Fundación CAP

Aprender en Familia

FACTORES CLAVE PARA UNA CULTURA DE ALIANZA FAMILIA — ESCUELA



FUNDACIÓN CAP | PROGRAMA APRENDER EN FAMILIA

Aprender en Familia
Factores clave para una cultura de alianza familia — escuela

Autor: Equipo Fundación CAP

Diseño e ilustraciones: María Luisa Mira Ll.

Impresión: MMG S.A.

1ª Edición: octubre 2026

© Fundación CAP
Todos los derechos reservados

ISBN: 978-956-8791-34-6

Fundación CAP
Av. Isidora Goyenechea 3365, of. 904. Las Condes. Santiago, Chile.
22 246 89 00
www.fundacioncap.cl

Nota de la edición

En este libro utilizamos expresiones como “los niños”, “los padres”, “los hijos” y “los apoderados” para referirnos de manera general a hombres y mujeres.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), el masculino puede utilizarse como forma genérica para incluir a personas de ambos sexos. Por ello, a lo largo del libro emplearemos estas expresiones con un sentido inclusivo, evitando además la saturación gráfica de otras fórmulas que pueden dificultar la comprensión lectora y limitar la fluidez de lo expresado.

Fundación CAP

Aprender en Familia

FACTORES CLAVE PARA UNA CULTURA
DE ALIANZA FAMILIA — ESCUELA

ÍNDICE

P 06 **Presentación**
Eduardo Frei Bolívar
Presidente de Fundación CAP

P 14 **Prólogo**
Joyce Epstein
Co-Director, Center on School, Family, and Community Partnerships and National Network of Partnership Schools

P 26 **Capítulo I**
Marco de referencia para la alianza familia-escuela, la parentalidad positiva y el involucramiento familiar

P 58 **Capítulo II**
Breve historia y descripción del Programa Aprender en Familia de Fundación CAP

P 94 **Capítulo III**
Ámbitos y factores clave para la alianza familia-escuela

P 146 **Capítulo IV**
Instrumento de autoevaluación de la alianza familia-escuela: Una herramienta formativa para la reflexión y mejora continua

P 172 **Glosario**

P 178 **Referencias**

PRESENTACIÓN

Eduardo Frei Bolívar
Presidente de Fundación CAP

En el contexto actual de la educación en Chile, a pesar de los avances logrados en las últimas décadas, aún debemos hacer frente a desafíos múltiples y de creciente complejidad en términos de resultados de aprendizaje. Por ello, es imperativo trabajar en conjunto con los distintos actores de las comunidades educativas para alcanzar acuerdos y visiones comunes sobre los caminos posibles para mejorar los aprendizajes, el desarrollo y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Hoy nadie cuestiona la importancia del involucramiento familiar en el ámbito escolar y del fortalecimiento de una parentalidad positiva para enfrentar estos retos en la educación.

En este ámbito, Fundación CAP, ha tenido la oportunidad de recoger reflexiones y aprendizajes significativos gracias a las investigaciones y evaluaciones de impacto de sus programas, los cuales buscan fomentar el desarrollo de la educación en Chile de manera tangible e innovadora. Esto en especial a través de su Programa Aprender en Familia (PAF), el cual lleva implementándose desde el año 2010.

El programa, que se desarrolla tanto a nivel parvulario como escolar, ha acompañado a 246 comunidades educativas a lo largo del país, impactando a más de 67 mil niños y sus fami-

lias, desde la sala cuna hasta octavo básico. En el nivel escolar —que corresponde al foco de esta publicación—, el PAF se implementa desde pre-kínder a octavo básico, adaptándose a las particularidades de cada ciclo. Creemos que estas experiencias pueden servir de referencia a quienes estén interesados en potenciar el impacto resultante cuando las familias y los equipos educativos trabajan colaborativamente tras metas y objetivos comunes.

Este libro describe experiencias de logro —así como también momentos más desafiantes— para conseguir impactos en los resultados de aprendizaje y desarrollo integral de los niños y adolescentes. Entrega reflexiones y orientaciones concretas que podrán ser útiles para los sostenedores, equipos educativos, líderes escolares y organizaciones ligadas a la educación, ya que pueden aplicarse a cualquier comunidad educativa que se proponga avanzar en mejorar la calidad del aprendizaje desde el involucramiento familiar. A su vez, busca generar un aporte al diálogo colectivo necesario para cumplir la promesa que está presente en los principios y fines de la educación en el país, que es la de entregarle a los niños y jóvenes un proceso de aprendizaje de calidad, integral y equitativo, formándolos para conducir su vida de forma plena.

A lo largo de esta publicación y en concordancia con diversos autores e investigaciones se puede constatar que lograr intervenciones efectivas en educación es una tarea compleja y multidimensional que requiere la colaboración sostenida y sistemática de todos los actores, así como la convicción de que los cambios y las mejoras son posibles. Esta es la principal motivación de este libro: luego de 16 años de implementación del PAF, queremos compartir nuestro recorrido y las prácticas concretas que se han mostrado efectivas para el involucramiento familiar, la relación entre la familia y la escuela y la generación de redes de apoyo para la crianza y en el proceso escolar.

Todo esto, desde una mirada centrada en los logros, los recursos y las fortalezas de cada comunidad educativa, lo que permite poner énfasis en lo que ha dado mejores resultados. Esto, que parece sencillo, a veces es de las creencias más complejas de movilizar y una de las principales barreras para avanzar. La sensación de logro y el contar con oportunidades para vivir experiencias de éxito son elementos centrales que incentivan a los distintos actores de la escuela a impulsar transformaciones.

Otro elemento que nos motivó a compartir estas experiencias fue dar cuenta de la importancia de generar redes de apoyo en el contexto escolar. Los desafíos que enfrentan hoy padres y cuidadores para criar, proteger y educar a los niños y adolescentes son enormes y se ven afectados de forma negativa por el estrés, los apoyos escasos, la inseguridad económica y los problemas de salud mental, entre otros. Esto hace que la participación en una comunidad educativa y el involucramiento de los distintos actores en instancias de diálogo y de acompañamiento entre pares sean espacios privilegiados para el fortalecimiento de la parentalidad y el apoyo de los aprendizajes. Entre familias es posible aprender y transmitir enseñanzas desde las prácticas cotidianas.

Sin duda que todos los actores educativos tienen la expectativa de avanzar en la alianza familia-escuela y son muchas las acciones que se realizan para intentar afianzar las confianzas y trabajar de forma colaborativa. Como plantea Joyce Epstein -de quien hemos aprendido mucho y es un referente internacional en este tema-, involucrar a las familias no es un problema de voluntad; sino que se hace necesario crear una cultura de alianzas, construir confianzas y recordar que se tiene un gran objetivo en común. Ese es el espacio fundamental en el cual la Fundación CAP ha concentrado sus esfuerzos durante estos años y del que se da cuenta en las páginas de este libro.

En este marco, quizás uno de los resultados más relevantes que muestra la evaluación de impacto realizada por la organización internacional Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) en 2016 al Programa Aprender en Familia, son los cambios en las percepciones de los estudiantes, los docentes y los apoderados con respecto a las confianzas mutuas y a la construcción de una comunidad educativa. Después de años de intensa labor para fortalecer la alianza familia-escuela, se percibe un mejor clima y un mayor interés mutuo, así como una creciente cooperación para obtener mejores resultados y bienestar. También se observa el uso de herramientas orientadas a acompañar los aprendizajes y el desarrollo socioafectivo de los niños, niñas y adolescentes.

Otro de los elementos presentes a lo largo de este libro es la apuesta por la sostenibilidad en el tiempo de los logros o avances obtenidos. La institucionalización en las comunidades educativas de cualquier modelo de alianza familia-escuela es clave para que lo implementado cobre sentido y se mantenga en el tiempo. Es por esto que el Programa Aprender en Familia fue planificado trabajando en conjunto con las comunidades educativas teniendo en cuenta sus propias creencias, deseos, expectativas y metas. Cada ciclo programático en las diferentes comunidades educativas ha considerado la historia e identidad específica de dichas instituciones, así como las particularidades de los territorios en los que se encuentran.

Cabe señalar también que varias de las reflexiones, aprendizajes y prácticas que se dan a conocer en este libro están impregnadas de la experiencia del PAF en tiempos de pandemia. La posibilidad de haber podido acompañar a las escuelas en los momentos de crisis sanitaria tuvo un enorme valor para el fortalecimiento de la relación entre las familias y los equipos educativos, así como para reafirmar el lugar central que ocupan los niños en esa relación. En ese contexto, se hizo explícita la necesidad de colaboración entre ambas partes

«SIN DUDA QUE TODOS LOS ACTORES EDUCATIVOS BUSCAN FORTALECER LA ALIANZA FAMILIA-ESCUELA MEDIANTE DIVERSAS ACCIONES. COMO SEÑALA JOYCE EPSTEIN, REFERENTE INTERNACIONAL, INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS NO ES UN PROBLEMA DE VOLUNTAD, SINO QUE EXIGE CONSTRUIR UNA CULTURA DE ALIANZAS, AFIANZAR CONFIANZAS Y COMPARTIR UN OBJETIVO».

para profundizar los procesos de aprendizaje, contención emocional y de desarrollo. La escuela tuvo que "abrir la sala de clases", y las familias acompañar ese proceso desde el hogar. Esta apertura y reconocimiento mutuo de sus habilidades para guiar a los niños logró de alguna manera diversificar las formas de comunicación, relación y apoyo mutuo.

En el primer capítulo del libro se da cuenta del marco de referencia que sostiene el diseño del Programa. Se analizan las principales fuentes conceptuales en torno a la parentalidad positiva, el rol educativo de las familias y la alianza familia-escuela, y se hace referencia a las evidencias que existen en cuanto a las intervenciones con este foco.

En el segundo capítulo se presenta el Programa Aprender en Familia, describiendo sus inicios, así como los enfoques, objetivos, metodologías y principales líneas de acción, entendiendo que siempre estamos en una mejora continua y actualización de nuestras prácticas.

En el tercer capítulo, que es quizás el más relevante para el propósito de esta publicación, se presentan tres ámbitos de gestión y factores clave para el involucramiento familiar, la

parentalidad positiva y la alianza familia-escuela para la mejora de los aprendizajes, desarrollo y bienestar de niños, niñas y adolescentes. Cada uno de estos factores contiene acciones descritas de manera sucinta, que sirven como referencias y ejemplos concretos de actividades que pueden ser implementadas por diversas comunidades educativas, producto de la experiencia que el equipo de Fundación CAP ha tenido con los directivos, apoderados, los equipos educativos, los estudiantes y los sostenedores que han confiado en el Programa.

En el cuarto capítulo se proporciona una herramienta práctica de autoevaluación formativa relacionada con los ámbitos de gestión para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela y la parentalidad positiva. Esta herramienta fue elaborada por el programa a partir de las investigaciones y de su trayectoria.

Esperamos que la reflexión, la experiencia y las buenas prácticas reflejadas en estas páginas se conviertan en un valioso recurso, en particular para los docentes y las organizaciones que buscan estrategias para mejorar los aprendizajes, promover experiencias de desarrollo y generar espacios de bienestar para niños y jóvenes a través del involucramiento de las familias, el fortalecimiento de la parentalidad positiva y el robustecimiento de la alianza familia-escuela.

Para finalizar, agradecemos a los distintos sostenedores y, en especial, a las escuelas que abrieron sus puertas al Programa y que, de manera voluntaria, se comprometieron con la construcción de comunidades educativas sólidas y participativas, impulsando transformaciones significativas en cada uno de los actores que las integran.

Eduardo Frei Bolívar
Presidente de Fundación CAP

PRÓLOGO

Joyce L. Epstein,
Ph.D. Universidad Johns Hopkins
Co-Director, Center on School, Family, and
Community Partnerships and
National Network of Partnership Schools

Este libro es una celebración del buen trabajo, el pensamiento profundo, la acción reflexiva y los sabios consejos. Usted podrá aprender cómo un grupo de especialistas en investigación acción en Chile ha guiado a las escuelas para que incorporen a los padres y apoderados como socios en la educación de sus hijos. Durante más de 15 años, los líderes de Fundación CAP han diseñado, adaptado, implementado, evaluado y mejorado estrategias y herramientas para fortalecer los programas de colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Los autores revisaron décadas de investigación. Estudiaron cómo proyectos en Estados Unidos y otros países utilizaron los resultados de la investigación con el objeto de desarrollar herramientas y procesos útiles para mejorar las prácticas. Luego, adaptaron a la realidad chilena las estructuras y los procesos para responder a las condiciones locales. En cuatro capítulos, los autores exponen lo realizado y aprendido. Con esta información que se comparte, usted podrá guiar a las escuelas en su contexto —en su país, territorio o escuela— para organizar programas de alianza de primera calidad entre las escuelas, las familias y la comunidad, y mejorar los resultados escolares.

1. Un poco de historia. Conocí por primera vez a los líderes y al equipo de Fundación CAP en Santiago de Chile, en 2013. Estaba entusiasmada por escuchar sobre sus nuevos proyectos de alianza entre las escuelas, las familias y la comunidad. Ellos querían aprender más sobre mi teoría del desarrollo de programas de colaboración (esferas superpuestas de influencia) y los resultados de las investigaciones que realicé con colegas durante varios años a partir de la década de los ochenta. Sabían que nosotros operacionalizamos los resultados de la investigación en herramientas de las cuales los educadores se valían para organizar y mejorar sus programas de colaboración en todos los niveles escolares, con poblaciones diversas de estudiantes y familias (Epstein et al., 2019).

El equipo de Fundación CAP estaba al tanto de dos agendas importantes e interrelacionadas que dan forma a este campo de estudio: (a) la necesidad de un desarrollo profesional para los educadores en ejercicio, a fin de que aprendan a trabajar con las familias de todos los estudiantes como parte de una buena organización escolar; y (b) la necesidad de una formación inicial para preparar a futuros docentes y directivos en las universidades, para que comprendan que involucrar a los padres como socios es parte de su labor profesional (Epstein y Sheldon, 2006; Willemse, 2018). En los extremos del continente, compartíamos intereses profundos.

2. Los capítulos. Los cuatro capítulos de este libro, claros y de fácil lectura, brindan información esencial sobre los componentes del Programa Aprender en Familia.

En el capítulo 1, los autores presentan el marco que da forma a su programa, de manera similar a como un armazón proporciona la estructura para una escultura. Debido a que cada escuela, nivel escolar y población de estudiantes y padres es diferente, el marco brinda una base sobre la cual construir y deja espacio para que cada escuela lo adapte a sus propias estructuras, procesos y prácticas.

Los autores resumen décadas de investigación. Esto es importante porque la mayoría de las políticas oficiales sobre colaboración escolar instruyen a las escuelas a implementar programas y prácticas basados en evidencia. El capítulo 1 permitirá a los lectores de este libro comprobar que los componentes del Programa Aprender en Familia están enraizados en los resultados de numerosos estudios realizados en diversos países.

Los autores tienen conocimiento acerca de lo que exponen. Discuten tensiones, desafíos y problemas reales que surgen cuando las escuelas intentan establecer vínculos entre el hogar, la escuela y la comunidad. Explican que no es fácil para docentes y padres ocupados hablar y trabajar juntos por el éxito de los estudiantes. No es fácil, pero vale la pena el esfuerzo de implementar programas de colaboración diseñados en función de objetivos. Señalan que la mayoría de los desafíos pueden resolverse cuando los equipos de educadores, padres y otros socios trabajan juntos para mejorar de manera continua sus programas de colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad.

En el capítulo 2, los autores describen el desarrollo del programa de Fundación CAP, desde sus primeras escuelas pioneras hasta lograr un programa de cobertura nacional. Los autores son sistemáticos. Sus actividades de desarrollo profesional con cada escuela están diseñadas para potenciar gradualmente el conocimiento y las habilidades de docentes, directivos, padres y otros, a fin de trabajar juntos como socios en la educación de los niños.

En el capítulo 3, los autores explican tres ámbitos de gestión y factores relacionados que son claves para el éxito de los programas de colaboración. Se refieren a la importancia del liderazgo compartido o distribuido y del trabajo en equipo, porque una sola persona, trabajando sola, no puede planificar, implementar, evaluar y mejorar de forma continua programas de colaboración diseñados en función de objetivos.

En cada escuela, un equipo de educadores, padres y miembros de la comunidad trabaja de forma conjunta. Los autores definen esto como una cultura de alianza. Todos los socios son aliados que colaboran para crear una escuela acogedora y alcanzar mayores logros escolares.

En el capítulo 4, los autores desarrollaron una valiosa herramienta de autoevaluación integral para que los líderes escolares y los equipos de colaboración la usen o adapten a fin de evaluar la calidad y el progreso del programa de relación familia-escuela. Las escuelas pueden utilizar los resultados de esta autoevaluación para planificar los siguientes pasos hacia una mejora continua.

En proyectos formativos como Aprender en Familia, el éxito se mide por la sostenibilidad del programa de alianza de una escuela. Puesto que cada año ingresan nuevos estudiantes y padres y otros se van, todas las escuelas están en constante cambio. La sostenibilidad es un desafío, pero las evaluaciones periódicas brindan información importante sobre cómo deben mejorar los programas en el siguiente año escolar.

El Programa Aprender en Familia deja claro que todas las escuelas, incluidas aquellas en comunidades económicamente vulnerables, pueden avanzar, paso a paso, en la comprensión e implementación de programas bien diseñados de alianza, que permitan involucrar a todas las familias, mejorar la asistencia de los estudiantes y fortalecer sus habilidades y actitudes en lecto-escritura. Esta información es clave, porque algunos educadores dudan de la posibilidad de desarrollar buenas alianzas en escuelas vulnerables, con estudiantes y familias desfavorecidas. De hecho, los programas más robustos de colaboración entre las familias y la comunidad ayudan a resolver los problemas de las escuelas, las familias y los estudiantes.

«EN PROGRAMAS COMO APRENDER EN FAMILIA, EL ÉXITO SE REFLEJA EN LA CAPACIDAD DE SOSTENER EN EL TIEMPO UNA ALIANZA EFECTIVA ENTRE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS. DADO QUE CADA AÑO INGRESAN NUEVOS ESTUDIANTES Y APODERADOS MIENTRAS OTROS EGRESAN, LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS ESTÁN EN PERMANENTE TRANSFORMACIÓN. POR ELLO, LA SOSTENIBILIDAD CONSTITUYE UN DESAFÍO CONSTANTE, Y LAS EVALUACIONES PERIÓDICAS PERMITEN IDENTIFICAR MEJORAS PARA EL SIGUIENTE AÑO ESCOLAR».

3. A la usanza chilena. Fundación CAP revisó, adoptó y adaptó muchas prácticas eficaces documentadas en investigaciones y publicaciones. Sus líderes diseñaron estrategias nuevas que merecen atención. Destacan especialmente tres elementos singulares que enriquecen los programas escolares:

- Materiales originales. Aprender en Familia creó materiales simples, educativos y entretenidos para que los padres los usen con sus hijos con el objeto de reforzar la preparación para la lectura, las habilidades lectoras y reflexivas, y las actitudes hacia la lectura y el aprendizaje. Fundación CAP mejoró y publicó estos materiales para que las escuelas los utilicen con las familias. Incluyen actividades innovadoras como el juego del "Mantel de Palabras", que invita a estudiantes y familias a conversar de forma imaginativa sobre su mundo y sus experiencias.

- Padres como líderes. Los autores incorporaron oportunidades de liderazgo para que los padres lideren actividades, se vinculen con otros padres y desarrollen habilidades para alentar y apoyar el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, los padres dirigen talleres para otros padres. Cuando se cultiva el liderazgo parental, los programas de alianza se energizan y son más equilibrados que si solo los educadores ocupan los cargos de liderazgo.

- Cohortes de escuelas por tres años. Fundación CAP trabaja estrechamente con un grupo de escuelas — una cohorte— durante tres años. Educadores y padres aprenden los componentes de programas de colaboración basados en evidencia, forman un equipo de alianza familia-escuela, redactan un plan alineado con metas para involucrar a todas las familias e implementan las actividades planificadas en la escuela,

en el hogar y en la comunidad. Al cabo de tres años, las escuelas de cada cohorte están listas y capacitadas para liderar sus propios programas de colaboración. Los líderes y el equipo de Fundación CAP pasan entonces a ayudar a la siguiente cohorte. Esta es una estrategia clave para ampliar el número de escuelas que promueven la colaboración en la red nacional chilena.

Los componentes y las lecciones aprendidas a lo largo de los capítulos identifican al Programa Aprender en Familia como una innovación chilena. Establecer programas de colaboración es un proceso lleno de desafíos y de satisfacciones.

4. Las políticas oficiales requieren implementación. Al igual que en Estados Unidos y muchos otros países, las políticas educativas oficiales en Chile instruyen a las escuelas a implementar estrategias basadas en evidencia para involucrar a todos los padres como socios en la educación de sus hijos. Casi todos los países, estados y distritos utilizan palabras similares que orientan a las escuelas a acoger y trabajar con las familias de todos los estudiantes en aras de obtener mejores resultados escolares. Las políticas sobre involucramiento familiar son claras. Sin embargo, muchas —o la mayoría— se dejan "para otro momento" o simplemente no se implementan.

En parte, la brecha entre las declaraciones oficiales de política y su implementación en todas las escuelas se debe a la falta de liderazgo y a la necesidad de pasos claros y viables, como los que se describen en Aprender en Familia, para que todas las escuelas puedan organizar programas eficaces. Hay muy pocas organizaciones como Fundación CAP y pocas universidades (como nuestro centro en la Universidad Johns Hopkins) que guíen a los educadores sobre cómo cumplir con las políticas de colaboración. Fundación CAP se enfoca en cómo involucrar a todas las familias de maneras que promuevan resultados específicos en los aprendizajes de los estudiantes. Buenas

guías, como esta, pueden hacer que las políticas “en papel” se conviertan en prácticas cotidianas en el aula.

5. Valorando Aprender en Familia. La investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un campo de estudio relativamente nuevo. A comienzos de los ochenta, el tema de la participación familiar y comunitaria era ignorado o desestimado por los investigadores en educación. Solo querían estudiar a las escuelas. Las familias y la comunidad estaban “fuera” del ámbito escolar y no eran el foco de la mejora educativa.

Hoy, es un campo de estudio dinámico y en expansión. Con el tiempo, investigadores y educadores han llegado a comprender que todas las personas en la vida de los niños —en el hogar, en la escuela y en la comunidad—, desempeñan roles importantes en su aprendizaje, desarrollo y compromiso con la escuela, y que estas personas deben trabajar juntas, como socios, para contribuir al éxito estudiantil.

Este libro es una lectura imprescindible para educadores activos en todos los niveles escolares, así como para futuros docentes, directivos y orientadores que se estén formando en la universidad. Cada capítulo explica qué se necesita —y cómo se logra— llevar a cabo programas de alianza familia-escuela de excelencia en todas las escuelas y en todos los niveles educativos.

Este libro ofrece muchos aprendizajes clave. Estos son algunos de los más fundamentales para obtener buenos resultados:

- Los estudiantes constituyen la razón de ser de los programas de colaboración. Las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad se centran en el aprendizaje, bienestar y desarrollo de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. Estos programas no están concebidos en función de los padres, sino en cómo estos, junto a los docentes y los socios

comunitarios pueden trabajar mancomunadamente para apoyar a los niños como estudiantes.

- El trabajo en equipo es la razón por la que los programas de colaboración tienen éxito. Este trabajo no consiste en poner a una sola persona "a cargo" de los padres. No se trata de tener un ombudsman o defensor del pueblo esperando para resolver problemas. Los equipos de colaboración desarrollan habilidades y confianza cuando son guiados por líderes expertos, como los de Fundación CAP, para redactar planes adecuados, implementar actividades planificadas, evaluar el progreso y mejorar tanto la calidad de las actividades como el número de padres involucrados año tras año.

- Los programas de colaboración son parte de una buena organización escolar. Una buena escuela es un lugar acogedor que involucra a todas las familias para que contribuyan al éxito de los niños. Una buena escuela mejora su programa de colaboración con el tiempo y trabaja para mejorar continuamente sus programas de lectura, matemáticas, evaluación y otros aspectos esenciales.

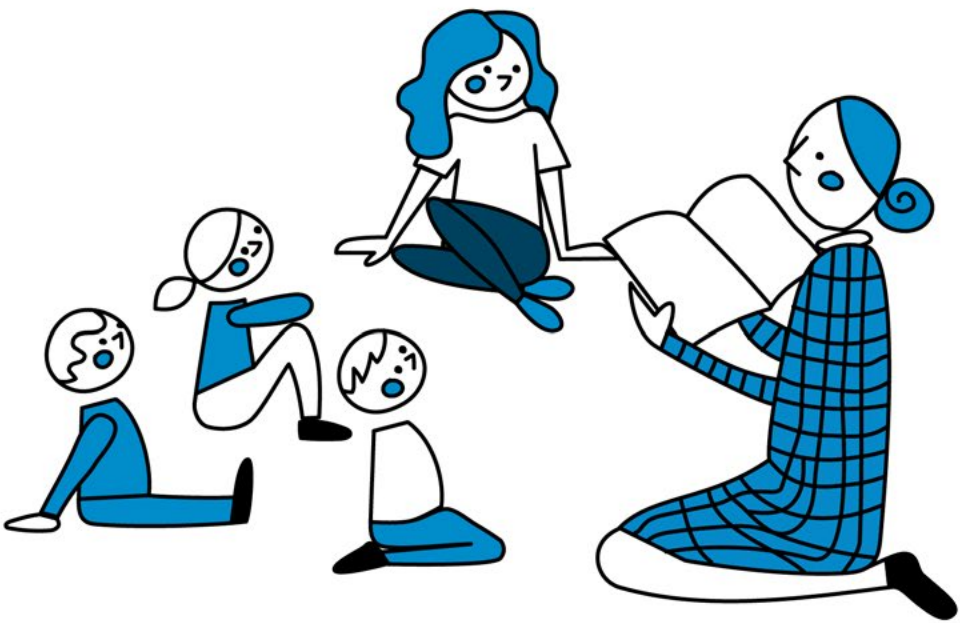
- La participación familiar no sustituye a buenos docentes en todas las escuelas, todos los niveles, todas las asignaturas y para todos los estudiantes. Solo con buenos docentes podrá Chile —o cualquier país— mejorar sus resultados nacionales en lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, una participación familiar en función de objetivos apuntalará y fortalecerá los esfuerzos de los docentes para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades académicas, sociales y emocionales a lo largo de su trayectoria escolar.

6. Saber versus hacer. No hay tema en educación sobre el cual exista mayor consenso que la importancia de la participación familiar para el éxito estudiantil. Pero saber esto no es lo mismo que hacer el trabajo de organizar, implementar y mejorar continuamente un programa de colaboración que involucre a todas las familias de los estudiantes de maneras que contribuyan a su éxito. Los autores de Aprender en Familia presentan información clave, ejemplos y herramientas probadas que ustedes podrán utilizar para ayudar a que las escuelas pasen de saber que la participación familiar es importante a hacer el trabajo necesario. Este libro los guiará en la senda hacia la colaboración.

Joyce L. Epstein
Ph.D. Universidad Johns Hopkins
Co-Directora, Center on School, Family, and Community
Partnerships and National Network of Partnership Schools

CAPÍTULO I

Marco de referencia para la alianza familia-escuela, la parentalidad positiva y el involucramiento familiar



1. La familia y la parentalidad positiva

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad y, a la vez, el espacio más importante de socialización del ser humano. Tal como se reconoce en la convención sobre sus derechos, para los niños, niñas y adolescentes, la familia es el primer espacio de crecimiento y desarrollo, siendo una institución esencial para su protección y bienestar. Cada niño tiene derecho a crecer y ser cuidado por su familia, recibiendo el afecto y la atención necesaria para su desarrollo integral (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2006).

Desde la teoría de sistemas se concibe a la familia occidental como un sistema de aprendizaje en interacción (Selvini, 1990). Se trata de un sistema abierto, en el que todos sus integrantes interactúan de manera dinámica y se relacionan unos con otros, como pertenecientes a una unidad. Por otro lado, también se la entiende como un grupo social, cuyos integrantes están unidos por vínculos de consanguinidad, de filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluidas las uniones de hecho cuando son estables. En este grupo se satisfa-

cen las necesidades primarias de las personas, como dormir y alimentarse. También se espera que sea un lugar donde se entrega amor, cariño y protección.

Dada su importancia, se ha hecho hincapié en la relevancia de apoyar y proteger a las familias desde el reconocimiento de su inherente diversidad. En la actualidad, las familias ya no responden a una modalidad única tradicional, sino que son diversas y heterogéneas, en constante transformación y no necesariamente definidas por la consanguinidad (Cárcamo y Gubbins, 2020; Rondon, 2011). En Chile, los resultados del último censo 2017, que midió composición familiar, muestran esta diversidad en la conformación familiar: de todos los hogares censales, el 12,7% corresponde a hogares monoparentales, el 12,6% a hogares de parejas sin hijos y el 28,8% a hogares de parejas con hijos. Además, se constata que un 19% son hogares extensos (incluyen a otros parientes) y un 2,5%, hogares compuestos (incluyen otras figuras que no son parientes) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Así, tal como lo manifiesta la Política de Participación de las Familias y la Comunidad del Ministerio de Educación, MINEDUC (2017), la familia se puede entender como una construcción social histórica, que ha cambiado por efecto de fenómenos sociológicos como la multiplicación de las figuras parentales, el aumento del trabajo femenino, las familias extensas, la migración, las transformaciones culturales, entre otros.

Los padres o adultos cuidadores ocupan un lugar central en el funcionamiento y conformación de la familia. Son ellos quienes están llamados a cumplir las funciones sociales ligadas a la parentalidad, tales como cuidar, criar y educar (MINEDUC, 2017). El cumplimiento efectivo de dichas funciones se relaciona con lo que la literatura denomina “competencias o habilidades parentales”. Al igual que la familia, la parentalidad se ha ido transformando en el tiempo, viéndose padres y adultos cuidadores desafiados a adaptarse a cambios culturales y sociales como la

proliferación de información, el cambio en los roles de género tradicionales y la mayor horizontalidad en las relaciones familiares, entre otros (Gallardo, 2019; Muñoz, 2018; Jelin, 2022). Esta necesidad de adaptación se relaciona directamente con las competencias parentales requeridas por el contexto, pudiendo definirse como un conjunto de capacidades que permiten a los padres y cuidadores afrontar de modo flexible y adaptativo su tarea vital, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad (Rodrigo et al., 2009). El modelo de competencias parentales de Sandra Azar y colaboradores (2002, citado en Rodrigo et al., 2009) organiza estas competencias en cinco tipos principales:

- **Educativas:** apuntan al manejo del niño, cuidado físico, seguridad y expresión emocional.
- **Sociocognitivas**: se refieren a mirar las cosas con perspectiva, a tener expectativas adecuadas respecto a las capacidades infantiles, un estilo de atribución positivo y autoeficacia.
- **Autocontrol**: se relacionan con el control de impulsos, percepciones precisas, habilidades de autocontrol y asertividad.
- **Manejo del estrés**: aluden al autocuidado, relajación, capacidad para divertirse, mantenimiento del apoyo social, capacidad de afrontamiento y de planificación.
- **Sociales:** apuntan a la solución de problemas interpersonales, empatía y reconocimiento de las emociones de los demás.

