docentes</li> <li>(3) Profesionales internos de la escuela</li> <li>(4) Profesional externo</li> <li>(5) Otro</li> </ul>
	Implementadores otros (abierta)	(Abierta)
	Organización (abierta)	(Abierta)
	Tipo de organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Pública/estatal</li> <li>(2) Privada</li> <li>(3) ONG</li> <li>(4) Otro</li> </ul>
Evaluación	Tipo evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Cuantitativa</li> <li>(2) Cualitativa</li> <li>(3) Mixta</li> </ul>
	Técnicas de recolección	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Encuestas</li> <li>(2) Entrevistas</li> <li>(3) Focus groups</li> <li>(4) Etnografía</li> </ul>

		(5) Datos secundarios (6) Otros
	Metodología evaluación (abierta)	(Abierta)
	N muestra original	(Abierta)
	Tamaño muestra	(1) Menos de 30 (2) Entre 30 y 200 (3) Entre 200 y 1000 (4) Más de 1000
	Técnicas validación	(1) Triangulación (2) Validación participantes (3) Validación expertos (4) Otro
	Técnicas análisis de datos	(1) Estadísticas descriptivas (2) Comparación (3) Correlación (4) Análisis multivariable (5) Análisis de contenido (6) Otro
Resultados	Resultados (abierta)	(Abierta)
	Resultados numérica	(1) Rendimiento en lenguaje, alfabetización, lectura (2) Rendimiento académico en general (3) Desarrollo psicosocial (habilidades sociales, trastornos comportamiento, psicológicos, violencia, delitos) (4) Relación familia- profesores (5) Retención escolar (6) Asistencia (7) Clima escolar (8) Apego escolar (9) Salud física (obesidad, hábitos saludables, actividad física, sexualidad) (10) Abuso de sustancias (11) Relación padres-hijos, habilidades parentales (12) Involucramiento parental/familiar (13) Resultados descriptivos/ sin intervención (14) Otros:
	Resultados: efectos	(-1) negativo; (0) neutro; (1) positivo
Calidad del artículo	Tipo revista	(1) ISI (0) No ISI
	Revisión por pares	(1) Sí (0) No
	Grupo control	(1) Sí (0) No
	Suficiencia de datos	(1) Sí (0) No
	CASP 1 ¿Se definieron de forma clara los objetivos de la investigación?	(1) Sí (0) No
	CASP 2: ¿Es congruente la metodología cualitativa?	(1) Sí (0) No
	CASP 3: ¿El método de investigación es adecuado para alcanzar los objetivos?	(1) Sí (0) No
	CASP 5: ¿Las técnicas de recogida de datos utilizados son congruentes con la	(1) Sí (0) No

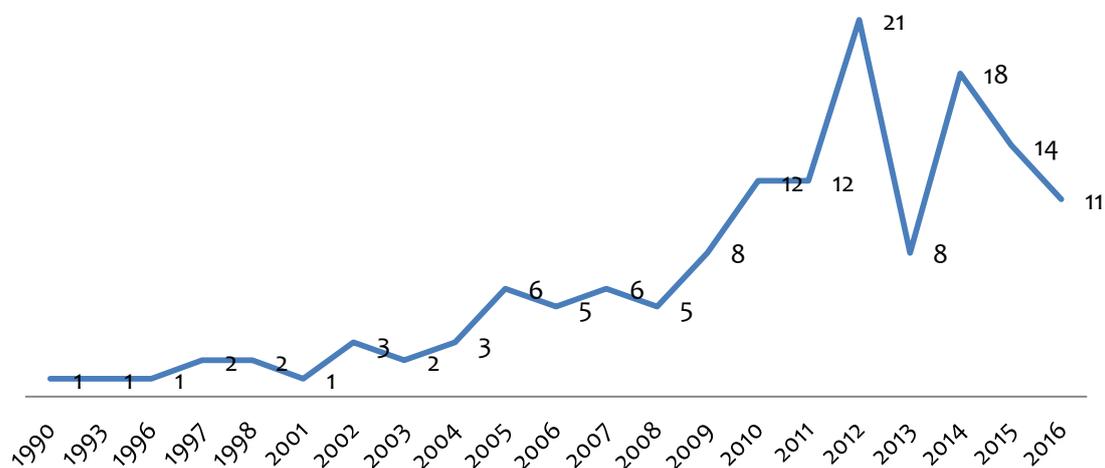
	pregunta de investigación y el método utilizado?	
Temas	Temas: género	(1) Sí (0) No
	Temas: interculturales	(1) Sí (0) No

### 3. RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

A continuación se dará a conocer la descripción que permite caracterizar los artículos sistematizados y las intervenciones analizadas en ellos. Los resultados se presentarán para cada una de las dimensiones y subdimensiones con las cuales los textos fueron revisados, ofreciendo en algunos casos ejemplos de intervenciones que permiten clarificar la dimensión presentada.

#### 3.1 Características de los artículos

Gráfico 1. Año de publicación



Como se puede observar, existe una evidente tendencia al aumento de artículos sobre la temática en el periodo estudiado. Hay una clara concentración de la publicaciones en los últimos 6 años (poco más del 60%). Ello podría indicar que, por lo menos en términos de investigación, el interés en el vínculo familia escuela va en aumento.

Tabla 5. Revistas sistematizadas

Revista	N	%
Journal of Community Psychology	5	3.52
Prevention Science	5	3.52
School Community Journal	22	15.49
School Psychology Review	5	3.52

La muestra las cuatro revistas que resultaron ser las con mayor número de artículos dentro de la sistematización. La *School Community Journal* fue la que más artículos presentó. En

términos de revistas específicas del área de educación, se encontraron 41 artículos publicados en 36 revistas especializadas en el ámbito educacional, como por ejemplo la revista *Early Childhood Education*, la *Elementary School Journal* y la revista *Multicultural Education*.

De todas formas, existe una gran dispersión en términos de revistas donde se publica. Se encontraron artículos en 82 revistas, con un promedio de publicación por revista de 1,74 artículos. Además, las revistas más importantes se concentran principalmente en el área de la Psicología, y en menor medida, del Trabajo Social. Del total de artículos, 64 fueron publicados en revistas ISI.

**Tabla 6. País de origen de los artículos**

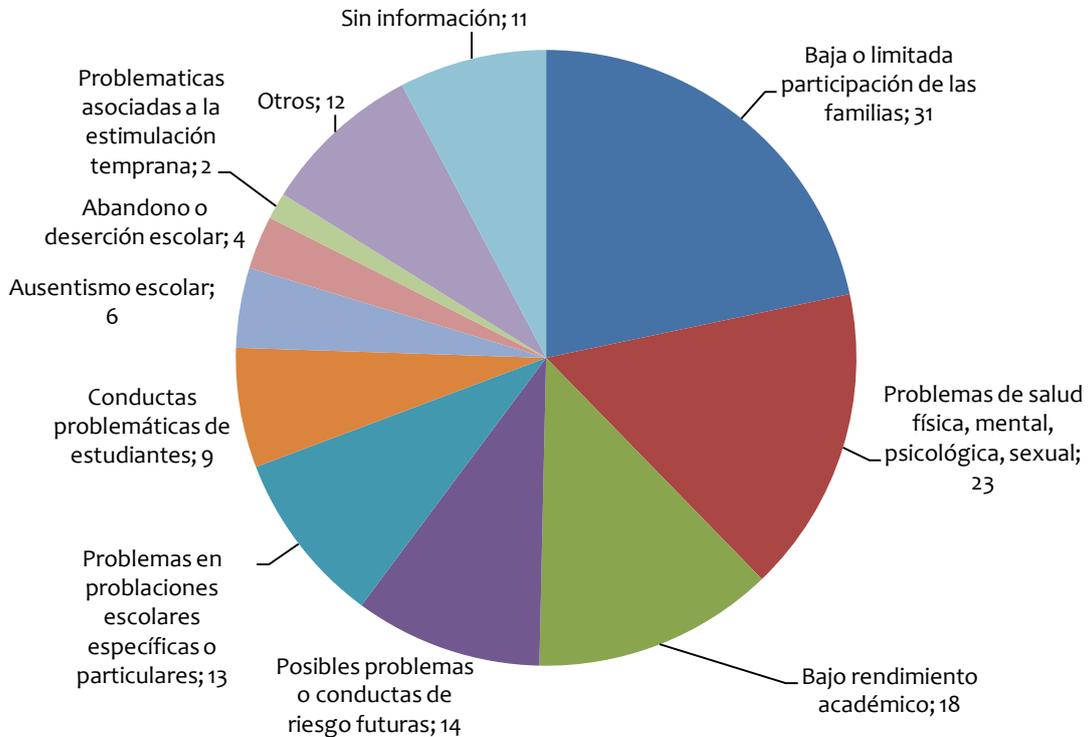
País	N	%
Estados Unidos	100	69.93
Australia	8	5.59
Canadá	8	5.59
UK	5	3.50
España	3	2.10
Internacional	3	2.10
México	3	2.10
Brasil	2	1.40
China	1	0.70
Chipre	1	0.70
Corea	1	0.70
Francia	1	0.70
Indonesia	1	0.70
Israel	1	0.70
Malasia	1	0.70
Nueva Zelanda	1	0.70
Suiza	1	0.70
Turquía	1	0.70
Uganda	1	0.70

La mayoría de los artículos (casi el 70%) fueron publicados en Estados Unidos, seguido por Australia (5.59%), Canadá (5.59%) y el Reino Unido (3.5%), lo cual muestra una gran ventaja del mundo anglosajón en el desarrollo de la vinculación familia escuela. Asimismo, los resultados muestran muy pocas investigaciones realizadas en América Latina, lo que podría estar reflejando que esta área de investigación es aún emergente en la región.

## 3.2 Respecto a las características de la intervención

### 3.2.1 Diagnóstico

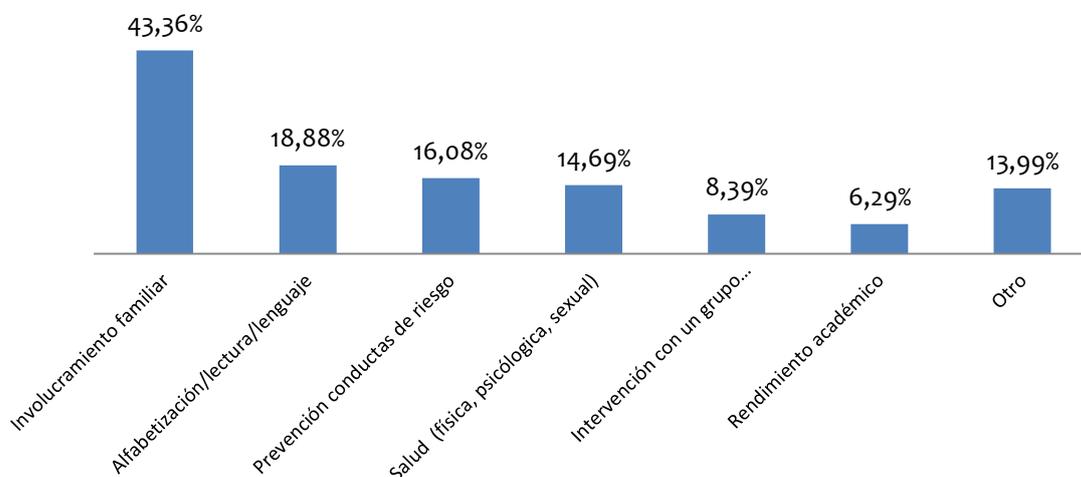
Gráfico 2. Sobre el diagnóstico o situación que origina la intervención.



Las principales situaciones que dan origen a los estudios y las intervenciones son la baja participación de las familias (31 artículos), los problemas de salud física, mental, psicológica o sexual (23 artículos) y el bajo rendimiento académico (18 artículos). En “otros” se incluyen problemáticas como la falta de conocimiento o evidencia sobre determinados temas, necesidad de conocer los mecanismos que explican ciertos resultados, la necesidad de prevenir conductas de riesgo, contextos de diversidad cultural, prevenir maltrato infantil, poca capacidad de los padres para apoyar a sus hijos/as académicamente, etc. Es interesante notar que los motivos que movilizan el desarrollo de intervenciones en torno al mejoramiento de la relación familia-escuela no se focalizan primariamente en aspectos académicos, sino más bien en aspectos biopsicosociales de los estudiantes, dando así cuenta de la importancia de estos elementos en el desarrollo integral de los alumnos y en la necesidad de la escuela de incorporar estos tópicos en su quehacer.

### 3.2.2 Objetivos de la intervención

Gráfico 3. Sobre los objetivos de la intervención



El 43.36% de las intervenciones cumplen algún objetivo relacionado directamente con el involucramiento familiar en la educación. El resto de los programas buscan cumplir con otras metas educativas, utilizando como estrategia el vínculo entre las familias y las escuelas. Cabe señalar que un total de 33 intervenciones contaban con más de un objetivo. En la categoría “otros”, se identificaron programas que tenían objetivos orientados a facilitar la transición de los niños/as a la escolaridad, al bienestar psicosocial de los estudiantes, a mejorar la relación entre profesores y las familias, a promover el apego escolar de los estudiantes, a la resiliencia de los niños/as en contextos adversos como una guerra civil, etc. Un ejemplo paradigmático de programas focalizados en el desarrollo de la literacidad es el programa “Getting Ready”, cuyos principales elementos se presentan a continuación.

#### Un ejemplo de artículo con objetivo en alfabetización/lectura/lenguaje:

**Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. and Marvin, C. A. (2011)**

“Getting Ready” es un programa que entrega educación a padres e hijos, además de una guía para que los padres se relacionen de manera cálida y responsable con sus hijos, promoviendo la autonomía y aprendizaje; y apoyando a profesores y apoderados a tener una relación colaborativa. A través de 4 visitas al hogar de una hora cada una durante el año escolar, 2 conferencias padre-hijo, actividades mensuales de socialización entre las familias, y actividades de lenguaje y alfabetización; se pretende fomentar el desarrollo y resultados en lenguaje de los niños. Los resultados muestran que hay diferencias significativas entre grupos de tratamiento (116 niños) y de control (101 niños) en el área del lenguaje: los niños que recibieron el tratamiento mejoran significativamente el uso del lenguaje oral, escrito y la lectura; sin embargo, no hay diferencias significativas en la comunicación expresiva. Se encuentra que los niños con lengua materna extranjera tienen mayores beneficios que aquellos cuya lengua materna es el inglés. La educación de los padres afecta en los resultados de los niños: padres con que no completaron la educación media tienen hijos con menores avances en la intervención.

