



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado

Proyecto de Investigación

¿Cómo fortalecer el vínculo entre familias y escuelas?: aportes desde las representaciones sociales de familiares y educadores

Cecilia Marino Alves
C.I. 4.075.169-1

Tutor: Asist. Mag. Nicolás Chiarino Durante
Revisora: Prof. Adj. Dra. Graciela Plachot

Febrero, 2024
Montevideo, Uruguay

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Fundamentación y relevancia del estudio | 4 |
| 2. Antecedentes de la temática de investigación | 7 |
| 2.1. Antecedentes internacionales..... | 7 |
| 2.2. Antecedentes en Uruguay | 9 |
| 3. Marco conceptual | 12 |
| 3.1. Representaciones sociales..... | 12 |
| 3.2. Componentes de los vínculos saludables entre familias y escuelas | 13 |
| 3.3. Perspectiva ecosistémica relacional..... | 15 |
| 4. Preguntas y problema de la investigación..... | 18 |
| 5. Objetivos | 18 |
| 5.1. Objetivo general..... | 18 |
| 5.2. Objetivos específicos..... | 19 |
| 6. Metodología..... | 19 |
| 6.1. Diseño metodológico | 19 |
| 6.2. Población y contexto de la investigación | 20 |
| 6.3. Instrumentos de recolección de datos | 20 |
| 6.3.1. Entrevistas en profundidad | 21 |
| 6.3.2. Análisis documental..... | 21 |
| 6.4. Prospectiva de análisis | 21 |
| 7. Cronograma de ejecución..... | 23 |
| 8. Consideraciones éticas..... | 23 |
| 9. Resultados esperados y plan de difusión..... | 24 |
| 10. Referencias bibliográficas | 25 |

Resumen

El presente proyecto de investigación, el cual forma parte del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, tiene como objetivo principal estudiar, a través de las representaciones sociales, las principales dimensiones que contribuyen a fortalecer los vínculos entre familias y escuelas desde una perspectiva ecosistémica relacional. La interacción entre familias y educadores juega un papel fundamental en el bienestar y el desarrollo emocional, cognitivo y social de niñas y niños. Las principales dimensiones que contribuyen a fortalecer estos vínculos incluyen la comunicación, la cohesión, la flexibilidad, la participación y la colaboración. Para llevar a cabo esta investigación se propone una metodología cualitativa basada en un estudio de caso instrumental en dos escuelas primarias con perfiles diferentes. El estudio contempla la aplicación de entrevistas en profundidad a educadores y familias y la realización de análisis documental. Los resultados de esta investigación buscan profundizar sobre posibles acuerdos y facilitadores que permitan proponer cambios para fortalecer las relaciones entre familias y escuelas.

Palabras clave: Vínculo Familia - Escuela, Representaciones sociales, Cohesión, Colaboración, Comunicación, Flexibilidad, Participación.

Abstract

The present research, established in the final project of the degree in Psychology at the University of the Republic, aims to explore the social representations of the core dimensions that enhance the bonds between families and schools from a relational ecosystemic perspective. The interaction between families and teachers is essential for well-being and the emotional, cognitive, and social development of children. The core dimensions that enhance bonds include communication, cohesion, flexibility, participation, and collaboration. A qualitative methodology is proposed based on an instrumental case study in two primary schools with different profiles. The study includes the application of deep interviews, to teachers and families, and document analysis. The results of this research seek to further investigate the components associated to enhance bonds and identify possible agreements and facilitators that allow changes to improve the quality of relationships.

Keywords: Family - School Relationships, Social Representations, Cohesion, Communication, Collaboration, Flexibility, Participation.