Considerando el contexto social cambiante ya descrito, los modelos de competencias parentales responden así a la necesidad de entender qué atributos transversales son necesarios en cualquier padre, madre o adulto cuidador para ejercer

una crianza respetuosa y que promueva el desarrollo de los niños y las niñas. En esta línea, estudios sobre la temática han llegado a definir el concepto de "parentalidad positiva". Esta se puede entender como un estilo de parentalidad que surge a partir de las necesidades de los niños y adolescentes, sin recurrir a la violencia contra ellos, sino que respetando sus derechos y manteniendo tanto relaciones de afecto como límites para su seguridad y desarrollo integral (UNICEF, 2018). Así, la parentalidad positiva implica interacciones de crianza, apoyo y amor que fomentan un apego seguro y una conexión emocional con los niños que son cuidados, asociándose con estilos de crianza no punitivos, "firmes y amables", que equilibran la disciplina con la empatía y la comprensión (Kyriazos y Stalikas, 2018). Las prácticas de crianza positiva se caracterizan por el elogio, el estímulo, la escucha activa y la comunicación efectiva para la creación de un entorno seguro y de apoyo para que los niños prosperen (Park et al., 2016).

Además de lo anterior, tal como plantean Pecnik y Laliere (2012), este tipo de parentalidad se caracteriza por la consideración de las necesidades y recursos de quienes crían, aclarando que solo puede ser entendida como positiva si implica y beneficia a ambas partes. En relación a esto, estos autores proponen tres características principales de lo que se entiende como parentalidad positiva:

- **Parentalidad como un proceso bidireccional:** los niños y adolescentes junto con quienes crían tienen el espacio para involucrarse e implicarse recíprocamente.
- **Parentalidad como proceso evolutivo:** las familias son capaces de cambiar y adaptarse en función del ciclo vital familiar.
- **Parentalidad que necesita apoyo:** las familias son capaces de buscar y recibir apoyo de su entorno para hacer frente a los desafíos de la crianza.

En línea con este último punto, Barudy, Dantagnan y Comas (2010) proponen que, si bien en el cuidado de los niños y adolescentes el aporte de los cuidadores directos es fundamental, este no sería suficiente por sí mismo. Para estos autores, el bienestar infantil "es, sobre todo, la consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados que una comunidad pone al servicio del desarrollo integral de todos sus niños y niñas" (p. 33). En este sentido, la parentalidad positiva se basa en reconocer que madres, padres y cuidadores requieren el respaldo de una red social para cumplir con su importante tarea, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Esta noción se encuentra arraigada en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), que establece varios principios relacionados con la necesidad de apoyo a la familia, incluida la importancia de una red social sólida para el bienestar de los niños.

La parentalidad se desarrolla en contextos diversos que pueden presentar una serie de desafíos, tanto internos como externos, que influyen en las prácticas de crianza y en la dinámica familiar. Estos desafíos no necesariamente implican una falta de compromiso por parte de padres y cuidadores, sino que reflejan las condiciones complejas en las que muchas familias ejercen su rol. Entre ellos se encuentran el estrés crónico, la escasa disponibilidad de apoyos sociales, la inseguridad económica o del entorno, las dificultades para conciliar trabajo y vida familiar, así como experiencias previas de crianza, problemas de salud mental o la falta de acceso a herramientas y conocimientos de parentalidad positiva.

La parentalidad, entonces, puede entenderse como un proceso dinámico y de constante aprendizaje, en el que madres, padres y cuidadores están desafiados a desarrollar habilidades y estrategias para acompañar a niños y adolescentes en un entorno en permanente transformación. En ese contexto, la noción de parentalidad positiva abre la oportunidad de proveer orientación en torno a prácticas y competencias concretas para adultos cuidadores.

2. Importancia del involucramiento parental en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas

Si bien la parentalidad tiene efectos en todos los ámbitos de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, la evidencia ha mostrado su especial relevancia para potenciar los procesos de aprendizaje, particularmente mediante el involucramiento parental en el ámbito educativo. Ya desde la clásica teoría ecológica del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1987), se entiende que tanto la escuela como la familia son sistemas sociales interdependientes, donde las interacciones y oportunidades de aprendizaje que se generan en ellas influyen directamente en el desarrollo de los estudiantes. En este contexto, el involucramiento parental cumple un rol central, pudiendo entenderse como el compromiso proactivo de los padres en diversas actividades y comportamientos destinados a promover el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos (Fantuzzo et al., 2000, citado en Ma et al., 2016). Se ha visto que la capacidad que tenga la familia para involucrarse en la educación del niño influye de manera directa y significativa en sus resultados educativos, noción que ha sido respaldada por la evidencia (Razeto, 2018).

Lo anterior, pone de manifiesto que el involucramiento parental incide de manera positiva en los logros académicos, la adaptación social y el bienestar emocional de los niños y niñas (Stojanovska, 2024). En la esfera académica, se ha asociado el involucramiento parental con un mejor rendimiento académico en matemática y lectura, además de mejores niveles de asistencia y menor grado de repetición (Larocque, Kleiman y Darling, 2011). Kraft y Rogers (2015) comprobaron que el involucramiento parental aumenta significativamente la probabilidad de pasar de curso para estudiantes con riesgo de deser-

ción, mientras que Bergman (2015) mostró que informar a los padres sobre el progreso académico de los estudiantes permite incidir de manera positiva en su aprendizaje. Estos efectos pueden estar mediados por un aumento en la motivación escolar e involucramiento comportamental de los estudiantes con su aprendizaje, algo que la literatura reciente también ha descrito como un efecto positivo del involucramiento parental (Amante et al., 2022; Vo y Csapó, 2023).

En línea con lo anterior, un metaanálisis de 46 estudios sobre el efecto del involucramiento parental en el aprendizaje y desarrollo durante la primera infancia y educación básica, realizado por Ma y colaboradores (2016), demostró que cuando los padres o cuidadores se involucran en los procesos de aprendizaje de sus hijos, estos obtienen mejores resultados, independiente del nivel socioeconómico, el origen étnico-racial o el nivel educativo de los padres. En ese sentido, se evidencia que el factor familiar más importante en el rendimiento escolar de un estudiante no son los ingresos ni la condición social, sino la capacidad de la familia del niño o niña para:

- Crear un entorno familiar que fomente el aprendizaje;
- Comunicar expectativas altas y razonables sobre el rendimiento de los niños y sus futuros;
- Involucrarse en la educación de los niños, tanto en su escuela como en su comunidad.

Lo anterior, por supuesto, no implica que el nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres no sea relevante en el desarrollo de los niños y adolescentes. Desde la evidencia, estos factores estructurales también están vinculados con los resultados de aprendizaje. En Chile, este efecto se ve ampliamente reflejado en las brechas históricas por grado socioeconómico (GSE) en los resultados SIMCE, en todos los niveles educativos

y áreas de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2024). En esa línea, Fitria y Pangesti (2023) aseveran que el involucramiento parental desde el hogar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes es especialmente relevante en familias en situación de vulnerabilidad social, siendo esencial en la provisión de apoyo emocional y cognitivo a los niños, lo que a su vez contribuye a su aprendizaje y desarrollo.

Profundizando en los beneficios académicos ya descritos, se ha podido comprobar que el involucramiento parental tiene un especial efecto sobre el desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje y la lectura. Las investigaciones en la temática han demostrado de manera sistemática que la lectura entre padres e hijos influye positivamente en el desarrollo del lenguaje de los niños, sobre todo en áreas como

«LA EVIDENCIA MUESTRA QUE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFLUYE SIGNIFICATIVAMENTE EN LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES, FAVORECIENDO SUS LOGROS ACADÉMICOS, ADAPTACIÓN SOCIAL Y BIENESTAR EMOCIONAL».

el vocabulario, la sintaxis y las habilidades comunicativas (Wang, 2023). Además, la exposición de los niños a los libros y la participación de los padres en actividades de lectura se han asociado con el desarrollo del vocabulario, las habilidades de comprensión auditiva y las capacidades de lectura posteriores, así como con la motivación lectora general de los niños, potenciando su interés y compromiso por esta actividad (Loera et al., 2011). Sumado a esto, la participación en diversas actividades de aprendizaje, como la lectura de libros en casa, también se ha relacionado con la mejora de la comprensión

lingüística y el perfeccionamiento de las habilidades lectoras de los niños (Kamal et al., 2022).

Lo anterior cobra especial relevancia dado que se ha demostrado que el desarrollo de la lectura tiene efectos positivos generalizados sobre el aprendizaje. Por una parte, se han registrado ampliamente los efectos cognitivos positivos del desarrollo de la lectura, asociándose especialmente al fomento del pensamiento crítico (Abu-Shihab, 2011, citado en Batini et al., 2018), el uso de estrategias diversas de aprendizaje (Lim, Bong y Woo, 2015, citado en Batini et al., 2018) y la resolución de problemas y comunicación (Murray y Egan, 2014, citado en Batini et al., 2018), entre otras habilidades. Más recientemente, se han evidenciado asociaciones positivas entre el desarrollo de la lectura y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, siendo esta especialmente relevante para el desarrollo de la empatía y de la comprensión de las formas de pensar y razonar de otros (Batini et al., 2018). Este efecto multidimensional se relaciona con la complejidad que implica el acto de la lectura, pudiendo ser entendido como una habilidad cognitiva individual, como un proceso de interacción entre sujetos y como una transacción entre el lector y el texto (Rosero y Mieles, 2015). A su vez, cabe destacar que esta temática se hace especialmente relevante en el contexto chileno, considerando que el nivel de competencia de los jóvenes de 15 años en comprensión lectora, junto con matemáticas y ciencias, se encuentra entre los más bajos de la OCDE (OCDE, 2018).

En línea con lo anterior, la evidencia muestra que el impacto del involucramiento parental es significativo, no solo en el ámbito académico, sino que también en indicadores sociales y emocionales. Se ha demostrado que los comportamientos parentales de búsqueda activa de oportunidades de promoción del desarrollo socioemocional de sus hijos se asocian con menores tasas y gravedad de los problemas psicosociales en la vida posterior, lo que subraya la importancia de la intervención oportuna y la participación de los padres para hacer frente

a los desafíos socioemocionales (Luo et al., 2022). Se ha visto también que el funcionamiento reflexivo de los padres se relaciona positivamente con el desarrollo socioemocional de los niños (Madsen et al., 2023).

Específicamente, en el contexto escolar, Sarrato y Martínez (2019) mostraron que los estudiantes que reciben mayor apoyo educativo de sus padres desarrollan un mayor sentido de pertenencia en su escuela, un mayor sentido de satisfacción escolar y una disposición prosocial. Por su parte, Caridade, Sousa

«EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL TIENE UN ESPECIAL EFECTO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES RELACIONADAS CON EL LENGUAJE Y LA LECTURA (...) SOBRE TODO EN ÁREAS COMO EL VOCABULARIO, LA SINTAXIS, LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS».

y Dinis (2020) evidenciaron que el involucramiento parental tiene un efecto positivo en el clima escolar y en la reducción de problemas interpersonales. A la vez, varios estudios han revelado efectos positivos del involucramiento parental en el ajuste de estudiantes durante transiciones educativas (Crosnoe, 2009; McIver et al., 2015), en menores niveles de ausentismo escolar (Epstein y Sheldon, 2016; Jung y Sheldon, 2015) y en un mejor comportamiento al interior de la escuela (Fantuzzo et al., 2004; Simon, 2004).

Considerando los beneficios antes descritos, cabe destacar que la evidencia señala que no todo tipo de involucramiento parental es beneficioso para el aprendizaje y desarrollo de los niños. En particular, se ha observado que cuando la implicación de los pa-

dres, madres o cuidadores se expresa de manera controladora, los resultados de los alumnos tienden a ser negativos. Como está descrito en la literatura, los cuidadores controladores son aquellos que creen necesitar un control estricto sobre sus hijos para garantizar su éxito académico. Ejercen una presión excesiva para que obtengan buenos resultados y tienden a resolver problemas por ellos sin que se lo pidan, como también a castigar sus errores (Karbach et al., 2013). Se ha observado que el comportamiento controlador de los padres disminuye la motivación intrínseca de los niños, socavando su interés por el aprendizaje y su sentido del valor y la responsabilidad personal (Rogers et al., 2009). Por el contrario, se ha observado que los niños que reciben apoyo autónomo de sus padres tienden a rendir mejor en la escuela. Los padres que apoyan desde el fomento de la autonomía se centran en el aprendizaje, no en las notas, son sensibles a las necesidades de sus hijos y están disponibles para ayudar con los deberes cuando se les solicita (Karbach et al., 2013). Esta evidencia subraya la importancia de que la escuela no solo fomente el involucramiento parental, sino que lo oriente intencionadamente hacia formas de participación que promuevan la autonomía, la motivación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

En síntesis, se puede concluir que el involucramiento parental aporta amplios beneficios para el aprendizaje y desarrollo temprano de los niños, tanto a nivel cognitivo como socioemocional. Si bien este involucramiento no puede reemplazar la labor docente en el proceso formativo, definitivamente es un factor relevante a tener en cuenta si se quiere incidir de manera positiva en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. En ese sentido, es importante entender cómo las familias y las escuelas conciben el involucramiento parental y cómo estas últimas lo posibilitan en sus comunidades. Porque, tal como plantea Epstein et al. (2019), las prácticas escolares que fomentan el involucramiento parental pueden llevar a una acumulación de pequeños efectos que, con el tiempo, se convierten en grandes impactos para el éxito escolar.

3. Alianza familia-escuela: cómo y por qué trabajar juntos

La institución escolar es el segundo agente socializador más importante en la vida de los niños, después de la familia. En ella aprenden valores, habilidades, normas sociales y modos de relacionarse con otros, además de contenidos disciplinares que promueven su progreso académico y cognitivo (Espinoza y Taut, 2016; Ortega y Cárcamo, 2018). Por tanto, dada la relevancia de ambas instituciones (familia y escuela) para los niños, la colaboración entre ellas es un escenario ideal y deseable para su desarrollo y aprendizaje. Tal como plantea Simón (2016), si bien la familia y la escuela por sí mismas son contextos de gran importancia en la educación de los niños, niñas y jóvenes, la sinergia que se genera al trabajar juntas es, por definición, superior a la suma de lo que dispone cada una de forma aislada y, por tanto, más significativa para todas las personas involucradas. Siguiendo con la perspectiva ecológica del desarrollo planteada por Bronfenbrenner (1987), el potencial educativo de los diversos microsistemas en los que se insertan los niños, como lo son su familia y su escuela, aumenta cuando estos son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes.

Esta colaboración se denomina "alianza familia-escuela" y apunta a un compromiso en el que ambas partes asumen la responsabilidad de trabajar conjuntamente en vistas de un objetivo común: el bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños a su cuidado. Tal como plantean Gigli, Demozzi y Pina-Castillo (2019), esta alianza "se trata de una relación cooperativa que requiere conocimiento de los roles y de sus límites, confianza mutua en la capacidad del otro para cumplir con sus funciones específicas, solidez de los principios en los que se basa y tolerancia y respeto por la diversidad" (p. 19). Así, la alianza familia-escuela rescata elementos de la colegialidad, donde cada parte pone a disposición sus recursos y herramientas

desde su propia realidad, lo que, a partir de la colaboración, deriva en nuevos conocimientos y beneficios mutuos para el logro de una meta compartida (Simón, 2016).

La relación entre familia y escuela puede ser pensada desde un enfoque dialógico, que entiende el aprendizaje como un proceso profundamente social y relacional. Inspirado en los aportes de autores como Vygotsky, Rogoff, Bruner y Wells, este enfoque sitúa el diálogo como eje central del desarrollo humano, especialmente en el contexto de las sociedades contemporáneas marcadas por la información y la diversidad cultural (Aubert, Flecha y García, 2008). La interacción se convierte así en el motor del aprendizaje, no solo en su dimensión instrumental, sino también en la construcción de sentido personal y social, promoviendo principios de solidaridad, equidad y reconocimiento de las diferencias.

A este marco se suman las ideas de Paulo Freire (1970), quien define la naturaleza humana como intrínsecamente dialógica. Estas ideas han dado lugar a experiencias concretas de transformación educativa, como las "comunidades de aprendizaje" (Flecha, 1997), que vinculan de forma activa a las familias en el quehacer escolar.

No obstante, esta visión requiere ser complementada y situada críticamente. En primer lugar, resulta necesario profundizar en el concepto de "familia", evitando suponer una estructura única. Las familias hoy adoptan múltiples formas —nucleares, extendidas, monoparentales, reconstituidas—, con trayectorias sociales, culturales y económicas diversas. Cualquier propuesta de colaboración debe considerar estas asimetrías reales, evitando asumir que todas las familias tienen las mismas herramientas para participar de forma equitativa.

En segundo lugar, si bien el enfoque dialógico apuesta por la horizontalidad, es importante reconocer los distintos roles y responsabilidades que corresponden a las familias y a las escuelas. La colaboración no debe implicar una dilución de fun-

«TAL COMO PLANTEA SIMON (2016), SI BIEN LA FAMILIA Y LA ESCUELA SON CONTEXTOS DE GRAN IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS, LA SINERGIA QUE SE GENERA AL TRABAJAR JUNTAS ES SUPERIOR A LA SUMA DE LO QUE DISPONE CADA UNA DE FORMA AISLADA».

ciones, sino una articulación clara y respetuosa entre ambas esferas. La experiencia demuestra que los mejores resultados se logran cuando hay una comunicación fluida, pero también cuando los límites son bien definidos.

El enfoque dialógico representa, en este sentido, un avance al proponer una relación más colaborativa y democrática, pero enfrenta también riesgos que deben ser abordados: la posible idealización del diálogo, la omisión de los conflictos de valores, la sobrecarga de funciones en la escuela, y la exclusión de quienes no dominan los códigos comunicativos predominantes. Abordar estos desafíos implica no abandonar el ideal dialógico, sino radicarlo en prácticas pedagógicas sensibles, inclusivas y políticamente conscientes.

En definitiva, la alianza familia-escuela solo puede fortalecerse si se basa en el respeto mutuo, la escucha activa y una comprensión profunda de las condiciones materiales, culturales y emocionales que atraviesan a todos los actores implicados. Solo así el diálogo dejará de ser una consigna para convertirse en una práctica transformadora.

Además, es importante recalcar que el trabajo en alianza no surge espontáneamente, sino que es resultado de un esfuerzo continuo donde las escuelas tienen especial responsabilidad. Los equipos educativos son los primeros gestores de la rela-

ción con las familias y los principales responsables de la labor conjunta (Fernández Vega y Cárcamo-Vásquez, 2021). Cada centro educativo debe establecer estrategias y acciones que les permitan vincularse con las familias, de acuerdo a sus propias características. Esto supone un permanente desafío para los equipos educativos, por lo que es muy relevante comprender cuáles son los factores que pueden dificultar o facilitar el trabajo en alianza, ya que varían según el contexto educativo.

La evidencia indica que uno de los principales factores que dificultan la alianza familia-escuela es el desconocimiento mutuo. La rápida e incesante transformación de ambas instituciones durante las últimas décadas ha llevado a dificultades en el encuentro y la comprensión de las partes, con una relación marcada por expectativas y creencias que no siempre se cumplen. En algunos casos, esto se ve reflejado en visiones normativas sobre las familias desde el ámbito escolar, que pueden pasar por alto su diversidad y los múltiples modos en que cuidan y acompañan a sus hijos e hijas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

En este contexto, también es importante problematizar algunas formas tradicionales de entender la participación, como aquella centrada en el cumplimiento de lo que se espera o en la presencia física como indicadores del compromiso familiar, ya que estas creencias, también pueden convertirse en obstaculizadores del trabajo en alianza.

Como señalan Madrid y colaboradores (2019), muchas veces el equipo educativo espera que el actuar de las familias se ajuste a un determinado formato y patrón, lo que también puede llevar a desestimar otras formas de participación que se desvían de lo solicitado. Esto se asocia con una asimetría en la relación, donde es la escuela la que, de manera unidireccional, muestra a la familia cómo acompañar a sus hijos (López y Pollak, 2017). A la vez, esto conlleva el riesgo de que los apoderados desarrollen una visión instrumental

de la participación, que consiste exclusivamente en cumplir con determinadas solicitudes concretas por parte del establecimiento educativo (Acuña-Collado, 2016).

La presencia física de los padres y apoderados en las instancias en que son convocados muchas veces se transforma en un "barómetro" de su compromiso con el proceso formativo (Cárcamo y Garreta, 2020). Cárcamo y Méndez (2019) indagan en esto analizando el discurso en torno a la participación de los docentes y los apoderados, y en ambos grupos detectan un marcado eje de diferenciación basado en la presencia-ausencia para categorizar el nivel de involucramiento.

El problema con este último enfoque es que los cambios del mercado laboral y la disponibilidad horaria implican que la participación presencial no sea una alternativa para muchos adultos cuidadores, quienes deben recurrir a otras estrategias de acompañamiento. En general, las familias están sujetas a fuertes condicionantes y dinámicas estructurales que no siempre favorecen el apoyo a los niños y adolescentes, lo que se asocia con transformaciones históricas de la institución de la familia que han modificado las formas de cuidado, crianza e involucramiento. Como señala Acuña-Collado (2016), el desconocimiento de estas transformaciones y de los factores que afectan la realidad de las familias (condiciones de pobreza, conflictos cotidianos, cesantía, baja escolaridad, ausencia de alguno de los padres, crisis matrimoniales, entre muchos otros) también puede ser un obstaculizador de la alianza familia-escuela.

Y así como ha cambiado la familia, la escuela también ha experimentado muchas transformaciones durante las últimas décadas. La gestión escolar debe abordar focos de distinta índole pedagógica pero también normativa, institucional, de recursos y de otros ámbitos que han complejizado su labor. En este contexto, el trabajo con las familias muchas veces se

«LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA SOLO PUEDE FORTALECERSE SI SE BASA EN EL RESPETO MUTUO, LA ESCUCHA ACTIVA, Y UNA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LAS CONDICIONES MATERIALES, CULTURALES Y EMOCIONALES QUE ATRAVIESAN A TODOS LOS ACTORES IMPLICADOS. SOLO ASÍ EL DIÁLOGO DEJARÁ DE SER UNA CONSIGNA PARA CONVERTIRSE EN UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA».

interpreta como una exigencia adicional a las numerosas demandas a las que deben responder, donde la falta de tiempo y la sobrecarga laboral son una de las principales limitantes para el diseño reflexivo y la implementación de estrategias para acercar a las familias (Acuña-Collado, 2016). Según lo expuesto por Gigli, Demozzi y Pina-Castillo (2019), es necesario tener en cuenta la ambivalencia propia del sistema educativo, donde se exige a los agentes escolares asumir el desafío de la colaboración con familias, pero sin que cuenten con el tiempo o las herramientas necesarias para hacerlo. En esta línea, cabe recordar que la colaboración no es espontánea, sino que exige de parte de los involucrados siempre un esfuerzo adicional, el cual requiere de adaptación y aprendizaje continuos (Maturana, Varela y Behncke, 1984).

No obstante, si bien se observan significativos obstáculos en la relación familia-escuela, también existen oportunidades o factores protectores que adquieren progresiva relevancia en las comunidades educativas. Por una parte, cabe destacar una creciente conciencia respecto de la importancia de la corresponsabilidad y del trabajo conjunto y coordinado entre familias y escuelas, lo que facilita el diseño de iniciativas con

este objetivo (Iturra y Vásquez, 2019; Madrid et al., 2019). Como plantea Razeto (2016), al contrario de lo que podría pensarse, la participación y el involucramiento familiar no solo tienen beneficios para los niños y sus cuidadores, sino también para los equipos educativos. Una alianza familia-escuela sólida permite, entre otros: que los equipos educativos cuenten con mayores herramientas para conocer y apoyar a sus estudiantes; optimizar el uso de recursos materiales y de tiempo; un mayor apoyo y comprensión por parte de los apoderados y un mayor conocimiento de las expectativas y necesidades de las familias (Romagnoli y Gallardo, 2018). La creciente conciencia y divulgación de estos beneficios ha facilitado la creación y el fortalecimiento de estrategias para la alianza familia-escuela por parte de los equipos educativos.

En esta interacción cobra relevancia la teoría de las "esferas de influencia superpuestas" propuesta por Epstein y Sheldon (2006), en la que se plantea que cuando padres, madres, apoderados, profesores y otros integrantes de la comunidad trabajan en conjunto, los niños y las niñas aumentan sus aprendizajes. Al ser cada una de estas partes importante en sí misma, es fundamental no descalificar a ninguna; no es mejor lo que se enseña en la escuela que lo aprendido en casa. Lograr esto es posible solo en la medida en que los apoderados sean capaces de valorar sus propios saberes y puedan transmitirlos a su comunidad escolar. Por eso, para que la familia se sienta parte del sistema, es necesario fortalecer su rol, valorándola, devolviéndole su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando clara la diferencia entre el rol de la familia y el de la escuela (Arancibia, Strasser y Herrera, 1997).

Durante el período de pandemia este tema fue especialmente importante, dado que las condiciones de distanciamiento obligaron al sistema educativo a buscar estrategias de trabajo conjunto con las familias que permitieran dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Esta crisis tam-

bién permitió que los equipos educativos conozcan con mayor profundidad la realidad de las familias de su comunidad, lo que ayudó a una mayor sensibilización en relación a su diversidad en prácticas y modos de crianza (Cárdenas, Hernández y García-Díaz, 2022; Villalobos, 2021). En ese sentido, no se puede esperar que las dinámicas comunitarias sean las mismas que previo a la pandemia, que implicó una transformación en las prácticas y creencias de los equipos y abrió una ventana de oportunidad para fundamentar la alianza familia-escuela desde un sentido compartido.

Otro importante factor facilitador de la alianza familia-escuela ha sido la relevancia creciente que se le ha dado a la temática en las normativas y orientaciones, estableciéndose mínimos comunes y guiando a los establecimientos educativos en este desafío. Cabe destacar que el imperativo a la colaboración con las familias forma parte relevante de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores; del Marco para la Buena Enseñanza; del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, entre otros. La participación familiar y comunitaria ha sido también un eje central en la discusión de algunas de las últimas normativas educativas, como la Política Nacional de Convivencia Escolar 2024.

Lo anterior ha hecho que dentro de los establecimientos educativos las prácticas de incorporación y trabajo con las familias sean cada vez más comunes, existiendo espacios y medios protegidos para favorecer la participación y el intercambio, como los centros de padres y apoderados (organizados en directivas y subcentros), las reuniones de apoderados, las entrevistas individuales y los medios de comunicación (Acuña-Collado, 2016). Esto ha llevado al protagonismo de nuevos actores en esta labor, como los encargados de convivencia escolar, los profesores asesores de centros de padres, los trabajadores sociales, los auxiliares, los profesionales PIE, entre otros.

Desde sus diferentes roles, estos equipos educativos han ido incorporando tareas y funciones asociadas a la vinculación con familias, como una forma de cumplir con sus objetivos formativos y/o comunitarios. De esta manera, complementan la labor del profesor o profesora jefe, quien históricamente ha centralizado el rol de comunicación y vinculación con las familias (Peña et al., 2022).

En definitiva, existe una creciente comprensión en las comunidades educativas respecto de la relevancia del trabajo conjunto entre las familias y la escuela, desde el reconocimiento de la corresponsabilidad en la generación de condiciones y oportunidades para el desarrollo integral y el aprendizaje de

«EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR NO SOLO TIENE BENEFICIOS PARA LOS NIÑOS Y SUS CUIDADORES, SINO TAMBIÉN PARA LOS EQUIPOS EDUCATIVOS. UNA ALIANZA SÓLIDA PERMITE QUE LOS EQUIPOS CUENTEN CON MAYORES HERRAMIENTAS PARA CONOCER Y APOYAR A SUS ESTUDIANTES».

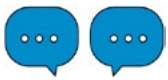
los niños, niñas y adolescentes (Ramírez, Casassas, y Cruz, 2022). Como plantea Jares (2006), ese reconocimiento del objetivo común es el primer paso para transformar la cultura de la acusación y la desconfianza en una de colaboración y diálogo. Esto, sumado a una mayor conciencia sobre los beneficios que conlleva y a la existencia de espacios institucionales protegidos para ese efecto, permite visualizar un escenario

propicio para una alianza familia-escuela positiva en los establecimientos educacionales de Chile.

Considerando lo complejo que resulta establecer la alianza familia-escuela, se entiende que el involucramiento parental en el contexto escolar se puede traducir en muchas prácticas o iniciativas. Conforme a la creciente diversificación de las familias y las escuelas, existe también una multiplicidad en las formas de involucramiento que se han ido generando en el tiempo (Baker et al., 2016). Para ayudar a tipificar estas formas de involucramiento parental en el contexto escolar, Epstein (2013) propone un modelo organizado en seis tipos de prácticas:



Crianza: prácticas que apuntan a acompañar y asumir la responsabilidad de cuidar y educar a niños y niñas



Comunicación: prácticas de interacción y diálogo que las familias establecen con las instituciones educativas



Voluntariado: organización de padres y apoderados para ayudar a los equipos educativos en determinados objetivos



Aprendizaje en casa: prácticas que las familias realizan para apoyar los aprendizajes de niños y niñas desde el hogar



Toma de decisiones: forma de involucramiento donde la familia toma parte en las decisiones escolares, dando paso al surgimiento de liderazgos y sistemas de representación



Colaboración con la comunidad: participación en actividades comunitarias dentro y fuera de la institución, incorporando el trabajo en red con organizaciones externas

Tomando esto en consideración, la escuela tiene un rol clave en fomentar espacios de participación y encuentro con las familias, promoviendo diversos tipos de actividades que pueden ir desde el voluntariado hasta experiencias al interior del aula. En términos generales, López y Pollak (2017) plantean que este involucramiento se puede fomentar al ser entendido como una disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los estudiantes, abarcando tanto las prácticas en el hogar como las que ocurren en la escuela.

Sumado a lo anterior y ampliando el último tipo de práctica mencionada por Epstein (2013), se entiende que la alianza familia-escuela se extiende también a un nivel comunitario, el cual está conformado por la familia y la escuela en tanto comunidad educativa. A partir de lo mencionado por la autora, esta relación se puede leer a través de un modelo de redes, que establece que una de las formas principales de desarrollar capital social es mediante la generación o ampliación de redes comunitarias. Se parte así del supuesto de que las instancias que proveen soluciones parciales o específicas a algunos problemas no generan por sí solas un efecto global que pueda contribuir a la superación de situaciones críticas de pobreza. De esta forma, el trabajo con redes permite un efecto sinérgico, es decir, multiplica los efectos cuando se integran y complementan a nivel de la comunidad. Así, Epstein (2013) destaca la importancia de crear y mantener una comunidad y un entorno comprometidos con los estudiantes que, además de mejorar el clima dentro de la escuela, ofrezcan servicios y

apoyo a las familias en sus habilidades parentales, establezcan y fortalezcan redes entre los miembros de la comunidad educativa y apoyen a los docentes en su labor.