### Un ejemplo de artículo con objetivo de rendimiento académico

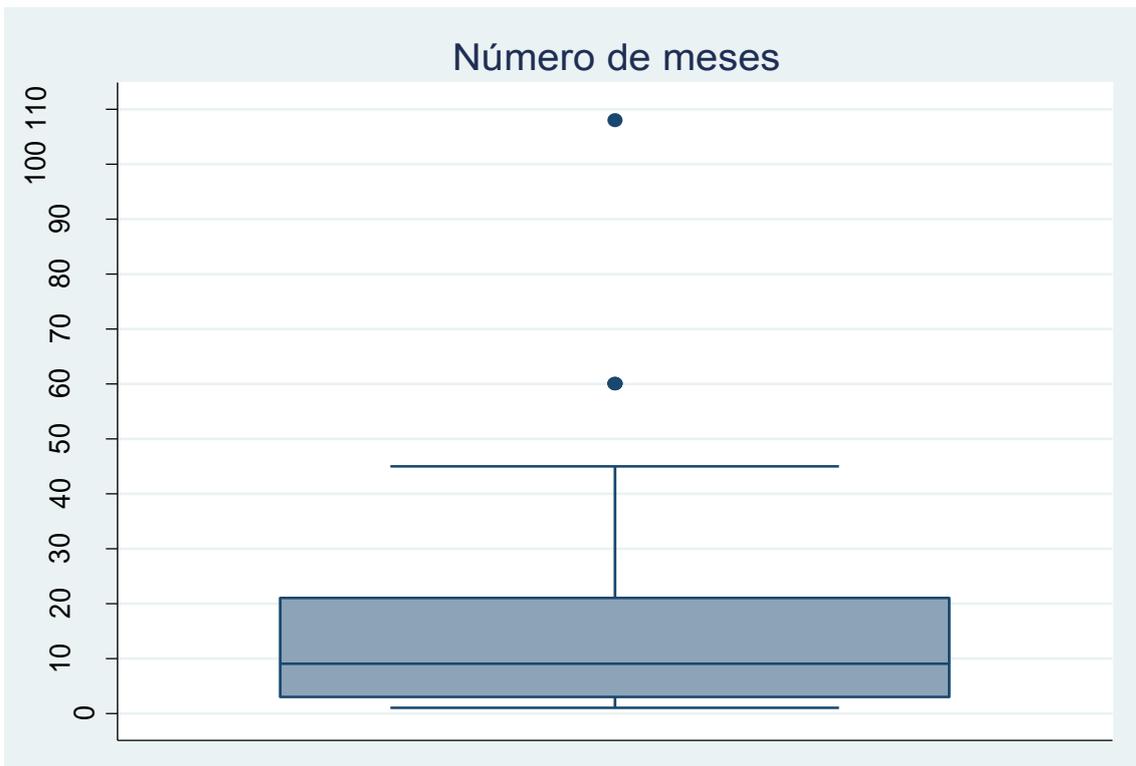
**Lore, M. D., Wang, A. H. y Buckley, M. T., (2016)**

El programa *Parent-Child Home Numeracy Intervention* tenía como objetivo aumentar las habilidades matemáticas de los niños en escuelas católicas, ya que se había detectado una brecha de rendimiento entre las escuelas públicas y las católicas. Los padres del grupo participante recibieron dos sesiones de capacitación de 90 minutos impartidas por los investigadores. En la primera se explicó el proyecto, se discutió la importancia del desarrollo matemático, y se modelaron estrategias prácticas para el desarrollo de las habilidades numéricas en el hogar. En la segunda sesión los padres compartieron sus experiencias y pudieron hacer preguntas a los investigadores. Se incentivó a los padres a realizar en el hogar actividades de desarrollo de habilidades matemáticas con sus hijos 4 días a las semanas de 10 minutos cada una. Además, se les entregó materiales para estas actividades.

Para la evaluación se utiliza una metodología cuantitativa con un diseño de estudio controlado aleatorio con pre test y post test. La variable de resultados de los niños fue medida usando el puntaje de *Group Mathematics Assessment and Diagnostic Evaluation (GMADE™)* Nivel 1. Los resultados indicaron que los niños que participaron del programa tuvieron puntajes significativamente mayores que los niños del grupo de control en el post test en habilidades matemáticas.

### 3.2.3 Duración de las intervenciones

Gráfico 4. Duración de las intervenciones (en número de meses)



Las intervenciones se desarrollan, en promedio, en un año escolar (10 meses). Se evidencian pocas intervenciones de largo plazo, con acciones que comprendan más de uno o dos años de trabajo con los sujetos beneficiarios. De todas maneras, se puede apreciar una alta heterogeneidad en términos del tiempo de duración, que lógicamente impacta en los

objetivos y alcance de los programas. El siguiente recuadro muestra dos programas de duraciones bastante diversas. Por una parte, el programa “*Kindergarten- Providing Academic Skills and Strategies (K-PASS) Program*”, que solo dura un mes; y, por otro lado, el programa “*Tioga County Fit for Life*”, que tiene una duración de 5 años.

#### Ejemplo de un programa que un mes de duración

**Lang, Diane E.; Gómez, Diane W.; Lasser, Suzanne M (2009)**

“*Kindergarten- Providing Academic Skills and Strategies (K-PASS) Program*” es un programa cuyo objetivo es desarrollar la alfabetización temprana en niños hispanicos que asisten a preescolar, con el objetivo de proporcionarles herramientas suficientes para aprender inglés sin dificultades. Para esto, antes de la entrada al kínder (en el momento de la inscripción) se identifican los niños que necesitan apoyo, a través de la prueba DIAL-3. Otros requisitos para la participación eran que no tuvieran experiencia escolar previa y que hablaran español. Luego, los padres de los niños identificados (12) participan en tres talleres en español de 90 minutos cada uno, en los que se enseñaron estrategias de alfabetización, intencionando el uso de estas estrategias en el verano antes de la entrada a clases. Además, se les entregó material bilingüe para trabajar con sus hijos. También se realizaron 3 talleres para los niños. Por último, cuando entran a kínder, los niños fueron medidos nuevamente en alfabetización.

Los resultados indican que el 67% de los niños participantes mejoró su puntaje de la prueba DIAL-3 entre la medición hecha antes y después de la intervención. De ellos, el 50% mejoró sus puntajes de manera significativa. El profesor de kínder comentó que los niños parecían mejor preparados después de participar en el programa, incluso los que no habían mejorado sus puntajes. Al finalizar el kínder, los 12 participantes alcanzaron el promedio del distrito en el **Developmental Reading Assessment (DRA)** y el 50% alcanzó el nivel requerido. En la segunda cohorte (N=25), 92% de los estudiantes mejoraron sus puntajes en la segunda medición del DIAL-3. Todos los padres estaban interesados en aprender más sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela y estaban satisfechos con el programa. Cinco de ellos visitaron la escuela o asistieron a otras reuniones de orientación. Los padres empezaron a ver la alfabetización como algo que ellos les podían enseñar a sus hijos, además de involucrarse con el personal de la escuela de manera más significativa.

#### Ejemplo de un programa que dura 5 años

**Gombosi, R. L., Olatin, R. M. and Bittle, J. L. (2007)**

“*Tioga County Fit for Life*” (FFL) es un programa que busca reducir la incidencia en la obesidad infantil, mostrando la importancia de una nutrición adecuada, de la actividad física y de estilos de vida saludable. Para esto, el programa se desarrolla en base a cinco componentes: (1) **School-based education**: desarrollo de un currículo sobre salud entre kínder y 8 básico; (2) **Virtual Reality Wellness Club**: cuadernillos de trabajo que desafían progresivamente a los participantes a realizar un seguimiento de sus actividades físicas y elecciones nutricionales; (3) **Point source program**: busca que los residentes hagan elecciones saludables de comida en los restaurantes; (4) **Occupational health**: entrega de materiales educativos y comida saludable; (5) **Community activity**: diversas actividades que promueven la salud. Los resultados indican que el Índice de Masa Corporal aumenta a través del tiempo, independiente de la intervención (aunque no se sabe si la intervención tuvo impacto en que el aumento fuese menor). Respecto a la realización de los distintos componentes del programa se advierte que la minoría de los profesores administra los **HeartPower Kits** (componente de currículo de salud) y que la minoría de participantes completa los cuadernillos. Por último, pocos restaurantes se suman a la iniciativa de menús saludables. En resumen, el programa no tiene impacto positivo en los participantes.

### 3.2.4 Nivel educacional en que se implementa el programa

La siguiente tabla presenta la información sobre el nivel educacional en el que se imparten los programas. Adicional a los niveles regulares de educación inicial, básica y media, se incorpora el nivel de “middle school”, como una categoría emergente que surge a partir del proceso de codificación

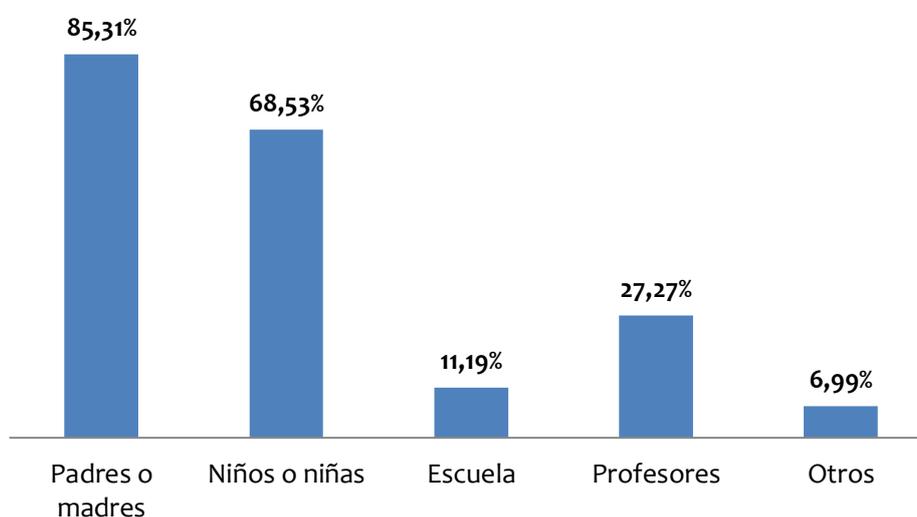
Tabla 7. Nivel educacional

Nivel de implementación	N	%
Educación inicial	55	38,46%
Educación básica	67	46,85%
Educación media	18	12,59%
Middle School	27	18,88%

En general, las intervenciones se concentran en la educación inicial y la educación básica. Sólo el 11,1% de las intervenciones se desarrolla en más de un nivel (especialmente en educación inicial más básica). Esto habla de la relevancia de forjar el vínculo entre familia y escuela en etapas tempranas de la educación.

### 3.2.5 Población objetivo (sujetos) de la intervención

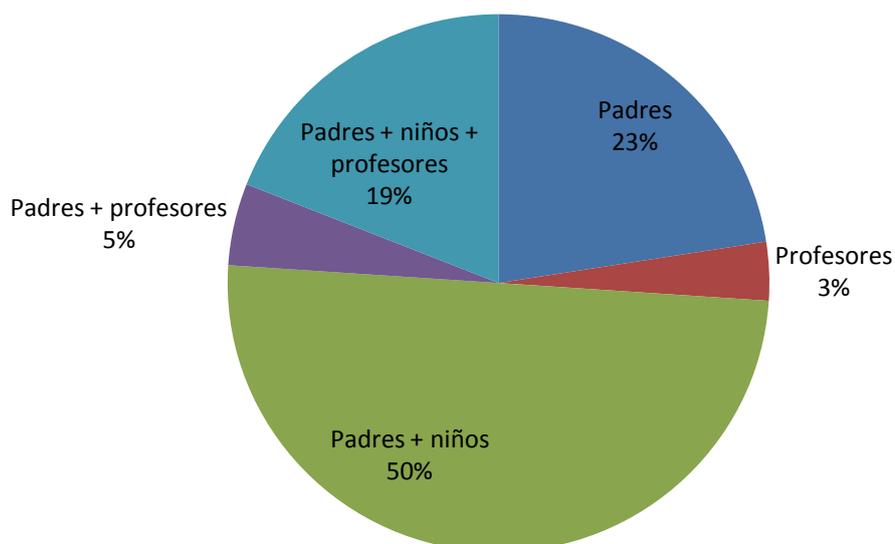
Gráfico 5. Sujetos de la intervención



En general los datos señalan que los padres o madres son el actor clave al cual se dirigen las intervenciones (el 85,31% tiene a estos sujetos como participantes). En menor medida, éstas involucran a los niños y niñas (68,53%). En la categoría “otros”, se encontraron programas dirigidos a la comunidad en su conjunto, otros miembros de la familia, directivos, psicólogos y orientadores (6.99%), etc. En el siguiente gráfico se pueden observar las distintas combinaciones de los sujetos involucrados en cada programa. Para simplificar el análisis, las categorías “escuela” y “otros” se eliminaron, ya que no hubo casos en los que se presentaran

solas. La mayoría de los programas están dirigidos a los niños y a sus padres (50%), seguido de programas que trabajan solo con los padres (23%) y los que trabajan con padres, niños y profesores (19%).

**Gráfico 6. Sujetos de la intervención (combinaciones)**



Para visualizar la diferencia en términos de las características de los programas, las actividades involucradas y los modos de implementación de programas con focos en distintos sujetos, a continuación se presenta un cuadro que da cuenta de un programa que tiene como foco principal a los padres, otro que tiene a los estudiantes y a los padres y otro que tiene a los profesores como sujeto objetivo de la intervención.

#### Programa dirigido a los padres

##### **Kraft, M. A. and Rogers, T. (2015)**

Kraft y Rogers (2015) investigan un programa para padres cuyo objetivo es aumentar los esfuerzos y la efectividad de los padres para apoyar el rendimiento exitoso de sus hijos en la escuela. La intervención consiste en que el profesor envía mensajes semanales a los padres de alumnos que asisten a una escuela de verano de recuperación de créditos para alumnos que habían reprobado alguna asignatura. Un grupo de padres recibió mensajes enfocados en resaltar los aspectos académicos y conductuales positivos de sus hijos. Otro grupo recibió mensajes enfocados en lo que sus hijos podían mejorar. Cada padre participante indicó cuál era la vía de comunicación que más le acomodaba (mails, SMS o teléfono). En total los padres recibieron 4 mensajes.

Mediante datos de asistencia y aprobación del curso, una encuesta a los profesores y otra a estudiantes se obtienen los resultados. Éstos indican que (a) los mensajes disminuyeron el porcentaje de estudiantes que no lograban aprobar el curso y las probabilidades de presentar ausentismo escolar; (b) no se encontraron efectos de los mensajes a los padres en cambios en las percepciones de los profesores sobre el esfuerzo o comportamiento de los estudiantes, e incluso se encontraron resultados sorprendentes de que las percepciones de los profesores sobre las

relaciones con sus alumnos eran afectada negativamente por estar en el grupo de tratamiento; y (c) respecto de la percepción de los estudiantes sobre la comunicación con sus padres, no se encontró evidencia de que la intervención tuviera efectos en que los padres los felicitaran, los recompensaran o los ayudaran con sus tareas. Sin embargo, los alumnos que recibieron el tipo de mensaje sobre posibilidades de mejora reportaron que sus padres les hablaron más sobre la necesidad de mejorar su rendimiento en comparación al grupo de control, mientras que los del grupo de los mensajes positivos no obtuvieron diferencias significativas.

#### **Programa dirigido a los niños y sus familias**

**Grossman, J. M., Tracy, A. J., Charmaraman, L., Ceder, I. and Erkut, S. (2014)**

**“Get Real: Comprehensive Sex Education that Works”** es un programa que busca retrasar la iniciación sexual de los adolescentes. Para esto, se realizan 9 clases en 6to, 7mo y 8vo grado, en las cuales se les entrega a los adolescentes información sensible, apropiada a su edad, para desarrollar habilidades para hacer elecciones saludables en materia sexual. Además se realizan 8 actividades familiares para cada grado, en las cuales los padres transmiten valores respecto al sexo y las relaciones. Mediante un cuestionario aplicado a adolescentes, se encontró que con el programa se retrasó el debut sexual de los adolescentes: tanto para hombres como para mujeres hay diferencias significativas con su contraparte del grupo de control. Por otra parte, al evaluar el componente parental del programa, se encontró que las actividades familiares, permitieron retrasar la iniciación sexual de los hombres, no así el de las mujeres, quienes no presentan diferencias significativas con el grupo de control.

#### **Programa dirigido a los profesores**

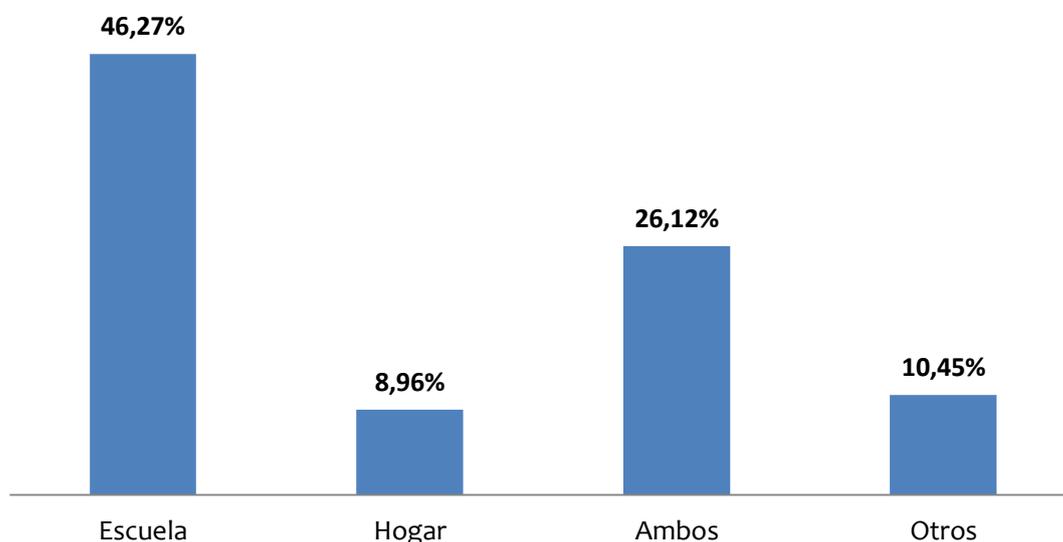
**Warren, Susan R.; Nofle, James T.; Ganley, DeLacy Derin; Quintanar, Anita P. (2011)**

En este artículo se da cuenta del programa *“Family and Community Involvement Course”*, en el que profesores en ejercicio asistieron a un curso dictado por una universidad privada en California. Los objetivos del curso eran: a) proveer a los profesores en un contexto urbano con conocimiento y habilidades acerca del involucramiento familiar y comunitario; b) prepararlos para identificar todos los recursos disponibles y aprender a establecer asociaciones dentro de la comunidad escolar; y c) equiparlos con estrategias específicas para construir relaciones y colaborar con las familias y la comunidad para incrementar los logros de los estudiantes y ser profesores efectivos en la sala de clases. Los participantes del curso de postgrado fueron provistos de modelos teóricos acerca del involucramiento de las familias en la escuela, construcción de comunidad y estrategias efectivas de comunicación. Las clases estuvieron estructuradas como un seminario dialógico centrado en el estudiante y se esperaba que los estudiantes desarrollaran una reflexión continua acerca del propio proceso de aprendizaje y que se desarrollaran discusiones entre los participantes. El curso incluyó experiencia en la comunidad con organizaciones conectadas con niños y familias. Todas estas experiencias fueron registradas en un cuaderno entregado por los profesores, junto con un proyecto de mapeo que identificaba los recursos en sus escuelas y comunidades y un plan personal de acción para el involucramiento de las familias y el fortalecimiento de la comunidad.