1. Fundamentación y relevancia del estudio

"El futuro de la humanidad no son los niños, somos los mayores con los que se transforman en la convivencia". Humberto Maturana (2011)

Las familias y las instituciones educativas, a través de los educadores, tienen un papel determinante en el desarrollo y la vida de niñas y niños. La calidad de las interacciones entre familias y escuelas genera importantes efectos en términos sociales, emocionales y cognitivos para las infancias (Baeza, 2009). Cuando las familias participan activamente en la educación de los hijos, brindando apoyo en el hogar y participando en actividades escolares, se crea un entorno propicio para el aprendizaje. La comunicación, la flexibilidad y la colaboración entre familias y educadores contribuye, según la autora, a abordar las necesidades emocionales y sociales de niñas y niños. La actitud positiva de la familia hacia el aprendizaje y la educación pueden influir significativamente en la actitud de los estudiantes dentro del aula. La teoría de las esferas de influencias superpuestas desarrollada por Epstein (2013) sostiene que niñas, niños y adolescentes se benefician más cuando familias, educadores y otros miembros de la comunidad colaboran para orientar y acompañar sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Su teoría destaca la importancia de la colaboración y la participación de las familias en diversos aspectos de la vida escolar para mejorar los resultados académicos y el bienestar general. Epstein (2013) plantea diferentes perspectivas de relacionamiento presentes en los vínculos entre familias y escuelas; en primer lugar, las denominadas separadas (donde cada esfera o sistema realiza contribuciones por separado), en segundo lugar las secuenciales (donde cada sistema contribuye en diferentes momentos del desarrollo de niñas, niños y adolescentes) y por último, las compartidas donde las responsabilidades y contribuciones son coordinadas y complementarias entre las esferas escuela, familia y comunidad (p.135). El autor identificó seis tipos de implicaciones clave para potenciar la relación entre familias y escuelas: el aprendizaje en el hogar, la comunicación entre la escuela y la familia, la participación en la toma de decisiones, la colaboración con la comunidad, el voluntariado en la escuela y la participación en eventos escolares (p.23).

Adicionalmente, la participación activa de las familias en la vida escolar de sus hijos ha demostrado estar relacionada con mejores resultados académicos y tasas más bajas de abandono escolar. Según López Larrosa (2013) "la implicación conductual e intelectual de los padres se relaciona con una mayor competencia percibida de los hijos, lo cual, a su vez,

se relaciona con unos mejores resultados académicos” (p.21). La conexión y cohesión entre familias y escuelas crea un entorno educativo más enriquecedor y efectivo, generando beneficios no solo a nivel individual, sino también fortaleciendo a la comunidad educativa en su conjunto (Baeza, 2009).

En la propuesta de Transformación Educativa definida por ANEP (2021) para el período 2020-2024 no se identificaron acciones o programas específicos que promuevan el fortalecimiento del vínculo entre familias y escuelas. La propuesta se enfoca en la transformación de currículas, planes, programas, perfiles de dirección, incremento de escuelas de tiempo completo, entre otras iniciativas.

Según la Ley General de Educación N° 18.437 de Uruguay (2008), las familias tienen el derecho de participar en las actividades escolares y recibir información periódica sobre el progreso educativo de sus hijos. Adicionalmente, deben asegurar la asistencia regular de sus hijas e hijos a la escuela y brindar apoyo en su proceso de aprendizaje, entre otras responsabilidades establecidas en la ley.

La calidad de relacionamiento entre ambos sistemas, además de generar efectos en niñas y niños, así como en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, también genera efectos en el bienestar y salud mental de todos los integrantes del sistema, especialmente en los educadores, según cómo éstos perciban el vínculo en términos de recursos y demandas. El análisis de las representaciones sociales de los componentes que fortalecen los vínculos entre educadores y familias también podría aportar a los estudios en esta temática. Según el estudio de salud ocupacional docente del INEEd (2020), las mujeres que trabajan en educación inicial y primaria pública experimentan una mayor percepción de demandas y menor percepción de recursos y bienestar en comparación con otros grupos de educadores. Esto se debe al alto índice de cargas de doble presencia que enfrentan, combinando el trabajo con responsabilidades domésticas y de cuidado, lo que genera una mayor carga de trabajo cognitiva, cuantitativa y emocional, resultando en condiciones menos favorables para la salud y el bienestar. Adicionalmente, en términos de recursos, también se observa una insuficiencia significativa de apoyo de equipos multidisciplinares, donde el 46% indica la falta de un psicólogo y el 47% señala la ausencia de un asistente o trabajador social en sus escuelas. El rol del psicólogo como facilitador sistémico de procesos colaborativos y colectivos en el interjuego familias y educadores, contribuye a crear contextos posibilitadores, fomentando redes de relaciones, visualizando recursos y respetando el derecho de cada miembro a ser escuchado, reconociendo las diversas concepciones de valores y creencias presentes y adoptando una perspectiva amplia para

identificar acuerdos y oportunidades de cambio (Fuks, 2009). Según Selvini Palazzoli (1990) el rol del psicólogo con perspectiva sistémica, se enfoca en conocer las reglas del juego que le permitan elaborar estrategias de intervención para influir en las interacciones y generar cambios posibles a partir de las realimentaciones observadas.