4. Antecedentes y evidencia de programas para el involucramiento de familias en el contexto escolar

La efectividad de los programas orientados a fortalecer el involucramiento parental en la alianza familia-escuela ha sido ampliamente documentada en la literatura. Este tipo de programas se entienden como iniciativas sistemáticas que pretenden reforzar las relaciones entre la escuela y el hogar para mejorar los resultados educativos de los niños y las niñas (Barrera-Osorio et al., 2021).

Un estudio clave en esta materia es el metaanálisis elaborado por Jeynes en 2012, que explora la eficacia de diferentes tipos de programas orientados a fortalecer el involucramiento parental en contextos escolares urbanos. Esta investigación se basa en la revisión de 51 estudios que examinan la relación entre diferentes programas de involucramiento parental y el rendimiento académico, desde la educación parvularia hasta la educación media. Una de las principales conclusiones del estudio sugiere que, si bien algunos programas de involucramiento parental producen mayores efectos que otros dependiendo del tipo de involucramiento que se intente, el aumento del involucramiento parental en sí (sea cual sea) se asocia positivamente al rendimiento de los estudiantes. Este estudio subraya, en definitiva, la importancia que tienen las diversas formas de participación de los padres y madres para contribuir

al éxito de los estudiantes, haciendo hincapié en los estilos de crianza y las expectativas como factores clave que influyen en los resultados académicos.

En cuanto a las diferencias entre los tipos de programas de involucramiento parental, el estudio identifica 6 tipos específicos:

1. **Programas de lectura compartida:** Programas que fomentan a los padres y a sus hijos a leer juntos, ya sea material exigido o recomendado por la escuela o determinado independientemente por los padres y sus hijos.

2. **Programas de colaboración:** Programas para ayudar a padres, madres y docentes a colaborar como socios iguales en cualquier intento de mejorar los resultados académicos y/o de comportamiento de los estudiantes. En estos programas los actores trabajan juntos para desarrollar estrategias, normas, directrices y expectativas comunes que se consideren necesarias, apropiadas y constructivas para ayudar a los jóvenes a desarrollar todo su potencial.

3. **Programas de revisión de tareas:** Iniciativas escolares de participación de los padres y las madres diseñadas para animarlos a involucrarse más activamente en la escolarización de sus hijos mediante la revisión diaria de tareas.

4. **Programas de comunicación:** Programas que incorporan iniciativas de las escuelas para fomentar una mayor comunicación entre padres, madres y profesores. Suelen utilizarse para maximizar el trabajo en equipo, la orientación curricular y conductual de los niños y las niñas, y para minimizar los malentendidos.

5. **Programas de intervención temprana:** Programas pertenecientes a la iniciativa estadounidense de intervención temprana en primera infancia Head Start.

6. **Programas de enseñanza del idioma como segunda lengua:** Iniciativas de enseñanza de idiomas para padres y madres extranjeros.

En cuanto a las iniciativas de involucramiento parental más efectivas, la investigación de Jeynes (2012) indica que los programas con mayor impacto sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes son, en primer lugar, los de lectura compartida, seguido de los de colaboración, y luego los de comunicación y revisión de tareas. Una de las claves que el autor sugiere como explicación al mayor éxito de los programas de lectura compartida se relaciona con la mayor orientación que da el docente en el involucramiento del padre o madre. Por ejemplo, varios de los estudios sobre programas de lectura compartida incluían preguntas explícitas que los padres podían formular a sus hijos en el proceso de lectura. Este tipo de preguntas puede facilitar la aparición de resultados tangibles en la lectura en casa, que de otro modo podrían no producirse.

Otro estudio iluminador en la materia está ligado a una serie de experimentos aleatorios realizados por Barrera-Osorio y colaboradores en 2021 con un programa de involucramiento parental. En ellos se midió el efecto de dos tipos de intervención específica dirigida a asociaciones de apoderados de escuelas: la entrega de recursos económicos para las actividades de la asociación y la entrega de información para fomentar el involucramiento de padres y madres. Los resultados de las intervenciones muestran que solo con la entrega de información se generan efectos positivos sobre el comportamiento de los estudiantes dentro de la escuela. El tipo de información entre-

gada apunta a una explicación sobre las formas en que los padres y madres pueden participar en las actividades escolares y en los procesos de toma de decisiones del establecimiento, así como dónde pueden acceder a los recursos de la comunidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas. En particular, el estudio evidenció que brindar información a los centros de padres y apoderados mejoró significativamente los resultados educativos, reduciendo en un 24% las medidas disciplinarias de los alumnos en las escuelas. A su vez, demostró que la intervención informativa mejora el comportamiento de los alumnos al cambiar el comportamiento de los apoderados, lo que se ve mediado por un aumento en la confianza percibida por los padres y madres con respecto a la escuela y a los docentes; estos muestran una mayor disposición a organizar actividades de involucramiento en la escuela una vez recibida la información. Esto sugiere la importancia de que los programas de involucramiento parental apoyen los valores y las prácticas de padres y madres, fomentando su confianza en el establecimiento, sus docentes y sus líderes educativos.

En el caso específico del Programa Aprender en Familia, de la Fundación CAP, una evaluación de impacto realizada por la organización internacional Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) en 2016 documenta la efectividad del programa en distintos indicadores de aprendizaje y desarrollo (Gallego y Bedregal, 2016). Mediante un diseño de investigación experimental, se identifican efectos específicos del programa en aspectos tanto académicos como socioafectivos. Desde los indicadores tradicionales de logros educativos, se identifican efectos positivos sobre la asistencia de los estudiantes a la escuela y sobre sus resultados en instrumentos que miden el desempeño académico y cognitivo. Asimismo, se registran efectos positivos en aspectos socioafectivos, que apuntan a la relación entre los estudiantes y sus familias, entre las familias mismas y en la relación familia-escuela.

A partir de la evaluación, se observa que el programa tiene efectos especialmente significativos en las habilidades de lectura y en la reducción de la violencia en el espacio escolar, así como en la relación apoderado-estudiante, resultados que son particularmente significativos en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. Respecto de los impactos del programa en resultados relacionados con la asistencia de los estudiantes, se detecta un incremento leve, pero estadísticamente significativo, también de forma especialmente relevante en los cursos menores. Asimismo, se observa que los efectos sobre los resultados académicos son moderados, con un aumento significativo en las pruebas SIMCE en estudiantes de primer ciclo y un efecto indirecto, mediante externalidades positivas del programa, sobre otros factores que inciden en el rendimiento académico.

En lo que respecta a los apoderados, se identifica un patrón de efectos positivos en que los padres y madres reconocen cambios en su relación con la escuela y, en uno de los grupos, en la relación con el hijo o la hija y las redes. En cuanto a los docentes de las escuelas beneficiadas con el programa, si se comparan con los de las escuelas que no reciben el programa, se registran marcadas diferencias en cuanto a su percepción respecto de la alianza familia-escuela en sus establecimientos. Estos actores observan un mayor interés por la alianza familia-escuela, una mayor conciencia de la existencia de una política institucional que gestione dicha relación, y una mayor incorporación de las familias en el aprendizaje de los hijos y sentido de pertenencia a la escuela por parte de estas. Además, los profesores reportan una mayor cooperación de los apoderados con los requerimientos de la escuela, una mayor cooperación entre ellos y un mayor apoyo y orientación hacia sus hijos e hijas.

5. Promover una cultura de alianza para potenciar el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes

La familia y la escuela son los espacios fundacionales y más importantes para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas. Sus efectos se ven potenciados cuando ambas instancias colaboran. Desde hace muchos años la evidencia ha mostrado los efectos positivos que tiene el involucramiento familiar en el proceso formativo, no solo para los niños, niñas y adolescentes, sino también para todos los adultos que forman parte de la comunidad. Tal como plantea Páez Martínez (2015), es difícil pretender formar a una persona obviando a quienes son los primeros en incidir de manera directa y permanente en su desarrollo, a saber, sus familiares y, con mayor preponderancia, sus padres o cuidadores principales.

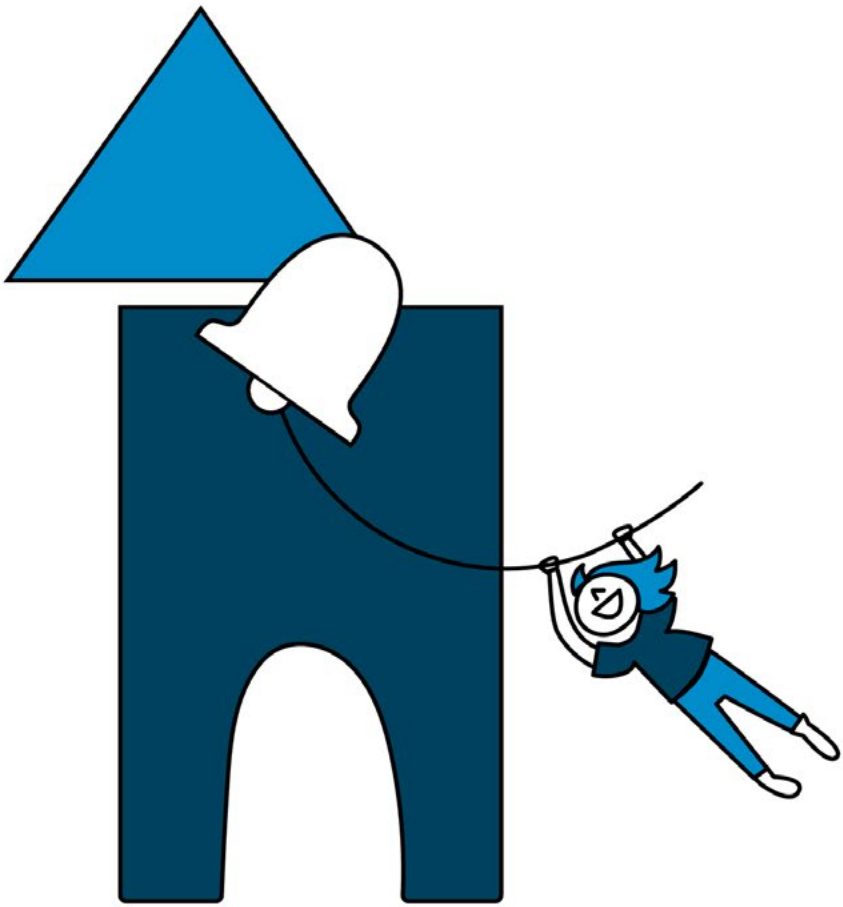
Sin embargo, el involucramiento familiar y la alianza familia-escuela no están exentos de desafíos. Primero, corresponde visibilizar a las familias en su diversidad y, con ello, las múltiples formas de participación posibles en el espacio educativo. Se debe evitar el énfasis en la participación como obediencia o asistencia, y avanzar en la valoración de nuevas formas de involucramiento y participación, dentro y fuera de la escuela, transformando un modo de relación unidireccional y jerárquico en formas más dialógicas y constructivas (Páez Martínez, 2015). Como plantean Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández (2019) se debe "ir más allá de las tradicionales formas de participación centradas en la escuela, (...) integrando una conceptualización más amplia de cómo los padres participan o pueden participar en las experiencias educativas de sus hijos/as" (p. 2).

Para responder a este desafío, los establecimientos y equipos educativos necesitan apoyo. Son ellos los principales impulsores de las estrategias e instancias de vinculación con las familias, pero no necesariamente cuentan con las herramientas o conocimientos para materializarlas (Cárcamo y Garreta, 2020). En un contexto de numerosos desafíos simultáneos y sobrecarga laboral, los equipos educativos suelen verse sobrepasados con la tarea de colaborar con las familias, lo que se traduce en resistencias y aprensiones. En este sentido, es necesario avanzar hacia un cambio cultural donde se incorpore el trabajo colaborativo con las familias como una práctica habitual de la gestión escolar y pedagógica, y en el que el acceso a prácticas y estrategias concretas es clave (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Por último, es necesario tener siempre presente a quienes constituyen y deben constituir el meollo de esta alianza: los niños, niñas y adolescentes. Son ellos y ellas el motivo por el cual los adultos se vinculan y encuentran en una comunidad educativa y su bienestar, aprendizaje y desarrollo debe ser siempre el objetivo principal en todo intercambio, espacio de participación y toma de decisiones. Siendo la educación una experiencia esencialmente social (Vygotsky, 1978) donde se encuentran e interactúan actores e instituciones interdependientes (Bronfenbrenner, 1987), es preciso defender con fuerza la centralidad de los niños y las niñas en este sistema, escuchándolos, invitándolos a participar de forma activa y resguardando sus derechos.

CAPÍTULO II

Breve historia y descripción del Programa Aprender en Familia de Fundación CAP



Antecedentes

Frente al permanente desafío de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación pública en Chile, el año 2009 nace el Programa Aprender en Familia (PAF), de Fundación CAP.

Esta iniciativa surge luego de trabajar, desde el año 2006, en programas de acompañamiento directo a la gestión institucional y pedagógica en establecimientos educacionales de las regiones de Atacama, Biobío y Coquimbo, y observar las problemáticas a las que se enfrentaban. Con esos antecedentes, se decidió abordar, desde otra arista, la contribución a la educación de niños y niñas y desarrollar un programa de apoyo a los establecimientos en la relación con las familias de sus estudiantes como eje imprescindible para el aprendizaje y desarrollo.

El PAF se diseñó durante el año 2009 con una mirada innovadora, combinando un sólido sustento teórico con la experiencia práctica adquirida. En 2010 comenzó su implementación en un primer grupo de 12 escuelas municipales en las regiones de Atacama y Biobío, con una duración de 3 años en los centros de educación básica.

Dada la complejidad de la temática y la necesidad de abordarla mediante intervenciones de alta calidad, se definió como objetivo central del programa potenciar, desde los centros educativos, la incidencia de la familia en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, el PAF fijó cuatro objetivos específicos:

- Desarrollar una alianza estratégica entre las escuelas y las familias;
- Fortalecer una parentalidad positiva en padres, madres y adultos significativos;
- Involucrar a las familias en el desarrollo del lenguaje y del fomento lector;
- Fortalecer los vínculos y redes de apoyo entre las familias, las escuelas y la comunidad.

Para alcanzar estos objetivos, se desarrollaron acciones estructuradas en torno a cuatro líneas de trabajo: Alianza Familia-Escuela; Entre Familias; Mi Familia Cuenta; y RedCreando. Estas acciones se desplegaron simultáneamente en cada centro educativo suscrito al programa.

Una de las características destacadas del PAF es el robusto marco teórico que lo sustenta y que orienta cada uno de sus componentes. Durante los años de implementación y a partir del constante aprendizaje de los profesionales que conforman el equipo de Fundación CAP, se ha ido perfeccionando y adaptando al contexto educativo cambiante del país.

Otro de los sellos del PAF es transmitir de manera constante la convicción y el sentido de trabajar por una cultura de alianza entre las familias y la escuela, donde el involucramiento parental, la parentalidad positiva y la generación de redes juegan un rol central. Esto permite ir consolidando un propósito compartido que sostiene las acciones del programa.

Tras 5 años de desarrollo del PAF en más de 24 escuelas básicas y dados los positivos resultados de la evaluación de impacto externa independiente a cargo de la organización internacional Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), que se describe al final de este capítulo, en 2016 se decidió ampliar el trabajo a la primera infancia, lo que se tradujo en una nueva versión del programa para la educación parvularia.

«OTRO DE LOS SELLOS DEL PAF ES TRANSMITIR DE MANERA CONSTANTE LA CONVICCIÓN Y EL SENTIDO DE TRABAJAR POR UNA CULTURA DE ALIANZA ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA, DONDE EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL, LA PARENTALIDAD POSITIVA Y LA GENERACIÓN DE REDES JUEGAN UN ROL CENTRAL».

La decisión de intervenir en contextos con niños de 0 a 6 años se debió principalmente a dos razones. Primero, las investigaciones demuestran que es una etapa fundamental para el crecimiento de los niños, ya que su cerebro se desarrolla a un ritmo acelerado y los diferentes estímulos y experiencias a los que están expuestos tienen un impacto duradero en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Segundo, el acompañamiento temprano también ofrece apoyo a las familias, entregando estrategias y herramientas que les permiten conocer y enfrentar los desafíos de la crianza, desarrollar una parentalidad positiva, aprender cómo acompañar a sus hijos e hijas y reconocer la importancia de la educación inicial, fortaleciendo así las bases en que se construirá el estilo de crianza de cada familia.

Para la educación parvularia el PAF busca los mismos objetivos que en su versión escolar; sin embargo, sus metodologías y formas de implementación son acordes a las necesidades y los desafíos de las familias y de las salas cuna y jardines infantiles.

Esta nueva etapa comenzó con la implementación en 12 jardines infantiles VTF (Vía Transferencia de Fondos) de la Región Metropolitana y 6 de la Región del Biobío. Desde un comienzo se observó gran motivación e interés de parte de los equipos educativos por contar con el programa y desarrollar la alianza familia-sala cuna/jardín infantil, el involucramiento familiar y la parentalidad positiva en las comunidades educativas.

Desde ese año a la fecha, el PAF se ha implementado simultáneamente en educación básica y parvularia, abarcando la trayectoria educativa de los niños y adolescentes desde la sala cuna/jardín infantil hasta octavo básico. Aun en los años de crisis sanitaria por COVID-19, el programa siguió desarrollándose, con innovaciones y ajustes acordes al contexto que se estaba viviendo y que se tradujeron en importantes aprendizajes.

En esa coyuntura se hizo aún más evidente la necesidad de trabajar la relación entre los centros educativos y las familias, motivo por el cual el PAF, considerando la realidad y necesidades de cada comunidad, ideó nuevas formas de fortalecer la alianza, promoviendo la virtualidad y generando espacios de interacción a través de la tecnología, fomentando instancias de conversación a distancia para compartir experiencias y entregando herramientas para fortalecer la parentalidad en circunstancias en que esto se hacía fundamental.

Desde el año 2010 a la fecha, el PAF ha sido ejecutado, tanto a nivel escolar como parvulario, en 246 escuelas y jardines infantiles en veinte comunas del país, llegando a más de 67 mil estudiantes y sus familias.

Para efecto de esta publicación nos centraremos en la implementación del programa en la educación escolar básica, cuya evaluación de impacto que avala sus resultados se presenta con más detalle en este capítulo.

Descripción del programa

Aprender en Familia es un programa diseñado e implementado por Fundación CAP y su ejecución en cada establecimiento escolar abarca tres años. El programa es de carácter voluntario para los centros educativos y procura incluir a todas las escuelas de una misma comuna o territorio para generar una red que trabaje en la alianza familia-escuela, el involucramiento familiar y la parentalidad.

El proceso comienza con la presentación del programa a un sostenedor, quien debe articular la labor de los equipos directivos y equipos docentes con las políticas públicas, potenciar el mejoramiento educativo y, en particular, brindar apoyo pedagógico y psicosocial, y colaborar en las áreas de planificación, evaluación educativa y fortalecimiento de las capacidades de gestión (Uribe et al., 2017).

La motivación y el interés del sostenedor por promover activamente una cultura de alianza familia-escuela y la sostenibilidad del trabajo con las familias son claves para el desarrollo del PAF. Así, para implementar el programa en los establecimientos de su dependencia, los líderes intermedios deben estar dispuestos a incluir algunas acciones del trabajo con las familias en sus Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) o Plan Anual Local del Servicio Local de Educación Pública (PAL), para que sean sostenibles en el tiempo. Junto con esto, deben designar a una contraparte directa del Departamento de Educación (DAEM o DEM), Corporación de Educación o Servicios Locales de Educación Pública (SLEP),

según corresponda, para trabajar en conjunto con los profesionales de Fundación CAP gestionando e implementando las diferentes actividades del programa, en especial las de tipo comunal o territorial, como las jornadas de formación y promover que las acciones del trabajo desarrolladas con las familias en el marco del programa sean parte de los documentos educativos oficiales de cada escuela.

Una vez que los sostenedores manifiestan su motivación y capacidad de implementar el programa, son los directores junto a sus equipos y representantes de sus establecimientos (equipo directivo, docentes, paradocentes u otros, centro de padres y apoderados, directivas de curso u otros) quienes deciden su participación. Para esto, el equipo de consultores del programa les informa en detalle los objetivos y acciones principales del PAF.

La estrategia de intervención del programa es la consultoría, entendida como un proceso que busca generar cambios en la cultura escolar por medio de un trabajo conjunto con actores claves de las comunidades educativas, estableciendo vínculos basados en un propósito común, en la confianza mutua y en el compromiso para lograr las metas estratégicas compartidas. Este acompañamiento directo y sistemático a cada unidad educativa se despliega durante tres años y es realizado por un equipo multidisciplinario de profesionales de Fundación CAP, especialistas en el área de educación.

Este proceso permite desplegar y fortalecer recursos personales e institucionales para el mejoramiento educativo continuo. La consultoría consiste en un acompañamiento a cada escuela durante la implementación del programa, considerando las necesidades de la comunidad educativa para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela, el involucramiento familiar en los aprendizajes, la parentalidad positiva y el fortalecimiento de redes.

El acompañamiento comienza con una etapa de indagación de las características sociales, relacionales y culturales de cada

comunidad educativa, de manera de iniciar el trabajo conociendo el contexto y con información cabal de los recursos y las necesidades de cada comunidad educativa. Para esto, la revisión de los instrumentos oficiales de cada establecimiento, tales como su Proyecto Educativo Institucional (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y Reglamento Interno de Convivencia Escolar, es esencial para articular y contextualizar las actividades del programa. Paralelamente, se realizan espacios de diálogo para articular las acciones en el contexto de cada escuela, con las bases curriculares, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), entre otros, para integrar las actividades con las necesidades y protocolos que las escuelas deben cumplir en relación al trabajo con las familias.

El diseño del programa considera objetivos graduales durante sus tres años. Esta progresión también contempla diferentes actividades, las que las escuelas van ejecutando con el acompañamiento permanente del consultor PAF.

El foco del primer año está puesto en la instalación del programa, con especial énfasis en la sensibilización y generación de sentido en los distintos actores de la comunidad educativa para trabajar juntos y definir un propósito común.

Durante el segundo año, se hace hincapié en la apropiación, por parte de la escuela, de las temáticas y acciones del programa como vía para desarrollar estrategias propias de trabajo con las familias, involucrándolas como actores claves del proceso formativo de los niños y adolescentes.

Por último, en el tercer año el foco está puesto en la institucionalización y sostenibilidad de las estrategias definidas los años anteriores, para que la cultura de alianza familia-escuela se mantenga y siga fortaleciéndose cuando ya no cuenten con el apoyo directo del PAF. Para ello, es clave la incorporación de las acciones desarrolladas y las nuevas que se deseen incluir en los documentos oficiales de la escuela (PEI, PME, Manual

de convivencia escolar, entre otros). A su vez, se formalizan espacios de trabajo con las familias y se desarrollan sistemas de registro de datos, monitoreo y evaluación de los procesos.

Dentro de los diversos aprendizajes logrados con el PAF, hemos confirmado que para fortalecer la alianza entre las familias y las escuelas se debe trabajar con todos los actores implicados en el proceso educativo de los estudiantes, involucrándolos desde sus respectivos ámbitos de acción, roles y funciones.

Actores que participan en el desarrollo del programa



Usualmente, la alianza familia-escuela se asocia a una responsabilidad del equipo de gestión o de los profesores; sin embargo, la experiencia del PAF indica que diversos actores cumplen una labor fundamental en la promoción y fortalecimiento del involucramiento familiar y de la parentalidad positiva como ejes para esta alianza. Los principales agentes que se consideran en la implementación del programa son los siguientes:

Sostenedor: en el ámbito de la alianza familia-escuela, el sostenedor entrega las directrices sobre este ámbito, desde una mirada territorial, a través de la atribución y capacidad de promover que esta alianza sea planificada y forme parte de la institucionalización

territorial, por ejemplo, incluyéndola en el PADEM o PAL, en el caso de los establecimientos públicos. Desde la experiencia del programa hemos constatado que generar avances en este ámbito se hace posible cuando un sostenedor comparte la visión y tiene la convicción de que desarrollar una cultura de alianza con las familias es clave para el aprendizaje de los niños y adolescentes, además, entrega lineamientos claros y los incorpora como parte de su gestión, facilitando así que las acciones con las familias se sostengan en el tiempo y se institucionalicen en las escuelas del territorio a su cargo.

Equipo directivo: como responsable de liderar y gestionar todos los ámbitos relacionados con el funcionamiento de la escuela, el equipo directivo debe garantizar un entorno educativo que permita desarrollar los procesos de aprendizaje de los estudiantes promoviendo un trabajo conjunto de los distintos actores de esta comunidad. En esa línea, el equipo directivo tiene que fomentar el involucramiento familiar, la comunicación y la participación de los apoderados en la unidad educativa, generando oportunidades y espacios, y brindando herramientas para que las familias puedan cumplir su rol en la formación de los estudiantes. Para que esta labor se establezca como una práctica estable y se incorpore a la cultura de la institución es necesario que los equipos directivos la integren en sus planes y metas de gestión, por ejemplo, incluyéndolas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), reglamentos internos de convivencia escolar, entre otros, ya que estos instrumentos promueven el trabajo conjunto con las familias, asegurando que el accionar del establecimiento con estas sea sostenible en el tiempo (Superintendencia de Educación, 2019).

Equipos docentes: la labor de los docentes va más allá de lo que ocurre dentro del aula, ya que incide en el clima escolar, en la relación con las familias y en el desarrollo de una comunidad educativa con propósitos compartidos. Cuando el equipo docente fomenta el trabajo conjunto con las familias, facilita el involucramiento y el fortalecimiento de competencias parentales que favorecen el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. Es tanta la relevancia de este actor en relación al trabajo con las familias, que dentro del Marco para la Buena Enseñanza se establece como un estándar indicativo de la profesión docente el mantenerse comunicados con las familias y promover su participación en actividades que apoyen el aprendizaje y bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

Equipos de convivencia escolar: como parte de la responsabilidad de promover y velar por un clima escolar protegido, respetuoso e inclusivo que garantice las condiciones adecuadas para el desarrollo de un proceso educativo integral, se deben generar estrategias y desarrollar acciones concretas para prevenir, gestionar y resolver conflictos dentro de la comunidad educativa, específicamente entre la escuela y las familias. Este equipo define un plan de acción para trabajar colaborativamente con las familias, estableciendo mecanismos de monitoreo y evaluación de las acciones que se implementan para promover el involucramiento familiar y la parentalidad positiva. En el plan de acción de la Política Nacional de Convivencia se establece como una subcategoría “generar acciones diversas que fortalezcan los procesos de acogida, ritos y otras actividades, que favorezcan el sentido de pertenencia, la construcción de comunidad y el involucramien-

to de las familias en el proceso educativo" (2024, p. 6). Esto constituye un llamado a los equipos de convivencia a apoyar, con estrategias concretas, a los demás equipos educativos para incorporar a las familias e incluir el involucramiento familiar en su plan anual de convivencia como un objetivo concreto de trabajo.

Coordinador/es de la alianza familia - escuela: Dentro de los requisitos para implementar el PAF en un centro educativo, se establece que se debe contar con una o más personas que asuman el rol de coordinar el programa dentro de la escuela. Sus funciones generales incluyen convocar y motivar a la comunidad educativa; apoyar en la generación de condiciones para el adecuado funcionamiento del programa; comunicar y difundir los avances del plan de acción familia-escuela y facilitar la implementación de las diferentes líneas de acción del programa. Dada la relevancia de este rol, es fundamental que el o los coordinadores sean actores escolares con características de liderazgo y validados dentro de la comunidad educativa para transmitir el sentido de la alianza familia-escuela, y gestionar y apoyar la implementación de acciones para su fortalecimiento. Para cumplir con estas tareas, deben contar con horas de trabajo asignadas dentro de su jornada laboral, formalmente validadas por el sostenedor y director del establecimiento. Este rol suele ser asignado a los encargados de convivencia escolar.

Familias: cumplen un rol esencial en el proceso formativo de los estudiantes, generando una alianza con las escuelas para alcanzar el propósito compartido. Cada familia tiene características propias y posibilidades diferentes para participar en la escuela,

por lo cual esta debe proveer alternativas para su involucramiento y apoyar el proceso educativo de los estudiantes. Crear comunidades de apoyo entre los apoderados y entregar herramientas que potencien sus competencias parentales es clave para fortalecer la alianza y promover un trabajo conjunto que dé soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Niños, niñas y adolescentes: son el centro y la esencia de la alianza familia-escuela, ya que es por y para ellos que la escuela y las familias se comprometen. Desde el enfoque basado en los derechos de la niñez, los niños y adolescentes son sujetos de derechos y actores sociales que pueden participar, y sus opiniones deben ser incluidas en los procesos o acciones que los involucran (UNICEF, 2022). Considerando lo anterior y puesto que la gran mayoría de las actividades escolares convocan a las familias a participar junto con sus hijos, ellos deben tener un rol adecuado y en concordancia con su ciclo vital en las acciones de involucramiento familiar. La participación de los niños y adolescentes en la planificación de las actividades de involucramiento familiar es clave para poder recabar su opinión y necesidades. Por otra parte, su participación vuelve estas acciones más significativas y pertinentes, promoviendo un mayor sentido de pertenencia tanto con el establecimiento como con las familias.

Todos los actores que participan del programa cumplen un rol esencial en su desarrollo y son claves para que los objetivos fijados se puedan alcanzar. Llevar a cabo una labor sistemática con todos para fortalecer la alianza familia-escuela y potenciar la parentalidad positiva requiere planificación, coordinación y trabajo conjunto. Esto implica conformar y fortalecer equipos de trabajo que lideren las temáticas del PAF y tributen al objetivo general del programa, mediante la gestión y ejecución

de prácticas concretas y de otras que surjan desde las propias comunidades educativas.

Trabajar con toda la comunidad educativa es un gran desafío, dado los diferentes roles y funciones de cada actor, la escasez de tiempo para asumir nuevas tareas y la necesidad del equipo implementador de vencer barreras para transmitir el sentido y motivar a trabajar colaborativamente.

Líneas de trabajo

Para alcanzar los objetivos, el PAF acompaña a las escuelas en la implementación de acciones concretas que permiten avanzar y fortalecer una cultura de alianza familia-escuela. Como ya se dijo, si bien el programa aborda la escuela y su gestión de manera integral, las estrategias se organizan en cuatro líneas de trabajo: Alianza Familia-Escuela, Entre Familias, Mi Familia Cuenta; y RedCreando.