El estudio buscó indagar en cómo cambia la actitud de los profesores hacia la familia y el involucramiento comunitario después de tomar este curso. Se observó un incremento estadísticamente significativo en la percepción de los participantes del curso respecto a la importancia de su rol en cada una de las siguientes áreas: a) involucramiento familiar en las escuelas, b) involucramiento entre padres y familia, c) involucramiento entre la comunidad y la escuela, y d) involucramiento entre los profesores y la comunidad. Los docentes participantes mostraron una mayor conciencia de los recursos de su comunidad, capacidad para desarrollar planes específicos de acción para ellos y sus estudiantes, tenían más confianza en la comunicación y el fortalecimiento comunitario, una comprensión más profunda del impacto de la diversidad en las familias y comunidades y buscaron estrategias efectivas para aumentar el logro de los estudiantes.

### 3.2.6 Espacio de la intervención

Gráfico 7. Espacio de intervención



Gran parte de las intervenciones se realiza en la misma escuela (46.27%). Un 8.96% se realizan exclusivamente en el hogar, mientras el 26.12% lo hace en ambos espacios. En la categoría “otros”, se incluyen lugares como universidades, bibliotecas, escuelas de verano e instituciones de salud mental. Es claro que aún prevalece una tendencia a que el proceso de interacción se desarrolle especialmente en las escuelas, por sobre, por ejemplo, actividades como las visitas domiciliarias que tienen como objetivo que los docentes conozcan la realidad familiar de sus estudiantes. Asimismo, parecen muy interesantes las iniciativas centradas en otros espacios, como en el caso del “*West Midlands Active lifestyle and healthy Eating in School children*”, centrado en clubes de fútbol y cuya descripción aparece en el cuadro que a continuación se presenta.

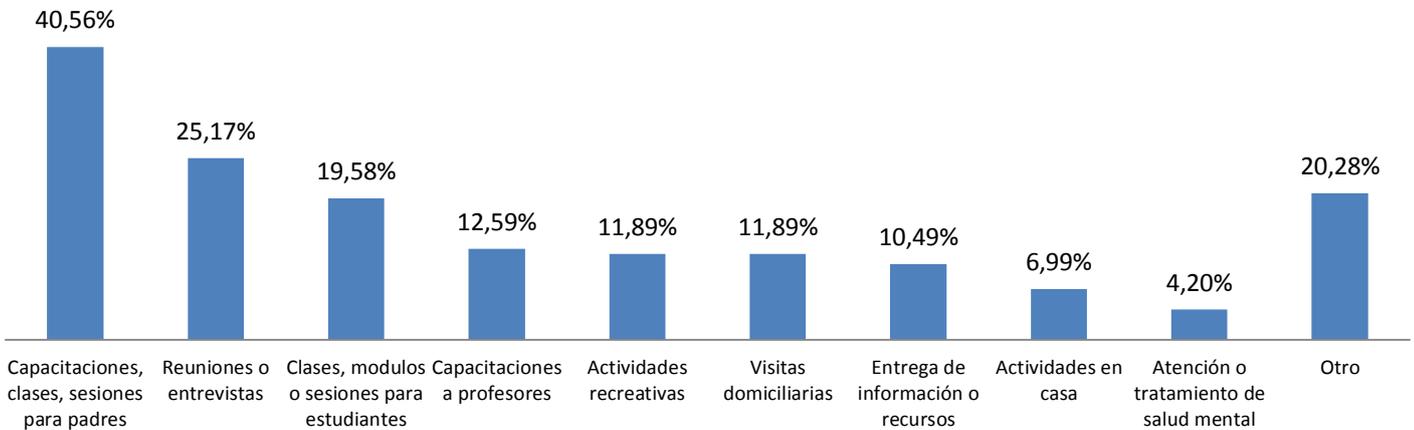
#### Intervenciones en otros espacios: Club de fútbol.

**Clarke, J. L., Griffin, T. L., Lancashire, E. R., Adab, P., Parry, J. M., Pallan, M. J. and investigators, W. S. T. (2015)**

“*West Midlands Active lifestyle and healthy Eating in School children*” es un programa que promueve una alimentación saludable y actividad física a través de distintas estrategias: (a) profesores que incorporan 30 minutos de actividad física adicional diaria; (b) niños y padres que participan en 3 talleres sobre alimentación saludable; (c) supervisión de la asistencia a clases en un programa de vida saludable implementado en un club de fútbol; (d) afiches e informativos sobre oportunidades locales de actividad física. En esta intervención participan 26 escuelas primarias de West Midlands, UK. Mediante grupos focales con 62 niños y 30 adultos de 10 escuelas primarias que participan en la intervención, se encontró que: (a) los participantes valoraron positivamente la intervención realizada en la escuela; (b) el involucramiento de los padres y de los docentes es visto como un elemento clave para el éxito de promover mensajes consistentes y empoderar a algunos padres para hacer cambios positivos en el hogar; y (c) los padres reconocieron que, si bien ellos son los principales responsables de la prevención de la obesidad en sus hijos.

### 3.2.7 Actividades de la intervención

Gráfico 8. Actividades de la intervención



El principal tipo de actividades que las intervenciones contemplan son capacitaciones, clases y sesiones para padres (40.56%). También destacan las reuniones o entrevistas (25.17%), las clases, módulos o sesiones para estudiantes (19.58%) y las capacitaciones a profesores (12.59%). Lo anterior podría indicar una tendencia hacia metodologías tradicionales que simulan el ambiente en aula. En la categoría “otros”, se identifican sesiones con padres e hijos en conjunto (en la escuela y en la casa), capacitación para otros profesionales de la escuela, actividades de jardinería, cursos online, derivación de los niños/as o las familias a servicios sociales, creación de un blog, salas de actividades con padres en la escuela, clases de cocina, cartas a la familia, sesiones de poesía en cafetería local, incorporación de rutinas saludables al currículum, etc. Estas nuevas y emergentes actividades aparecen como ejemplos interesantes, pues, en general, además de apoyar la relación entre la familia y la escuela, generan otro tipo de resultados sociales, emocionales o académicos en los sujetos. Un ejemplo de esto, que aparece detallado en el cuadro que a continuación se presenta, es el programa “*Junior Master Gardener*”.

#### Ejemplo de otras actividades: proyecto de jardinería

**Boyer, R., McFarland, A. L., Zajicek, J. M. and Waliczek, T. M (2011)**

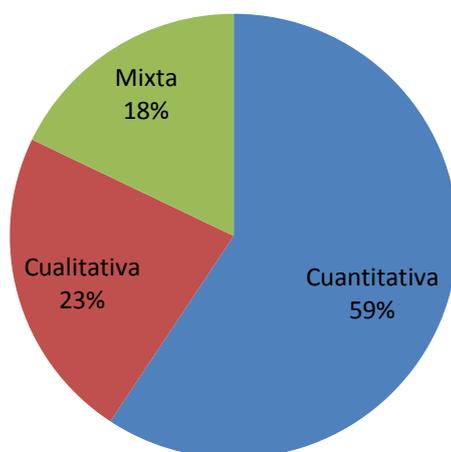
“*Junior Master Gardener*” es un programa que busca aumentar el involucramiento parental en Texas, a partir de un proyecto de jardinería, en el cual participan 290 apoderados de estudiantes de tercero a quinto nivel de educación primaria, pertenecientes a 10 escuelas. Los profesores de los niveles participantes lideraron las actividades de jardinería y utilizaron los materiales entregados por el proyecto de acuerdo a las necesidades de sus cursos. Adicionalmente, los estudiantes recibieron un libro de actividades para desarrollar individual y grupalmente. Mediante una encuesta para medir actitudes y conductas de involucramiento parental, se encontró que: (a) Hay un aumento estadísticamente significativo en la participación de los padres luego del programa en todas las dimensiones del cuestionario: involucramiento, actitudes hacia la escuela y conductas; (b) los padres que presentan mayores niveles de participación comparten las siguientes características demográficas: afroamericanos y blancos, mayores ingresos y nivel educacional; y (c) la intervención resulta particularmente efectiva para padres afroamericanos y blancos, y para aquellos que tienen

un nivel más bajo de ingresos. Estos padres son los que muestran un mayor incremento en su participación.

### 3.3. Respecto a la evaluación de las intervenciones

#### 3.3.1 Metodología de la evaluación

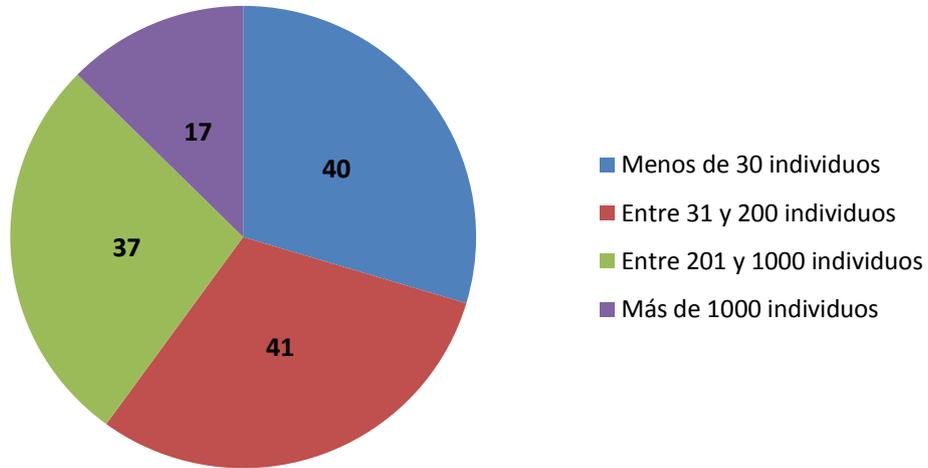
Gráfico 9. Tipo de evaluación



La mayor cantidad de intervenciones (59%), fueron evaluadas con una metodología cuantitativa. El 23% de los estudios usó una metodología cualitativa y en el 18% se utilizó una metodología mixta. Estas cifras señalan que, hasta la fecha, casi  $\frac{2}{3}$  de las investigaciones existentes utilizan metodologías estadísticas de producción de información centradas en general en demostrar el impacto o eficacia de un programa o intervención.

### 3.3.2 Tamaño de la muestra

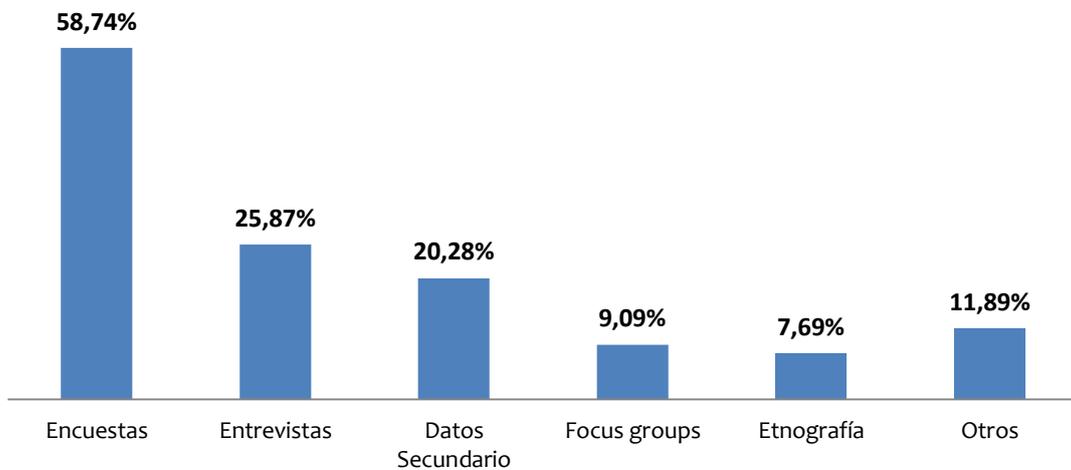
Gráfico 10. Tamaño de la muestra



En total, 81 evaluaciones consideraron un tamaño muestral de entre 30 y 200 personas. Con muestras mayores a mil personas, se presentan 17 intervenciones evaluadas. Probablemente esto está relacionado con que las intervenciones se desarrollan en pocas escuelas (sino en una) o distritos, y no existen muchas intervenciones de mayor alcance, ya sea nacional o internacional.

### 3.3.3 Técnicas de recolección y análisis de la información

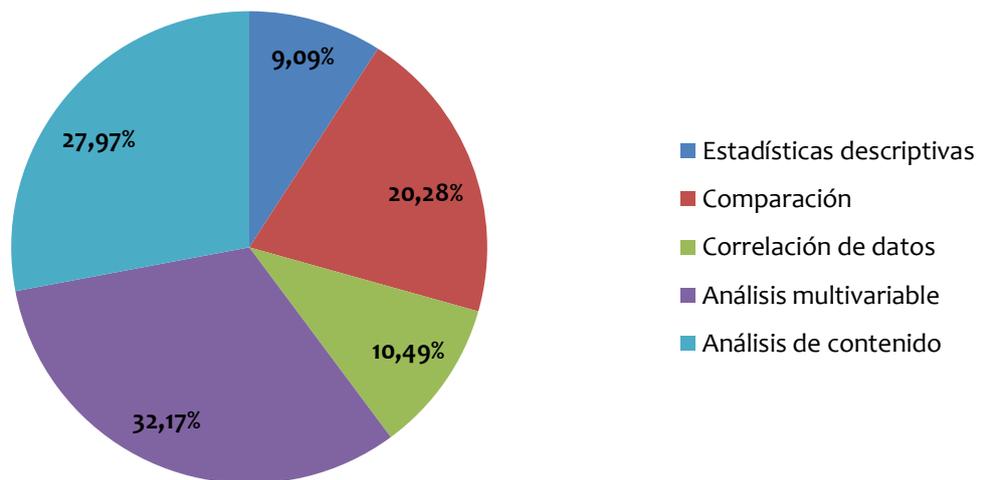
Gráfico 11. Técnicas de recolección de información



El 58.74% de las evaluaciones utilizaron la encuesta como instrumento de recolección de información. Le siguen las entrevistas (25.87%), la utilización de datos secundarios (20.28%) y

los focus group (9.09%). De esta manera, se puede ver que las técnicas de recolección de información menos sofisticadas (tanto en la lógica cuantitativa como en la lógica cualitativa) son preferidas en este tipo de investigaciones<sup>1</sup>.