Adicionalmente, se ha observado, a partir de los antecedentes consultados, una amplia diversidad en los tipos de vínculos existentes entre familias y escuelas, así como una gran variabilidad en los significados que le otorgan a la idea de participación los diferentes actores. Para profundizar sobre los vínculos entre familias y escuelas se propone una investigación desde una perspectiva ecosistémica con el objetivo de identificar nuevos puntos de encuentro, áreas de fortalezas y desafíos. Se estudiarán, desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), las principales dimensiones que promueven la fortaleza de estos vínculos. Se considerará el Modelo Circumplejo de evaluación familiar de Olson, Russell y Sprenkle (1989) y su adaptación para el ámbito escolar (Escala Sistémica de Observación de Clases) desarrollado por Dane y Fish (2000). Este modelo define tres dimensiones clave relacionadas con el funcionamiento saludable de los sistemas familiares y escolares: cohesión (comprende la colaboración), flexibilidad y comunicación. A su vez, se considerarán algunas ideas del análisis sistémico propuesto por Baeza (2009) sobre la estructura (o flexibilidad), la comunicación y el ciclo vital según los diferentes niveles de influencia, de acuerdo a la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1987).

Finalmente, mi interés y motivación por la temática seleccionada surge durante mi participación en un proyecto de investigación cualitativa en la Facultad de Psicología vinculado al Programa de Investigación e Innovación Orientadas a la Inclusión Social, CSIC - Udelar llevado adelante en el año 2021, bajo la coordinación de Prof. Adj. Dra. Cecilia Marotta. El objetivo del proyecto era analizar las experiencias de cuidados hacia niñas y niños de la educación primaria pública durante la enseñanza a distancia en pandemia. Participé como observadora en un grupo de discusión con familias en la fase de recolección de información. Durante mi registro y análisis de notas de campo observé, entre otras cosas, gran diversidad en relación a los tipos de vínculos y formas de participación de las familias en las escuelas. Algunas familias manifestaban estar involucradas activamente en el colectivo de familias, otras por su parte tenían poca relación con maestras y otras familias de la escuela manifestando no tener sentido de pertenencia, en tanto que otras familias estaban algo involucradas pero por fuera de organizaciones colectivas. Esto despertó mi curiosidad e interés por profundizar en la temática, desde una perspectiva sistémica.

2. Antecedentes de la temática de investigación

2.1. Antecedentes internacionales

En relación al recorrido bibliográfico realizado, se identificaron investigaciones internacionales que profundizan en las ideas de participación de familias y escuelas, sus creencias, beneficios, obstáculos, oportunidades y desafíos. Adicionalmente, se realizó una búsqueda bibliográfica que incluyó rastreos de Trabajos Finales de Grado de la Facultad de Psicología, el cual arrojó un resultado vinculado a la temática pero que no se encontraba disponible.

En primer lugar se hace referencia a un estudio cualitativo desarrollado en España por Giró et al. (2014) el cual tiene por objetivo analizar el concepto de participación y los aspectos que facilitan u obstaculizan su proceso. Durante la investigación se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes representantes de la comunidad educativa; familias, docentes y autoridades. En el estudio se identificó que la idea de participación se ha transformado con el tiempo pasando a ser concebida desde una perspectiva centrada en el contexto sociopolítico y asociada a movilizaciones sociales, hacia una idea de participación más individualizada y enfocada en el rendimiento académico o en los problemas de conducta. Las palabras asociadas a participación que emergieron de los participantes consultados fueron “Participar significa, implicar, controlar, intervenir, ayudar, colaborar, involucrar, gestionar, saber cómo funciona el centro, el aula, cuáles son los objetivos del centro, si se cumplen; conocer el proyecto educativo del centro, comunicación directa entre familias, profesores y tutores” (p.74). El estudio concluye que la participación en la escuela continúa generando diversidad de opiniones y perspectivas, lo que refleja ser un fenómeno que está influenciado por factores subjetivos como las motivaciones e intereses personales y los facilitadores y barreras presentes en instituciones y educadores.