Como componente transversal a las líneas, para la ejecución del programa se conforma en cada escuela un equipo con representantes de todos los actores antes mencionados, denominado el Equipo Familia Escuela (EFE). Su rol principal es apoyar la gestión e institucionalización del trabajo en pos de una cultura de alianza entre las familias y la escuela. Con este fin, el EFE elabora una política donde se establecen los principios, normas y procedimientos del establecimiento en relación al tema, con un plan de acción que incorpora las actividades que ya se realizan con las familias y las nuevas que el PAF propone, buscando potenciar el involucramiento familiar y la parentalidad positiva para favorecer el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Esta política se desarrolla considerando los siguientes elementos:



Objetivos: al definir los objetivos de la política, se busca responder la pregunta relativa a lo que se quiere lograr como escuela en cada uno de los ámbitos a los que invita a abordar el PAF;



Principios: son aquellos valores y comportamientos validados en la comunidad con respecto de la relación entre las familias y las escuelas;



Normas y procedimientos: las normas son un conjunto de reglas que tienen un sentido formativo, no punitivo y orientan la participación y la relación entre las familias y la escuela. Por su parte, los procedimientos se refieren a acciones concretas que derivan del cumplimiento o no de una determinada norma, en este caso, respecto de la alianza entre las familias y la escuela, para mantener una relación armoniosa dentro de la comunidad educativa;



Plan de acción: constituye un aspecto clave del proceso, ya que permite concretizar en acciones lo que se ha definido en las etapas anteriores. Incorpora todas las actividades que el establecimiento desarrollará para fortalecer la alianza entre las familias y la escuela, así como las que realizaba previo a la implementación del programa.

El EFE se reúne de manera periódica para reflexionar, discutir y proponer estrategias y acciones de trabajo con las familias. Por ser cada establecimiento un sistema único, la elaboración de este documento se realiza considerando su historia y las características propias del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan

de convivencia escolar, Plan de Mejoramiento Educativo (PME), entre otros.

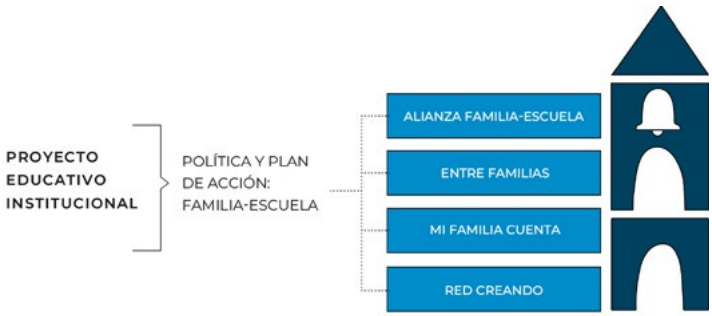
Es así como la política y el plan de acción familia-escuela se convierten en la hoja de ruta que articula y hace efectivas las acciones que permiten avanzar hacia los objetivos del programa.

A fin de monitorear y reflexionar de forma permanente la gestión de una cultura de alianza el programa ha desarrollado un instrumento de autoevaluación formativa con criterios asociados a su gestión, que sirven como orientación con respecto a los ámbitos y prácticas que debiesen tomarse en cuenta para el involucramiento familiar. Este instrumento y los criterios que establece, son el resultado de la sistematización de las prácticas relevantes que debieran ocurrir en una escuela que implementa el programa y actúan como referente que brinda una mirada global sobre la situación de cada establecimiento y el estado esperado con respecto al trabajo colaborativo con las familias, a la vez que aporta a la reflexión y mejora continua de los procesos de cambio

Con este instrumento, que se aborda en detalle en el capítulo IV de este libro, el programa trabaja con las escuelas en la evaluación de sus avances a nivel de prácticas concretas, las cuales son analizadas cada semestre por el equipo de gestión y coordinación en conjunto con el consultor.

A continuación, se describen cada una de las líneas de acción:

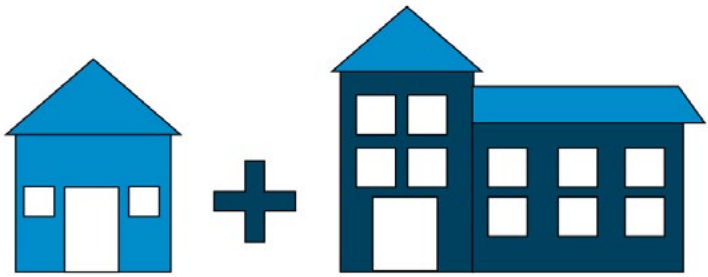
Política y plan de acción: Familia — Escuela



1. Alianza familia-escuela

El foco de las estrategias que se despliegan en esta línea de trabajo es el fortalecimiento de una cultura de alianza entre las escuelas y las familias, que potencie el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y adolescentes, ya que es un factor esencial para configurar un contexto propicio para el proceso educativo. Para ello, es necesario que los líderes del establecimiento tengan la convicción de que favorecer el involucramiento familiar y potenciar la parentalidad positiva son fundamentales para conformar una comunidad educativa que se une tras un propósito común.

Además de la elaboración y monitoreo de la política y su plan de acción, esta línea tiene como temas centrales la sensibilización permanente de toda la comunidad educativa respecto de la importancia de una cultura de alianza familia-escuela para el proceso formativo; la entrega de herramientas y el fortalecimiento de competencias de los equipos educativos para el trabajo con las familias; la comunicación familia escuela; y la resolución de conflictos entre las familias y la escuela. Estos temas se trabajan principalmente a partir de espacios de formación que se ejecutan durante los tres años de acompañamiento, así como en las reuniones de trabajo periódicas con el equipo de gestión y el coordinador de cada escuela.



«LA PREMISA DE LA FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS ES QUE LA INTERACCIÓN DEL GRUPO Y EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS GENERAN APRENDIZAJES. TODAS ESTAS FORMACIONES CONSIDERAN PROYECTAR EL TRABAJO A FUTURO PARA CONTINUAR FORTALECIENDO LA ALIANZA FAMILIA-ESCUELA, IDENTIFICANDO METAS Y DEFINIENDO ACCIONES CONCRETAS».

La formación de los equipos educativos se desarrolla de manera planificada y periódica durante los tres años de duración del programa y es parte de una malla formativa que aborda y profundiza en las temáticas mencionadas. Todos los encuentros son de carácter participativo y colaborativo, generando un espacio de reflexión, discusión grupal e identificación de estrategias concretas. La premisa de la formación de los equipos educativos es que la interacción del grupo y el intercambio de experiencias generan aprendizajes. Todas estas formaciones consideran proyectar el trabajo a futuro para continuar fortaleciendo la alianza familia-escuela, identificando metas y definiendo acciones concretas.

Adicionalmente, como forma de potenciar el aprendizaje y trabajo en red, cada año se ejecutan formaciones territoriales, donde se reúne a los equipos educativos de todas las escuelas que están implementando el programa en una misma comuna o territorio.

A continuación, se presentan en mayor detalle los temas abordados con los equipos educativos:

01 Sensibilización y reflexión permanente para una cultura de alianza familia-escuela

• OBJETIVOS

Trabajar con las familias y promover la relación familia-escuela para el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes.

Conocer las creencias y expectativas de los equipos educativos en relación a la alianza familia-escuela.

Involucrar a las familias en la escuela, favoreciendo actitudes, conductas y creencias que disminuyan las barreras que la dificultan.

Aunar definiciones sobre lo que se entiende por participación familiar en las escuelas.

Practicar distintos modos de participación familiar, identificando el rol de los equipos educativos en su promoción.

04 Comunicación familia- escuela

• OBJETIVOS

Fortalecer la comunicación bidireccional entre las familias y la escuela.

Institucionalizar la importancia y diversificación de los medios de comunicación que favorecen la alianza entre las familias y la escuela.

02 Entrega de herramientas y fortalecimiento de competencias

• OBJETIVOS

Apoyar la parentalidad positiva a través de la promoción de acciones concretas.

Fortalecer el desarrollo del lenguaje y fomento lector con participación familiar.

Organizar reuniones de apoderados, aplicando herramientas para potenciar este espacio de trabajo conjunto, generando acciones de formación y comunicación.

Reestructurar y generar mejoras a las entrevistas individuales, entregando herramientas que permitan a los equipos educativos desarrollar encuentros con todos los apoderados, con una planificación previa para cada caso.

Destacar la relevancia de las reuniones y las entrevistas como instancias para potenciar el conocimiento y confianza entre las familias y los equipos educativos

03 Clima social escolar y resolución de conflictos entre las familias y la escuela

• OBJETIVOS

Entregar herramientas para la resolución de conflictos, en diferentes instancias y con distintos actores de la comunidad educativa, para promover una sana convivencia.

Comprender y desarrollar estrategias para promover un clima escolar nutritivo que facilite la interacción y el aprendizaje para todos quienes integran la comunidad educativa.

«CON ESTOS ESPACIOS FORMATIVOS, SE ESPERA QUE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS SE SIENTAN MÁS PREPARADOS Y CON MÁS HERRAMIENTAS PARA ESTABLECER UNA RELACIÓN COLABORATIVA CON LAS FAMILIAS, IDENTIFICANDO LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN SUS PRÁCTICAS COTIDIANAS»

Con estos espacios formativos, se espera que los equipos educativos se sientan más preparados y con más herramientas para establecer una relación colaborativa con las familias, identificando las fortalezas y debilidades en sus prácticas cotidianas e incorporando a las familias de sus estudiantes como legítimos interlocutores, brindando diferentes espacios de participación, valorando sus competencias y aportes para potenciar los aprendizajes y desarrollo de los niños y adolescentes.

La interacción con los Centros de Padres y Apoderados (CPA) también es central para una cultura de alianza familia-escuela. Es por esto que el programa también considera espacios de trabajo y formación con dicha instancia que representa de manera formal a las familias dentro de la comunidad educativa, con la facultad de aportar al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Su rol es clave en la promoción y empoderamiento de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Los CPA suelen enfocarse en realizar aportes económicos, ayudar a mejorar la infraestructura, cooperar con materiales concretos, entre otros. Si bien es una contribución muy necesaria para potenciar los aprendizajes, el desarrollo y el

bienestar de los estudiantes, las escuelas pueden invitarlos a cooperar en otros ámbitos. En esa línea, el PAF trabaja con los CPA para fortalecer su liderazgo y gestión dentro de la escuela, entregando herramientas en relación a los siguientes temas: organización y representación de las familias; sentido y modos de participación; roles y funciones de esta instancia dentro de una unidad educativa; y comunicación y representación.

El foco de este trabajo está puesto en determinar roles y funciones de los CPA dentro de la unidad educativa, desarrollar un plan de trabajo que se alinee con el PEI y que apoye el rol formativo de las familias como actores fundamentales en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

El programa cuenta con una malla formativa para apoyar a los CPA durante los tres años de implementación del programa, la que se organiza en torno a los cuatro temas recién mencionados.

2. Entre Familias



La línea de trabajo Entre Familias apunta principalmente al objetivo de fortalecer la parentalidad positiva en padres, madres y otros adultos significativos para acompañar el aprendizaje, desarrollo y bienestar de niños y adolescentes. Su desarrollo se basa en las siguientes convicciones:

- Todas las familias son diferentes, tienen experiencias disímiles y sus integrantes están en distintos ciclos de vida; todas tienen fortalezas para aprender y continuar desarrollándose;

- El desarrollo de competencias parentales se ve fortalecido cuando las madres, padres y cuidadores comparten sus experiencias de crianza, reflexionan colectivamente sobre sus desafíos y encuentran soluciones a partir de los recursos que ya poseen;

- Trabajar, desde la escuela, el involucramiento familiar y el fomento de la parentalidad positiva es clave para apoyar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes;

- La familia es un espacio privilegiado para el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes.

En el marco de las estrategias para apoyar el fortalecimiento de la parentalidad positiva se desarrollan talleres para los apoderados y para los estudiantes, los que son diseñados por especialistas en las distintas temáticas abordadas.

- Los talleres para apoderados son implementados en el espacio de reuniones de apoderados y son dirigidos por monitores voluntarios –padres, madres o adultos significativos– quienes guían el encuentro, siempre junto al profesor jefe, para que los otros apoderados lo vivencien.

- En el caso de los estudiantes, se realizan cinco talleres anuales a cargo del profesor jefe, en el marco de la asignatura de orientación. Estos abordan las mismas temáticas tratadas con los apoderados en las reuniones de curso, con el fin de generar espacios formativos paralelos entre los adultos significativos y sus hijos, desarrollados en contextos distintos, con metodologías diferenciadas, pero alineados en sus objetivos. Los talleres están diseñados para fomentar la reflexión y el aprendizaje entre pares, a partir de los mismos pilares que sustentan los encuentros con

padres, madres y cuidadores, y se adaptan a la etapa evolutiva de los estudiantes.

En el caso de los apoderados monitores, estos participan de encuentros formativos que les sirven para apropiarse del sentido de los talleres y conocer sus objetivos; asimismo, les permiten comprender su rol como voluntarios, aunar voluntades con otros monitores y refinar las herramientas para impartir los talleres con los otros apoderados.

La metodología de trabajo de los talleres para apoderados y para estudiantes se basa en tres enfoques:

Enfoque apreciativo: los talleres usan esta metodología, ya que buscan resaltar lo positivo y las fortalezas de cada persona y familia en vez de focalizarse en las debilidades.

Al reconocer y valorar los aportes, las experiencias y los recursos, se abren oportunidades de mejora, aumentando la motivación y el compromiso ante los cambios. Este enfoque no niega que existen las dificultades, pero las considera como posibilidades de aprendizaje.

Diálogo igualitario: este modelo de comunicación postula que existe igualdad entre todas las personas, independientemente de su edad, género, rol, nivel socioeconómico, cultura u otras características. Esta postura fomenta la escucha activa, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo para construir conocimientos y soluciones frente a los problemas.

En los talleres, todas las opiniones se escuchan con el mismo respeto y se promueve que todas las personas participen compartiendo sus experiencias de crianza para aprender juntos y generar una red de apoyo.

Aprendizaje entre pares: al utilizar este enfoque educativo se parte de la convicción de que los apoderados y familias aprenden y se desarrollan a través de la interacción, cooperación, y resolución conjunta de problemas en la educación de sus hijos. Cada miembro asume un rol activo en el proceso de aprendizaje.

Estos principios se cristalizan en los talleres, promoviendo la comunicación y el trabajo en equipo, aprovechando las fortalezas y experiencias del grupo, y tomando en cuenta su cultura, necesidades y motivaciones.



Los pilares de parentalidad positiva que se trabajan en los talleres durante los tres años de implementación son diseñados en base a tres grandes ámbitos, a partir de los cuales se ha definido una malla formativa:

- **Aprendizaje y desarrollo:** apunta a potenciar el rol formativo de padres, madres y adultos significativos. Para ello, los apoderados deben asumir un rol activo y responsable, a fin de promover el aprendizaje integral de los niños y adolescentes, específicamente, fomentar sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales para ayudarles a desarrollar su máximo potencial. Los principales temas abordados son: rol educativo de la familia, lenguaje y fomento lector en familia, hábitos y rutinas, etapas del ciclo vital de niños y adolescentes, entre otros.

- **Identidad familiar y autocuidado:** se refiere a los valores, creencias, tradiciones, propios de cada familia, que generan sentido de pertenencia y les permiten reconocerse como miembros de esa unidad. Para lograr este objetivo se deben desarrollar prácticas que promuevan el respeto, protección y bienestar, por lo cual es clave fomentar el autocuidado de todos sus integrantes. Los contenidos que se trabajan son: identidad y autoestima familiar, sentido de pertenencia, mentalidad de crecimiento, autocuidado de las personas a cargo de la crianza, entre otros.

- **Relaciones al interior de la familia y con el entorno:** se busca fomentar los vínculos afectivos entre los miembros de la familia y con las otras personas que los rodean y son parte de su vida diaria. Los temas que se trabajan son: límites y normas desde el buen trato, comunicación dentro de la familia, regulación y conexión emocional, resolución de conflictos, entre otros. Para ello, se fomenta el respeto, la colaboración, la comunicación y otras habilidades socioemocionales que contribuyen a generar relaciones sanas y nutritivas dentro de la familia y con el mundo, promoviendo así el bienestar y buen trato.

Considerando estos pilares, se diseñan talleres anuales diferenciados por ciclo educativo: seis para los niveles de Transición 1 y 2 (pre-kínder y kínder), seis para el Primer Ciclo (1° a 4° básico) y seis para el Segundo Ciclo (5° a 8° básico). Se espera que, en el transcurso de los tres años del programa, cada familia asista a 18 talleres formativos distintos.

Para apoyar la implementación de los talleres el programa cuenta con los siguientes materiales, también diferenciados según el ciclo escolar:

- **Manuales:** incluyen la descripción de los talleres (objetivos, actividades, tiempos, entre otros), además de una descripción general del rol de los monitores. Cada manual contiene seis talleres para ser implementados en dos semestres escolares. Los manuales se diferencian por color, según el ciclo en que se aplican y el año del PAF en que se encuentra la escuela.

- **Cartillas**: cada uno de los talleres tiene una ficha que es entregada a los apoderados durante la implementación del taller. Esta contiene el nombre y los objetivos de la sesión, las ideas fuerza y actividades para la casa. En algunos casos, incluye estrategias concretas de apoyo, técnicas específicas o consejos, según el contenido del taller.

  Los objetivos de estos talleres son los mismos para los diferentes niveles; sin embargo, se adaptan las actividades a las distintas etapas del desarrollo de los hijos de los apoderados.

3. Mi Familia Cuenta

Esta línea de trabajo complementa el apoyo al fortalecimiento de la parentalidad positiva, con especial énfasis en involucrar a las familias en el desarrollo del lenguaje y del fomento lector, reconociendo que el lenguaje es el medio para comprender y desenvolverse de forma autónoma en el mundo. En este proceso son de gran importancia las interacciones que tienen los niños y adolescentes con los adultos significativos.

Las investigaciones y la experiencia de trabajo en establecimientos educacionales han demostrado que el apoyo en este ámbito es crucial para el desarrollo de los niños y adolescentes y representa una gran oportunidad para que las familias partici-

pen y se involucren en su proceso educativo; sin embargo, para que eso suceda, las instituciones deben generar las condiciones y entregar herramientas para que los apoderados puedan promover el hábito y el gusto por la oralidad, la escritura y la lectura.

Generar estas condiciones implica no solo entregar acceso a material de lectura sino también motivar e involucrar a las familias para que el desarrollo del lenguaje pase a ser parte de la cotidianeidad de los niños y jóvenes, convirtiendo la oralidad, escritura y lectura en una experiencia gozosa y significativa que fortalece también el vínculo afectivo entre quien lee o narra una historia y quien la escucha.

Diseñar estrategias y desarrollar acciones concretas requiere un esfuerzo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad educativa. Para ello, en cada escuela se conforma un equipo llamado Mi Familia Cuenta, integrado por los encargados de biblioteca, los encargados del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). Se invita también a participar a otros miembros de los equipos educativos interesados en apoyar esta temática.

Este equipo se reúne periódicamente en la escuela para reflexionar, gestionar y hacer seguimiento de la implementación de las acciones definidas en el plan anual que se elabora en relación al apoyo en el desarrollo del lenguaje y fomento lector con participación familiar.

Se proponen diferentes estrategias para alcanzar los objetivos planteados, las que se desarrollan posteriormente con los equipos educativos y apoderados a través de espacios formativos que permiten comprender el sentido del tema y reconocer su relevancia. Esa instancia también es útil para transferir estrategias y herramientas concretas para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Las estrategias dan pie a diferentes acciones que se llevan a cabo, desde la escuela, involucrando a las familias y entregándoles herramientas para

apoyar el fomento lector de sus hijos. Entre estas actividades destacan las siguientes:

- **Mantel de Palabras:** recurso didáctico de fomento lector con participación familiar que, a través de un juego de mesa invita a desarrollar el lenguaje, la creatividad y la comunicación. Es una herramienta lúdica que contiene actividades sencillas desarrolladas por personas especialistas en educación, específicamente en la promoción del fomento lector. El mantel está hecho de papel y cuenta con ilustraciones y textos simples que lo convierten en un recurso didáctico atractivo, innovador y fácil de usar por los equipos docentes y por las familias. Se entrega a los profesores jefe de los establecimientos y a todas las familias desde pre-kínder hasta octavo básico (uno por estudiante), generalmente en el marco de la celebración del Día Internacional del Libro. Además de la entrega de esta herramienta, el equipo Mi Familia Cuenta desarrolla actividades para los distintos actores de la comunidad educativa, con el objeto de dar a conocer el material, motivar y orientar su uso, en la escuela y en los hogares. Los conceptos abordados en los manteles son los siguientes: "No hay en el mundo una mesa igual a esta"; "No hay mejor viaje que el que se hace en familia"; "No hay un planeta tan maravilloso como este, y ¡lo descubrimos en familia!"

- **Actividades de Fomento Lector en el Baúl Mi Familia Cuenta:** plataforma virtual, alojada en la página web de la Fundación CAP, que contiene actividades de fomento lector con participación familiar. Esta herramienta reúne estrategias para promover el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectura en familia.

  La plataforma contiene diversas actividades, diferenciadas según la etapa del desarrollo de los estudiantes:

primera infancia (0-6 años); infancia (7-12 años); adolescencia (13-18 años). También incluye propuestas para que las comunidades educativas las realicen con los estudiantes y luego las envíen al hogar, fomentando así la participación y el apoyo en el proceso educativo mediante actividades entretenidas, lúdicas y colaborativas.

- **Desafío Lector:** material físico que se envía a todas las familias, generalmente a mediados de año. Esta herramienta presenta actividades de fomento lector que promueven principalmente el acercamiento al folclore poético (adivinanzas, rimas, canciones, acertijos, entre otros), generando un espacio de vínculo amoroso entre los estudiantes y sus familias. Con este recurso, se busca dar a conocer otras prácticas que ayudan a potenciar el desarrollo del lenguaje de manera diferente, sencilla y con participación familiar.

- **Taller de Cuentacuentos:** se ofrece a apoderados y equipos educativos que deseen participar. El objetivo consiste en que los asistentes adquieran estrategias y descubran sus propias habilidades para leer, contar y compartir libros o historias con los niños, reconociendo la importancia que tiene la narración y la lectura para el desarrollo del lenguaje y para fortalecer el vínculo afectivo con ellos.

4. RedCreando

El propósito de esta línea de trabajo es visibilizar aquellas actividades del programa que fortalecen los vínculos y redes de apoyo entre las familias, los centros educativos y la comunidad, por cuanto este es un sello que atraviesa todas las líneas de trabajo y sus acciones.

A lo largo de su historia el programa ha desarrollado diversas actividades masivas recreacionales que promueven la participación de toda la comunidad educativa, como espacios privilegiados para fortalecer la alianza entre las familias y las escuelas en los que se genera mayor conocimiento entre los distintos actores, se potencian los vínculos y se construye una red de apoyo que se transforma en un importante factor protector para los niños y jóvenes. Hemos visto que cuando las familias participan en estas actividades los estudiantes se sienten más motivados y apoyados en su proceso educativo.

La principal actividad que se desarrolla actualmente para lograr estos objetivos es la Fiesta de la Familia. Es una instancia concreta de participación familiar, de carácter recreativo, abierta a la comunidad y de encuentro para los establecimientos que participan del PAF. Para desarrollarla, a partir del primer año de implementación del programa, en cada una de las comunas o territorios se forma un Comité Red-Creando, equipo conformado por representantes de cada centro educativo y uno o más representantes del municipio o SLEP –que pueden pertenecer a las áreas de educación, cultura, deporte, extraescolar, relaciones públicas u operaciones– y los consultores del PAF. Este comité se organiza de manera colaborativa para generar ideas relacionadas con esta actividad.

Evaluación de impacto del Programa Aprender en Familia (PAF)

En 2012, tras casi 3 años de implementación del PAF, se inició una evaluación de impacto a cargo de un equipo de investigadores liderado por los profesores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Francisco Gallego y Paula Bedregal. Esta se hizo bajo el alero de la oficina para América Latina de Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), entidad espe-

cializada en evaluaciones de impacto de programas sociales mediante una metodología experimental.

Para ello, se trabajó con escuelas de las comunas de Coquimbo, La Granja, San Bernardo, Vallenar y Talcahuano. Del total, se seleccionaron 26 escuelas de manera aleatoria en las que se aplicó el programa y 36 escuelas control, es decir, sin intervención y posteriormente se compararon los resultados obtenidos.

Durante tres años se midieron los efectos del programa en las dimensiones de acompañamiento al aprendizaje y desarrollo, relación con el entorno, convivencia en el hogar y con el niño, relación familia-escuela y resultados académicos. El resultado de esta evaluación muestra efectos positivos al involucrar a los padres en la educación de sus hijos.

La evaluación usó como fuentes de información cuestionarios, la prueba CLP (Comprensión de Lectura de Complejidad Lingüística Progresiva) (Alliende, Condemarín y Milicic, 2004) y datos secundarios (resultados SIMCE y asistencia) para recabar información con profesores, equipos directivos, apoderados y estudiantes en relación a las cinco dimensiones descritas anteriormente.

En primer lugar, la evaluación avala que el programa se ha implementado con alta fidelidad a su diseño, cumpliendo plenamente con los objetivos de este. Además, se muestran resultados estadísticamente significativos en las dimensiones mencionadas, más marcados en el primer ciclo de enseñanza básica.

Algunos de los resultados más relevantes obtenidos en esta evaluación son los siguientes:

Estudiantes:

- **Apoyo a la lectura:** los estudiantes que recibieron el programa aumentaron su interés y gusto por leer, tan-

to en casa como en la escuela. Además, presentaron un promedio más alto de días a la semana en que realizan esta actividad.

- **Convivencia:** los estudiantes de primer ciclo perciben menos violencia en la escuela y más apoyo en la lectura tras la intervención del PAF.

- **Asistencia:** el programa tiene un impacto positivo en la asistencia de los estudiantes, equivalente a dos días de clase adicionales al año.

- **Resultados SIMCE de los estudiantes de 4° básico:** los estudiantes de las escuelas que participaron del programa obtuvieron en promedio 7,5 puntos más que los estudiantes de las escuelas de control en la prueba de lenguaje y en promedio 9,8 puntos más en matemáticas.

Apoderados:

- Los apoderados que participaron del programa señalan que la escuela les entrega más herramientas para apoyar a sus hijos desde la casa y participan en más actividades escolares, percibiendo que su presencia es importante para la escuela.

Profesores:

- Los docentes que recibieron la intervención del PAF reportan un mayor interés por la relación familia-escuela y una mayor incorporación de las familias en el aprendizaje.

A modo de conclusión de este capítulo, en el transcurso de los 15 años de desarrollo del programa, Chile ha vivido grandes transformaciones sociales y cambios profundos en su sistema educativo, además de una pandemia mundial que obligó a de-

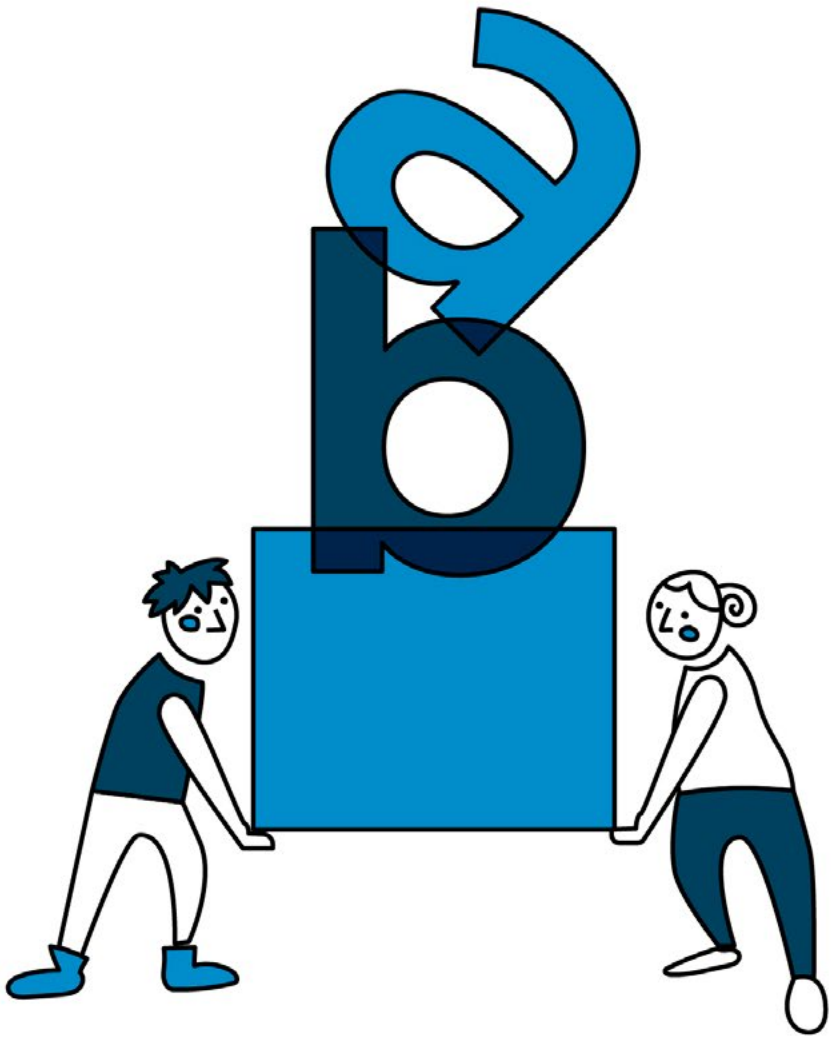
cretar un distanciamiento físico que afectó profundamente a todas las personas y a las comunidades educativas y se tradujo en un rezago en todas las áreas de aprendizaje y desarrollo de los niños y adolescentes. Estamos aún participando de la ardua labor de reactivación de los aprendizajes. Sabemos que será un proceso largo, pero vital para el desarrollo de los niños de nuestro país.

Este contexto nos ha desafiado a adaptarnos y actuar acorde a un escenario distinto del que vio nacer el PAF. Estos cambios nos han permitido demostrar uno de los elementos distintivos del programa: su flexibilidad y capacidad de innovación y mejora continua.

Hoy seguimos implementando el programa en comunidades educativas que quieren promover la alianza con las familias y que comparten nuestra convicción de que esta constituye un eje fundamental en el proceso formativo de los estudiantes.

CAPÍTULO III

Ámbitos y factores clave para la alianza familia-escuela



En este capítulo se sintetizan los aprendizajes y las reflexiones que el equipo del Programa Aprender en Familia (PAF) ha sistematizado durante sus años de implementación. Constituye un esfuerzo por organizar los principales procesos y prácticas que permiten a las escuelas fortalecer su gestión interna en pos de una cultura de alianza con las familias de sus estudiantes, a la vez que da cuenta de las dificultades que conlleva esa labor.