Gráfico 12. Técnicas de análisis de información (la más avanzada)<sup>1</sup>



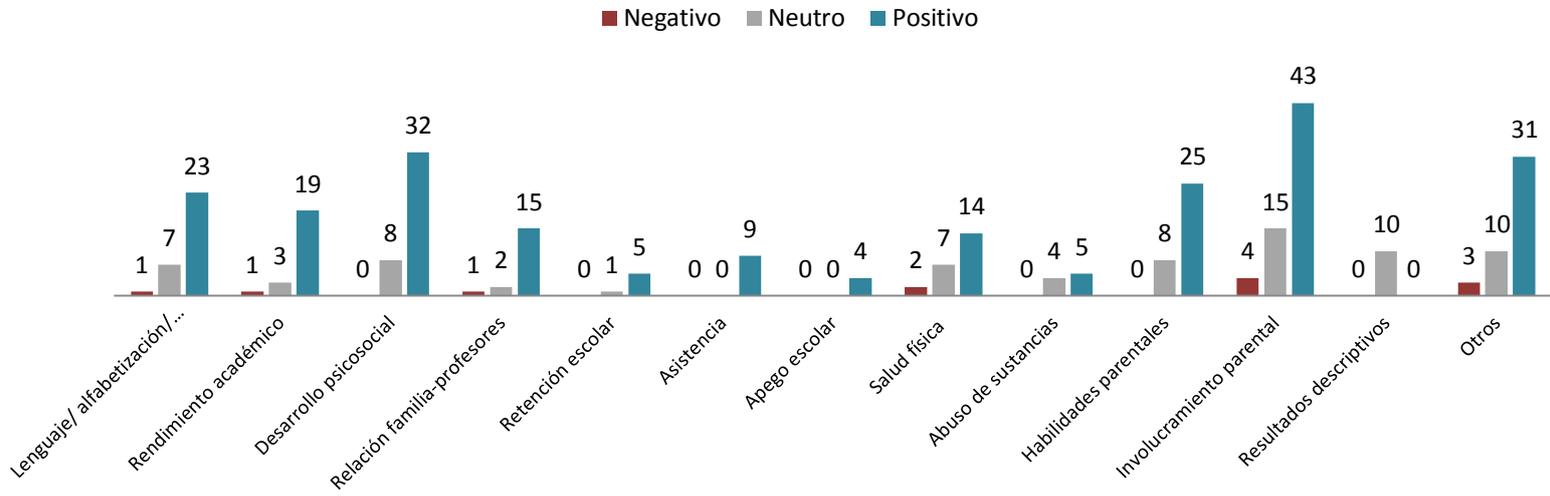
El análisis multivariable (regresiones, análisis factoriales, análisis de clúster, modelos estructurales) fue la técnica que se utilizó con mayor frecuencia, con un 32.17%. El análisis de contenido (27.97%) y la comparación (20.28%) destacan también entre las más utilizadas el análisis de los datos.

---

<sup>1</sup> El texto de Ramos, Canales y Palestini (2008) presenta una clasificación entre técnicas simples (univariadas, bivariadas y entrevistas) y complejas (regresiones, multinivel y en el caso cualitativo el uso de etnografías).

### 3.3.4 Resultados de la evaluación

Gráfico 13. Tipos de resultados y efectos



El gráfico anterior muestra si los efectos fueron negativos, neutros o positivos según el tipo de resultados declarados por los estudios (cada estudio podía tener más de un resultado). La mayoría de los efectos presentados en los estudios son de carácter positivo y solo un 3,8% del total de los efectos reportados son negativos. La proporción de programas que tienen resultados positivos según el tipo de resultado es más baja en el caso de abuso de sustancias (55,6% de los resultados en este ítem son positivos), salud física (60,9%) e involucramiento parental (69,4%); que en el resto de las categorías, que tienen más de un 70% de sus efectos como positivos.

### 3.4 Respecto a la calidad de las revistas y los artículos

Del total de revistas, 120 (83,92%) cuentan con revisión de pares y 60 (41,96%) se encuentra indexada en ISI, lo que muestra que, en general, el grupo de investigaciones estudiadas se publican en espacios con altos niveles de calidad y rigurosidad.

Dependiendo de la metodología utilizada, los artículos pueden ser valorados de acuerdo a su calidad. En el caso de los estudios cuantitativos, se consideraron criterios estadísticos, muestrales y de significancia de los datos. En el caso de evaluaciones cualitativas, se utilizó como referencia el *Critical Appraisal Skills Programme*. Ambos criterios para evaluar la calidad de los artículos se describen a continuación:

#### a) En el caso de estudios cuantitativos:

El 81,48% de los artículos con metodología cuantitativa proveen datos suficientes. Esto refiere a que se explicita en N muestral y de control si lo hubiera, la técnica utilizada para el análisis de datos, la significancia de las pruebas estadísticas y el error muestral.

b) *En el caso de estudios cualitativos:*

Los indicadores utilizados para evaluar la calidad en los estudios cualitativos, son parte de un checklist de 10 ítems CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*)<sup>2</sup>. Se incluyeron 4 ítems para hacer una evaluación general, ya que es una lista que va progresando en su complejidad, siendo los 2 primeros “de eliminación”, es decir, si las dos primeras respuestas son negativas, no valdría la pena seguir evaluando el estudio. A continuación se detallan los ítems incluidos:

**CASP 1: ¿Se definieron de forma clara los objetivos de la investigación?**

Para responder esta pregunta se debe considerar: ¿Queda implícita/explicita la pregunta de investigación?; ¿Se identifica con claridad el objetivo/s de investigación?; ¿Se justifica la relevancia de los mismos?

**CASP 2: ¿Es congruente la metodología cualitativa?**

Para responder esta pregunta se debe considerar si la investigación pretende explorar las conductas o experiencias subjetivas de los participantes con respecto al fenómeno de estudio y si es apropiada la metodología cualitativa para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados,

**CASP 3: ¿El método de investigación es adecuado para alcanzar los objetivos?**

Considera si el investigador hace explícito y justifica el método elegido (p.ej. fenomenología, teoría fundamentada, etnología, etc.).

**CASP 4: ¿Las técnicas de recogida de datos utilizados son congruentes con la pregunta de investigación y el método utilizado?**

Para responder esta pregunta hay que considerar:

- Si el ámbito de estudio está justificado.
- -Si se especifica claramente y justifica la técnica de recogida de datos (p. ej. entrevistas, grupos de discusión, observación participante, etc.).
- -Si se detallan aspectos concretos del proceso de recogida de datos (p. ej. elaboración de la guía de entrevista, diseño de los grupos de discusión, proceso de observación).
- Si se ha modificado la estrategia de recogida de datos a lo largo del estudio y si es así, ¿explica el investigador cómo y por qué?
- Si se explicita el formato de registro de los datos (p. ej. grabaciones de audio/vídeo, cuaderno de campo, etc.)
- Si el investigador alcanza la saturación de datos y reflexiona sobre ello.

Considerando lo anterior, solo 8 de los artículos cualitativos (14%) no alcanzarían los estándares de calidad (con ningún o solo un ítem positivo).

---

<sup>2</sup> Se adjunta el instrumento completo.

**Tabla 8. Calidad de los artículos**

Calidad artículos	N	%
<b>Cuantitativos (incluye mixtos)</b>		
Incluyen grupo de control	66	61,11%
Con suficiencia de datos	88	81,48%
<b>Cualitativos (incluye mixtos)</b>		
CASP 1 positiva	38	66,67%
CASP 2 positiva	44	77,19%
CASP 3 positiva	35	61,40%
CASP 4 positiva	39	68,42%

A continuación se presenta una tabla resumen de las evidencias encontradas.

**Tabla 9. Resumen de las evidencias encontradas**

Identificación del artículo	Año de publicación	La mayoría de las publicaciones revisadas (más del 60%) se concentran en los últimos 6 años.
	País	La mayoría de los artículos (casi el 70%) fueron publicados en Estados Unidos, seguido por Australia (5,59%), Canadá (5,59%) y el Reino Unido (3,5%)
Características de la intervención	Diagnóstico	El diagnóstico más recurrente es la baja participación de las familias (31 artículos), los problemas de salud física, mental, psicológica o sexual de los niños/as (23 artículos) y el bajo rendimiento académico (18 artículos).
	Objetivos	El 43,36% de las intervenciones tiene un objetivo relacionado directamente con el involucramiento familiar en la educación. El resto de los programas buscan cumplir con otras metas educacionales, utilizando como estrategia el vínculo entre las familias y las escuelas.
	Duración	Las intervenciones se desarrollan, en promedio, en un año escolar (10 meses). Se evidencian pocas intervenciones de largo plazo, con acciones que comprendan más de uno o dos años de trabajo con los sujetos beneficiarios.
	Nivel educacional	Las intervenciones se concentran en la educación inicial y la educación básica. Solo el 11,1% de las intervenciones se desarrolla en más de un nivel (especialmente en educación inicial más básica)
	Sujetos de la intervención	La mayoría de los programas están dirigidos a los niños y a sus padres (50%), seguido de programas que trabajan solo con los padres (23%) y los que trabajan con padres, niños y profesores (19%).
	Espacio de la intervención	Gran parte de las intervenciones se realiza en la misma escuela (46.27%). Un 8.96% se realizan exclusivamente en el hogar, mientras el 26,12% lo hace en ambos espacios. Un 10,45% se desarrollan en otros lugares.

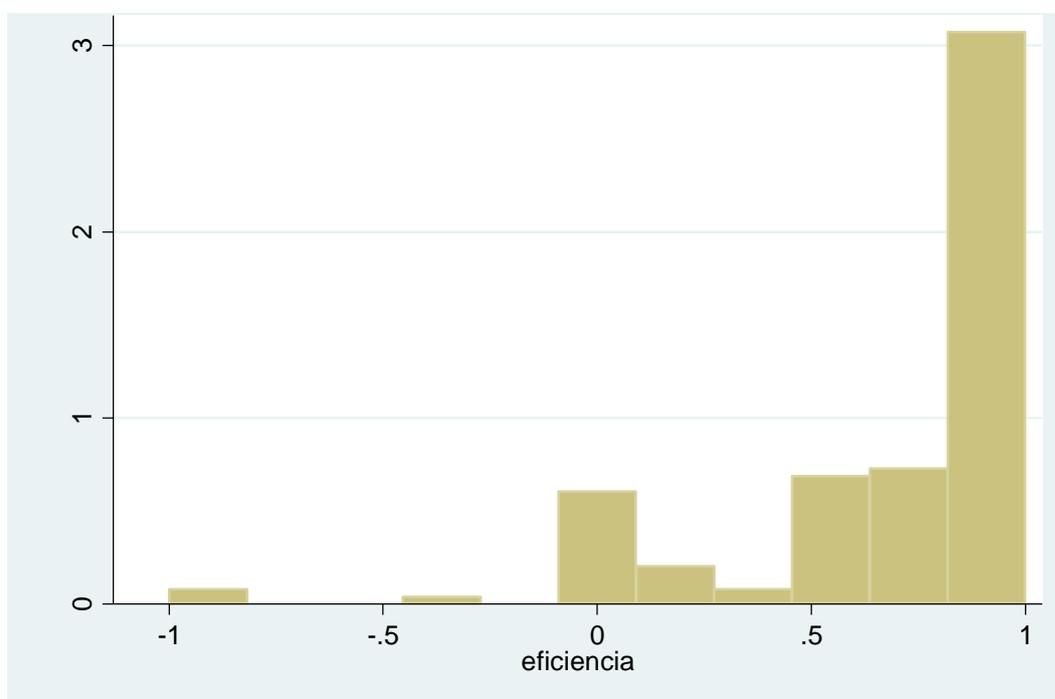
	Actividades de la intervención	Las intervenciones se llevaban a cabo en su mayoría a través de capacitaciones, clases y sesiones para padres (40,56%). También destacan las reuniones o entrevistas (25,17%), las clases, módulos o sesiones para estudiantes (19,58%). Otras actividades registradas fueron capacitaciones a profesores, actividades recreativas, visitas domiciliarias, entrega de información y recursos, actividades en el hogar y tratamientos de salud mental.
Evaluación	Tipo evaluación	El 59% de las evaluaciones utilizaron metodologías cuantitativas, el 23% metodologías cualitativas y el 18% mixtas.
	Tamaño de la muestra	El 28,6% de las evaluaciones tenían una muestra inferior a 30 individuos; el 29,3% tenía una muestra de entre 31 y 200 individuos; el 26,4% entre 201 y 1000 y el 12,1% de los estudios tenía una muestra de más de 1000 personas.
	Técnicas de recolección de datos	El 58,74% de las evaluaciones utilizaron la encuesta como instrumento de recolección de información. Le siguen las entrevistas (25,87%), la utilización de datos secundarios (20,28%), focus group (9,09%) y etnografía (7,69%). Un 11,89% utiliza otras técnicas.
Resultados	Tipos de resultados	Los resultados que se reportaron en los estudios estaban relacionados con el desarrollo psicosocial (30,07%), las habilidades parentales y relación padres-hijos (23,78%), el rendimiento en lenguaje y lectura (22,38%) y el involucramiento parental y/o familiar (22,38%), rendimiento académico (16,78%), resultados en variables de salud (16,08%), relación entre familia y profesores (13,99%), apego escolar (11,19%), asistencia (6,29%), abuso de sustancias (6,29%) y retención escolar (3,5%). Un 24,48% de los resultados corresponde a "otros".
Calidad del artículo	Tipo revista	El 41,9% (60) de los artículos fue publicado en revistas ISI
	Revisión por pares	El 83,9% (120) de los artículos cuenta con revisión por pares.
	Estudios cuantitativos	De los estudios cuantitativos, 61,11% (66) tienen grupo de control y el 88,5% (88) reporta datos suficientes sobre su metodología.
	Estudios cualitativos	En solo 8 de los artículos cualitativos (14%) no alcanzan los estándares de calidad (ningún o solo un ítem positivo del total de 4 indicadores CASP considerados).

## 4. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DE LAS INTERVENCIONES

Para hacer un análisis sobre la efectividad de los programas sistematizados, se construyó un índice de efectividad, calculado en base a la suma de los resultados positivos, neutros y negativos de las intervenciones, dividida por la cantidad de resultados existentes reportados en cada artículo.

Los resultados de este índice, muestran que cerca de la mitad de los artículos presenta resultados positivos, además de una cierta variabilidad en la distribución de la media (esto señala que a la vez muestran resultados positivos, negativos y neutros). La siguiente tabla muestra la distribución de los artículos de acuerdo a la efectividad de los resultados.

**Gráfico 14. Distribución en la efectividad de los resultados de las intervenciones**



Para profundizar en lo que el índice de efectividad puede aportar, se realizaron cruces entre el promedio de efectividad y ciertas características de la intervención. A continuación se muestran tales resultados.

**Tabla 10. Efectividad de los resultados de las intervenciones según lugar**

Lugar	Promedio efectividad
Escuela	0,68
Hogar	0,75
Ambos	0,78
Otros	0,84
Total	0,73

Los programas realizados en otros espacios (escuelas de verano, clubes de fútbol, bibliotecas, etc.), demuestran tener una efectividad mayor en sus resultados. La escuela, siendo el espacio donde gran parte de las intervenciones se desarrollan, presenta el promedio de efectividad menor respecto de los otros espacios.

**Tabla 11. Efectividad de los resultados de las intervenciones según tipo de actividad**

Tipo de actividades	Promedio efectividad
Capacitaciones, clases, sesiones para padres	0,73
Reuniones o entrevistas	0,77
Clases, módulos o sesiones para estudiantes	0,76
Capacitaciones a profesores	0,67
Actividades recreativas	0,86
Visitas domiciliarias	0,70
Entrega de información o recursos	0,67
Actividades en casa	0,50
Atención o tratamiento de salud mental	0,54
Otro	0,42
Total	0,72

Aquellas intervenciones que incluyen actividades recreativas tienen mayor promedio de efectividad que otro tipo de actividades.

**Tabla 12. Efectividad de los resultados de las intervenciones según tipo de evaluación**

Tipo de evaluación	Promedio efectividad
Cuantitativa	0,65
Cualitativa	0,76
Mixta	0,86
Total	0,71

Las intervenciones que incorporaron un enfoque mixto de evaluación presentan, en promedio, el mayor índice de efectividad.

**Tabla 13- Efectividad de los resultados de las intervenciones**

<b>Tamaño de muestra</b>	<b>Promedio efectividad</b>
Menos de 30 individuos	0,81
Entre 31 y 200 individuos	0,66
Entre 201 y 1000 individuos	0,67
Más de 1000 individuos	0,67
Total	0,71

Por último, es posible señalar que aquellas intervenciones que implicaron muestras menores a 30 individuos, son las que en promedio presentan el mayor índice de efectividad.