A partir de otra investigación etnográfica desarrollada en España por Martínez (2012), se estudió la cultura de la escuela en relación a los vínculos con las familias y el significado que le atribuyen ambas instituciones. Se destaca la amplia diversidad de familias en la comunidad educativa, dando lugar a diferentes tipos de relaciones con las escuelas. El estudio identificó mayoritariamente mecanismos formales de relacionamiento con familias, como ser entrevistas, circulares, informes y reuniones, y concluye con una propuesta para repensar la inclusión de las familias mediante encuentros más informales, incorporación de tecnología, estancias en las escuelas, talleres interactivos y espacios físicos dedicados a la interacción entre familias e instituciones. Además, durante el estudio se identificaron barreras desde la perspectiva de la escuela como la participación,

territorialidad, seguridad del rol, lenguaje técnico, falta de tiempo y habilidades de relacionamiento y desde la perspectiva de las familias se identificaron barreras como la confrontación, falta de habilidades de comunicación, dificultad para comprender aspectos técnicos, falta de acuerdos y escasa información compartida por la escuela. Este enfoque sugiere la importancia de adaptar las estrategias de relación familia-escuela para abordar la diversidad de la comunidad educativa y superar posibles barreras que puedan afectar la colaboración entre ambas partes.

Un estudio experimental realizado también en España por Vázquez y López (2014), presenta resultados interesantes en relación a las creencias de los educadores sobre el vínculo entre familias y escuelas. En este estudio participaron futuros docentes los cuales fueron divididos en dos grupos. Un grupo experimental, recibió una capacitación específica centrada en la relación entre familia y escuela y sus beneficios. El otro grupo no recibió esta capacitación. Se realizaron mediciones antes y después de la capacitación. El estudio concluyó que las personas del grupo experimental aumentaron sus creencias en relación a la colaboración familia-escuela luego de aplicado el post test, mientras que disminuyeron las creencias en la subordinación y poco interés de las familias, así como en la figura de autoridad de los educadores. El grupo que no recibió capacitación mantuvo sus creencias, las cuales estaban significativamente más centradas en la autoridad de los educadores y la subordinación y poco interés de las familias en comparación con el grupo experimental. El estudio evidencia la importancia de trabajar con los futuros educadores sobre las creencias en relación a los aportes y beneficios del vínculo entre familias y escuelas.

En México se realizó otro estudio desarrollado por Valdés y Sánchez (2009) donde se extrajeron tres factores de profundización para el análisis de los vínculos: la comunicación de la familia con la escuela, la comunicación de la familia con el hijo y el conocimiento de la familia acerca de la escuela. Las conclusiones del estudio identificaron que existe una correlación positiva y moderada entre el nivel educativo de madres y padres y el grado de participación en las actividades de sus hijos. En relación a la interacción de padres y madres con la escuela, el estudio refleja que ambos perciben que su participación no es óptima, siendo las madres quienes establecen mayor relación con el contexto educativo.

Una investigación realizada en Chile por Rivera y Milicic (2006) la cual tenía por objetivo estudiar creencias y percepciones de padres y educadores sobre la relación familia y escuela. Se concluyó que existen puntos de acuerdo y desacuerdo entre familias y escuela en relación a las siguientes dimensiones; comunicación, causa de los conflictos,

creencias y aspiraciones. El estudio aporta una mirada sobre los diversos tipos de familias (monoparental con apoyo, monoparental sin apoyo y nucleares) en condiciones de pobreza y su participación, expectativas y aspiraciones con la escuela, evidenciando la importancia que tiene para el proceso educativo contar con el apoyo de una familia ampliada y la necesidad de que la escuela demuestre mayor apertura y comprensión a las familias sin red de apoyo. Esta investigación propone que la escuela realice un proceso de introspección y acercamiento para comprender a los otros y repensar posibles alianzas.