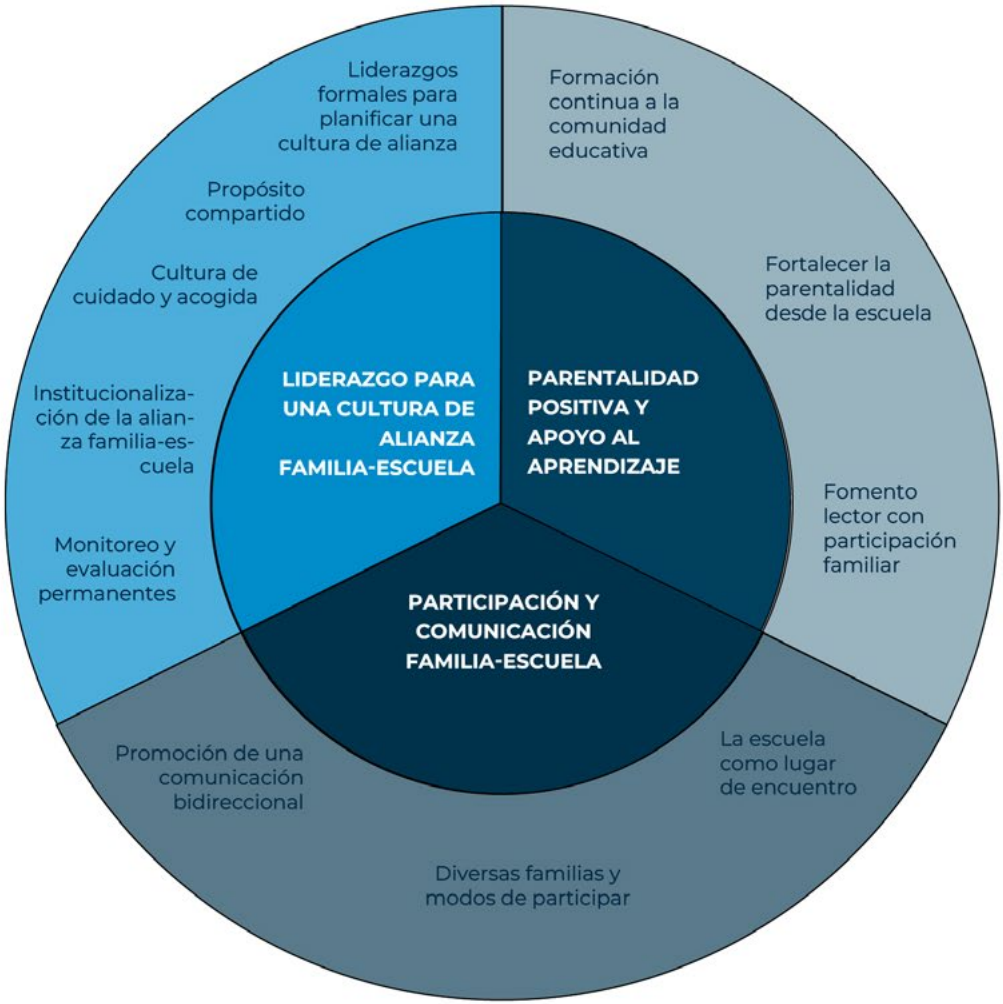
La experiencia del programa ha permitido establecer que la gestión de una cultura de alianza en la escuela se estructura en torno a tres ámbitos que pueden y deben manejarse como parte del quehacer cotidiano: liderazgo para una cultura de alianza, parentalidad positiva y apoyo al aprendizaje, y participación y comunicación con las familias.

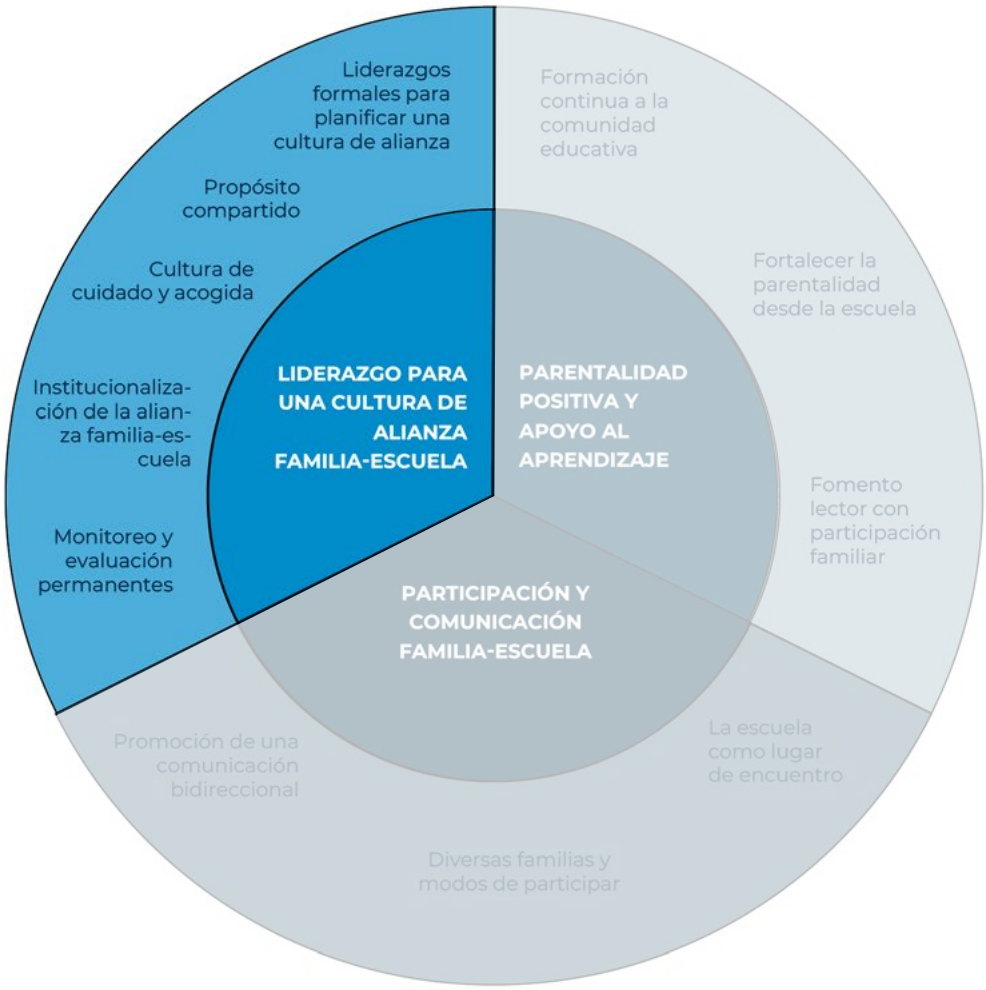
Para cada uno de estos ámbitos, hemos definido factores clave, que son la síntesis de los saberes y procesos fundamentales para promover el involucramiento familiar y potenciar la parentalidad positiva. Asociados a cada factor se ejemplifica la experiencia del equipo PAF a través de acciones y reflexiones que emanan de su práctica cotidiana.

Los elementos aquí expuestos no pretenden ser un recetario o manual, sino propuestas que sirvan como hoja de ruta para impulsar procesos de mejora continua en las escuelas, en el entendido de que deben siempre ser adaptados a los contextos y características específicas de las diversas comunidades escolares.

En el siguiente diagrama se sintetizan los contenidos del capítulo, ámbitos de gestión y factores clave.

Diagrama ámbitos y factores clave
alianza familia-escuela




Liderazgos formales para planificar una cultura de alianza
Propósito compartido
Cultura de cuidado y acogida
Institucionalización de la alianza familia-escuela
Monitoreo y evaluación permanentes
LIDERAZGO PARA UNA CULTURA DE ALIANZA FAMILIA-ESCUELA
Formación continua a la comunidad educativa
Fortalecer la parentalidad desde la escuela
Fomento lector con participación familiar
PARENTALIDAD POSITIVA Y APOYO AL APRENDIZAJE
La escuela como lugar de encuentro
Diversas familias y modos de participar
Promoción de una comunicación bidireccional
PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

1. Ámbito de gestión: liderazgo para una cultura de alianza familia-escuela

"Para nuestro establecimiento, generar vínculos con nuestras familias es trascendental, ya que necesitamos de su calidez, compromiso y apoyo para formar niños, niñas y jóvenes felices, respetuosos, que crean profundamente en sus potencialidades y visualicen en la educación una herramienta que les permita cumplir sus anhelos, siendo la unión familia y escuela la base sólida para la construcción del proyecto de vida de nuestros estudiantes".

—

Paulina Jara, directora Escuela Alemania, Paine

Entendemos por liderazgo para una cultura de alianza familia-escuela la capacidad de un establecimiento escolar de orientar y motivar a un grupo de personas hacia el objetivo común de promover un trabajo sistemático entre la escuela y las familias. Esto implica la definición y planificación de acciones institucionales de las que el equipo de gestión es responsable. Este ámbito considera cinco factores clave.

Factor clave 1: Liderazgos formales para planificar una cultura de alianza

Ser líder significa tener la capacidad de definir una visión, convocar a la comunidad para construir objetivos comunes y coordinar las acciones necesarias para lograrlos. El liderazgo directivo es clave para planificar, desarrollar y fortalecer la alianza entre las familias y la escuela. Es necesario que los equipos directivos estén convencidos de que esta relación constituye un eje central de su quehacer, ya que es a partir de esta certeza y visión que los líderes logran guiar a la comunidad y generar las condiciones adecuadas para potenciar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Para planificar la gestión de la alianza familia-escuela es importante que los directores junto a sus equipos se planteen las siguientes preguntas: ¿por qué es relevante la participación familiar en la escuela? ¿Qué tipos de participación queremos promover? ¿Cuáles son las expectativas acerca del rol educativo de las familias y de los equipos educativos? ¿Qué hemos hecho para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué necesitan para apoyar la parentalidad? Es a partir de estas reflexiones que se definen las estrategias para potenciar el involucramiento de las familias en los procesos educativos.

Hoy en día existen políticas educativas y documentos institucionales que ofrecen guías concretas para orientar a los

equipos directivos en el trabajo con familias. Uno de ellos es la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas elaborado por el MINEDUC, que reconoce que los padres y apoderados son parte esencial de la comunidad escolar y deben ser incluidos en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, llevar estos lineamientos a la práctica cotidiana requiere de un liderazgo formal, con una postura y una visión clara sobre el papel que las familias juegan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ser efectivo, este liderazgo requiere estar explícitamente asociado a un rol con funciones claras para el trabajo con las familias. Parte esencial de la planificación de una cultura de alianza con las familias consiste en definir y formalizar este rol y las funciones asociadas.

Algunas de las funciones a considerar son las siguientes:

- Motivar e inspirar a la comunidad educativa sobre la importancia y los beneficios de trabajar en la alianza familia-escuela;
- Tomar decisiones y elaborar estrategias concretas que potencien el involucramiento familiar en el proceso formativo de los estudiantes;
- Activar nuevos liderazgos entre equipos educativos y familias, en el entendido de que se requiere que toda comunidad se haga partícipe para que las prácticas desarrolladas sean sistemáticas y formen parte de la cultura escolar;
- Generar espacios formales de sensibilización y reflexión continua con los distintos estamentos en torno al sentido y la relevancia del trabajo conjunto entre las familias y la escuela, promoviendo una visión común y socializando estos procesos con toda la comunidad educativa.

Adicionalmente, en base a la experiencia de implementación del programa y a lo que las investigaciones señalan, se identifican características de la planificación que promueven una cultura de alianza con las familias. En primer lugar, se propone comenzar siempre con un diagnóstico del estado de la alianza familia-escuela para identificar las barreras y oportunidades, considerando las percepciones y expectativas de docentes, equipos educativos, familias y estudiantes. El trabajo con las familias suele estar influenciado por supuestos y experiencias previas que se deben visibilizar y analizar; solo así podrá avanzarse hacia una cultura de alianza genuina y virtuosa.

La información del diagnóstico también es útil para definir un plan de acción que ayude a inspirar y motivar a los miembros de la comunidad, fomentando así un ambiente de desarrollo y cambio positivo. Para ello, es fundamental tener y comunicar una visión clara a fin de promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y dinámico, que valore la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes y sus familias.

La planificación de esta alianza suele obligar a los líderes a tomar decisiones que producen resistencia en sus equipos o en las familias. Frente a ello, es importante tener siempre presente la convicción del propósito y la evidencia de los beneficios del involucramiento de los apoderados.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Designación del coordinador o de la dupla de coordinación:** esta práctica consiste en la designación, por parte del equipo directivo, de un encargado de liderar y monitorear el trabajo con las familias dentro de la escuela. Esta persona debe ser validada y reconocida dentro de la comunidad, y contar con un horario formal para cumplir con estas funciones.

- **Elaboración de la política familia-escuela:** durante el primer año de implementación del programa se impulsa la creación de una política familia-escuela, a cargo de un equipo con representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa. La política opera como una hoja de ruta que guía el trabajo entre la escuela y las familias, y se articula con los focos y sellos del PEI.

- **Conformación del Equipo Familia-Escuela:** durante los tres años de duración del programa, este equipo, compuesto por representantes de todos los estamentos, propone diversas estrategias para apoyar la institucionalización de una cultura de alianza. Para ello, elaboran la política y definen un plan de acción, que incorpora las actividades que el establecimiento ya realiza con las familias y las nuevas que el PAF propone, buscando potenciar el involucramiento familiar y la parentalidad positiva.

Factor clave 2: Propósito compartido

Este factor apunta a la necesidad de construir un propósito compartido por toda la comunidad educativa respecto a la alianza familia-escuela, es decir, generar consenso en cuanto al sentido de trabajar con las familias y a cómo ello incide en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños. La reflexión continua en torno al sentido compartido del vínculo familia-escuela implica cuestionar creencias, actitudes, prácticas y discursos respecto al papel de las familias y de los equipos educativos en la labor formativa de los estudiantes. Esta reflexión sostenida e intencionada permite movilizar a la comunidad hacia un propósito común.

Contar con un propósito compartido respecto a qué significa ser una "comunidad educativa" y, más específicamente, por qué y para qué es necesario trabajar conjuntamente con las familias, permite avanzar hacia metas comunes de manera más sólida.

De acuerdo a la experiencia del PAF, promover un propósito compartido en relación a la alianza familia-escuela es una condición esencial para un cambio de la cultura institucional, donde el concepto comunidad educativa cobra relevancia, trasciende los discursos y se inserta en el quehacer cotidiano del establecimiento. Desde el liderazgo es importante definir un relato sobre la alianza familia-escuela y socializarlo con toda la comunidad, asegurando que todos se vayan sumando a esta nueva cultura.

Partiendo de la base que lograr esto es uno de los objetivos centrales –y de los más desafiantes– para promover el involucramiento familiar como parte del proceso educativo, es necesario considerar que esta labor puede generar tensiones, ya que implica alinear creencias, valores, actitudes y expectativas de los distintos integrantes de la comunidad educativa. La experiencia del PAF nos ha mostrado que cuando se invita a los miembros de la comunidad a soñar la escuela que quieren construir, se debe dar tiempo para lograr consensos en relación al diagnóstico de la alianza familia-escuela y abordar las expectativas y barreras. Asimismo, es clave explicitar la importancia de esta alianza durante las diferentes etapas del proceso escolar, recordando que compartir el rol educativo y potenciar el esfuerzo conjunto para velar por el bienestar de los niños es lo que permitirá que se desarrollen integralmente.

Para avanzar en esta dirección, es imprescindible que los líderes gestionen y promuevan espacios formales para el diálogo, reflexión e interacción que permiten mantener vigente el pro-

pósito compartido. Se ha comprobado que existen elementos que ayudan a que estos espacios sean efectivos:

- Explicitar objetivos comunes;
- Transmitir y acoger las creencias, valores y actitudes de los equipos educativos, de las familias y de los estudiantes en relación a la temática;
- Identificar las necesidades que deben ser resueltas para facilitar la alianza;
- Poner al servicio del propósito compartido los recursos de cada actor de la comunidad;
- Sistematizar un relato sobre el tipo de vínculo que se quiere promover, que considere los anhelos y las expectativas.

Al brindar oportunidades para identificar y tomar conciencia de estos elementos, también se abren posibilidades para movilizarlos, cuestionarlos y llegar a acuerdos que permitan avanzar. Es fundamental que en estos espacios reflexivos participen representantes de las familias y que sus opiniones, sugerencias y preocupaciones sean escuchadas, atendiendo a aspectos como: ¿cuán involucradas se sienten en el proceso educativo de sus hijos? ¿Qué tan partícipes se sienten de la escuela? ¿Qué esperan que los estudiantes logren en la escuela? ¿Cómo les gustaría ser involucradas en esto? ¿Cómo visualizan el trabajo colaborativo familia-escuela? (Markovich et al., 2024). Cuando estos espacios se enmarcan en el diálogo y la escucha igualitaria, se van construyendo confianzas, ingrediente esencial para trabajar juntos.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Definición de los objetivos y principios de la política familia-escuela:** parte nuclear de la política es la

definición del propósito que quiere lograr la escuela en cada uno de los ámbitos abordados por el PAF, así como los valores y comportamientos validados respecto de la relación entre las familias y las escuelas.

- **Formación de equipos educativos sobre participación familiar y rol educativo:** la formación de equipos educativos es una estrategia transversal del programa que busca fortalecer sus competencias y entregarles herramientas en las áreas que promueve la alianza familia-escuela. Uno de los temas permanentes de trabajo es la sensibilización y reflexión en torno a la relevancia de la incorporación de las familias en el proceso formativo.

- **Realización de jornada de sensibilización:** tiene como objetivo gestar un diálogo reflexivo sobre el trabajo con las familias. Con al menos dos horas de duración, se lleva a cabo en un consejo docente ampliado u otro espacio y participa todo el equipo educativo. Se fomenta también la participación de las familias para obtener una visión integral de los temas tratados.

Factor clave 3: Cultura de cuidado y acogida

Este factor hace referencia a la importancia de propiciar una cultura de acogida y cuidado dentro de la comunidad educativa, a fin de que las familias perciban a la escuela como un espacio que las recibe con apertura, confianza y calidez, y donde cada persona es vista, aceptada y valorada. Es un principio fundamental que cada escuela puede y debe gestionar, ya que sienta las bases para instalar una cultura de alianza que enriquezca a toda la comunidad.

Una comunidad educativa está compuesta por personas que ejercen diferentes roles dentro de la escuela y que tienen sus propias culturas, historias de vida, necesidades e intereses. Si bien conforman un colectivo que se une en torno a metas compartidas, la diversidad es una de sus características estructurales.

Para que este grupo heterogéneo pueda trabajar en conjunto por el aprendizaje de los estudiantes es necesario que las relaciones se den en un espacio de respeto, cuidado y acogida. Este es un factor especialmente relevante cuando nos referimos a las familias, dado que su relación con la escuela suele caracterizarse por la distancia, los prejuicios, el escaso conocimiento y la desconfianza. La escuela, como parte de su gestión, debe promover procesos, prácticas y dinámicas que motiven a las familias a acercarse y participar de manera activa. A partir de la experiencia del PAF, consideramos fundamental revisar tanto los mensajes explícitos como los implícitos que la escuela intercambia con las familias, ya sea en las invitaciones formales a través de distintos canales de comunicación, como en los espacios de celebración, las reuniones de apoderados, entrevistas, entre otros. Elementos como las palabras con que se refieren a los apoderados, el conocer sus nombres o saber quién es su hijo son aspectos a cuidar.

Una de las prácticas que el PAF ha identificado como clave es promover un reconocimiento permanente de la escuela hacia las familias. Cuidar tiene que ver con reconocer al otro como un igual, como alguien que merece ser tratado con respeto y amabilidad. En un contexto de cuidado, la familia percibe que su presencia importa y que su modo de participación es aceptado y validado. En otras palabras, es un espacio donde es visible la presencia, así como la ausencia, y donde el buen trato es una responsabilidad compartida. Desde el PAF se invita a las escuelas a definir instancias formales de reconocimiento a las familias, que pasan a ser hitos institucionales destinados a la valoración de apoderados y equipos educativos que han

cumplido roles clave en esta tarea. Por ejemplo, es posible incluir en los reconocimientos de los estudiantes un cuadro de honor de apoderados y funcionarios o considerar en la tabla de una reunión la selección de un apoderado o docente destacado y reconocerlo frente al resto en el ámbito del trabajo con las familias. Estas iniciativas ayudan a establecer un clima de reconocimiento en la institución.

Por esa vía, las escuelas pueden avanzar en el involucramiento y la participación familiar, construyendo de manera progresiva, sistemática e intencionada, una cultura de cuidado y acogida, que se traduce tanto en acciones cotidianas, como el saludo en la puerta o encuentros espontáneos, como también en los espacios de comunicación formales. Así mismo, esta cultura se pone de manifiesto en la apertura de las puertas de la escuela a las familias, tanto en un sentido concreto, permitiendo el ingreso de estas y abriendo espacios para su participación, como en términos simbólicos, procurando que las familias perciban que sus ideas y preocupaciones son acogidas por la escuela.

Una función especialmente relevante y compleja para alcanzar una cultura de cuidado es el manejo de los conflictos que pueden darse entre las familias y la escuela. Desde la experiencia del programa, el tema que más tensiona esta relación es la baja participación de las familias, lo que lleva a una desmotivación de los equipos educativos para incorporarlas. Esto se da con mayor fuerza entre los docentes de segundo ciclo. Con respecto a este punto y al esfuerzo de las escuelas por organizar mejor la relación formal con las familias, estas últimas reclaman que la relación se ha vuelto más complicada por la exigencia de cumplir protocolos con excesivos procedimientos.

Otro tema conflictivo es la queja de las familias respecto de la supuesta o relativa incapacidad de las escuelas de hacerse cargo de los niños con necesidades educativas especiales. En

cuanto a esto, las escuelas muchas veces sostienen que no es su responsabilidad o que no tienen las herramientas necesarias. Por otro lado, los conflictos entre familias, si bien suelen darse fuera de la escuela, traspasan el ámbito de lo familiar, afectando la convivencia a nivel escolar.

Frente a estas situaciones, un equipo de convivencia empoderado y con respaldo institucional actúa como un facilitador clave para liderar la resolución de conflictos.

En este contexto, cabe recordar que acoger y cuidar no significa perder de vista los roles, derechos y deberes respectivos de cada parte. Tanto los equipos educativos como las familias deben respetar las oportunidades y reconocer los límites de la relación dentro del marco institucional. Por ello, es fundamental que existan protocolos, normas y procedimientos conocidos por todos los miembros de la comunidad, para garantizar que el proceso educativo de los estudiantes se desenvuelva en un ambiente propicio y protegido.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Formaciones de equipos educativos sobre participación familiar y rol educativo:** la formación de equipos educativos es una estrategia transversal del programa que busca fortalecer sus competencias y entregarles herramientas en temas que promuevan la alianza familia-escuela. Uno de los temas permanentes de trabajo es la sensibilización y reflexión en torno a la relevancia de la incorporación de las familias en el proceso formativo.

- **Formación para equipos educativos en resolución de conflictos:** uno de los temas principales es contar con herramientas que permitan resolver los conflictos entre las familias y la escuela de una manera pacífica.

- **Talleres de formación para apoderados:** estrategia para apoyar el fortalecimiento de la parentalidad positiva, consistente en talleres realizados durante las reuniones de apoderados. Son facilitados por apoderados monitores –padres, madres o adultos significativos– que se ofrecen para apoyar la implementación en sus cursos guiando el encuentro, junto al profesor o profesora jefe, para que los otros apoderados lo vivan.

Factor clave 4: Institucionalización de la alianza familia-escuela

Este factor se refiere a la incorporación formal de las estrategias y acciones de trabajo con las familias en los documentos oficiales de gestión de la escuela, de modo que orienten el quehacer de los miembros de la comunidad educativa y fortalezcan el vínculo familia-escuela, con un enfoque en la labor formativa de los estudiantes. Esto permite contar con un mapa de ruta que oriente las estrategias y actividades y un sistema de monitoreo y evaluación para mejorar el proceso y medir el alcance de los resultados.

Tal como señala Heather Weiss (2014), la alianza familia-escuela debe ser entendida como un proceso sistémico, integrado y sostenido, ya que es una transformación central para la mejora escolar. Asimismo, teniendo en cuenta que esta alianza implica la movilización de recursos, se requiere un arraigo en procesos y estructuras estables dentro de la escuela, creadas con ese propósito para que su gestión y sus logros se proyecten en el tiempo. Concebir la alianza familia-escuela en esos términos permite promover el involucramiento familiar bajo el paradigma de la responsabilidad compartida.

En ese sentido, el PAF ha constatado la importancia de institucionalizar esta labor, incorporándola en instrumentos formales de

gestión. Esto permite elaborar una planificación de corto, mediano y largo plazo, con objetivos, principios, estrategias y acciones que se conviertan en reglas y procedimientos sistemáticos para guiar a la comunidad escolar hacia el logro de las metas propuestas.

Por otra parte, la documentación –incorporación de las estrategias propuestas y desarrolladas en los documentos formales de gestión del establecimiento– es esencial para la sostenibilidad del trabajo, dado que consolida procesos de gestión y los convierte en un propósito clave de la organización. A su vez, permite que la alianza familia-escuela no dependa de la voluntad de actores específicos de la comunidad educativa, sino que se convierta en una meta institucional. Según la experiencia del PAF, la documentación se concretiza explicitando metas y estrategias para la promoción del vínculo familia-escuela tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno como en las planificaciones específicas que organizan la actividad escolar (Planes de Mejoramiento Educativo, planes de convivencia escolar, planes pedagógicos, planes de lectura, planes específicos de integración de las familias, entre otros).

La gestión de la alianza familia-escuela, al igual que la de cualquier ámbito escolar, también puede requerir de herramientas de gestión institucional propias del trabajo con las familias. Estas herramientas, además de tener un carácter formal e institucional, deben ser elaboradas con representantes de todos los estamentos y compartidas con toda la comunidad educativa.

Otro elemento que el programa considera como un facilitador fundamental para la institucionalización de una cultura de alianza con las familias es la incorporación del sostenedor. Esto es clave por cuanto se trata de un proceso que se desarrolla en un contexto educativo territorial y que debe integrar las políticas públicas que instan a las escuelas a promover el involucramiento parental, no solo con fines pedagógicos, sino también relevando su importancia para la convivencia de cada comuni-

dad. Cuando el nivel intermedio se involucra, actúa como uno de los principales facilitadores para esta alianza.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Taller de trabajo con directivos para incorporar acciones en herramientas de gestión (PEI, RICE, PME):** en el PEI, es factible incluir el trabajo con las familias en la definición del perfil de apoderados, haciendo una descripción de su rol educativo. También se puede hacer referencia al lugar que ocupan las familias en el proyecto curricular del establecimiento, a los niveles y espacios de participación para los apoderados o a las estrategias y canales de comunicación que se usan entre las familias y la escuela. De modo similar, en los Reglamentos Internos es posible consignar las normas y procedimientos que orientan el funcionamiento y las interacciones de todos los integrantes de la comunidad educativa, incluidas las familias, desde el rol que les toca desempeñar.

  En el caso de los planes de trabajo, es posible considerar a las familias como parte de sus metas, estrategias e, incluso, como responsables de acciones específicas. Por ejemplo, en los Planes de Mejoramiento Escolar la interacción con las familias puede ser incluida en las dimensiones de liderazgo, gestión pedagógica y/o formación y convivencia.

- **Aplicación del Instrumento de autoevaluación alianza familia-escuela:** como parte del proceso de intervención se sostienen jornadas de análisis en torno a los ámbitos y prácticas que debieran tomarse en cuenta para el involucramiento familiar. Con este propósito, el programa desarrolló un instrumento de autoevaluación basado en la sistematización de prácticas relevantes

que debieran implementarse en la escuela. Esta herramienta ofrece una guía que facilita una mirada global de la situación de cada establecimiento, permitiendo identificar el estado actual y el esperado respecto a la relación con las familias. Así, contribuye a la reflexión y mejora continua de los procesos de cambio.

- **Reuniones periódicas formales con el sostenedor:** instancias de monitoreo y toma de decisiones estratégicas sobre la implementación del programa en las escuelas que dependen del sostenedor. Estas reuniones se hacen de manera mensual, para promover la toma de decisiones que permitan una mejora a la implementación, cuando es necesario.

- **Definición de normas y procedimientos en la política familia-escuela:** estas pretenden orientar la participación y la relación entre las familias y la escuela, así como hacer referencia a acciones concretas que derivan del cumplimiento o no de una determinada norma, para mantener una relación funcional y armoniosa dentro de la comunidad educativa.

Factor clave 5: Monitoreo y evaluación permanentes

Este factor apunta al desarrollo de una gestión de la información que promueva la reflexión y mejora continua en el trabajo de la alianza-familia escuela. Esta debe sustentarse, por un lado, en un conocimiento profundo e integral de la comunidad educativa, sus intereses y recursos y, por otro, en la evaluación de la eficacia y eficiencia de la estrategia que utiliza la escuela para incorporar a las familias al proceso educativo, estimulando permanentemente el logro de metas y resultados y la integración a los procesos de mejora escolar.

El uso de los datos como evidencia para la mejora continua es una tarea fundamental en la gestión de una escuela. Contar con datos precisos sobre la comunidad educativa es esencial para planificar acciones que fortalezcan la relación con las familias y mejoren la experiencia escolar en su conjunto, por lo cual este principio debe basarse en una práctica de análisis permanente de datos para la toma de decisiones.

Para el PAF, ha sido clave comenzar la intervención interiorizándose sobre la cultura, realidad, características y necesidades propias de cada establecimiento educativo, en relación a la alianza familia-escuela. Esta información, obtenida a través de un proceso de diagnóstico sencillo, permite saber quiénes componen la comunidad y cómo participan en la vida escolar, así como alinear las acciones de las escuelas con sus metas educativas. También ayuda a evitar decisiones apresuradas o basadas en percepciones equivocadas.

El verdadero desafío de la alianza familia-escuela no está en impulsar la participación ocasional de las familias, sino en asegurar que el vínculo se consolide en el tiempo. Considerar el trabajo con las familias como parte fundamental de la gestión institucional es un reto y un aprendizaje que surgen a partir del manejo de datos en torno a las metas que la escuela se propone o en relación al involucramiento y participación familiar. Este proceso implica levantar datos, organizarlos y analizarlos para contar con información que permita articular la mejora escolar con la alianza familia-escuela.

La experiencia del PAF indica que el primer paso para gestionar de manera eficaz datos sobre la relación familia-escuela es volver al factor clave sobre el propósito compartido, en cuanto son las definiciones sobre el sentido de la relación entre las familias y la escuela las que deben guiar el análisis de la información para la toma de decisiones.

A continuación, se entregan algunas sugerencias sobre el tipo de evidencia requerida para la toma de decisiones y la forma de obtenerla:

- **Conocer a las familias:** evaluar sus características y necesidades;
- **Evaluar el cumplimiento de objetivos de acuerdo a la planificación establecida para el trabajo con las familias:** medir la asistencia y el porcentaje de familias involucradas en ciertas actividades;
- **Monitorear la realización de acciones:** revisar si las actividades planificadas se han llevado efectivamente a cabo;
- **Analizar el clima de acogida y la alianza familia-escuela:** medir la percepción y el grado de satisfacción de las familias con la escuela.