## 5. ANÁLISIS DE TEMÁTICAS ESPECÍFICAS

El objetivo de este apartado es ofrecer una reflexión sobre dimensiones que resultan de interés para la formulación de un plan de fortalecimiento del vínculo familia escuela, a partir de la sistematización de artículos presentada<sup>3</sup>.

Específicamente, aquellas dimensiones son: a) el enfoque de género, b) enfoque intercultural, c) enfoque familia-escuela-comunidad, d) impacto del involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje y trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes, e) rol y espacios de participación de las familias en la escuela, y f) características de un vínculo efectivo entre la familia y la escuela, a partir de los facilitadores y obstaculizadores identificados por medio de la sistematización de los artículos.

### 5.1 Enfoque de género

Al contrario de lo que se hubiera esperado, los artículos revisados no arrojaron evidencia suficiente para determinar cómo el enfoque de género incide o está presente en el vínculo familia escuela. Ello, porque sólo fueron cinco textos los que trataban sobre programas que incluían el enfoque de género en el diagnóstico o en la misma intervención.

Ahora bien, tomando en cuenta los textos que incluían el enfoque de género, los hallazgos enfatizan la necesidad de desarrollar intervenciones y estrategias que fortalezcan y aumenten la participación de los padres hombres en la educación de sus hijos/as. Cullen et al (2011), en su evaluación del programa *Parent Support Advisor* desarrollado en Inglaterra, identifica la baja participación de los padres hombres como una dificultad y busca identificar estrategias efectivas implementadas por los asesores para fomentar su participación en el programa. Los resultados hablan de la necesidad de integrar una perspectiva de género en la planificación del programa; consultar a los padres qué tipo de actividades y apoyo necesitan; intervenir desde una mirada inclusiva que tome en consideración diferentes definiciones de masculinidad y paternidad; integrar apoyos masculinos al equipo, y ampliar el horario de atención tomando en consideración los horarios laborales de los padres.

La poca evidencia encontrada respecto a la perspectiva de género, constituye en sí misma un resultado interesante. Por un lado, advierte la necesidad de generar estudios que sí la incluyan, lo que puede ser un ámbito pertinente de investigar en la realidad chilena. Por otro, daría cuenta del supuesto de la mayor participación femenina en el espacio escolar, lo que también es una dimensión relevante de abordar en el escenario social del país.

#### Un ejemplo de artículo con enfoque de género

**Rimm-Kaufman, S. E. y Zhang, Y., 2005**

---

<sup>3</sup> No se incluye un análisis de diferencias entre programas en zonas rurales y urbanas ya que los pocos textos que abordaban la temática no aportaban información pertinente al diseño de programas o de políticas sociales.

El estudio se enmarca en el contexto de la intervención “*National Center for Early Development and Learning Transition to Kindergarten Intervention*”, que tiene como objetivo facilitar la transición de los niños a kínder mediante la mejora de relaciones sociales con las familias, la escuela y los compañeros. El objetivo de la investigación es estudiar la frecuencia, características y predictores de la comunicación entre los padres y la escuela durante pre escolar y kínder, entendiendo que el vínculo entre el padre y la escuela tiene beneficios específicos y que el involucramiento es mucho menor que el de las madres. Para esto los profesores llevaron un registro de participación familiar, donde registran la frecuencia y las características de la comunicación familia-escuela. Además, trabajadores sociales entrevistan a miembros de la familia dos veces al año. Los resultados mostraron que en preescolar un tercio de los padres no tienen contacto con los profesores, lo que llega a la mitad en kínder, lo que refleja que la comunicación entre los padres y la escuela disminuye entre el preescolar y el kínder.

En general los padres participan en instancias organizadas desde la escuela en las que se discuten aspectos del niño/a y no de la familia. El que los padres vivieran con el niño/a estuvo relacionada con la comunicación del padre con la escuela en preescolar, pero no en kínder. La literatura revisada sugiere la importancia de que ciertas características personales entre los profesores y los padres sean similares (etnia, nivel educacional, género), para promover la comunicación. Dado que la mayoría de las educadoras son mujeres, esto podría ser una de las barreras para el involucramiento de los padres en la educación de sus hijas e hijos.

## 5.2 Enfoque intercultural

La gran mayoría de los artículos sistematizados (cerca del 70%) provenían de programas desarrollados en Estados Unidos, donde el enfoque intercultural se centra específicamente en familias latinas y afro americanas.

Un ejemplo de un programa con enfoque intercultural explícito, es el *Parent Liaisons* de Indianapolis. La intervención de este programa se enfocaba en el trabajo con familias hispanoamericanas y afroamericanas con niños/as con necesidades especiales a través de un profesional especialmente contratado para la implementación. Los profesionales seleccionados pertenecían a grupos afroamericanos o hispanoamericanos, y trabajaban con las familias en cuatro ámbitos: resolución de conflictos (el profesional se constituía como el mediador entre la familia y la escuela); intermediación cultural (el profesional otorgaba herramientas de empoderamiento a las familias a través de la entrega de información relevante para la defensa de los derechos de sus hijos, considerando las diferencias culturales entre la familia y la escuela); apoyo directo (el profesional asistía a las familias para el acceso a recursos básicos como alimentación y vestuario); y derivación (el profesional activaba las redes de las familias para la satisfacción de diversas necesidades). Se identifica la intermediación cultural del programa como un aspecto clave y valorado por las familias participantes (Smiley, Howland y Anderson, 2008).

Otro programa con un enfoque intercultural explícita es el programa *Communities for Children*, que tiene como objetivo proveer apoyo funcional y socio-emocional a familias de comunidades marginadas en Australia, específicamente en las comunidades indígenas de este país. Aunque el programa demostró efectividad en aumentar la asistencia escolar de los niños/as participantes y un acercamiento a la cultura educativa de parte de ellos/as, surgieron ciertas dificultades para poder acercar a las familias a las escuelas dadas sus experiencias

previas negativas con el sistema escolar. Ello revela la importancia de identificar, reconocer e incorporar en los programas las historias de familias marginadas (Thorpe, Bell-Booth, Staton y Thompson, 2013).

El enfoque intercultural aparece entonces como una importante dimensión a incorporar en un vínculo entre familia y escuela, especialmente en los contextos contemporáneos donde tanto la creciente migración como la defensa de los derechos de los grupos originarios deben considerarse en todo ámbito de política pública.

### 5.3 Enfoque colaborativo escuela-familia-comunidad

La incorporación de la comunidad como un actor clave en el vínculo familia escuela está presente en varios artículos sistematizados. Ellos enfatizan la relevancia de comprender el fenómeno desde una perspectiva ecológica, que reconoce las interacciones constantes entre las personas y los sistemas a los que pertenecen, entre ellos las escuelas y las comunidades.

Uno de las instituciones que promueve un modelo enfocado en la colaboración escuela familia comunidad, es la universidad de Johns Hopkins, a través de la *National Network of Partnership Schools*, que proporciona asesoría en el desarrollo de intervenciones desde un enfoque colaborativo escuela-familia-comunidad en los Estados Unidos. Hallazgos sobre este modelo de intervención indican que un apoyo extenso de múltiples actores es un factor fundamental para desarrollar planes exitosos de vinculación familia-escuela. Entre aquellos actores se cuentan profesores, apoderados y actores de la comunidad local (Sanders, Sheldon y Epstein, 2005). La evidencia también indica, en términos de impacto, la efectividad de tales modelos en disminuir el ausentismo escolar, destacando como una de las estrategias efectivas, relaciones de mentoría entre miembros de la comunidad y estudiantes con ausentismo crónico (Sheldon y Epstein, 2004).

Otro ejemplo de intervenciones que incorporan el enfoque colaborativo escuela familia comunidad es el *Neighboring Project Parent Empowerment and Volunteer Readiness Program*, interesante de destacar ya que emerge desde un vínculo interinstitucional local entre el proyecto GRAD (*Graduation Really Achieves Dreams*) y la autoridad de vivienda (Housing Authority). Es un ejemplo de una intervención con un enfoque colaborativo que nace desde la escuela y se inserta en el espacio de la comunidad, trabajando con las familias en su propio espacio. El programa busca ayudar a los padres a aumentar su participación en la educación de sus hijos, proporcionándoles los conocimientos, las habilidades y la confianza para hacerlo. Una evaluación del programa identificó un impacto duradero en el involucramiento escolar y en el involucramiento con la comunidad por parte de los participantes (Reece, Staudt, y Ogle, 2013).

También es relevante destacar el modelo desarrollado por el YMCA en Long Beach, California, conocido como el *Family Involvement Project*. Con una metodología que incluye un diagnóstico comunitario participativo, el programa desarrolla múltiples componentes que en forma integrada, buscan aumentar el involucramiento familiar. Algunos componentes

incluían clases para apoderados, capacitación a directores y docentes y reuniones recreativas mensuales. Este programa además de demostrar mejoras en la relación familia escuela, también evidenció la incidencia positiva de este involucramiento en las habilidades sociales y esfuerzo por parte de los estudiantes (O'Donnell y Kirkner, 2014).

Así entonces, desde una mirada ecológica, considerar que el espacio escolar involucra también a la comunidad es un aspecto que se destaca como resultado de la sistematización. Algunas de las recomendaciones que surgen a partir de la reflexión respecto al enfoque colaborativo escuela-comunidad es la necesidad de entender a la escuela como un sistema abierto, que ocupa un rol central en los espacios de involucramiento comunitario. Tal enfoque permite ampliar los límites de la escuela y abrir espacios para otros recursos e instituciones comunitarios logrando así fortalecer los vínculos familia-escuela-comunidad (Good, 1997).

#### **5.4 Impacto del involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje y trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes.**

Los resultados de los artículos seleccionados para esta sistematización indican que en su gran mayoría, el involucramiento familiar tiene un impacto positivo sobre los procesos de aprendizaje y trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes. De 23 artículos que examinaron resultados el rendimiento académico general de los niños/as y adolescentes, 19 (83%) reportaron impactos positivos. Por ejemplo, el programa *Family Engagement Partnership*, buscó mejorar la colaboración entre profesores y las familias a través de una estrategia multicomponente que incluye visitas domiciliarias, reuniones con apoderados, estrategias comunicacionales, capacitación docente y directivos. Específicamente el componente de visitas domiciliarias del programa demostró impactos positivos en el puntaje de los niños/as en una prueba estandarizada (Sheldon y Jung, 2015).

Otros impactos del involucramiento familiar también se pueden visualizar en el área específica de lenguaje. De los 31 programas que tenían como objetivo aumentar el rendimiento en lenguaje, alfabetización y/o lectura, 23 (74%) demostraron impactos positivos. Un ejemplo específico de ello es el programa *¿Me lees un cuento, por favor?*, de España. El programa incentiva la participación de los padres en la lectura de los niños a través de actividades en el hogar. Niños/as que participaron en el programa demostraron una alza significativa en el puntaje en la prueba de lenguaje en comparación con niños y niñas cuyas familias no participaron (Mora Figueroa, Galán González, López Jurado, 2016).

Por último, los resultados de la sistematización también indican que el involucramiento familiar tiene un impacto positivo en la trayectoria escolar de los niños, niñas y jóvenes, lo que se puede visualizar en resultados en torno a la retención escolar, asistencia y el apego escolar. De las 19 investigaciones con resultados en estos ámbitos, 18 demostraron un impacto positivo.

Estos resultados permiten constatar que el involucramiento familiar impacta positivamente en los procesos de aprendizaje de los niños/as y jóvenes y también en sus trayectorias escolares.

### 5.5 Espacios de participación de las familias en la escuela y rol de las familias en la escuela.

La sistematización de los artículos reveló que casi la mitad de los programas enfocados en la vinculación familia escuela se implementan en el espacio de la escuela (46%). El 26% de los programas se llevaron a cabo en una combinación entre el hogar y la escuela, solo el 9% se ejecutó solamente en el hogar, mientras el 10% se implementaron en otros espacios. Estas cifras indican que son pocos los programas que amplían el ámbito de participación de la familia, limitándola más bien a los espacios tradicionales de escuela y hogar.

Ligado al tema del espacio se encuentra el rol que cumplen las familias en las intervenciones. Los textos sistematizados indican que existe una gran variedad de roles que varían desde roles formales a roles más bien informales. Los roles formales incluyen por ejemplo la fiscalización en la gestión o rendición de cuentas de las escuelas y/o la participación en centros o asociaciones de padres. Según la tipología propuesta por Epstein (2013), estos tipos de programas entran en la categoría de **Toma de decisiones** en la cual los apoderados son incluidos como representados y líderes en los comités escolares y se busca recoger las ideas de estos en las decisiones escolares. Un ejemplo de tal programa es el programa *Apoyo a la Gestión de México* (Gertler, Patrinos y Rubio-Codina, 2008) el que entrega fondos a asociaciones de padres y provee capacitación para fiscalizar su utilización.

Se destaca también, entre la gama de roles que asumen las familias en las escuelas, un porcentaje importante de los programas (40%) que imparten capacitaciones, clases o sesiones para las familias indicando que las familias también cumplen un rol “estudiantil”. Las temáticas abordadas en estas capacitaciones y clases varían desde habilidades parentales básicas (Allen et al., 2013; Crozier, Rokutani, Russett, Godwin, Banks, George, 2010) a temáticas más relacionadas con lo académico, como por ejemplo mejorar la alfabetización (Axford, 2007). Utilizando las tipologías desarrollados por Epstein (2013), este tipo de programa entra en 2 categorías:

1. **Programas de Crianza**, que buscan ayudar a las familias a entender el desarrollo infantil, y
2. **Aprendizaje en el Hogar**, que buscan entregar información e ideas a las familias para apoyar a sus hijos académicamente desde el hogar.

Utilizando la tipología de Epstein, (2013) también se pueden identificar programas que entran en la categoría de programas de **comunicación**, que buscan implementar formas efectivas de comunicación entre la escuela y el hogar. Por ejemplo se encuentra el programa piloto evaluado por Kraft y Rogers (2015) que tenía como objetivo aumentar los esfuerzos y la efectividad de los padres para apoyar el rendimiento exitoso de sus hijos en la escuela utilizando una estrategia de comunicación con el/la profesor(a) a través de llamadas telefónicas o mensajes de textos.

En menor medida se pueden también visualizar estrategias que calzan con la tipología de **Voluntariado** propuesto por Epstein (2013), en la cual los padres brindan apoyo a la escuela y a las actividades estudiantiles. Ejemplo de ello es el *Home Note program* (Adams, Womack, Shatzer, y Caldarella, 2010) que busca ampliar las habilidades sociales enseñadas a los niños a través de la participación voluntaria de padres y madres. También se encuentra el programa CPC (*Child-Parent Center*) de Chicago, por medio del cual los padres tienen la oportunidad de llevar a cabo voluntariados de apoyo en el aula (Reynolds y Robertson, 2003).

El programa CPC es también un ejemplo de un programa de entra en la tipología de **colaboración con la comunidad** identificado en la tipología de Epstein (2013) ya que los CPC cuentan con redes comunitarias que buscan apoyar a las familias. Otro ejemplo de un programa que busca la colaboración con la comunidad es el programa *New Mexico Next Plan* (Olguín y Keim, 2009) el que busca eliminar las barreras educacionales que impiden terminar la secundaria en un grupo de jóvenes vulnerables, promoviendo sus habilidades laborales. La intervención de este programa contempla el involucramiento de miembros significativos de la comunidad buscando trabajar temas de autoestima y seguridad en los jóvenes.

Por último, es relevante destacar que el rol de las familias también se encuentra en espacios más bien informales como son los coffee hours y actividades recreativas, un espacio que no se ve reflejado en las 6 tipologías propuestas por Epstein (2013), pero que sí demuestran un impacto positivo en fomentar el involucramiento familiar. Este tipo de actividades se ven presentes en programas que buscan fortalecer las relaciones entre profesores y las familias privilegiando espacios que permiten forjar relaciones más íntimas (Annenberg Institute, 2015).

En conclusión, el rol de las familias en las escuelas depende más bien del objetivo del programa de vinculación familia escuela.

## 5.6 Características de un vínculo efectivo entre la familia y la escuela

Para acercarse a la descripción de un vínculo efectivo entre la familia y la escuela, es relevante conocer cuáles son los facilitadores y obstaculizadores presentes en tal relación según los artículos sistematizados.