Otro elemento importante al momento de recabar información es determinar cómo se obtendrá. Para ello es recomendable definir y formalizar una serie de criterios:

- **Encargado:** quién hará la recopilación de los datos;
- **Grupo objetivo:** grupos de la comunidad educativa de los cuales se obtendrán los datos (estudiantes, familias, asistentes de la educación, docentes u otros);
- **Temporalidad:** momento del año en que se producirán y analizarán los datos;
- **Nivel de análisis:** institucional, ciclos o niveles escolares o nivel de aula;
- **Instrumentos de obtención de datos:** herramientas para el levantamiento de información (entrevistas, grupos focales, encuestas, listas de asistencia, entre otros).

Por último, la gestión de la información no solo ayuda a evaluar el trabajo con las familias, sino que además abre nuevas oportunidades para fortalecer el vínculo con ellas. Compartir los resultados con las familias puede ser una excelente forma de empoderarlas y fortalecer su compromiso con la escuela. Acciones como la rendición de cuentas, la socialización de información y las consultas a las familias sobre sus intereses y necesidades, no solo mejoran la transparencia, sino que también fomentan un clima de colaboración más robusto.

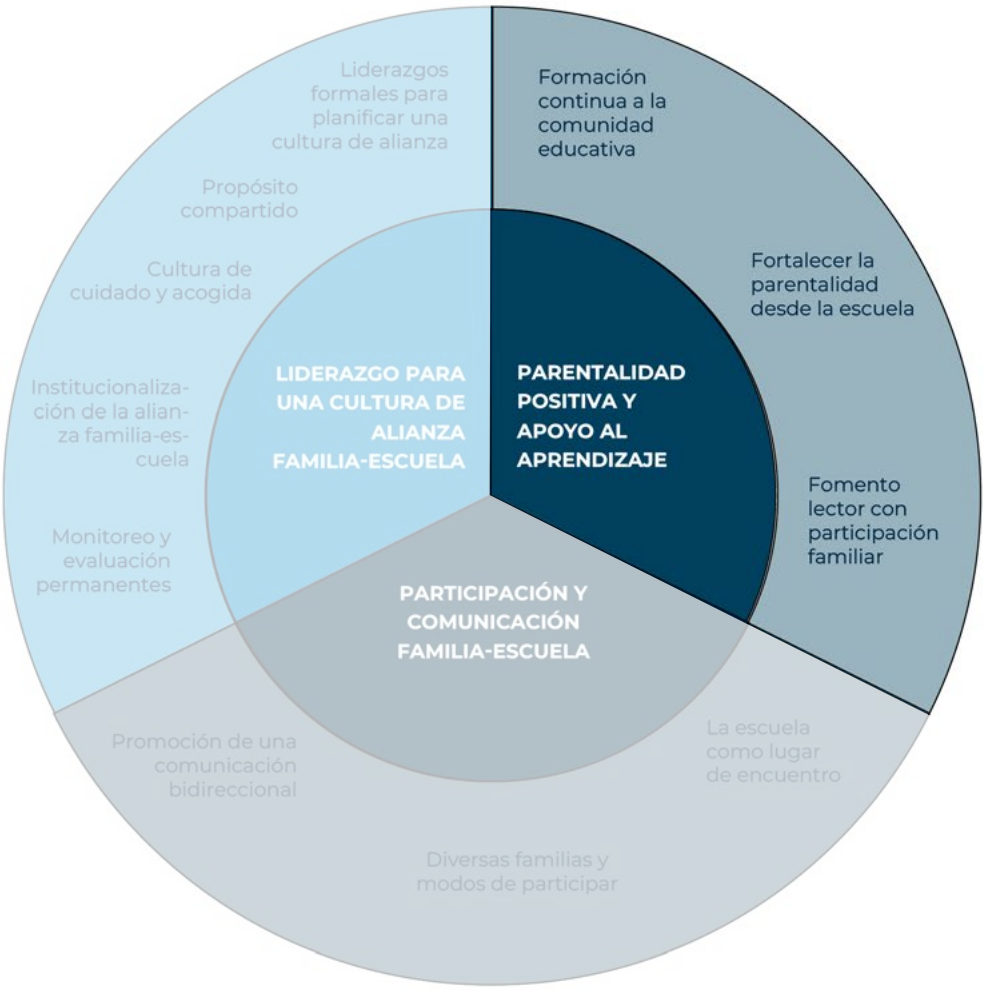
Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Diagnóstico sobre la alianza familia-escuela:** para determinar hacia dónde la escuela quiere conducir el trabajo con las familias uno de los primeros pasos necesarios consiste en realizar un diagnóstico. Este incluye la revisión de los documentos institucionales (PEI, PME, RICE, Plan de Convivencia), encuestas a las familias, grupos focales y entrevistas a representantes de los distintos estamentos.

- **Encuesta de satisfacción con las familias:** este instrumento busca recabar información relevante para la toma de decisiones en la escuela y mejorar la comunicación, participación y las herramientas entregadas a las familias.

- **Aplicación del Instrumento de autoevaluación alianza familia-escuela:** como parte del proceso de intervención se sostienen jornadas de análisis en torno a los ámbitos y prácticas que debieran tomarse en cuenta para el involucramiento familiar. Con este propósito, el programa desarrolló un instrumento de autoevaluación basado en la sistematización de prácticas relevantes que debieran implementarse en la escuela. Esta herramienta ofrece una guía que fa-

cilita una mirada global de la situación de cada establecimiento, permitiendo identificar el estado actual y el esperado respecto a la relación con las familias. Así, contribuye a la reflexión y mejora continua de los procesos de cambio.


Liderazgos formales para planificar una cultura de alianza
Propósito compartido
Cultura de cuidado y acogida
Institucionalización de la alianza familia-escuela
Monitoreo y evaluación permanentes
LIDERAZGO PARA UNA CULTURA DE ALIANZA FAMILIA-ESCUELA
Formación continua a la comunidad educativa
Fortalecer la parentalidad desde la escuela
Fomento lector con participación familiar
PARENTALIDAD POSITIVA Y APOYO AL APRENDIZAJE
PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA
Promoción de una comunicación bidireccional
La escuela como lugar de encuentro
Diversas familias y modos de participar

2. Ámbito de gestión: parentalidad positiva y apoyo al aprendizaje

"Hay cosas que se pueden sacar de lo que uno vivió, y cosas de lo que uno va aprendiendo con los mismos talleres. Te dan herramientas que uno no sabe. Uno piensa 'yo lo estoy haciendo bien' y al momento de llegar a los talleres se da cuenta de que quizá hay algo que podría cambiar".

—

Apoderada escuela Óscar Bonilla, Puente Alto

Entendemos por gestión de la parentalidad positiva y apoyo al aprendizaje la capacidad del establecimiento educacional de entregar a los distintos actores de la comunidad educativa herramientas que promuevan un pleno desarrollo de los estudiantes y su bienestar. El apoyo que la escuela brinda a los padres, madres y apoderados para el despliegue de su rol de cuidadores requiere de una planificación y contextualización a su propia comunidad. Este ámbito considera tres factores clave.

Factor clave 1:
Formación continua a la comunidad educativa

Este factor hace hincapié en la importancia de formar a los equipos educativos y a las familias en temas relacionados con el involucramiento familiar y el apoyo al aprendizaje en el contexto escolar. Para ello, los espacios formativos deben ser colaborativos, movilizadores y adaptados a las necesidades de los equipos educativos, teniendo en cuenta las particularidades del aprendizaje en adultos. Entendemos por formación la ejecución de prácticas sistemáticas que permitan a los equipos educativos y a las familias reflexionar y adquirir herramientas para el fortalecimiento de la relación familia-escuela, el involucramiento familiar y la parentalidad positiva para los aprendizajes, desarrollo y bienestar de los niños y adolescentes.

Involucrar a las familias y fomentar su participación es algo que no forma parte de las mallas curriculares de las carreras de educación técnicas o profesionales. Si bien los equipos educativos suelen reconocer la importancia de fomentar el vínculo familia-escuela en su labor, es común que se enfrenten a esta tarea con una sensación de falta de confianza y competencias o que lo hagan desde sus experiencias personales y de vida (Gunn y Izumi, 1998). Por ello, generar espacios de formación

y concientización a equipos educativos es esencial. El objetivo es, no solo entregar herramientas concretas a los equipos educativos, sino también alinear creencias y esfuerzos en una misma dirección. En ese contexto, la experiencia del PAF ha constatado que es positivo que todos los funcionarios de la escuela participen de espacios formativos, ya que construir una cultura de alianza familia-escuela requiere la movilización de la comunidad completa.

Los apoderados también necesitan un apoyo formativo respecto del rol, tanto en el aprendizaje como en temas propios de la parentalidad, por lo cual es fundamental entregarles herramientas. Aunque la labor de crianza y la labor educativa se dan desde distintos espacios y con diferentes responsabilidades, apuntan al mismo objetivo: que los niños aprendan y se desarrollen integralmente. Tal como indica la Política Nacional de Convivencia Escolar (2024), proporcionar herramientas de crianza a las familias es esencial, ya que es una estrategia de promoción del desarrollo y bienestar de los estudiantes. Además, dado que tanto la escuela como las familias enseñan maneras de convivir, es necesario alinear los esfuerzos formativos y las definiciones sobre parentalidad entre los distintos estamentos, especialmente en cuanto a las dinámicas de relación que se desea inculcar. Asimismo, cuando se entregan herramientas de parentalidad, el vínculo familia-escuela se fortalece y la relación se concibe desde una lógica de apoyo, comprensión y valoración mutua.

Ahora bien, diseñar e implementar instancias formativas para adultos tiene sus particularidades (Undurraga, 2014), por lo cual es importante recordar que los adultos necesitan tener muy claro para qué están aprendiendo antes de involucrarse. Asimismo, deben identificar cómo esos conocimientos o habilidades les permitirán enfrentarse de mejor manera a las situaciones de su vida real.

Por ello, al diseñar una formación para adultos se debe procurar:

- Conectar con las necesidades, opiniones, experiencias de los equipos educativos y familias, ya que la pertinencia de los contenidos facilita que se involucren personalmente en el proceso de aprendizaje;
- Crear espacios formativos que sean movilizadores, donde la emoción funcione como motor de conexión y aprendizaje;
- Que las formaciones sean experienciales, lo que significa no solo ofrecer espacios para la reflexión, sino también para la práctica de herramientas o conocimientos aplicables a su quehacer cotidiano en la escuela;
- Asegurar que estas formaciones se desarrollen desde un enfoque apreciativo, reconociendo los recursos y las buenas prácticas que los equipos educativos ya poseen y destacando las experiencias de éxito en el trabajo con las familias, en lugar de centrarse en las experiencias de frustración.

Incorporar nuevas herramientas efectivas para los equipos educativos y las familias permite fortalecer una cultura de alianza en beneficio de toda la comunidad educativa.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Formaciones de equipos educativos sobre participación familiar y rol educativo:** es una estrategia transversal del programa que busca fortalecer competencias y entregar herramientas a los equipos educativos en temas que promuevan la alianza familia-escuela. Uno de los temas permanentes de trabajo es la sensibilización y reflexión en torno a la relevancia de la incorporación de las familias en el proceso formativo.

- **Talleres Entre Familias:** actividades que se realizan en la reunión de apoderados, donde un apoderado monitor, en conjunto con el profesor o la profesora, facilitan conversaciones entre los padres y madres que permiten reflexionar en temas de aprendizaje y desarrollo, identidad familiar y autocuidado, y relaciones al interior de la familia y con su entorno.

- **Talleres para estudiantes**: actividades que el profesor o profesora jefe ejecuta en la asignatura de orientación, en la que se promueven conversaciones y reflexiones entre los estudiantes para reforzar los temas que se trabajan con los apoderados en los talleres Entre Familias (aprendizaje y desarrollo, identidad familiar y autocuidado, y relaciones al interior de la familia y con su entorno).

Factor clave 2: Fortalecer la parentalidad desde la escuela

Las comunidades educativas son espacios privilegiados para promover una parentalidad positiva y crear instancias de diálogo y acompañamiento que fortalezcan el rol de los padres, madres y adultos significativos en el proceso educativo y en el desarrollo de los niños y adolescentes. Identificar y asumir este desafío como tarea conjunta entre las familias y los centros educativos permite generar una cultura de alianza que priorice el bienestar de la comunidad y un trabajo colaborativo que vaya construyendo redes de apoyo para las distintas etapas del ciclo vital de las familias.

La parentalidad positiva se refiere a las conductas parentales que se sustentan en el interés superior de los niños y las niñas, y que se basan en atenderlos, potenciarlos, guiarlos y reconocerlos como plenos sujetos de derecho (Capano y Ubach,

2013). Se ejerce desde una perspectiva de cuidado, no-violencia, afecto, protección, seguridad y reconocimiento, proporcionando pautas y límites orientadores que buscan el bienestar y desarrollo de los niños y adolescentes (Capano y Ubach, 2013). Si bien está claro que esta forma de parentalidad es deseable, debe reconocerse que constituye un desafío y que los padres, madres y cuidadores requieren apoyo para concretarla.

Para fortalecer la parentalidad positiva se debe trabajar desde el contenido, es decir, con conocimiento teórico sobre los aspectos de la parentalidad, y con actividades prácticas. Un aspecto central es ajustar los espacios de trabajo sobre parentalidad a los retos de la crianza de cada etapa del ciclo vital de los niños. Por ejemplo, es muy diferente hablar de crianza en la primera infancia que en la adolescencia; por ende, las herramientas entregadas deben hacer esta distinción. Entre los temas genéricos que es preciso abordar figuran la identidad familiar, el autocuidado familiar, el apoyo al aprendizaje y al desarrollo, las relaciones al interior de la familia y las relaciones con el entorno.

El fortalecimiento de la parentalidad positiva se puede realizar entre pares, con apoderados voluntarios dentro de la escuela liderando actividades para lograr ese objetivo. Aprender sobre crianza positiva es más enriquecedor cuando se hace en comunidad y se crea una red de apoyo para acompañar en los desafíos de la crianza. Los espacios formativos deben sustentarse en la idea de que los apoderados pueden aprender unos de otros.

Un elemento clave para avanzar en la parentalidad positiva es promoverla desde un enfoque apreciativo, a partir del reconocimiento de las herramientas, experiencias, habilidades y perspectivas que los propios apoderados ya poseen como primeros formadores de los niños, valorando sus saberes para encontrar respuestas en conjunto y construir soluciones a las dificultades de la crianza acordes a la realidad de las familias.

También se ha identificado como elemento facilitador de este factor clave los espacios donde se promueve un diálogo igualitario entre los participantes, es decir, donde todas las ideas son escuchadas por igual y se favorece una participación equitativa, desde la igualdad, la colaboración, la confianza y el respeto.

Además de las instancias de formación o de trabajo sobre parentalidad positiva, abrir espacios de encuentro para el fortalecimiento de las redes dentro de las comunidades educativas también promueve la consolidación de estas habilidades.

A lo largo de la historia del programa, estos espacios han sido muy valorados por los apoderados, ya que les permiten compartir experiencias, dificultades y logros, así como aprender, sentirse acompañados y apreciados en su rol. Saber que otros apoderados están viviendo experiencias similares en términos de crianza genera un espacio de apoyo emocional, contención y solidaridad que brinda alivio y nuevas perspectivas a los cuidadores.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Talleres Entre Familias:** actividades que se realizan en la reunión de apoderados, donde un apoderado monitor, en conjunto con el profesor o la profesora, facilitan conversaciones entre los apoderados que permiten reflexionar sobre temas de aprendizaje y desarrollo, identidad familiar y autocuidado, y relaciones al interior de la familia y con su entorno.

- **Trabajo con apoderados monitores:** para la implementación de los talleres de apoderados, el PAF promueve la participación de un apoderado voluntario (o una dupla) que toma el rol de monitor o monitora, quien se encarga de preparar, facilitar y orientar las actividades del taller, siempre junto al profesor o profesora jefe. Este apoderado no requiere conocimientos previos, solo compromiso y motivación. Se confor-

ma así un equipo de voluntarios de la escuela, que se apoyan mutuamente y son formados mes a mes por el equipo de profesionales de Fundación CAP.

- **Talleres para estudiantes:** actividades que el profesor o la profesora jefe realiza en la asignatura de orientación, en la que se facilitan conversaciones y reflexiones entre los estudiantes, que permiten reforzar los temas que se trabajan con los apoderados en los talleres Entre Familias (aprendizaje y desarrollo, identidad familiar y autocuidado, y relaciones al interior de la familia y con su entorno).

Factor clave 3: Fomento lector con participación familiar

Dado que el fomento lector se basa en experiencias placenteras, significativas y afectivas, este factor destaca el gran potencial de las familias como aliadas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, así como el papel de la escuela en la creación de las condiciones adecuadas para apoyar este rol educativo de los apoderados. De esta forma, familias y escuela trabajan colaborativamente para desarrollar uno de los aprendizajes más relevantes para los niños, niñas y jóvenes.

La lectura es uno de los aprendizajes más esenciales de la vida escolar de los niños, ya que funciona como la llave de entrada al mundo del conocimiento y al descubrimiento del propio yo (Rivera y Milicic, 2006). Por ende, el fomento lector, entendido como un proceso intencionado mediante el cual personas o instituciones desarrollan condiciones para el acceso, el hábito y el gusto por la lectura, escritura y oralidad, es una tarea fundamental en la que la escuela y la familia deben actuar como aliados. En este contexto, resulta clave potenciar el rol pedagó-

gico de las familias mediante estrategias para el apoyo en el fomento lector.

Las estrategias pueden abarcar distintos ámbitos o posibilidades de participación, complementándose entre sí, pero también ofrecen diversas posibilidades de involucramiento para padres y madres. La generación de actividades que, desde la escuela, involucran a las familias en el fomento lector se refiere a aquellas iniciativas donde se invita a las familias a participar en la escuela, ya sea a aprender sobre fomento lector o a implementar acciones de fomento lector, por ejemplo, talleres de cuentacuentos o tertulias literarias en las que se entregan herramientas concretas. Este tipo de acciones son muy efectivas para mostrar la capacidad que tienen las familias de ser aliadas en el aprendizaje de los niños.

La entrega de herramientas a las familias para que, desde el hogar, promuevan la lectura como un hábito ameno también es una posibilidad que brinda el fomento lector con apoyo familiar. Es fundamental que estas iniciativas sean mediadas por la escuela, para asegurar que las familias entiendan su sentido y funcionamiento. También se les debe hacer seguimiento, ya que la retroalimentación permite hacer los ajustes necesarios y rescatar las buenas experiencias.

Por otro lado, es muy importante sensibilizar tanto a las familias como a los equipos educativos sobre su rol como mediadores del gusto por la lectura. Esto implica resguardar espacios para que apoderados y equipos educativos puedan reflexionar en torno al rol clave que pueden desempeñar para acercar a los niños a la lectura, escritura y oralidad, especialmente cuando se hace desde un espacio de afecto, vínculo y motivación.

Por último, en el contexto escolar, la activación de la biblioteca como un espacio de promoción lectora que convoca a las familias es una práctica que ayuda a fortalecer este principio. Abrir la biblioteca a las familias, como un lugar de encuentro

que las acoge también es fundamental para involucrarlas en el fomento lector. Esto puede tomar múltiples formas, desde desarrollar mecanismos para que los apoderados pidan libros prestados hasta formar clubes de lectura o chocolates literarios, desarrollar concursos lectores, talleres formativos o invitarlos como voluntarios para que brinden apoyo en iniciativas de la biblioteca.

Fomentar la lectura implica el desarrollo de experiencias placenteras y significativas en torno a las palabras, que permitan construir un vínculo afectivo entre los niños, el texto, las ilustraciones o el libro, y la persona que facilita o media esos momentos. En ese sentido la afectividad juega un papel central en el fomento lector, por ello las familias tienen mucho que aportar. Ante esta afirmación, suele surgir, tanto desde la escuela como desde los grupos familiares, el temor de que las familias no tienen las capacidades o herramientas necesarias para apoyar la lectura. En ciertos casos, los cuidadores de los niños incluso no saben leer. La investigación y la experiencia del programa indican que todas las personas tienen la capacidad de acercar las palabras a los niños y adolescentes. El fomento lector en el hogar es, ante todo, una experiencia de encuentro afectivo y un espacio donde brota la herencia cultural y el lenguaje propio de cada familia (MINEDUC, 2009). Por ello, incluso un cuidador que no sabe leer puede encantar a su hijo o hija a través de un momento acogedor.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

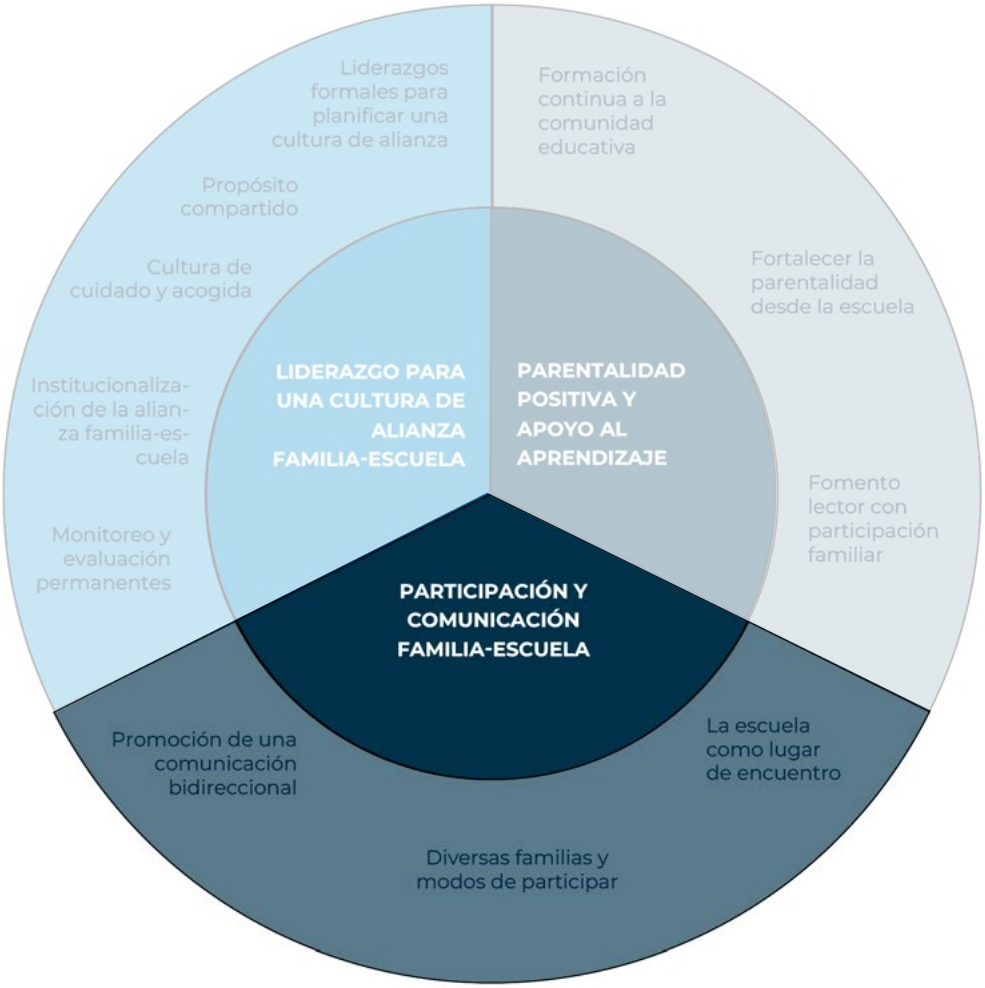
- **Mantel de Palabras:** recurso didáctico de fomento lector con participación familiar, hecho sobre un soporte de papel con ilustraciones y textos sencillos que lo convierten en un recurso didáctico atractivo, innovador y fácil de usar por los equipos docentes y las familias. A través de un juego de mesa, el mantel invita a desarrollar el lenguaje, la creatividad y la comunicación.

- **Baúl Mi Familia Cuenta:** plataforma virtual que contiene actividades de fomento lector con participación familiar. Esta herramienta reúne estrategias para promover el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectura en familia, diferenciadas por etapa del desarrollo.

- **Desafío Lector:** material físico que se envía a todas las familias, por lo general a mediados de año. Esta herramienta presenta actividades de fomento lector que promueven principalmente el acercamiento a la lírica popular (adivinanzas, rimas, canciones, acertijos, entre otros), creando un espacio de vínculo amoroso entre los estudiantes y sus familias.

- **Talleres Entre Familias:** actividades que se realizan en la reunión de apoderados, donde un apoderado monitor, en conjunto con el profesor o la profesora, facilitan conversaciones entre los apoderados que abren espacios de reflexión sobre aprendizaje y desarrollo, identidad familiar y autocuidado, y relaciones intrafamiliares y con el entorno.

- **Conformación o fortalecimiento de un equipo encargado de la promoción del involucramiento familiar en el fomento lector:** este equipo se aboca a diseñar, ejecutar y monitorear un plan de acción para involucrar a las familias en el fomento de la lectura, especificando actividades, fechas, responsables, metas e indicadores. Es importante que este plan se articule con el plan lector del establecimiento, para evitar la existencia de dos documentos de gestión actuando en paralelo.


Liderazgos formales para planificar una cultura de alianza
Propósito compartido
Cultura de cuidado y acogida
Institucionalización de la alianza familia-escuela
Monitoreo y evaluación permanentes
LIDERAZGO PARA UNA CULTURA DE ALIANZA FAMILIA-ESCUELA
Formación continua a la comunidad educativa
Fortalecer la parentalidad desde la escuela
Fomento lector con participación familiar
PARENTALIDAD POSITIVA Y APOYO AL APRENDIZAJE
PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA
Promoción de una comunicación bidireccional
La escuela como lugar de encuentro
Diversas familias y modos de participar

3. Ámbito de gestión: participación y comunicación familia-escuela

"A veces mis papás y mis profesores dicen cosas distintas sobre lo mismo y yo quedo en el medio. Mi mamá dice que llegamos tarde, porque tiene que dejar todo listo para cuando yo y mi hermana lleguemos solas en la tarde. La profesora dice que igual tenemos que llegar a la hora y organizarnos.

'Dile a tu mamá', me dice la profesora y 'Dile a tu profesora', me dice mi mamá. Sería tanto mejor mi vida si se dijeran las cosas y no me tuvieran de cartero."

—

Estudiante escuela comuna Talcahuano

Este ámbito de gestión alude a la capacidad del centro educativo para planificar y concretar estrategias y acciones que permitan a las familias implicarse en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, generando un sentido de comunidad que potencie este aprendizaje. Esta gestión incluye el esfuerzo sistemático por abrir canales efectivos para el intercambio de información con los grupos familiares, promoviendo relaciones y dinámicas de inclusión hacia todas las familias. Este ámbito considera tres factores clave.

Factor clave 1:
Promoción de una comunicación bidireccional

Este factor se refiere a la relevancia que tiene la comunicación entre las familias y la escuela como estrategia para fomentar el vínculo y el involucramiento familiar, procurando siempre que esta se dé en ambas direcciones (desde la escuela hacia las familias y desde las familias hacia la escuela). En esta comunicación bidireccional tanto las familias como la escuela participan activamente y el contacto puede ser gestado desde cualquiera de las partes. Considera canales o instancias formales para recibir inquietudes o necesidades por parte de las familias, como las entrevistas o los libros de sugerencias.

Una comunicación cuidada y bien planificada, que vaya más allá de la entrega de información, promueve la buena convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, impulsando la comprensión mutua y previniendo la expansión de los conflictos. A su vez, permite alinear a la comunidad educativa a todo nivel: desde estar al tanto de eventos escolares, tareas y actividades pedagógicas hasta compartir la filosofía educativa, los valores y metas de la institución.

La experiencia del PAF confirma la importancia de avanzar desde una comunicación unidireccional, centrada en la urgencia y

los conflictos, hacia una orientada a la colaboración. Uno de los elementos claves de este principio es la diversificación para una comunicación efectiva. Ello implica una permanente adaptación a las características y necesidades de cada escuela y sus familias. No se debe esperar que la comunicación sea igual para todas las escuelas; más bien se debe procurar que el proceso se ajuste a la cultura y a la realidad específicas de cada comunidad, y que cada establecimiento se adapte a las características de las familias que conforman la comunidad. Lo anterior implica una multiplicidad de canales para compartir un mismo mensaje, a fin de aumentar las probabilidades de difusión. De igual modo, es importante explicitar cuál es el canal formal de comunicación entre las familias y la escuela, el que suele consistir en una agenda, un cuaderno o el correo electrónico.

Este tipo de comunicación se caracteriza por su asertividad, es decir, por ser una forma de intercambio en la que tanto la escuela como las familias son capaces de exponer sus ideas y necesidades, aunque haya desacuerdos, pero siempre considerando al otro y velando por una buena relación (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). En suma, se trata de una comunicación que conjuga la claridad con el cuidado del vínculo, donde la forma es tan relevante como el contenido.

Para avanzar hacia un modelo con estas características se recomienda formalizar las instancias de comunicación y sus elementos principales, comenzando por elaborar una estrategia comunicacional clara, planificada, validada y socializada. Esta debiese incluir a lo menos los siguientes elementos:

- **Canales de comunicación con sus respectivas funciones:** es importante que toda la comunidad tenga claro qué canales existen y para qué sirve cada uno, por ejemplo, qué contenido se compartirá a través de las redes sociales y cuál por circular. Los canales de comunicación pueden incluir: página web de la es-

cuela, redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea, comunicaciones escritas, boletines, correos electrónicos, panel de anuncios, afiches, encuestas de satisfacción, reuniones de apoderados, entrevistas, libros de sugerencias, entre otros.

- **Instancias de comunicación formal con periodicidad determinada:** los equipos educativos y los apoderados deben tener igualmente claro qué instancias de comunicación formal existirán y su periodicidad, para una adecuada planificación.

- **Normas:** es vital que existan normas y procedimientos o protocolos que regulen las comunicaciones dentro de la comunidad educativa, para resguardar el respeto, la transparencia y la confianza entre todas las partes. Por ejemplo, si la escuela usa alguna aplicación de mensajería instantánea, se debe acordar un horario de funcionamiento.

- **Encargados:** para llevar a cabo esta estrategia de manera sostenible, es clave que haya claridad respecto a los responsables de las distintas labores comunicativas. Esto incluye, por ejemplo, quién gestionará cada canal de comunicación, quién velará por que las normas y procedimientos se cumplan, quién hará un registro o evaluará las distintas instancias de comunicación, entre otros.

- **Evaluación:** es fundamental que las distintas instancias y los canales de comunicación sean evaluados con regularidad a fin de determinar si cumplen con su objetivo y realizar los ajustes pertinentes.

- **Formación:** en algunos casos es necesario instruir a los miembros de la comunidad educativa en el uso de ciertos canales de comunicación. Por ejemplo, si

la escuela incorpora una plataforma digital de comunicación se debe considerar una capacitación a las familias respecto a su uso.

Por último, cabe recordar que todo comunica, incluso el silencio. Esto implica tomar conciencia tanto de los mensajes verbales como los no verbales que se intercambian cotidianamente entre las familias y la escuela, por ejemplo, el modo en que se recibe a los apoderados y estudiantes al ingresar al establecimiento, la forma en que se cita a las distintas instancias escolares o cómo se trabaja el rol pedagógico de las familias, entre otros.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Formaciones de equipos educativos sobre reuniones de apoderados y entrevistas:** la formación de equipos educativos es una estrategia transversal del programa, que busca desarrollar competencias y entregar herramientas en temas que promueven la alianza familia-escuela. Uno de los temas principales que se trabaja con los profesores es la entrega de herramientas que les permitan fortalecer las instancias de reuniones y entrevistas de apoderados, para el involucramiento parental y una alianza familia-escuela.

- **Trabajo con los Centros de Padres (CPA):** el programa facilita espacios de trabajo y formación con los CPA para fortalecer su liderazgo y gestión dentro de la escuela, entregando herramientas en relación a su organización y a la representación de las familias en esa instancia, a su razón de ser y modos de participación, a sus roles y funciones dentro de una unidad educativa y a las formas posibles de comunicación.

- **Cartilla de envío a la casa:** ficha entregada a cada apoderado que asiste a la reunión durante la imple-

mentación del taller. Esta contiene el nombre y los objetivos del taller, las ideas fuerza y actividades para la casa. En algunos casos también incluye estrategias concretas de apoyo, técnicas específicas o consejos, según el contenido del taller.

Factor clave 2: Diversas familias, diversos modos de participar

A fin de fortalecer el vínculo familia-escuela y el involucramiento familiar las escuelas deben crear las condiciones adecuadas para promover una participación que responda a la diversidad de familias que componen la comunidad educativa. Para ello, es necesario que desde la escuela y el hogar se resignifique el concepto de participación, ofreciendo a las familias diferentes maneras de involucrarse, ajustadas a sus posibilidades. Esta forma de promover el vínculo, que se basa en el entendimiento, la empatía, el reconocimiento del otro, abre nuevas posibilidades de vincularse y fortalecer la comunidad.

Como se mencionó anteriormente, la familia es una institución heterogénea y en constante cambio (Cárcamo y Gubbins, 2020), por lo que es esencial que las escuelas conozcan a las familias en su diversidad, y donde la tolerancia y el respeto se convierten en el desafío central. Para ello es preciso recabar información acerca de las realidades, necesidades, posibilidades y recursos específicos de las familias, así como de las formas en que esperan y desean participar.

Una práctica a la base de este factor es que, a la luz de esta diversidad, la comunidad educativa se replantee el concepto de participación y se expanda la mirada. Para ello es esencial contar con instancias colectivas para reflexionar en torno a preguntas como: ¿qué entendemos por participación o involu-

cramiento familiar? ¿En qué áreas de la vida escolar y proceso de aprendizaje pueden colaborar las familias? ¿Cómo, cuándo, dónde están participando las familias y a qué nivel? ¿Qué hemos hecho y qué falta por hacer en cuanto a los espacios de participación familiar? ¿Cómo son las familias de nuestros estudiantes? ¿Cómo trabajamos con la diversidad de familias que componen nuestra comunidad? ¿Qué formas y niveles de involucramiento queremos valorar y reconocer? Tener claridad en estas respuestas contribuye a ajustar expectativas, delimitar metas y aumentar las posibilidades de un vínculo familia-escuela satisfactorio.

En términos concretos, atender a la diversidad de familias implica ampliar las instancias de participación, más allá de lo tradicional. La experiencia del PAF nos señala que esto puede ser muy arduo para las escuelas y generar resistencias de parte de los equipos educativos, las que suelen sustentarse en supuestos difícilmente cuestionables. El equipo de Harvard Family Research Project afirma que no todos los tipos de participación de las familias tienen la misma aceptación en profesores y apoderados (Krasnow, 1990 citado en Shartrand, et al., 1997). Docentes y directivos tienden a preferir que las familias participen en actividades tradicionales, como reuniones o celebraciones, apoyo en general. En tanto, es posible que las familias consideren más atractivas e interesantes otras actividades de involucramiento en la escuela, como la participación en la toma de decisiones.

En consecuencia, el desafío consiste en avanzar progresivamente hacia un cambio cultural que se mueva desde una participación más tradicional, centrada en convocar a las familias solo para informar o para solucionar problemas de los niños y niñas, hacia niveles más profundos de involucramiento, donde las familias se sientan valoradas y puedan contribuir a la labor educativa.

En esta misma línea, otra barrera son las creencias sobre las familias, esas ideas preconcebidas o estereotipos, como considerarlas "despreocupadas", "poco cooperadoras" o "desinteresadas". Las experiencias negativas que los docentes puedan haber tenido contribuyen a la generación de estos prejuicios (Souto-Manning y Swick, 2006). Por otro lado, es común que los apoderados tengan temor a ser criticados o se sientan intimidados (Acuña-Collado, 2016; Souto-Manning y Swick, 2006). Estas creencias fomentan una distancia que, junto con la falta de espacios para conocerse, tienden a perpetuarse en el tiempo.

Relacionado con lo anterior, el programa ha acompañado a las escuelas en la puesta en práctica de otras formas de participar, entre ellas:

- Hacer acompañamiento pedagógico desde el hogar, con actividades como guías de lectura compartida u otras actividades viajeras;
- Desarrollar actividades que inviten a las familias al aula, por ejemplo, a presentar sus oficios o realizar cuentacuentos;
- Formar parte de las directivas de curso o CPA;
- Asistir o colaborar en la gestión de actividades escolares, como paseos de curso, recreos entretenidos, celebración de fiestas patrias, premiaciones, efemérides, entre otras;
- Participar como voluntarios en talleres formativos de parentalidad positiva;
- Confeccionar materiales necesarios para el curso o escuela.

Existen otras formas de involucrarse, menos reconocidas como tales por ser menos visibles, pero que merecen ser validadas

como modalidades de participación, como preocuparse por la asistencia de los hijos, asegurarse de que los niños cuenten con las condiciones y los materiales necesarios para aprender, y apoyar la consolidación de rutinas en el hogar que favorezcan su desarrollo, aprendizaje y bienestar.

Los actores de una comunidad educativa necesitan sentirse parte de esta e involucrarse en acciones que vayan más allá de participar en actividades tradicionales de la comunidad educativa o responder de manera individual a los requerimientos de la escuela (Azorín y Fullan, 2022; Epstein, 2013).

Desde el PAF, uno de los elementos centrales ha sido convocar a los equipos de gestión, equipos educativos, estudiantes y apoderados a participar en instancias de conversación y trabajo conjunto en las que puedan reconocerse como actores claves, cada uno desde su rol, y dialogar sobre la elaboración de un plan de trabajo y su posterior evaluación o la planificación de nuevas actividades que contribuyan al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. También pueden colaborar en la mejora de otras acciones ya existentes o, en algunos casos, a la eliminación de aquellas que no tengan sentido para la comunidad. En este contexto, el programa ha sido testigo de la gran diferencia que representa el aporte de cada actor al buscar en conjunto nuevas soluciones o mejorar procesos que no habían alcanzado los objetivos o resultados deseados, y la interlocución permanente con las familias.

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Trabajo con los Centros de Padres (CPA):** el programa facilita espacios de trabajo y formación con los CPA para fortalecer su liderazgo y gestión dentro de la escuela, entregando herramientas en relación a su organización y a la representación de las familias en esa instancia, a su razón de ser y modos de partici-

pación, a sus roles y funciones dentro de una unidad educativa y a las formas posibles de comunicación.

- **Espacios de participación voluntaria:** a través del plan de acción de la política familia-escuela se promueve que la escuela defina diversos espacios de participación, acordes con la disponibilidad de las personas. Entre las alternativas que ofrece el programa está la posibilidad de formarse como monitor de los talleres Entre Familias o ser integrante del Equipo Familia-Escuela.

- **Definición de los objetivos y principios de la política familia-escuela:** parte nuclear de la política es la definición del propósito que quiere lograr la escuela en cada uno de los ámbitos abordados por el PAF, así como los valores y comportamientos validados respecto de la relación entre las familias y las escuelas.

Factor clave 3: La escuela como lugar de encuentro

Este factor se refiere a la relevancia y necesidad de generar, desde la escuela, oportunidades concretas para fortalecer la alianza entre las familias y la escuela, en aras de que la comunidad escolar se constituya en una red de apoyo que favorezca el aprendizaje conjunto y los vínculos positivos. Para ello, es fundamental que desde el establecimiento escolar se creen diversas instancias de encuentro a fin de que las familias se sientan parte de la comunidad y compartan el sentido del proyecto educativo.

La experiencia del PAF indica que es imprescindible que los equipos de gestión definan espacios formales, estrategias y

acciones concretas que involucren a las diversas familias, ampliando y consensuando el concepto de participación para favorecer la inclusión y el sentido de identidad y pertenencia a la institución educativa.

Esto favorece el desarrollo de un clima escolar nutritivo, cohesionado y con relaciones positivas, que incide de manera directa en la convivencia escolar, reforzando la conexión entre el hogar y la escuela, y contribuyendo al aprendizaje, desarrollo y bienestar de los estudiantes.

Pese a ello, muchas veces es difícil gestionar este principio. Una práctica que ayuda a avanzar es generar espacios de encuentro y celebraciones con las familias en las que, desde un comienzo, se les incluya como actores claves de la comunidad educativa, invitándolas a participar en todas las etapas de una actividad, desde su planificación hasta su evaluación final.

Estas instancias pueden ser de distinto tipo: educativas (talleres extraescolares o salidas pedagógicas); recreativas (paseos de fin de año); institucionales (aniversarios de la escuela, fiestas patrias, graduaciones, entre otras). En este ámbito, las actividades que incluyen a las familias suelen circunscribirse a espacios puntuales como las reuniones de apoderados, entrevistas individuales, celebraciones tradicionales de la escuela, aniversarios o graduaciones, donde los apoderados son invitados como meros espectadores.

Una forma de promover la participación en estas actividades es incluir a representantes de los CPA y/o directivas de curso, junto a los equipos directivos y educativos, valorando el aporte de cada actor, desde su rol, función y experiencias. Por lo general, la gestión y el desarrollo de este tipo de actividades recae principalmente en los encargados de convivencia escolar, cuya función incluye, entre otros, fomentar la participación familiar en la escuela, pero la evidencia indica que cuando se

incluye a más actores –y específicamente a representantes de las familias–, se genera un trabajo colaborativo que potencia el conocimiento, vínculo y confianza entre los equipos educativos y las familias, con efectos muy positivos que trascienden la actividad misma y robustecen la alianza familia-escuela.

Por otra parte, fomentar estos espacios de encuentro contribuye directamente al cumplimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), ya que son acciones que favorecen la participación, el sentido de pertenencia y la vida democrática, todos ellos elementos evaluados dentro de la dimensión de Participación y Formación Ciudadana, por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016).

Acciones del PAF que ayudan a fortalecer este factor clave:

- **Fiesta de la Familia:** actividad familiar, recreativa y abierta a la comunidad, en la cual se produce un espacio de encuentro, vínculos y redes entre las escuelas y las familias de los establecimientos educacionales que implementan el programa en una misma comuna o territorio.

- **Equipo Familia-Escuela (EFE):** este equipo formado por representantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; equipos directivos, equipos educativos, apoderados, estudiantes, entre otros, promueve un trabajo colaborativo para asegurar que la opinión de estos actores sea escuchada y considerada en la elaboración e implementación de la política familia-escuela.

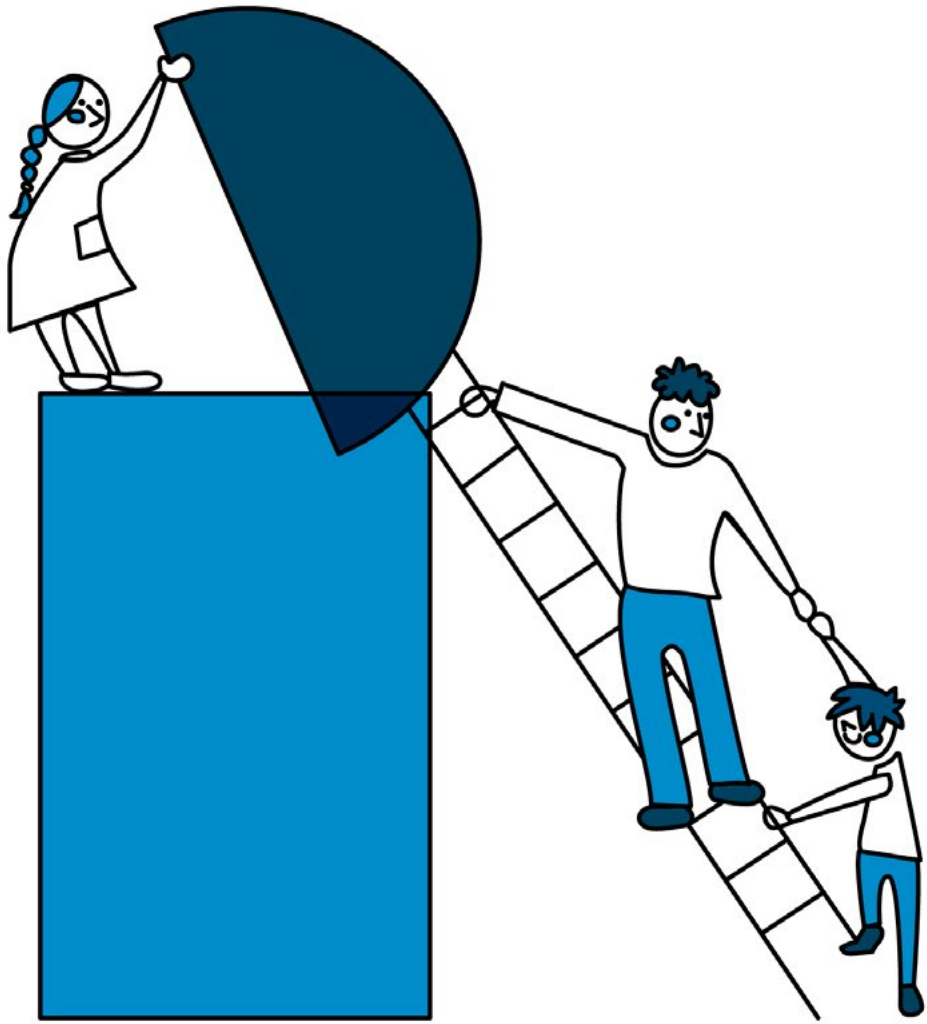
- **Plan de acción de la política familia-escuela:** este plan promueve que las acciones que realiza la escuela orientadas a las familias apunten a su participación e involucramiento como un componente fundamental de la comunidad educativa, por ejemplo, incorpo-

rar a las familias en la planificación del aniversario de la escuela.

- **Talleres Entre Familias:** en estos espacios se promueve la participación de los apoderados como monitores voluntarios para que conduzcan los talleres junto al profesor o la profesora jefe. A su vez, se fomenta la participación de todos los apoderados que asisten al taller a través del diálogo y el intercambio de experiencias en torno a la parentalidad positiva.

CAPÍTULO IV

Instrumento de autoevaluación de la alianza familia-escuela: Una herramienta formativa para la reflexión y mejora continua



Antecedentes

La gestión escolar requiere espacios y mecanismos para que los equipos reflexionen y evalúen sus prácticas, promoviendo la mejora continua. En un entorno siempre cambiante, las escuelas tienen el desafío de impulsar ciclos de mejora que respondan a necesidades dinámicas y complejas. Los procesos de cambio institucional no son lineales, sino multifactoriales e impredecibles, por lo que la observación y reflexión constante son clave para orientar las prácticas hacia la mejora (Garcés, Ortiz, Flores, Fuentes, Osores y Letelier, 2016).

Los instrumentos de evaluación en base a estándares o criterios constituyen una valiosa herramienta para apoyar la labor educativa en este desafío, buscando acordar entre los diversos actores metas de calidad claras y acotadas en diferentes dimensiones y ámbitos. Si bien es cierto que estos instrumentos por sí solos no logran capturar la complejidad de los procesos y cambios educativos, tienen la ventaja de ofrecer una guía para orientar los procesos de análisis desde dentro, facilitando el alineamiento de las prácticas en torno a una visión sistémica y comprensiva (Espínola y Claro, 2010). Su uso metódico permite un seguimiento temporal, clave para la mejora educativa, ya que analizando el pasado institucional y la realidad actual se puede proyectar un futuro deseado.

Durante los últimos años se han desarrollado en Chile varias herramientas con base a estándares, impulsadas por el Ministerio de Educación, tales como:

- Estándares de Aprendizaje, considerados en las evaluaciones SIMCE.
- Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.
- Estándares de la Profesión Docente.

Estas han servido para orientar la gestión educativa en diferentes ámbitos, lo que permite a los actores y equipos involucrados saber lo que se espera de ellos y establecer metas y espacios de acción claros. Tal como plantean Leiva et al. (2013), los estándares han sido medios para articular el conocimiento y la información para el fortalecimiento continuo de la gestión, siendo claves para la toma de decisiones basadas en datos.

En un contexto en el que el clima de la política educativa en lo que respecta a metas y procesos de mejoramiento se puede percibir como "punitivo", se ha tendido a dificultar la comprensión de los estándares como un instrumento de gestión interna para los equipos (Wayman, Spikes y Volonnino, 2013). Por ello, el desafío está en comprender estos estándares no como medios para clasificar o estigmatizar a las escuelas, sino como instrumentos que generan oportunidades de aprendizaje y crecimiento continuo.

Instrumento de autoevaluación desarrollado por el Programa Aprender en Familia para el trabajo familia-escuela

Considerando los beneficios significativos que este tipo de instrumentos implican para los equipos educativos, los criterios específicos para evaluar la gestión de una cultura de alianza constituyen

una herramienta orientadora de las prácticas en las escuelas, ya que, si bien el trabajo con las familias se menciona en las dimensiones de convivencia y participación ciudadana en otros instrumentos, el fomento del involucramiento familiar conlleva una serie de desafíos y oportunidades particulares que requieren de una mirada más específica y profunda para su mejora continua. Además, y desde un enfoque normativo, la promoción de la alianza familia-escuela suele estar menos regulada y monitoreada que otros ámbitos en el contexto escolar, por lo que, aun cuando ello puede traer beneficios en términos de autonomía y flexibilidad, es posible que los equipos educativos tengan menor claridad en cuanto a metas y estrategias, o que no practiquen un monitoreo de las acciones realizadas en la escuela y de su impacto.

En respuesta a esta necesidad, el Programa Aprender en Familia (PAF) desarrolló un instrumento de autoevaluación, el cual no solo ha permitido monitorear su implementación, sino también, desde una perspectiva amplia, el progreso y la sostenibilidad de las acciones en el trabajo con las familias junto a los equipos educativos. Durante la ejecución del programa, este espacio de autoevaluación en torno a criterios definidos ha sido acogido positivamente por los equipos educativos, que reconocen que les ha ayudado a organizar el trabajo con las familias y en la toma de decisiones.

Herramienta para la reflexión y mejora continua de una cultura de alianza

A continuación, se presenta un instrumento que se pone al servicio de los equipos directivos y sus comunidades. Este incluye los criterios de autoevaluación del PAF, que se estructuran en torno a dimensiones y prácticas consideradas como esenciales para el trabajo con las familias, en línea con los factores clave descritos en este libro.

Cada una de las prácticas se asocia a una rúbrica diferenciada en cuatro niveles de logro, homologados a los utilizados en los Estándares Indicativos de Desempeño para facilitar su comprensión y uso por parte de los equipos educativos, que se establecen de la siguiente forma:

Nivel de logro	Definición
Débil 	El proceso de gestión no se ha ejecutado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento escolar. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión o bien revela prácticas que evidencian deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.
Incipiente 	El proceso de gestión se implementa de manera poco sistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel indica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero que resulta insuficiente. Reconoce una ejecución en la dirección correcta, sin embargo requiere ser mejorada.
Satisfactorio 	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para ser funcional. Este nivel refleja un grado de desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde con la realidad del sistema educacional chileno y lo deseable para el trabajo con las familias.
Avanzado 	El proceso de gestión se encuentra incorporado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que inciden de manera positiva en el funcionamiento del establecimiento escolar. Este nivel describe un grado de desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.

Para determinar el nivel de logro en cada práctica, se incorporan preguntas guía que aluden a los componentes centrales asociados al nivel satisfactorio, el cual funciona como referente para la autoevaluación.

Consideraciones para el uso de la herramienta

Para la aplicación del instrumento se recomienda:

- Definir una periodicidad adecuada, procurando que no sea demasiado ocasional, ya que afecta su seguimiento. Tampoco es deseable una frecuencia excesiva en cuanto dificulta la consolidación de las mejoras. Según la experiencia del PAF, la periodicidad recomendada es al término de cada semestre escolar.

- Permitir que la revisión de los criterios de autoevaluación se haga en una instancia que promueva la reflexión y el diálogo, destinando un tiempo adecuado para que ello suceda. Según la experiencia del PAF, se recomienda una reunión de dos horas.

- Resguardar un enfoque participativo, en el que diversos actores puedan ser parte del proceso de autoevaluación y de la socialización de resultados:

    - Se recomienda que la autoevaluación sea realizada por el equipo de gestión y, si se considera pertinente, que incorpore a otros actores relevantes para el trabajo con las familias en la escuela. Se debe definir claramente quiénes participarán en el proceso y citarlos con tiempo, explicando el objetivo de la reunión. Si el grupo que realiza la autoevaluación es muy amplio, resulta más complejo compartir una reflexión común y llegar a acuerdos, lo que dificulta el logro del objetivo. Aun así, es importante que existan otras instancias en las que la comunidad pueda ser partícipe del proceso, como, por ejemplo, el levantamiento de información y necesidades o la discusión en torno a los resultados.

— Asimismo, es preciso destinar un espacio para socializar con la comunidad educativa los resultados de esta reflexión, procurando una participación informativa y consultiva para determinar en qué medida estos resultados reflejan su percepción y qué propuestas de mejora consideran relevantes.

≈ Seguir una metodología clara y ordenada que permita la consideración de la visión de todos los actores, organizando el uso del tiempo y respetando el logro de objetivos.

Metodología sugerida para la reunión de autoevaluación

La metodología sugerida para la reunión de autoevaluación se basa en los estudios de Brookings, centro de investigación estadounidense que ha desarrollado estándares internacionales para la evaluación del trabajo con las familias. De acuerdo a una adaptación de la metodología descrita por las investigadoras Hutchins, Morris y Nóra (2024) del equipo de Brookings, estos son los pasos a seguir en la reunión de autoevaluación:

Tarea	Descripción	Minutos
Presentación de objetivos y contextualización	La persona que dirige la instancia comparte con el equipo el objetivo de la reunión y del instrumento, contextualizándolo como un espacio de autoevaluación del trabajo con las familias que permite reflexionar en torno a las fortalezas y oportunidades de mejora y cómo aportar a esta de manera colaborativa y continua. Es importante precisar que el espacio no tiene un énfasis punitivo o sancionador y no se asocia a consecuencias externas; más bien, es un instrumento de uso interno para facilitar procesos de aprendizaje y mejora desde la propia experiencia. También se explica la lógica de los criterios de autoevaluación, mencionando que se organizan en dimensiones y prácticas, las que están descritas de acuerdo a niveles de logro. Se recomienda leer en conjunto la primera práctica y sus niveles de logro, para entender la lógica del instrumento y resolver dudas.	**10 min**
Evaluación individual	Como primer paso, se indica que cada participante debe comenzar leyendo el instrumento de manera individual y expresar, desde su perspectiva, cuál es el nivel de logro en que se encuentra la escuela para cada práctica. Si es posible, esta tarea puede realizarse antes de la reunión. Es importante enfatizar que es válido que haya visiones distintas en este primer análisis, las cuales posteriormente serán dialogadas y consensuadas. Asimismo, se debe indicar a los participantes que este proceso se desarrolla en silencio y que, en caso de cualquier duda o comentario en relación a las prácticas, tomen nota para compartirlos posteriormente.	**10 min**
Evaluación colectiva: diálogo y acuerdos	Una vez que todos han realizado la evaluación individual, se procede a la evaluación colectiva. En ella, se revisa práctica por práctica y se socializa los niveles de logro estimados por cada integrante, explicando los argumentos y buscando llegar a acuerdos si hay diferencias. Es importante que esta conversación sea dirigida, cuidando que todos sean escuchados y dando lugar a la diferencia de opiniones en un ambiente de respeto y reflexión. Esta conversación es también una buena instancia para que el equipo de gestión identifique ámbitos de acción concretos para la mejora, tome decisiones y designe responsables.	**90 min**
Cierre	Para cerrar el espacio, la persona que dirige la instancia agradece a todos por la conversación compartida y la apertura a la reflexión y se hace un resumen de las principales conclusiones.	**10 min**



Dimensión 1

Liderazgo para una cultura de alianza familia-escuela

Descripción

Entendemos por liderazgo para una cultura de alianza la capacidad del establecimiento escolar de orientar y motivar a un grupo de personas hacia el objetivo común de promover un trabajo sistemático entre la escuela y las familias. Lo anterior implica además la definición y planificación de acciones institucionales de las que el equipo de gestión es responsable.

Factores clave asociados

Liderazgos formales para planificar una cultura de alianza / Propósito compartido / Cultura de cuidado y acogida / Institucionalización de la alianza familia-escuela / Monitoreo y evaluación permanentes

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Fomento de una visión compartida de acogida y colaboración con las familias	¿El equipo directivo ha instaurado una visión compartida entre los equipos educativos respecto de la importancia de acoger y colaborar con las familias? ¿Se impulsan acciones explícitas y sistemáticas para fomentar esta visión? ¿El involucramiento familiar se menciona o es un elemento relevante en nuestro PEI?	No existe o existe una visión parcialmente compartida sobre la importancia de acoger y colaborar con familias, como socios estratégicos clave para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. O no existen acciones explícitas o sistemáticas impulsadas por el equipo directivo para instaurar esta visión.	El equipo directivo ha desarrollado acciones aisladas y/o con bajo impacto, con el objetivo de instaurar una visión compartida sobre la importancia de acoger y colaborar con familias, como socios estratégicos clave para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	El equipo directivo ha instaurado una visión compartida respecto de la importancia de involucrar y acoger a las familias, como socios estratégicos clave para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes por medio de acciones explícitas y sistemáticas, que valoran distintos ámbitos del rol de las familias, incluida la parentalidad y el apoyo al aprendizaje. Esto está plasmado en el PEI.	Además de lo anterior, las acciones para instaurar esta visión compartida son impulsadas, no solo por el equipo directivo, sino también por otros integrantes del equipo educativo. Adicionalmente, son monitoreadas, evaluadas y se reformulan según los resultados. Este proceso queda plasmado en el PEI u otros documentos.
Planificación de la gestión del trabajo con las familias	¿Existe un plan de acción formal, conocido y consensuado, para fomentar el involucramiento familiar? ¿Este plan de acción fue construido considerando las características y necesidades de las familias?	Las acciones de trabajo con las familias no están sistematizadas por medio de un plan de acción formal para fomentar el involucramiento de las familias o existe un débil liderazgo del equipo directivo en la definición y prioridad de este plan de acción en la escuela.	El equipo directivo lidera el involucramiento de las familias a través de un plan de acción formal con objetivos claros o parcialmente claros, pero este no fue construido considerando las características y necesidades de las familias y/o no es conocido ni ha sido consensuado con los distintos estamentos de la comunidad educativa.	El equipo directivo de la escuela lidera el involucramiento de las familias a través de un plan de acción formal con objetivos claros, que fue elaborado considerando las características y necesidades de las familias y es conocido y consensuado con los distintos actores de la comunidad escolar.	Además de lo anterior, este plan de acción incorpora estrategias de reconocimiento de la participación familiar, está alineado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento escolar e integrado al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y/o al plan de gestión de la convivencia.

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Liderazgo de uno o más responsables en el trabajo con las familias	¿El o los responsables del trabajo con las familias en la escuela tienen claras sus funciones al respecto? ¿El o los responsables ejercen sus funciones de manera efectiva y logran movilizar a la comunidad?	El o los responsables del trabajo con las familias en la escuela no conocen sus funciones al respecto y/o no cumplen con ellas.	El o los responsables del trabajo con las familias en la escuela cumplen parcialmente con sus funciones y/o no logran movilizar a la comunidad educativa desde las necesidades de la alianza familia- escuela.	El o los responsables del trabajo con las familias en la escuela cumplen con sus funciones a cabalidad y logran movilizar a la comunidad educativa en función de las necesidades de la alianza familia-escuela.	Además de lo anterior, la persona o el equipo responsable muestra iniciativa en reconocer los cambios en la realidad y necesidades de la alianza familia-escuela, promoviendo acciones para su mejora continua y colaborando con otros integrantes de la comunidad educativa.
Toma de decisiones para la mejora del trabajo con las familias a partir del seguimiento y monitoreo de lo planificado	¿Existen mecanismos de monitoreo y seguimiento de las acciones consideradas en el plan de acción? ¿Estos mecanismos son incluidos en la toma de decisiones para la mejora continua de la gestión del trabajo con las familias?	No existen mecanismos de monitoreo y seguimiento de las acciones establecidas en el plan de acción para la promoción del involucramiento familiar.	Existen mecanismos de monitoreo y seguimiento de las acciones establecidas en el plan de acción, los cuales se consideran parcialmente para la toma de decisiones y mejora de la gestión del trabajo con las familias. No obstante, estos mecanismos no consideran la visión de las familias para la evaluación de las acciones.	Existen mecanismos de monitoreo y seguimiento de las acciones establecidas en el plan de acción, los cuales se consideran en la toma de decisiones y mejora continua de la gestión del trabajo con las familias. Varios de estos mecanismos consideran la visión de las familias para la evaluación de las acciones.	Existen espacios participativos y recurrentes para el monitoreo y seguimiento de las acciones establecidas en el plan de acción, así como de la toma de decisiones a partir de los resultados. En todos estos mecanismos se considera la visión de las familias para la evaluación de las acciones.
Espacios formales de autoevaluación y reflexión sobre las prácticas de involucramiento familiar	¿Existen espacios formales y planificados de autoevaluación y reflexión sobre las prácticas de relacionamiento e involucramiento familiar? ¿Dónde se concretan estos espacios y quiénes pueden participar en ellos?	No existen herramientas o espacios planificados para que los equipos educativos reflexionen y evalúen sus prácticas en relación al involucramiento de las familias.	Existen herramientas o espacios aislados para que los equipos educativos reflexionen y evalúen sus prácticas en relación al involucramiento de las familias, que no necesariamente han sido planificados y puestos en práctica en consejos de profesores u otros espacios formales cotidianos.	Existen herramientas y espacios sistemáticos para que los equipos educativos reflexionen y evalúen sus prácticas en relación al involucramiento de las familias, que han sido planificados y puestos en práctica en los consejos de profesores u otros espacios formales cotidianos.	Además de lo anterior, estos espacios han sido evaluados con los participantes y reformulados a partir de los resultados obtenidos.