**Tabla 14- Facilitadores y Obstaculizadores de Vinculación Familia Escuela**

Facilitadores	Obstaculizadores
Existencia de una cultura favorable hacia la vinculación entre la familia y la escuela	Desconfianza entre los distintos actores de la comunidad escolar
Recursos destinados especialmente a la implementación de programas de vinculación (recursos profesionales, económicos, de tiempo y espacios)	Resistencia por parte de los actores tanto profesionales como apoderados a participar de actividades diferentes a lo estrictamente educativo
Vínculo familia escuela como un ámbito relevante para los actores involucrados (familia, escuela, comunidad, autoridades locales)	Falta de compromiso de los actores involucrados, tanto en las escuelas como en las familias, respecto al fortalecimiento del vínculo

Planificación participativa de las actividades y acciones que fortalecen el vínculo, involucrando a todos los actores	Falta de planificación y organización de un trabajo enfocado especialmente a fortalecer el vínculo familia escuela
Definición flexible y amplia del involucramiento familiar en la educación	Escasez de tiempo de los profesionales de las escuelas y de los apoderados

De esta forma, un vínculo efectivo entre la familia y la escuela, puede ser caracterizado por:

**a) Importancia de la comunicación (formato, calidad y frecuencia)**

Un aspecto clave de la efectividad del vínculo familia escuela, es que exista una comunicación fluida, directa, clara, y que utilice diversos canales.

Los artículos que resaltan esta característica, mostraban intervenciones que utilizaban diversos medios de comunicación con los apoderados: llamadas telefónicas, reuniones, correos electrónicos, mensajes de texto, plataformas web, entre otros; cada tipo de comunicación con objetivos y propósitos claros. Tal estrategia comunicacional permite respetar las preferencias de los apoderados y los docentes en cuanto a su método más efectivo de comunicación, un aspecto clave en forjar relaciones entre las familias y escuelas (Kocyigit, 2015).

Una metodología que utilice tecnologías y estrategias como plataformas web, llamadas telefónicas, y/o mensajes de textos también permite acceder a familias que por razones de empleo, cuidado infantil, o salud no pueden acudir físicamente a la escuela. Tal es el caso del programa *MASHOV* de Israel que a través de una plataforma web entrega información detallada y actualizada a los apoderados sobre sus hijos/as (Davidovitch y Yavich, 2015).

Otro programa que demostró la efectividad del uso de tecnología en la comunicación con apoderados es el *Social Marketing and Informational Campaign* del *School Operational Assistance Program* de Indonesia. Utilizando diferentes métodos y canales de información, el programa buscó aumentar el involucramiento familiar. La evaluación del programa demostró mayor efectividad en la utilización de reuniones presenciales y mensajes de texto en comparación con la metodología tradicional de envío de material escrito al hogar (Cerdan-Infantes y Filmer, 2015).

Otra característica importante en relación a la comunicación es la flexibilidad. El programa evaluada por Kraft (2015) que enviaba mensajes semanales a los apoderados sobre los avances de sus hijos/as en un programa de nivelación de verano, encontró que las intervenciones efectivas en comunicación entre profesores y familias deben combinar la flexibilidad en la comunicación, según las necesidades de cada alumno, con un mínimo de frecuencia para asegurar de que se realicen contactos proactivos, no solamente enfocados en reaccionar a eventos negativos.

Por último es necesario destacar la importancia de una comunicación horizontal y basada en el respeto mutuo (Good, 1997). Una vinculación familia escuela efectiva significa un cambio paradigmático que permita que los apoderados, docentes, directores y en general el equipo

de la escuela se consideran como socios en el proceso de aprendizaje de los niños/as. Para lograr tal cambio, la capacitación es un componente clave.

## **b) Importancia de capacitación**

La capacitación de múltiples actores resulta una pieza clave para forjar una vinculación familia-escuela efectiva. Aquí se destaca no solamente la capacitación de profesores o docentes sino también la capacitación de directores, otros miembros del equipo de las escuelas y también los mismos apoderados. Tal capacitación permite no solo transmitir y recalcar la importancia de una vinculación familia escuela efectiva, sino también entregar habilidades para poder vincularse de una manera positiva y colaborativa.

Los programas de capacitación a docentes y agentes escolares apuntan a la necesidad de incorporar contenidos teóricos sobre las configuraciones familiares y también ejercicios prácticos para instalar capacidades, habilidades y actitudes para una comunicación efectiva con las familias de la comunidad escolar. El programa piloto descrito en Bartels y Eskow (2010) desarrollado a través de un vínculo de colaboración entre una Universidad y el Departamento Estatal de Educación de Maryland en Estados Unidos, creó una intervención especial para docentes de seis escuelas que consistía en tres cursos a nivel de postgrado sobre la vinculación familia escuela. Los resultados de este programa demuestran cambios significativos en la forma de conceptualizar la relación familia escuela por parte de los participantes.

En general, los programas de capacitación para apoderados siguen dos líneas de acción. Por un lado, se ofrece capacitación sobre temáticas académicas específicas que permiten a los apoderados apoyar a sus hijos/as en sus procesos académicos y, por otro, programas que buscan empoderar y capacitar a los apoderados en sus formas de comunicación con la escuela. En relación a la primera tipología de programa, un ejemplo es el *Transition to Primary School Parent Program* de Australia, que busca facilitar la transición de los niños que entran al colegio a través de cuatro sesiones de trabajo con los padres. Este programa trabaja con los apoderados diversas estrategias para ayudar a los niños ajustarse a la escuela, descubrir cómo se pueden involucrar en el aprendizaje de sus hijos en la escuela y en el hogar y además les permite conocer a otras familias y construir redes sociales (Giallo, Treyvaud, Matthews y Keinhuis, 2010). Este programa demostró efectos positivos en el involucramiento parental en la escuela.

El *Parent Services Project's Vision and Vice Family Leadership Institute* es un ejemplo de un programa que busca empoderar a los apoderados e instalar capacidades de liderazgo a través de una serie de seis a ocho talleres. Los contenidos incluyen información sobre el sistema y la cultura educacional, comunicación padres-docentes, organización comunitaria y habilidades de liderazgo. Los resultados de este programa demuestran un aumento en el involucramiento familiar por parte de los padres participantes (Cunningham, Kreider y Ocon, 2012).

En conclusión, capacitar a los diferentes actores de la comunidad escolar sobre la importancia del vínculo familia escuela y la entrega de habilidades concretas para llevar adelante tales iniciativas, demuestran efectividad en aumentar el involucramiento.

**c) Consideración contexto, realidad, y perfil de las familias y los niños/as.**

La consideración del contexto, realidad y perfil de las familias y los niños/as se refiere, por una parte, a la realización de diagnósticos acertados y, por otra, a la implementación de programas diseñados según el perfil de los apoderados y al rango etario de los niños/as.

Los diagnósticos son claves antes de iniciar la implementación de programas enfocados en la vinculación familia escuela ya que permiten conocer las necesidades y requerimientos específicos de las familias y los niños/as en su contexto. Tales requerimientos y necesidades incluyen aspectos como el tiempo y recursos disponibles que podrán facilitar u obstaculizar el vínculo familia escuela. Familias cuyos horarios de trabajo son extensos o se concentran en una época específica del año, requieren de intervenciones y estrategias que tomen en consideración tales realidades. Otro factor a considerar es el cuidado infantil, especialmente en familias en sus primeras etapas de formación. Barreras idiomáticas como también diferencias culturales son temáticas que también deben ser consideradas en el diagnóstico y en la elaboración de estrategias de vinculación familia escuela efectivas (OECD, 2011).

Un ejemplo de tal consideración es el programa *Helping Children Learn at Home* de la Coalition for Equal Access to Education (CEAE) de Calgary, Canadá. Este programa busca trabajar específicamente con familias inmigrantes para apoyar a los apoderados en la educación de sus hijos y entender el sistema de educación Canadiense considerando su procedencia extranjera. Una evaluación preliminar del programa destacó la sensibilidad cultural de los implementadores del programa como un factor de efectividad (Jasinski, 2012).

**d) Enfoque en cooperación y co-construcción**

Por último, otra característica que se destaca en programas e intervenciones de vinculación familia escuela efectiva es el enfoque basado en la cooperación y co-construcción. Tal enfoque busca incorporar la participación activa de múltiples actores de la comunidad escolar, entendiendo que intervenciones y programas que se co-construyen logran cumplir de mejor manera las necesidades y expectativas de todos los actores y logran perdurar en el tiempo. Un enfoque de este estilo reconoce, respeta y valora tanto al equipo escolar como a los apoderados.

Ejemplo de programas que incorporan un enfoque de cooperación y co-construcción es el programa *Family Involvement Project*, desarrollado por el YMCA en Long Beach, descrito previamente. Otro ejemplo es el programa “*¡3 we are a village*” de Rhode Island’s Central Falls School District. Desarrollado desde el marco conceptual “*Transformative family engagement*” busca establecer vínculos de cooperación entre distintos actores para poder superar condiciones de desigualdad. Este programa incluye múltiples componentes con el objetivo de desarrollar una cultura de educación inicial (kínder a 3° básico) donde las familias se sientan bienvenidas, valoradas, respetadas; conectadas a sus pares, escuelas y comunidades, y capacitadas para apoyar a sus hijos/as en ámbitos sociales, emocionales y académicos. El

programa no solamente ha demostrado efectividad en fortalecer el vínculo con las familias sino también en relación a la asistencia y mejoras en comportamiento de los niños/as (Annenberg Institute for School Reform, 2016).

El enfoque de cooperación y co-construcción también considera la necesidad de crear equipos multidisciplinarios que lideren las iniciativas de vinculación familia escuela efectivas. Idealmente tales equipos involucran la participación de docentes, staff de las escuelas, apoderados/as y representantes de la comunidad. Para ser efectivos, estos equipos deberían contar con múltiples recursos para llevar a cabo las iniciativas (tiempo, espacio, recursos económicos) y contar con capacitación para poder implementar y evaluar las estrategias planificadas. Los *Action Teams* del modelo del National Network of Partnership Schools de John's Hopkins University son un ejemplo de equipos multidisciplinarios encargados de liderar los programas de vinculación familia escuela (Sanders, Sheldon y Epstein, 2005).

## 6. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA SOCIAL

A partir de los resultados y características del estudio realizado, a continuación se desarrollan algunas recomendaciones y propuestas de política para el desarrollo y fortalecimiento del vínculo familia-escuela en el sistema escolar chileno. Considerando el modelo ecológico de Bronfenbrenner y Morris (1998) que parte del supuesto de que las políticas se desarrollan en una serie de círculos concéntricos, mostrando así la estructura anidada de los sistemas educativos y las interrelaciones entre niveles que existen, las recomendaciones del estudio se estructuran en tres apartados: i) recomendaciones al nivel de la política pública; ii) recomendaciones al nivel de los programas de vínculo familia-escuela; iii) recomendaciones al nivel de la implementación de las escuelas. Aunque en diferentes niveles, cada grupo de recomendaciones debe entenderse como complementos de acciones de política que podrán aportar a potenciar el vínculo familia-escuela en el sistema escolar.

### 6.1 Recomendaciones a nivel de política pública

A nivel de política pública, se reconocen especialmente cuatro recomendaciones, que dan cuenta de posibilidades de integración de elementos relacionados con el vínculo familia-escuela en la estructura general del sistema educativo y del sistema social chileno.

#### 6.1.1 Potenciamiento de la formación inicial docente:

Un primer elemento relevante dice relación con la necesidad de potenciar procesos de formación inicial docente (FID) que reconozcan la importancia del vínculo familia-escuela como uno de los objetivos de los sistemas escolares, preparando a los actores del sistema en el conocimiento e implementación de estrategias referidas a este tema. El sistema de FID chileno ha crecido ampliamente en los últimos 10 años, a través de un proceso de excesiva desregulación, que ha generado como consecuencia una alta precarización y estratificación del sistema de formación inicial docente (Bellei y Valenzuela, 2010; Cox, Meckes y Bascopé, 2010; MINEDUC, 2010), lo que impide que exista una política nacional y común que permita incluir aspectos como el vínculo familia-escuela en la totalidad de los programas.

La evidencia de la revisión sistemática realizada, sin embargo, ha destacado el rol central de los profesores en la construcción y aplicación de las políticas de vínculo familia-escuela, lo que implica desarrollar un esfuerzo central para que las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica incorporen estos elementos en la formación de los docentes, tal como destacan algunas de las investigaciones revisadas (Symeou, Roussounidou, Michaelides, 2012; Warren, Nofle, Ganley y Quintanar, 2011). Aunque no existe consenso respecto de la forma en cómo se debe incluir estos contenidos en la FID, existen a lo menos tres elementos que deben considerarse dentro de la lógica de la formación inicial inclusiva: i) desarrollar planes de estudio con un énfasis en el contexto en el que se da el proceso de enseñanza; ii) generar procesos pedagógicos de formación inicial docente con un importante énfasis en la inserción temprana de los estudiantes a la dinámica

escolar, especialmente a través de la práctica profesional, de tal manera que se incentive el trabajo colaborativo entre docentes novatos y expertos y; iii) la generación de trabajos reflexivos sobre la experiencia en aula, como una forma de potenciar el razonamiento crítico sobre la propia práctica (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007).

### **6.1.2 Desarrollo del vínculo familia-escuela como un resultado de la calidad del sistema educativo:**

Una de las características más sobresalientes del sistema escolar chileno es que está construido en base a una política de rendición de cuenta con altas consecuencias (Falabella y De la Vega, 2016). En este tipo de sistemas, se espera que las escuelas actúen en virtud de las sanciones y premios que se les otorgan por sus logros, desarrollando así una perspectiva operacional de lo que se entiende por calidad educativa. Considerando este contexto, parece relevante que la política educativa incorpore dentro de su noción empírica de calidad (por ejemplo, siguiendo la lógica de los Otros Indicadores de la Calidad (OIC) implementados por la Agencia de la Calidad recientemente) algunos indicadores que den cuenta del desarrollo del vínculo familia-escuela o de algunos de los resultados esperados de una buena vinculación familia escuela. Actualmente, algunos de estos elementos son recogidos por estos nuevos grupos de indicadores, especialmente a través del indicador de convivencia escolar.

Sin embargo, los indicadores incorporados se han entendido, a lo menos hasta la fecha, como un simple auto-reporte de los estudiantes, sin incorporar elementos más “objetivos” que permitan dar cuenta de la existencia (o inexistencia) de determinados procesos a desarrollarse en la escuela, como, por ejemplo, la profundización de procesos de relación entre la escuela y la familia. En este sentido, se recomienda incentivar el desarrollo de un concepto de calidad más robusto, donde la relación familia-escuela sea entendida como un proceso evaluable y exigible a todas las escuelas del país, considerando su pertinencia y diferencias culturales, sociales y territoriales. De esta manera, se potenciaría a las escuelas, sostenedores y agentes educativos a emprender acciones que potencien la vinculación efectiva entre familia-escuela, que no se limitaran solamente a la visión del vínculo entre familia y escuela que tienen los estudiantes o los padres, sino que incorporaran también un análisis de las acciones realizadas por las escuelas a este respecto. Algunos de los programas sistematizados (como, por ejemplo, el Head Start Project) se han desarrollado a grandes escalas (federales y/o nacionales) impactando así en el conjunto de incentivos que tienen las escuelas para potenciar el vínculo con las familias.

### **6.1.3 Existencia de recursos para el desarrollo de iniciativas de vinculación familia-escuela**

Tal como se describió en la presente revisión sistemática, la falta de recursos es uno de los grandes obstaculizadores para el desarrollo de acciones relacionadas con el fortalecimiento del vínculo familia-escuela. En algunos casos, estos obstáculos se traducen en problemas para la implementación de programas o innovaciones escolares, la falta de tiempo por parte del cuerpo docente o la incapacidad de apuntalar recursos nuevos para desarrollar estos programas. Por lo mismo, una tercera recomendación de política educativa consiste en incorporar recursos adicionales a escuelas o grupos de escuelas que desarrollen iniciativas

focalizadas en el vínculo familia-escuela. La contratación de especialistas (internos o externos a la escuela), el desarrollo de materiales específicos, la generación de espacios de encuentro entre los actores o la gestión de procesos que permitan a las escuelas vincularse con las familias –todas actividades frecuentes destacadas en los programas analizados en esta consultoría- requieren de recursos adicionales. Considerando que el sistema escolar chileno ha incorporado recientemente recursos, ya sea a las escuelas públicas (a través de los fondos de fortalecimiento de la educación) o a toda la educación subvencionada (a través de la ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP), la incorporación de recursos por estas vías parece plausible y necesaria.

#### **6.1.4 Construcción de un sistema de evaluación**

La revisión sistemática ha mostrado que parte importante de las iniciativas (de mayor o menor escala) que tenían como objetivo potenciar la calidad o intensidad de la vinculación familia-escuela contemplaban desde su diseño estrategias de evaluación, implicando, por ejemplo, fases de pretesteo, grupos de control, diseños experimentales o cuasi experimentales y mediciones en diversos aspectos de los niños, niñas, adolescentes, padres o apoderados. Considerando esto, se recomienda el desarrollo y alineamiento de una política de evaluación, de la mano con la generación de una política y plan de acción para el fomento del vínculo familia escuela. Esta política o plan de evaluación debería contemplar indicadores de procesos y de impacto, como una forma de dar cuenta de los resultados obtenidos en los distintos momentos del proceso de desarrollo de las iniciativas.

### **6.2 Recomendaciones a nivel de los programas**

A continuación se presentan seis recomendaciones generales a considerar a nivel de los programas. Estas recomendaciones consideran el conjunto de los resultados obtenidos, así como experiencias específicas de algunos de los programas revisados, como una forma de entregar elementos para la implementación de programas en el sistema escolar chileno que potencien el vínculo efectivo entre familia-escuela.

#### **6.2.1 El involucramiento parental se puede trabajar en programas con múltiples componentes e involucrando distintos actores:**

Uno de los resultados de la consultoría es que el vínculo familia escuelas responde a distintos objetivos y se mide con diversos resultados. Así, los programas analizados incorporaban (de manera separada o al mismo tiempo) elementos académicos, psicológicos, biológicos, sociales y emocionales de los estudiantes y los padres como aspectos relevantes que configuraban parte del diagnóstico y/o del objetivo de los programas. Considerando esto, creemos relevante recomendar la aplicación de programas multicomponentes, que permitan destacar los distintos objetivos o beneficios del desarrollo de procesos de vinculación familia-escuela, a través de una mirada biopsicosocial que potencie el desarrollo integral de los actores educativos (Saracostti y Villalobos, 2014; 2015). En esta misma línea, y considerando los resultados de la revisión sistemática en torno a los actores involucrados, parece interesante recomendar la aplicación de programas que involucren a múltiples actores

escolares (padres, apoderados, otros miembros de la familia, estudiantes, profesores, directivos, otros especialistas) en los programas de involucramiento, como una forma de incluir al conjunto de la comunidad en este proceso.

### **6.2.2 Desarrollar programas para potenciar en vínculo familia-escuela en todos los niveles educativos, con especial foco en las transiciones escolares:**

La mayoría de los programas de esta revisión eran implementados en educación inicial y básica. Además, son pocos los programas que se implementaron en más de un nivel (básica y media por ejemplo). Una de las recomendaciones basada en los programas revisados es poner atención en el momento de las transiciones entre niveles educativos, principalmente por dos razones: (i) las transiciones entre etapas escolares pueden ser un momento difícil para los niños/as, en el cual requieren más apoyo y atención; y además son momentos en los que se producen procesos de irregularización de las trayectorias, como la repitencia o la deserción (Terigi, 2014); y (ii) el involucramiento parental decae a medida que los niños crecen y en este sentido, el paso entre los niveles educacionales marcan hitos que deben entenderse como cambios en la calidad (y cualidad) del vínculo familia-escuela. Por lo mismo, un programa que acompañe esta transición y ayuda a reforzar el vínculo de los padres con el proceso educativo de sus hijos y así reducir el distanciamiento. Algunos ejemplos de programas interesantes que ponen énfasis en las transiciones educativas son el *Transition to Primary School Parent Program* (Giallo, Tryvaud; Matthews y Kienhuis, 2010), el *Learning Transition to Kindergarten Intervention* (Rimm-Kaufman y Zhang, 2005)<sup>4</sup>, que buscan facilitar la transición de los niños que entran a la escuela a través del trabajo con los padres; y el programa *Fast track* (Chilewa, Smith-Adcock y Amatea, 2010), que se enfoca en dos momentos de transición: de la educación parvularia a la básica y de la educación básica a la educación media.

### **6.2.3 Los programas deben ser pertinentes y diferenciados según el nivel educacional en que se implementen**

A medida que los niños y niñas crecen y se desarrollan en el sistema escolar, las necesidades que ellos mismos y las escuelas tienen respecto del involucramiento parental van cambiando. Asimismo, las habilidades que los padres necesitan para involucrarse adecuadamente también cambian, lo que tiene implicancias en las características que deben considerarse en la implementación de los programas de vinculación entre familia y escuela. De esta manera, se recomienda que el diseño de los programas considere estos cambios y se entienda como pertinente a la etapa vital de los niños. Solo así los participantes (ya sean los padres, alumnos o docentes) percibirán estos programas como un aporte al proceso educativo y no como una carga. Así, se pudo observar cómo iban cambiando las temáticas y metodologías propuestas por los programas según el desarrollo del estudiante. Por ejemplo, en educación inicial el programa *Parents and Learning* capacita y entrega de material a los padres para que apoyen el proceso de alfabetización de sus hijos (Fluckinger, Diamond y Jones, 2012). En educación básica, el *Parent-Child Home Numeracy Intervention* trabajó con los apoderados y se modelaron estrategias para el desarrollo de habilidades numéricas en el hogar (Lore, Wang y Buckley, 2016). Durante la transición entre la educación básica y la educación media el

---

<sup>4</sup> Detallado en recuadro de la sección 5.1.

programa *Get Real* impartió sesiones de educación sexual para los jóvenes y para las familias (Grossman, Tracy, Charmaraman, Ceder y Erkut, 2014). Por último, el programa multicomponente *Family Check-Up*, que se implementa en la educación media, tenía como objetivo desarrollar habilidades parentales para reducir y lidiar con las conductas problemáticas de los adolescentes (Stormshak, Connell y Dishion, 2009).

#### **6.2.4 Los programas de involucramiento parental deben considerar el contexto en el que están insertos:**

Los distintos contextos plantean desafíos y necesidades particulares para el fortalecimiento del vínculo familia-escuela. En esta revisión se identificaron programas específicamente diseñados para trabajar con poblaciones de características particulares, como por ejemplo: intervenciones dirigidas a familias indígenas (Klieve y Fluckiger, 2015; Thorpe, Bell-Booth, Staton y Thompson, 2013), a familias inmigrantes (Caesar y Nelson, 2013; Daniel-White, 2002; Larrotta y Gainer, 2008; Singh, Sylvia y Ridzi, 2015), a escuelas de contextos multiculturales (Gonzales et al., 2014; Ippolito, 2010; Jasinski, 2012) y a escuelas de contextos vulnerables (Dawson-McClure et al., 2015; Gibbard y Smith 2015; Reece, Staudt y Olge, 2013). Considerando la importante (y cada vez más creciente) diversidad que existe en el sistema escolar chileno y las profundas desigualdades que existen en términos socioeconómicos (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2014), migratorios (Villalobos, Wyman y Carrillo, 2016) y étnicos (McEwan, 2004), considerar la composición de las poblaciones en la definición de los programas aparece como un objetivo fundamental a considerar en la implementación de programas efectivos que vinculen a la familia con la escuela.

Una forma de considerar esta creciente heterogeneidad es, lógicamente, desarrollando un diagnóstico inicial que permita distinguir necesidades, capacidades y potencialidades existentes al interior de los establecimientos. Considerando los resultados de la eficacia de programas pequeños, se recomienda que, luego de este diagnóstico, se desarrollen intervenciones diferenciadas en grupos pequeños, que permita a los implementadores (sean estos docentes o otros implementadores) conocer en profundidad el desarrollo de las actividades generadas por los actores, permitiendo así una comunicación más fluida y constante.

#### **6.2.5 Los programas de involucramiento familiar no necesariamente deben estar limitados al espacio de la escuela y el hogar:**

Los resultados de la revisión sistemática mostraron que la mayoría de los programas relacionados con involucramiento familiar ocurren en la escuela, o bien tienen componentes en la escuela y en el hogar. Considerando esto, una recomendación es que se considere ampliar el espectro de posibilidades sobre los espacios en los que se puedan desarrollar estos programas (o algún componente de los mismos), como por ejemplo paseos fuera de la escuela, clubes deportivos, visitas a bibliotecas y programas que tenían lugar en universidades. Además de tener un atractivo por el hecho de salir del espacio rutinario, el desarrollo de actividades en estos espacios fomenta que la comunidad escolar se involucre con su entorno, generando así las posibilidades para motivar una cultura donde la escuela se entienda como un espacio inserto en las comunidades y entornos sociales y no aislada de ellos.

### **6.2.6 Incorporar el uso de la tecnología como parte de los programas:**

Las nuevas tecnologías dan la posibilidad de facilitar la comunicación entre las familias y la escuela, eje central de cualquier programa con un componente de involucramiento parental. El uso de mails, mensajes de textos, incluso llamadas telefónicas, permite una comunicación más fluida, ya que la responsabilidad no recae en el estudiante, como es en el caso de las libretas de comunicaciones usadas frecuentemente, o en la disponibilidad de los padres para visitar la escuela. Como plantean Kraft y Rogers (2015) en su estudio (sobre un programa en el que los docentes mandaban mensajes de texto o mails a los padres sobre el desarrollo académico y conductual de sus hijos durante el transcurso del curso), existe un potencial subutilizado en la comunicación entre padres y profesores, que debería ser aprovechado en el desarrollo de programas relacionados con el vínculo familia-escuela. La experiencia escolar chilena ha desarrollado importantes avances en los últimos años respecto a este aspecto, ya que ha aumentado notablemente la cantidad de computadores disponibles y ha implementado distintas tecnologías en el aula (Claro, 2010), aunque aún no se ha potenciado este trabajo para temáticas como el vínculo familia-escuela.

### **6.2.7 Desarrollar vínculos con otras redes comunitarias, pensando tanto en los alumnos como en los padres:**

Los programas con componentes de involucramiento parental tienen foco en diversos temas, como por ejemplo, el desarrollo del lenguaje; prevención de conductas de riesgo, depresión y deserción escolar; o el fomento de hábitos saludables. En la mayoría de los casos los programas trabajan con la población general en las escuelas, pero existen casos particulares que pueden requerir ayuda especializada y una intervención más intensiva que la que el programa puede otorgar. Considerando que los implementadores pueden detectar estos casos durante el trabajo con los estudiantes y las familias, una recomendación es que los programas establezcan vínculos y alianzas con redes disponibles en la comunidad (redes de salud, fundaciones, sistema de protección social), y que tengan un protocolo de derivación de estos casos más complejos. Algunos programas que en su diseño consideran la derivación de los niños o las familias a redes de asistencia son el *Family Check-Up* (Fosco, Frank, Stormshak y Dishion, 2013), el *I-FAST* (Lee et al., 2013) y el *Chicago Child-Parent Centers Program* (Reynolds y Robertson, 2003).

Otra forma de vinculación con redes externas es a través de alianzas con las universidades locales. Dentro de los artículos revisados en la consultoría existen algunos en que las universidades juegan un rol importante en las intervenciones para favorecer el involucramiento parental. Algunas de ellas son a través de formación continua de profesores en ejercicio como el *Family and Community Involvement Course* en California del Sur (Warren, Nottle, Ganley y Quintanar, 2011)<sup>5</sup> o el programa de la República de Chipre, *Training for effective teacher-parent communication* (Symeou, Roussounidou y Michaelides, 2012). El curso es impartido Cyprus Pedagogical Institute, organismo encargado de proveer formación a los profesores de Chipre. El curso consiste en 5 sesiones y su objetivo es aumentar la efectividad de los profesores al comunicarse con las familias. Las primeras 4 se orientan a revisar las prácticas habituales de los docentes al relacionarse con las familias, sustentándose

---

<sup>5</sup> Detallado en el recuadro de la sección 6.1.1

en elementos teóricos y prácticos. En estas sesiones se abordan temas relativos al involucramiento parental, relación familia-escuela, comunicación con las familias, habilidades de consejería parental, planificación de reuniones con padres y habilidades de comunicación. La quinta sesión, se enfoca en la reflexión sobre la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades aprendidas.

Las universidades también pueden ofrecer capacitaciones para padres, como el programa australiano *Parents as Tutors* (Axford, 2007) que ofrece seminarios para padres y tutorías para padres e hijos en conjunto impartidos en una universidad. En este curso se trabajan técnicas para que los padres apoyen a sus hijos en tareas de literacidad y alfabetización. Una iniciativa similar, también australiana, es la que se revisa en el artículo *Parents as Participating Partners* (Marshall y Swan, 2010). La *Edith Cowan University* ofrece cursos de verano de reforzamiento para padres. Este programa tiene como objetivo identificar los problemas que tienen los padres para ayudar a sus hijos con las matemáticas y entregarles herramientas para que sientan confianza para hacerlo. El programa consistió en 6 talleres impartidos en la universidad, dirigidos a padres que llevan a sus hijos a un refuerzo de matemáticas en las vacaciones de verano. En los talleres se les enseñaron metodologías para ayudar a sus hijos en matemáticas.

### 6.3 Recomendaciones a nivel de escuela

Finalmente, se presentan siete recomendaciones que están pensadas dentro del campo de acción de la escuela. A diferencia de los otros niveles, estas recomendaciones deben entenderse como una posible “guía de trabajo” o “hoja de ruta” que el Ministerio de Educación desarrolle con las escuelas, más que una propuesta consolidada para el potenciamiento de la vinculación familia-escuela.

#### 6.3.1 Rol central de profesores y directivos:

Para poder implementar una política de vinculación familia escuela en las mismas escuelas es necesario que los profesores y directivos jueguen un rol central ya que sin el apoyo de estos actores fundamentales, tales políticas enfrentarán resistencia y rechazo. La investigación educativa ha demostrado la centralidad de estos actores en el quehacer, dinámica y efectividad escolar, tanto a nivel internacional (Barber y Mourshead, 2010) como nacional (Bellei, Valenzuela, Contreras y Vanni, 201). Por lo mismo, apostar por fortalecer la vinculación familia escuela no significa añadir un aspecto más a la labor de los profesores y directivos sino conceptualizar la vinculación familia escuela como una parte esencial de la educación y del desarrollo biopsicosocial integral de los niños/as y adolescentes. Lograr que todos los actores de la escuela se sumen a tales iniciativas requiere un cambio cultural al interior de esta. Tal cambio solamente se puede lograr a través de espacios de diálogo, capacitación y desarrollo de estrategias inclusivas y participativas que permitan renovar, ajustar y mejorar las estrategias ya implementadas que buscan fortalecer la vinculación familia escuela. Estrategias prácticas para poder lograr tal cambio cultural incluyen establecer equipos encargados de organizar y liderar las iniciativas dentro las escuelas, los cuales deben estar integrados por múltiples representantes de la comunidad escolar y disponer de recursos monetarios y de tiempo para llevar a cabo sus labores. Estas iniciativas exitosas también

demuestran el rol central de vinculación con universidades quienes aportan capacitación y consultoría a los equipos que lideran la estrategia de vinculación familia escuela (Annenberg Institute, 2016; Sheldon y Jung, 2015).

### **6.3.2 Conceptualizar el vínculo familia escuela como un fin en sí mismo que conlleva múltiples beneficios:**

Para una vinculación familia escuela efectiva y duradera es importante que se conceptualice la vinculación familia escuela como un fin en sí mismo, comprendiendo que no solamente incide en los aspectos académicos de los niños/as y adolescentes sino también en un desarrollo psicosocial integral. Los beneficios de una vinculación familia escuela positiva se pueden visualizar en resultados positivos en el ámbito físico (Gombosi, Olasin, y Bittle, 2007; Clarke, et al, 2015) y psicosocial (El Nokali, Bachman, y Votruba-Drzal, 2010; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, y Sekino, 2004; Sheldon, 2007), lo que se encuentra en línea con lo mostrado en los resultados generales de la presente consultoría. Esta forma de comprender el vínculo entre las familias y las escuelas, le otorga sustentabilidad a las iniciativas emprendidas, permitiendo su permanencia en el tiempo dentro del contexto educativo.