Dimensión 2

Parentalidad positiva y apoyo al aprendizaje

Descripción

Entendemos por gestión de la parentalidad positiva y apoyo al aprendizaje la capacidad del establecimiento escolar de entregar herramientas a los distintos actores de la comunidad educativa, que promuevan un pleno desarrollo de los estudiantes y su bienestar. El apoyo que la escuela puede entregar a los padres, madres y apoderados para el despliegue de su rol de cuidadores requiere de una planificación y contextualización a su propia comunidad y sus características.

Factores clave asociados

Formación continua a la comunidad educativa / Fortalecer la parentalidad desde la escuela / Fomento lector con participación familiar

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Espacios formativos en torno al fortalecimiento del trabajo con las familias para el desarrollo de capacidades y herramientas de los equipos educativos	¿Existen espacios formativos para el desarrollo de capacidades y entrega de herramientas a los equipos educativos en torno al trabajo con las familias? ¿Estos espacios son sistemáticos, planificados y cuentan con objetivos claros que se ajustan a las necesidades de la escuela?	No existen espacios formativos para el desarrollo de capacidades y herramientas de los equipos educativos en torno al fortalecimiento del trabajo con las familias.	Se han desarrollado espacios formativos aislados que pueden o no contar con una planificación previa y que no necesariamente se han ajustado a las necesidades de la escuela. Y/o los espacios formativos han contado con baja convocatoria.	Se desarrollan espacios formativos sistemáticos que cuentan con una planificación y objetivos claros, y que se ajustan a las necesidades de la escuela y requerimientos del PEI. Además, cuentan con una alta convocatoria.	Además de lo anterior, estos espacios han sido evaluados con los participantes y reformulados a partir de estos resultados.
Entrega de información y herramientas a las familias para apoyar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes	¿Qué información se comparte con las familias acerca del progreso de los estudiantes? ¿Con qué frecuencia y en qué momentos? ¿Cómo se acompaña a las familias a potenciar el aprendizaje de los estudiantes?	El establecimiento no entrega información a las familias sobre el estado de progreso escolar o lo hace solo integrando aspectos de mejora de cada estudiante. No se entregan herramientas o estas son insuficientes para apoyar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	El establecimiento entrega información a las familias sobre el estado de progreso escolar, integrando aspectos positivos y de mejora de cada estudiante, pero lo hace de manera tardía o poco oportuna. Se entregan escasas o insuficientes herramientas para apoyar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	El establecimiento entrega información oportuna a las familias sobre el estado de progreso escolar, integrando aspectos positivos y de mejora de cada estudiante. Además, se les entregan herramientas para apoyar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	Elaboración de un plan en conjunto con las familias de cada estudiante, entrega de herramientas caso a caso con seguimiento permanente.

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Espacios formativos para madres, padres y apoderados en relación a parentalidad y crianza positiva	¿Existen espacios de formación y sensibilización en relación a parentalidad y crianza positiva, con activa participación de madres, padres y apoderados? ¿Estos espacios son planificados, sistemáticos y evaluados?	En la escuela no existen espacios de formación y sensibilización de madres, padres y apoderados en torno a temáticas de parentalidad y crianza positiva.	En la escuela existen espacios aislados de formación y sensibilización de madres, padres y apoderados en torno a temáticas de parentalidad y crianza positiva y/o estos han tenido baja participación.	En la escuela existen espacios de formación planificados y sistemáticos en torno a temáticas de parentalidad y crianza positiva, con activa participación de los apoderados.	Además de lo anterior, estos espacios son evaluados con los apoderados y los equipos educativos, reformulándose de acuerdo a los resultados para su mejora continua.
Actividades para involucrar a las familias en el fomento del gusto por la lectura	¿Existen actividades sistemáticas para el involucramiento familiar en fomento del gusto por la lectura?	No existen actividades sistemáticas para el involucramiento familiar en fomento del gusto por la lectura.	Existen actividades aisladas o poco planificadas para el involucramiento familiar en fomento del gusto por la lectura y/o estas actividades no están incorporadas al plan lector de la escuela.	Existen actividades sistemáticas en todos los ciclos formativos para el involucramiento familiar en fomento del gusto por la lectura, las que están incorporadas al plan lector de la escuela.	Además de lo anterior, la biblioteca o el CRA es un espacio promotor del gusto por la lectura que está abierto tanto para los estudiantes como para sus familias.



Dimensión 3

Participación y comunicación familia-escuela

Descripción

Entendemos por este ámbito de gestión la capacidad del centro educativo para planificar y ejecutar estrategias y acciones que permitan a las familias implicarse activamente en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, generando un sentido de comunidad que potencie este aprendizaje. Esta gestión incluye el esfuerzo sistemático por crear canales efectivos para el intercambio de información, promoviendo relaciones y dinámicas de inclusión hacia todas las familias.

Factores clave asociados

Promoción de una comunicación bidireccional / Familias diversas, diversos modos de participar / La escuela como un lugar de encuentro

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Canales de comunicación formales y efectivos para la relación familia-escuela	¿Existen uno o más canales de comunicación oficiales para el intercambio de información con las familias que sean estables y efectivos? ¿Permiten el intercambio bidireccional de información?	No existen canales de comunicación oficiales para el intercambio de información con las familias.	La escuela ha definido al menos un canal de comunicación oficial, pero este tiene efectividad parcial en el intercambio de información y/o no permite la bidireccionalidad en la comunicación entre las familias y la escuela.	La escuela ha definido al menos un canal de comunicación oficial, estable y efectivo para el intercambio bidireccional de información entre las familias y el equipo educativo.	Además de lo anterior, se generan espacios participativos para reflexionar en torno a los canales de comunicación con las familias, evaluándolos y tomando decisiones para su mejora continua.
Entrevistas individuales con los apoderados que consideran la integralidad de los estudiantes y se realizan con las condiciones adecuadas	¿Las entrevistas de apoderados se planifican? ¿La escuela cuenta con condiciones adecuadas para la realización de reuniones de apoderados (horario, espacio, pautas)? ¿Esta planificación incluye el abordaje de aspectos académicos, cognitivas y socioafectivos de los niños, mencionando sus fortalezas y recursos?	Las entrevistas no se planifican incluyendo el abordaje de información académica, cognitiva y socioafectiva de los estudiantes. Tampoco cuentan con una calendarización, espacio adecuado, pauta y registro.	Las entrevistas se planifican, incluyendo parcialmente aspectos de información académica, cognitiva y socioafectiva de las y los estudiantes, con un énfasis en la transmisión a las familias más que en la indagación con ellas.	Las entrevistas se planifican con horarios definidos, en un lugar adecuado, con pauta y registro para entregar y recoger información académica, cognitiva y socioafectiva de sus estudiantes, señalando además sus fortalezas y recursos.	Además de lo anterior, las entrevistas cuentan con un registro que deriva en un plan de trabajo que considera a los estudiantes en su integralidad.
Reuniones de apoderados que validan el rol de las familias, cuentan con un espacio formativo, participativo e informativo y se realizan con las condiciones adecuadas	¿La escuela cuenta con adecuadas condiciones para la realización de reuniones de apoderados (horario, espacio, tabla de temas, pautas)? ¿Estos espacios son planificados? ¿Las reuniones permiten el diálogo y la escucha entre los apoderados y con los equipos educativos? ¿Permiten la bidireccionalidad en el intercambio de información? ¿Cuentan en su planificación con un espacio informativo, formativo y participativo que es seguido por todos los cursos?	Las reuniones de apoderados no cuentan en su planificación con un espacio informativo, formativo y participativo.	Las reuniones cuentan en su planificación con un espacio informativo, formativo y participativo que es seguido por la mayoría de los cursos. Además, en su mayoría son espacios de diálogo y escucha entre los apoderados y equipos educativos, con bidireccionalidad en el intercambio de información.	Las reuniones cuentan en su planificación con un espacio informativo, formativo y participativo, que es seguido por todos los cursos. Además, todas son espacios de diálogo y escucha entre los apoderados y equipos educativos, con bidireccionalidad en el intercambio de información.	Además de lo anterior, se generan espacios participativos para reflexionar en torno a las reuniones y entrevistas de apoderados, evaluándolas y tomando decisiones para su mejora continua.

Prácticas	Preguntas guía	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Promoción de la existencia y funcionamiento de un Centro General de Padres y Apoderados	¿Se han ofrecido las condiciones necesarias para la existencia y/o el funcionamiento adecuado del Centro de Padres y Apoderados en la escuela? ¿Se ha promovido un trabajo en conjunto en línea con el PEI de la escuela?	La escuela no ofrece las condiciones necesarias para la existencia y/o funcionamiento adecuado del Centro de Padres y Apoderados en la escuela (definir un profesor asesor, facilitar la realización de votaciones, socializar el proceso, apoyar la realización de actividades, entre otros).	La escuela ofrece algunas condiciones para la existencia y/o el funcionamiento adecuado del Centro de Padres y Apoderados en la escuela (definir un profesor asesor, facilitar la realización de votaciones, socializar el proceso, apoyar la realización de actividades, entre otros).	La escuela ofrece todas las condiciones para la existencia y/o el funcionamiento adecuado del Centro de Padres y Apoderados en la escuela (definir un profesor asesor, facilitar la realización de votaciones, socializar el proceso, apoyar la realización de actividades, entre otros). En caso de que exista un Centro de Padres y Apoderados, se promueve un diálogo continuo y trabajo en equipo en línea con el PEI de la escuela.	Además de lo anterior, el Centro de Padres y Apoderados es considerado en la toma de decisiones en la escuela y se han generado instancias formativas y/o de entrega de herramientas para apoyar su labor en la escuela.
Actividades recreativas, culturales y/o deportivas para la interacción de toda la comunidad educativa	¿Qué actividades se han desarrollado para potenciar el sentido de identidad y pertenencia de las familias? ¿Cómo es la participación de estas en dichas actividades? ¿Cómo es la planificación de las actividades? ¿Están consideradas dentro de la planificación anual del trabajo con las familias?	No existen actividades recreativas, culturales y deportivas para motivar la pertenencia e identidad de la comunidad educativa que cuenten con participación familiar.	Existen actividades recreativas, culturales y deportivas aisladas para motivar la pertenencia e identidad de la comunidad educativa, o estas han sido poco planificadas. Estas actividades cuentan con baja participación familiar (por ejemplo, solo como espectadores).	Existen actividades recreativas, culturales y deportivas planificadas y periódicas para motivar la pertenencia e identidad de la comunidad educativa, con activa participación familiar.	Además de lo anterior, estas actividades han sido planificadas y evaluadas tomando en cuenta la opinión de las familias y en línea con el PEI del establecimiento.

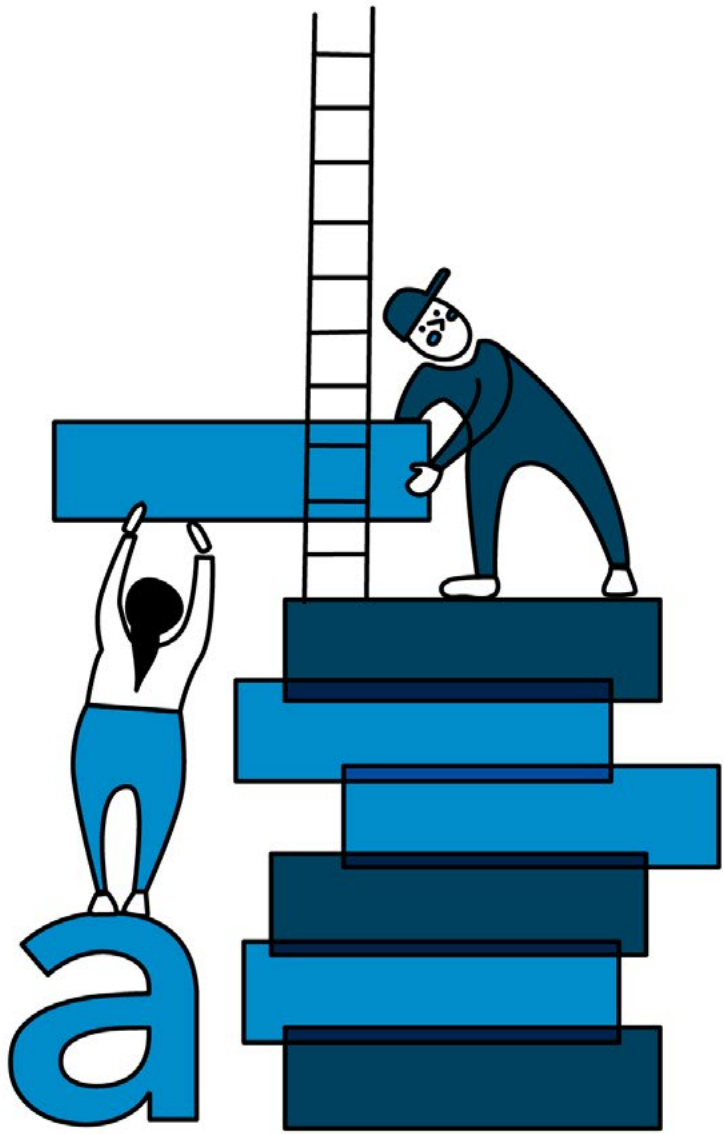
NOTAS



NOTAS



GLOSARIO



Glosario

Adultos cuidadores: Personas que desempeñan un papel significativo en los cuidados de los niños, niñas y adolescentes, incluidos los cuidadores externos a la familia, los tutores y los miembros de la familia extensa, desde los abuelos hasta los tíos o primos.

Equipos educativos: Todo el personal que trabaja en un centro educativo y que contribuye al aprendizaje de los niños y niñas, incluidos los directores, jefes de unidad técnica-pedagógica, docentes, paradocentes, auxiliares, administrativos, personal técnico y especialistas. Aunque las familias también forman parte de los educadores, este término es específico para referirse a quienes desempeñan una función especializada en una escuela o institución de aprendizaje.

Alianza familia-escuela: Relación de colaboración entre las familias y los equipos educativos, que busca promover el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los estudiantes (Winthrop et al., 2021; Simón, 2016). Esta colaboración implica el compromiso de ambas partes en asumir responsabilidades compartidas, respetando los roles y límites de cada cual, y fomentando la confianza mutua y la solidez de principios comunes (Gigli, Demozzi y Pina-Castillo, 2019). Se basa en el respeto a la diversidad y la creación de espacios equitativos e inclusivos, donde cada parte contribuye con sus recursos y perspectivas desde su propia realidad (Simón, 2016).

Ámbito de gestión: Dimensiones del quehacer escolar en las cuales se llevan a cabo procesos asociados a la planificación, ejecución y evaluación de prácticas. En este caso, el ámbito hace referencia a la labor que la escuela realiza para involucrar a las familias.

Competencias parentales: Conjunto de capacidades que permiten a los padres, las madres y los cuidadores enfrentar de manera flexible y adaptativa su labor de crianza, ajustándose a las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, así como a los estándares sociales aceptados (Rodrigo et al, 2009). Son clave para una crianza respetuosa que promueva el bienestar y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Comunidad educativa: Agrupación de personas que integran una institución educativa y que tienen como propósito común contribuir al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La comunidad educativa está integrada por estudiantes, padres, madres, apoderadas y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales (Ley General de Educación).

Cultura escolar: Se refiere a los patrones de significado transmitidos históricamente dentro de una determinada institución educativa. Estos incluyen normas, valores, creencias, expectativas, ceremonias, rituales y tradiciones compartidas por los miembros de la comunidad escolar. La cultura escolar permea la forma en que los integrantes de la escuela piensan y actúan

Familia: Núcleo fundamental de la sociedad y entorno natural para el crecimiento, desarrollo y bienestar de todos sus miembros (UNICEF, 2006). La familia, en constante transformación, incluye múltiples configuraciones, adaptándose a los cambios socioculturales y reflejando la diversidad de la sociedad contemporánea (Cárcamo y Gubbins, 2020; MINEDUC, 2017). Es también el primer espacio donde los niños, niñas y adolescentes reciben protección, afecto y cuidado, lo que favorece su desarrollo integral, además de satisfacer sus necesidades básicas.

Instrumento de autoevaluación de la alianza familia – escuela del Programa Aprender en Familia: En el contexto del Programa Aprender en Familia, los criterios de autoevaluación son un conjunto definido de prácticas que sirven como referencia para analizar la calidad del trabajo con las familias, de las escuelas que participan del programa. Ofrecen una visión global de la alianza familia-escuela en el ámbito del establecimiento escolar, a la vez que permiten determinar el nivel de avance en dimensiones claves de la interacción con estas. Mediante la identificación de fortalezas y áreas que requieren desarrollo, funcionan como una hoja de ruta para la mejora continua.

Involucramiento familiar: Sinónimo de participación familiar. Se refiere a los comportamientos de los padres, madres o apoderados que promueven el aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, así como al compromiso a colaborar con la escuela (Fantuzzo et al., 2000, citado en Ma et al., 2016). El involucramiento familiar varía en función del contexto y permite generar alianzas para que la enseñanza y el aprendizaje sean equitativos, inclusivos, de alta calidad y pertinentes, a fin de avanzar en la superación de la desigualdad educativa (Gubbins et al., 2023).

Parentalidad positiva: Enfoque de crianza que se sustenta en el interés superior de los niños, niñas y adolescentes que busca satisfacer sus necesidades sin recurrir a la violencia, respetando sus derechos y promoviendo un entorno de afecto y límites (Capano y Ubach, 2013; UNICEF, 2018). Procura fomentar un apego seguro a través de interacciones de apoyo, amor y comunicación efectiva, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral (Kyriazos y Stalikas, 2018). Reconoce que los padres, las madres y los cuidadores suelen requerir apoyo externo, redes y orientación que les permitan enfrentar los desafíos de la crianza, desarrollando competencias que favorezcan

el pleno desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes (Barudy et al., 2010; Pecnik y Laliere, 2012).

Factores clave: Dinámicas y prácticas fundamentales que caracterizan a una comunidad escolar y que se pueden organizar en relación a los distintos ámbitos de gestión de la alianza familia-escuela. La sistematización de estos factores busca orientar a la comunidad educativa hacia una gestión que los promuevan, de manera de fortalecer una cultura de alianza.

Referencias

Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *97* (247), 255–272.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Metodología de construcción de indicadores de desarrollo personal y social. https://archivos.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/Metodolog%C3%ADa+de+C%C3%A1lculo+IDPS.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Resultados educativos 2023. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Nacionales+Simce+2023.pdf

Alcalay, L., Milicic, N., y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, 14(2), 149–161.

Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Amante, E., Gindap, R., Varquez, A., Maureal, A., Torres, D., Masepequiña, J., y Magnanao, J. (2022). The relationship between parental involvement and academic motivation of grade 11 and 12 senior high school students. *International Multidisciplinary Research Journal*, 4(2), 30–40. https://doi.org/10.54476/s713888

Arancibia, V., Strasser, K., y Herrera, P. (1997). *Manual de psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica.

Aubert, A., Flecha, C., García, R., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.

Azorín, C., y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, *23*, 131–143. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w

Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., y Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal, 26* (2), 161–184.

Barrera-Osorio, F., Gertler, P., y Nakajima, N. (2021). Promoting parental involvement in schools: Evidence from two randomized experiments. https://doi.org/10.35489/bsg-rise-wp_2021/060

Barudy, J., Dantagnan, M., y Comas, E. (2010). L*os desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.

Batini, F., Bartolucci, M., y Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and Education, 55*(1–2), 111–122.

Bergman, P. (2015). *Parent-child information frictions and human capital investment: Evidence from a field experiment* (CESifo Working Paper No. 5391). CESifo. https://ssrn.com/abstract=2622034

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 83–95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008

Cárcamo Vásquez, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, e11. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406

Cárcamo Vásquez, H., y Gubbins Foxley, V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(86), 549–573. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14065614003

Cárcamo Vásquez, H., y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4

Cárdenas, D. L., Hernández, N. J., y García-Díaz, J. J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria, 15*(2), 21–40.

Caridade, S., Sousa, H. F. P., y Dinis, M. A. P. (2020). The mediating effect of parental involvement on school climate and behavior problems: School personnel perceptions. *Behavioral Sciences, 10*(8), 129. https://doi.org/10.3390/bs10080129

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes.

Crosnoe, R. (2009). Family-school connections and the transitions of low-income youths and English language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology, 45*(4), 1061–1076. https://doi.org/10.1037/a0016131

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 285–301. https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16

Epstein, J. L. (2013). *Preocupándonos por los niños que compartimos. En J. L. Epstein, Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas* (1.ª ed., pp. 15–49). Fundación CAP/Hueders.

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2023). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools, third edition*. Nueva York: Taylor & Francis.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodríguez Jansorn, N., Van Voorhis,

F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., y Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4.ª ed.). Corwin/Sage.

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En C. F. Conrad y R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–138). Sage.

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2016). *Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 2*(5), 202–219. https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.10

Espínola, V., y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios de la reforma educacional* (pp. 51–84). Universidad de Chile/UNICEF.

Espinoza, A. M., y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhe*, *25*(2), 1–18.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., y Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467–480. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262

Fernández Vega, J. P., y Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones, 9*(2). https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.935

Fitria, R., y Pangesti, A. (2023). Parental involvement during online learning: A study among low-income families in Indonesia. *Journal Ilmiah Sekolah Dasar, 7*(1), 67–75. https://doi.org/10.23887/jisd.v7i1.54006

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.

Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. Editorial Trillas.

Gallardo, A. (2019). Cogniciones y prácticas parentales en contexto de migración. *Summa Psicológica, 16*(2). https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.412

Gallego, F., y Bedregal, P. (2016). *Impact evaluation of Aprender en Familia* [Informe de evaluación]. Pontificia Universidad Católica de Chile/Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL).

Garcés, R. R., Ortiz, R. J., Flores, C. V., Fuentes, A. G., Osores, P. M., y Letelier, C. L. (2016). Modelo colaborativo de gestión escolar para la innovación pedagógica en la escuela. *Boletín Redipe, 5*(10), 49–55.

Gigli, A., Demozzi, S., y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 15–30.

Gubbins, V., Urrutia, M., y Cárcamo, H. (2023). Involucramiento, implicación y participación de las familias: explorando enfoques, niveles y ámbitos de acción en políticas de cuatro países latinoamericanos. *Pensamiento Educativo, 60*(2), 1–15.

Gunn, V., y Izumi, S. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14*(2), 219–231. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00037-1

Hutchins, D., Morris, E. M., y Nóra, A. L. (Global Family Engagement in Education Network). (2024). *Global family, school, and community engagement rubrics tool*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/03/Global-Rubrics-Web.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). *Censo de Población y Vivienda 2017*. INE.

Iturra, L. V., y Cárcamo Vásquez, H. (2019). Etnografiando la relación familia-escuela: el caso de una escuela municipal de la ciudad de Chillán, Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(1), 57–82.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.

Jelin, E. (2022). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706–742. https://doi.org/10.1177/0042085912445643

Jung, S. B., y Sheldon, S. B. (2015, abril). *Exploring how school-family partnership programs improve attendance: Principals, teachers and program organization* [Ponencia]. Reunión anual de la American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL, Estados Unidos.

Kamal, A., Amjad, N., Yaqoob, U., Saud, N., Ijaz, M., Khan, I., y Andualem, M. (2022). Role of socioeconomic and parental involvement factors on children foundational learning skills based on MICS (2017–2018) data, Punjab. *Scientific Reports, 12*(1). https://doi.org/10.1038/s41598-022-13540-3

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43–51.

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*, 49–63. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.001

Kyriazos, T., y Stalikas, A. (2018). Positive parenting or positive psychology parenting? Towards a conceptual framework of positive psychology parenting. *Psychology, 9*(7), 1761–1788. https://doi.org/10.4236/psych.2018.97104

Larocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115–121.

Leiva, V. L., Costa, P. A., Bilbao, M., Aguilar, C. C., Morales, M., Villalobos, B., y Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 201–219.

Loera, G., Rueda, R., y Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction, 50*(2), 133–155. https://doi.org/10.1080/19388071003731554

López, A. S., y Pollak, T. R. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela: un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 14*, 55–74.

Luo, J., Raat, H., Franse, C., Bannink, R., Bai, G., y Grieken, A. (2022). Correlates of help-seeking by parents for the socioemotional development of their 3-year-old children: A longitudinal study. *BMJ Open, 12*(1), e052595. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052595

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., y Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. E*ducational Psychology Review, 28*, 771–801.

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 1–13.

Madsen, E., Væver, M., Egmose, I., Krogh, M., Haase, T., Moor, M., y Karstoft, K. (2023). Parental reflective functioning in first-time parents and associations with infant socioemotional development. *Journal of Child and Family Studies, 32*(7), 2140–2152. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02565-5

Markovich Morris, E., Nora, L., Winthrop, R., Lieblich, M., Partington, S., y Sukumar, C. (2024). *Conversation starter tools: A participatory research guide to building stronger family, school, and community partnerships.* Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/02/Final-CSTs_EN_24June2024_web.pdf

Maturana, H., Varela, F., y Behncke, R. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Organización de Estados Americanos (OEA).

McIver, M., Epstein, J., Sheldon, S., y Fonseca, E. (2015). Engaging families to support students' transition to high school: Evidence from the field. *The High School Journal, 99*(1), 27–45. https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0016

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). *Leamos juntos: Orientaciones para fomentar la lectura en familia*. Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). https://plandelectura.cultura.gob.cl/wp-content/files_mf/1346784014Leamosjuntos.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*. División de Educación General. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_Familias-Comunidad.pdf

Muñoz, L. (2018). Relaciones de género y arreglos domésticos: masculinidades cambiantes en Concepción, Chile. *Polis, 17*(50), 183–204. https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000200183

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). Chile: Nota de política educativa. OCDE. https://www.oecd.org/chile

Ortega Arias, M. D., y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 81–97.

Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 67*(1), 159–180.

Park, J., Johnston, C., Colalillo, S., y Williamson, D. (2016). Parents' attributions for negative and positive child behavior in relation to parenting and child problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 47(Supl. 1), S63–S75. https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1144191

Pecnik, N., y Lalière, C. (2012). Por una visión de la parentalidad en el interés superior del niño. En M. Daly (Ed.), *La parentalidad en la Europa contemporánea: Un enfoque positivo.* Consejo de Europa. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/docs/ParentalidadEuropacomtemp.pdf

Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. E., y Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia: un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la Educación, 56*, 325–358. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169

Ramírez, E., Casassas, M., y Cruz, P. (2022). ¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos? *Revista Andina de Educación, 6*(1), 000613. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.3

Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos, 42*(2), 449–462.

Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe, 15*(1), 119–135. https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010

Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial, 18(*2), 113–120.

Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G. R., y Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 34–57.

Romagnoli, C., y Gallardo, G. (2018). *Alianza efectiva familia-escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes.* Valoras UC.

Rondon, L. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. En I Congreso Internacional sobre Mediación y Conflictología. UNIA. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1687/4Rondon.pdf

Rosero, A. L., y Mieles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo, 66*, 205–224.

Sarrato, C. S., y Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability, 11*(24), 7080. https://doi.org/10.3390/su11247080

Selvini Palazzoli, M. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia*. Paidós Ibérica.

Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H., y Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. Harvard Family Research Project.

Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education, 7*, 185–209.

Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 17–22.

Souto-Manning, M., y Swick, K. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. E*arly Childhood Education Journal, 34*(2), 187–193. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5

Stojanovska, V. (2024). Parental involvement: Why is important and how to involve parents in schools? *Teacher, 27*, 79–83. https://doi.org/10.20544/teacher.27.09

Superintendencia de Educación. (2019). *Participación de la familia en la comunidad educativa: Compromiso y responsabilidad compartid*a. https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/participacion-de-la-familia-en-la-comunidad-educativa-compromiso-y-responsabilidad-compartida

Undurraga, C. (2014). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones Universidad Católica.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2006. Convención sobre los Derechos del Niño. un.org
2018. *Fair parent, fair child: Handbook on positive parenting*. unicef.org

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S., y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Villalobos Muñoz, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional, 60*(1), 107–138.

Vo, D., y Csapó, B. (2023). Exploring inductive reasoning, scientific reasoning and science motivation, and their role in predicting STEM achievement across grade levels. I*nternational Journal of Science and Mathematics Education, 21*(8), 2375–2398. https://doi.org/10.1007/s10763-022-10349-4

Wang, M. (2023). The impact of parent-child reading on children's language development. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, *3*(10), 81–87. https://doi.org/10.54691/fhss.v3i10.5687

Wayman, J. C., Spikes, D. D., y Volonnino, M. R. (2013). Implementation of a data initiative in the NCLB era. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education* (pp. 135–153). Springer.

Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP. https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Nuevas_orientaciones_sobre_el_involucramiento_familiar_en_el_aprendizaje-Heather_Weiss.pdf

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderline, R., y Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. Journal of Education for Teachers (Número especial), 44, 252-257.

Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., y Ziegler, L. (2021). *Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/Family_School_Engagement_Playbook_FINAL.pdf

Este libro reúne y sistematiza los principales aprendizajes de 15 años de implementación del Programa Aprender en Familia de Fundación CAP, transformando la experiencia acumulada en conocimiento, evidencia y herramientas para fortalecer el trabajo de las comunidades escolares.

Su principal aporte es mostrar que la alianza entre familia y escuela no surge solo de la voluntad de sus actores, sino que se construye de manera intencionada y sostenida desde una verdadera cultura de colaboración, basada en principios y objetivos compartidos, confianza, liderazgo y mejora continua.

A partir de la experiencia del Programa, el libro identifica ámbitos fundamentales para consolidar esta alianza y propone, para cada uno, factores clave y prácticas concretas que orientan la gestión de los equipos directivos y educativos en el trabajo junto a las familias, con foco en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Asimismo, invita a las escuelas a reflexionar sobre su realidad, definir prioridades y avanzar progresivamente, incorporando herramientas como el instrumento de autoevaluación de la alianza familia-escuela, desarrollado y perfeccionado por el Programa a lo largo de los años.

Finalmente, esta publicación releva la importancia de institucionalizar esta alianza para que se integre de manera permanente al quehacer cotidiano de la escuela. Porque cuando equipos educativos, directivos, profesores, familias y sostenedores se unen en torno a un propósito en común, no solo se abren nuevas oportunidades de desarrollo y mejoran los aprendizajes, sino que también se construyen comunidades que acompañan, inspiran y creen en las capacidades de cada niña, niño y adolescente.

Fundación CAP

ISBN: 978-956-8791-34-6