### **6.3.3 Reconocer que el vínculo familia – escuela no se limita a las relaciones formales con el centro de padres:**

Otro aspecto fundamental de la vinculación familia-escuela es el reconocimiento de la diversidad de intereses y posibilidades de las familias respecto a espacios de participación. Esto se refiere particularmente a extender la inclusión de actores más allá de los tradicionales centros de padres y ampliar las formas y mecanismos de involucramiento familiar. Si bien las instancias formales de participación (centro de padres, reuniones de apoderados) son relevantes, la evidencia demuestra que organizar otros espacios menos formales y menos orientados a lo estrictamente académico y administrativo es un movilizador de la participación de las familias y del fortalecimiento del vínculo de la comunidad educativa. Entre ellos se pueden considerar eventos deportivos, recreativos y sociales destinados a las familias (Annenberg Institute, 2016).

### **6.3.4 Conceptualizar la relación familia-escuela como una relación de socios (partners):**

Una vinculación familia escuela efectiva requiere también un cambio en la conceptualización de la relación entre los profesores y los apoderados. Aquí lo que se busca es establecer relaciones horizontales, basadas en la confianza y los acuerdos, para fomentar relaciones de cooperación y co-responsabilización. Relaciones jerárquicas y autoritarias desde la escuela hacia las familias no contribuyen a establecer una vinculación familia escuela duradera ni efectiva. Es clave que la relación entre profesores y apoderados sea percibida por ambos actores como una de “socios” en la educación y desarrollo integral de los niños/as y adolescentes (Sheridan y Kim, 2015).

### **6.3.5 Promover la toma de conciencia por parte de los apoderados en relación al rol que cumple el involucramiento familiar en la educación de sus hijos/as:**

Directamente relacionada con la recomendación anterior, resulta necesario que las familias entiendan y tomen conciencia acerca del rol fundamental que su participación cumple en la educación y desarrollo integral de sus hijos/as. Intervenciones efectivas en torno al vínculo familia escuela, requieren promover que cada vez más los apoderados conozcan y se interioricen de la relevancia de su participación e involucramiento, permitiéndoles acceder a información actualizada sobre los efectos positivos de una vinculación familia escuela. Este conocimiento puede ser un gran movilizador de la participación familiar. Formas de compartir este conocimiento pueden ser reuniones, folletería, información digital, charlas informativas, entre otras (OECD, 2011).

#### **6.3.6 Asegurar una estrategia de comunicación amplia, no solo centrada en aspectos negativos:**

Como se ha mencionado anteriormente, la comunicación es una parte central para cimentar un vínculo familia escuela efectivo. Tomando esto en consideración, es necesario que la escuela ofrezca espacios de comunicación que impliquen estrategias que promuevan confianza, un diálogo fluido y mejores relaciones entre la escuela y las familias (Good et al, 1997). Tales estrategias deben considerar: a) la utilización de las nuevas tecnologías disponibles; b) la diversificación de los tipos de comunicación entre la familia y la escuela, utilizando espacios diferentes a las reuniones de apoderados; c) el fomento de una comunicación sobre aspectos positivos y no solamente centrada en lo negativo.

#### **6.3.7 Reconocer las diferentes disposiciones iniciales de las familias como base para la generación de estrategias diversas de vinculación familia escuela:**

Por último, es clave que las escuelas tengan presente que existe una gran variedad de familias dentro de una comunidad escolar, lo que hace necesario generar estrategias y técnicas diferenciadas para familias diversas. Esto cobra mayor relevancia en el caso de familias que históricamente han sido excluidas o se han sentido excluidas de la escuela, lo que requiere del diseño e implementación de estrategias diferenciadas en intensidad, duración, contenido, metodologías y acciones. Experiencias como la de programas que utilizan espacios externos a la escuela podrían ser efectivos para llegar a este grupo de familias (O'Donnell y Kirkner, 2014; Reece, Staudt, y Ogle, 2013).

## 7. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede señalar que la revisión sistemática de evidencia respecto a la vinculación efectiva entre la familia y la escuela, arrojó resultados que permiten confirmar determinadas ideas previas respecto a este ámbito de política social. Considerando los resultados y recomendaciones señaladas anteriormente, y a modo de grandes conclusiones, se puede señalar entonces que:

a) La vinculación familia escuela se configura como un fenómeno multidimensional y complejo, respecto a los factores que la potencian, los actores involucrados, las consecuencias y efectos que genera, y las metodologías que pueden estar involucradas. Por lo tanto, las acciones que se emprendan a favor de potenciar este vínculo son más efectivas cuando consideran programas o intervenciones multicomponentes, es decir, que se diseñan considerando el alto nivel de complejidad que está implicado.

b) No existen intervenciones tipo, “recetas” o “moldes” que apliquen en todos los contextos educativos. En consecuencia, las iniciativas que se pongan en juego, deben considerar la realización de diagnósticos precisos y pertinentes al escenario donde se implementarán, evaluando previamente dimensiones asociadas a la historia de vinculación, la motivación de los actores involucrados, los resultados de posibles intervenciones realizadas con anterioridad, las necesidades fundamentales que el vínculo familia escuela podría satisfacer, entre otros. También parece crucial el desarrollo de procesos de implementación de programas paulatinos y que consideren las estructuras sociales y educativas existentes en los países.

c) La poca cantidad de evidencia encontrada en Chile -y en general en América Latina- respecto al ámbito sistematizado, indica que la política pública y los programas sociales que puedan emerger requieren de mayor solidez teórica, conceptual y empírica específica para el contexto nacional. En ese sentido, ofrecer espacios de investigación que utilicen metodologías diversas y consideren la percepción de los actores directamente involucrados, así como considerar la evaluación en el diseño de los programas es central para levantar hallazgos relevantes que contribuyan a fundamentar futuras propuestas.

d) El compromiso de los actores (apoderados, profesores, profesionales, directivos, comunidad y autoridades locales) es fundamental. El vínculo familia escuela efectivo requiere no sólo de programas técnicamente bien diseñados, sino también de voluntad y conciencia respecto a sus beneficios, y por lo tanto involucrar a todos los actores, no solo a los padres, en las diferentes etapas de ejecución es crucial para lograr su compromiso con los objetivos propuestos.

## 8. REFERENCIAS

- Annenberg Institute (2016) The i3 We Are A Village Grant: Successes, Challenges, and Lessons Learned About Supporting Family Engagement in Early Childhood, Final Evaluation Summary. Providence, RI: Brown University, Annenberg Institute for School Reform. <http://annenberginstitute.org/sites/default/files/product/873/files/i3Report2016Web.pdf>.
- Axford, B. (2007). Parents and their children working together: A scaffolding literacy case study. *Australian Journal of Language and Literacy*, *30*(1), 21.
- Barber, M. y Mourshead, M. (2010). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKenzsey Company.
- Bartels, S. M. y Eskow, K. G. (2010) Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. *School Community Journal*, *20*(2), p. 45-71.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? . en S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. (pp. 257-283). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Contreras, D. y Vanni, X: (2015). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? CIAE-LOM: Santiago.
- Boyer, R., McFarland, A. L., Zajicek, J. M. and Waliczek, T. M. (2011) Growing Minds: Gardening and Parent Involvement in Elementary Schools. *Journal of Therapeutic Horticulture*, *21*(2), p. 8-26.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1028): John Wiley & Sons Inc.
- Caesar, L. G., y Nelson, N. W. (2013). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*
- Cerdan-Infantes, P. Y Filmer, D. (2015) Policy Research working paper; no. WPS 7233; Impact Evaluation series. Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2015/04/24310282/information-knowledge-behavior-evaluating-alternative-methods-delivering-school-information-parents>.
- Cholewa, B., Smith-Adcock, S., y Amatea, E. (2010). Decreasing Elementary School Children's Disruptive Behaviors: A Review of Four Evidence-Based Programs for School Counselors. *Journal of School Counseling*, *8*(4), n4.
- Clarke, J. L., Griffin, T. L., Lancashire, E. R., Adab, P., Parry, J. M., y Pallan, M. J. (2015) Parent and child perceptions of school-based obesity prevention in England: a qualitative study. *BMC Public Health*, *15*(1224).
- Claro, M., (2010) Impacto de las TIC en los Aprendizajes. Estado del Arte. Documento de Proyecto. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), septiembre 2010.
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad de mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, *46-47*, 205-245.
- Cullen, S. M., Ann Cullen, M., Band, S., Davis, L. and Lindsay, G. (2011). Supporting fathers to engage with their children's learning and education: An under-developed aspect of the Parent Support Adviser pilot. *British Educational Research Journal* *37*(3), p. 485-500.
- Cunningham, S. D., Kreider, H. y Ocon, J. (2012) Influence of a Parent Leadership Program on Participants' Leadership Capacity and Actions. *School Community Journal*, *22*(1), p. 111-124.
- Daniel-White, K. (2002). Reassessing Parent Involvement: Involving Language Minority Parents in School Work at Home. *Working Papers in Educational Linguistics*, *18*(1), n1.
- Darling-Hammond, L., y Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, *85*(2), 111-132.

- Davidovitch, N. y Yavich, R. (2015) Technology-Related Involvement: The Effect of the MASHOV System on Parent Involvement in Israeli Junior Highs. *Journal of International Education Research*, 11(4), p. 243-252.
- Dawson-McClure, S., Calzada, E., Huang, K. Y., Kamboukos, D., Rhule, D., Kolawole, B., y Brotman, L. M. (2015). A population-level approach to promoting healthy child development and school success in low-income, urban neighborhoods: Impact on parenting and child conduct problems. *Prevention Science*, 16(2), 279-290.
- Epstein, J. (2013) Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y practicas. Santiago: Fundacion Cap.
- El Nokali, N., Bachman, H., y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Falabella, A., y De La Vega, F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar. Un debate a partir de la literatura internacional y del caso chileno. *Revista Estudios Pedagógicos* [en prensa]
- Fluckiger, B., Diamond, P., y Jones, W. (2012). Yarning space: Leading literacy learning through family-school partnerships. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 53.
- Fosco, G. M., Frank, J. L., Stormshak, E. A., y Dishion, T. J. (2013). Opening the "Black Box": Family Check-Up intervention effects on self-regulation that prevents growth in problem behavior and substance use. *Journal of school psychology*, 51(4), 455-468.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., y Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gibbard, D., y Smith, C. (2015). A transagency approach to enabling access to parent-based intervention for language delay in areas of social disadvantage: A service evaluation. *Child Language Teaching and Therapy*, 0265659014567785.
- Gombosi, R. L., Olasin, R. M. y Bittle, J. L. (2007) Tioga County Fit for Life: A Primary Obesity Prevention Project. *Clinical Pediatrics*, 46(7), p. 592-600.
- Gonzales, N. A., Wong, J. J., Toomey, R. B., Millsap, R., Dumka, L. E., y Mauricio, A. M. (2014). School engagement mediates long-term prevention effects for Mexican American adolescents. *Prevention Science*, 15(6), 929-939.
- Good, T. L., Wiley, A. R., Thomas, R. E., Stewart, E., McCoy, J., Kloos, B., Hunt, G. D., Moore, T. and Rappaport, J. (1997) Bridging the Gap Between Schools and Community: Organizing for Family Involvement in a Low-Income Neighborhood. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 8(3), p. 277-296.
- Grossman, J. M., Tracy, A. J., Charmaraman, L., Ceder, I. y Erkut, S. (2014) Protective Effects of Middle School Comprehensive Sex Education With Family Involvement. *Journal of School Health*, 84(11), p. 739-747.
- Ippolito, J. (2010). In (formal) conversation with minority parents and communities of a Canadian junior school: Findings and cautions from the field. *School Community Journal*, 20(1), 141.
- Jasinski, M. A. (2012). Helping children to learn at home: A family project to support young English-language learners. *TESL Canada Journal*, 29, 224.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., y McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Klieve, H., y Fluckiger, B. (2015). Towards an evidence base: Exploring the impact of community-based literacy programs in remote Indigenous communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 89.
- Kocyigit, S. (2015) Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), p.141-157.

- Kraft, M. A. y Rogers, T. (2015) The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 47, p. 49-63.
- Lang, D. E., Gómez, D. W. y Lasser, S. M. (2009) ;Preparados, Listos, Ya!: An Interpretative Case Study Centered on Teaching Hispanic Parents to Support Early Bilingual Literacy Development Prior to Kindergarten. *GIST Education and Learning Research Journal*, 3, p. 90-106.
- Larrotta, C., y Gainer, J. (2008). Text matters: Mexican immigrant parents reading their world. *Multicultural Education*, 16(2), 45.
- Lee, M. Y., Teater, B., Hsu, K. S., Greene, G. J., Fraser, J. S., Solovey, A. D., y Grove, D. (2013). Systems collaboration with schools and treatment of severely emotionally disturbed children or adolescents. *Children & Schools*, cdt013.
- Lore, M. D., Wang, A. H., y Buckley, M. T. (2016). Effectiveness of a Parent-Child Home Numeracy Intervention on Urban Catholic School First Grade Students. *Journal of Catholic Education*, 19(3), 142.
- Marshal, L. y Swan, P. (2010). Parents as participating partners. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(3), 25.
- McEwan, P. (2008). Can Schools Reduce the Indigenous Test Score Gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*, Vol. 44, No. 10, 1506-1530.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H., y Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- MINEDUC. (2013). Evaluación Docente: su estado actual y pasos futuros Serie Evidencias. Santiago: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- O'Donnell, J. y Kirkner, S. (2014) The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. *School Community Journal*, 24(1), p. 211-234.
- OECD. (2011) Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii\\_9789264123564-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en).
- Ramos, C., Canales, A. y Palestini, S. (2008). El campo de las ciencias sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio? *Cinta de Moebio* 33: 171-194.
- Reece, C. A., Staudt, M., y Ogle, A. (2013) Lessons Learned from a Neighborhood-Based Collaboration to Increase Parent Engagement. *School Community Journal*, 23(2), p. 207-226.
- Reynolds, A. J., y Robertson, D. L. (2003). School-based early intervention and later child maltreatment in the Chicago longitudinal study. *Child development*, 74(1), 3-26.
- Rimm-Kaufman, S. E., y Zhang, Y. (2005). Father-school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 34(3), 287.
- Sanders, M., Sheldon, S., y Epstein, J. (2005) Improving Schools' Partnership Programs in the National Network of Partnership Schools. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), p. 24-47.
- Sheldon, S. y Epstein, J. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), p. 39-56.
- Sheldon, S. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S y Jung, S. (2015) The family engagement partnership. Student Outcome Evaluation. John Hopkins University School of Education: Center on School, Family and Community Partnerships. [http://flamboyanfoundation.org/wp/wp-content/uploads/2015/09/JHU-STUDY\\_FINAL-REPORT.pdf](http://flamboyanfoundation.org/wp/wp-content/uploads/2015/09/JHU-STUDY_FINAL-REPORT.pdf)<http://flamboyanfoundation.org/wp/wp>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. y Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology*, 49(3), p. 361-83.

- Sheridan, S. y Kim, E. (2015) Foundational aspects of Family-School partnership research. New York, NY: Springer.
- Singh, S., Sylvia, M. R., y Ridzi, F. (2015). Exploring the literacy practices of refugee families enrolled in a book distribution program and an intergenerational family literacy program. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 37-45.
- Smiley, A. D., Howland, A. A., y Anderson, J. A. (2008) Cultural Brokering as a Core Practice of a Special Education Parent Liaison Program in a Large Urban School District. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 4, p. 86-95.
- Stormshak, E. A., Connell, A., y Dishion, T. J. (2009). An adaptive approach to family-centered intervention in schools: Linking intervention engagement to academic outcomes in middle and high school. *Prevention Science*, 10(3), 221-235.
- Symeou, L; Roussounidou, E., Michaelides, M. (2012). I Feel Much More Confident Now to Talk with Parents: An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-88
- Thorpe, K., Bell-Booth, R., Staton, S. y Thompson, C. (2013). Bonding and bridging: transition to school and social capital formation among a community of indigenous Australian children. *Journal of Community Psychology*, 41(7), p. 827-843.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-97). Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Tecnología.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2014) Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Villalobos, C., Wyman, I., y Carrillo, C. (2014). Exclusión / inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema escolar chileno. La emergencia de un fenómeno socioeducativo. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Santiago.
- Warren, S. R., Nofle, J. T., Ganley, D. D., y Quintanar, A. P. (2011) Preparing Urban Teachers to Partner with Families and Communities. *School Community Journal*, 21(1), p. 95-112.