Por último, en un estudio desarrollado por Tezón (2015) en Argentina, se analizaron las percepciones de los educadores en relación a la incidencia del contexto sociocultural desfavorable en las creencias sobre la educación. El estudio permitió observar cómo las interacciones que las familias mantienen con el entorno están influenciadas por ese ambiente desfavorable. Los educadores describen situaciones de aislamiento y hostilidad por parte de las familias hacia la escuela y manifiestan no contar con los recursos necesarios para manejar grupos de alumnos tan heterogéneos, optando por un marcado control sobre los estudiantes. El estudio concluye que el macrosistema de vulnerabilidad económica y social de las familias tiende a afectar las relaciones entre las familias y la escuela (exosistema) generando dificultades en el acercamiento saludable entre ambos sistemas.

2.2. Antecedentes en Uruguay

En un documento publicado por ANEP (2005) el cual sistematiza la experiencia del programa Escuelas de Tiempo Completo, se menciona que en los últimos tiempos se ha incrementado la demanda para mejorar los vínculos tanto por parte de la escuela como de las familias. En el análisis se identificó cuáles fueron los medios a través de los cuales la escuela se relaciona con las familias; prevaleciendo los más clásicos como reuniones de padres y madres, festivales o a través de la Comisión de Fomento. También se evidenciaron concepciones diferentes en relación a la idea de participación de las familias en las escuelas, habiendo docentes dispuestos a darle un lugar diferente a las familias y otros que entienden que solo deben participar frente a algún problema. El análisis resultante de dicho informe propone cambiar la mirada y pensar en conjunto cuáles son los recursos disponibles tanto de la familia, como del centro y de niñas y niños. Se plantean preguntas para la reflexión como; ¿Qué estoy dispuesto a aportar para generar cambios? ¿Consideramos a las familias como un otro significativo? ¿Creemos que tienen algo valioso para aportar? ¿Valoramos todo lo positivo que niñas y niños traen a la escuela y han

aprendido en sus familias? ¿Cómo acercar e integrar las familias a la escuela? ¿Hasta dónde hay disposición para dejarlas entrar? ¿Para cumplir con qué funciones? ¿Cuál es el grado de permeabilidad de fronteras adecuado a la situación de cada centro educativo? (ANEP, 2005. p.96 y p.147). El estudio sostiene que es necesario promover un mayor intercambio entre familias, escuelas y comunidad y el tema continúa siendo un desafío para la educación pública.

También se ha identificado una encuesta realizada por CODICEN (2021) a las familias de niñas, niños y adolescentes de la educación pública con el fin de realizar un seguimiento de la adhesión a la propuesta educativa durante la interrupción de la presencialidad en pandemia, y conocer expectativas para el siguiente año. Al final de la encuesta, y bajo el subtítulo "Participación y contacto de las familias con el centro educativo" (CODICEN, 2021, p. 12), se indaga sobre el grado de involucramiento de las familias en el seguimiento de las actividades escolares y la satisfacción de los referentes familiares con los centros educativos. Los resultados evidencian que las actividades implementadas por el centro se valoraron favorablemente y agrega que a pesar de la valoración positiva del centro educativo, se observa una baja participación en las comisiones de fomento y asociaciones de padres y madres por parte de las familias, representando solo un 13%.

Asimismo se identificó otro estudio en Uruguay que tiene como propósito identificar los elementos que afectan el rendimiento académico de los estudiantes al culminar la educación primaria en Uruguay. Se utilizaron datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) para examinar los factores vinculados al rendimiento en lectura. El desempeño se analizó considerando las características tanto de las escuelas, educadores, estudiantes y sus familias. El análisis confirma la importancia que tiene para el desarrollo integral de niñas y niños los aspectos individuales, su composición socioeconómica y cultural y las expectativas que tienen las familias respecto del aprendizaje de sus hijos y agrega que la dimensión institucional representa una incidencia menor en el desempeño en relación con las expectativas de padres y madres (Silveira Aberastury, 2020).

En relación a investigaciones en Uruguay sobre las representaciones sociales en la enseñanza, se consideró la investigación de Plachot (2016) realizada en el marco de su tesis de maestría, donde si bien el principal objetivo de la investigación se enfocó en analizar el comportamiento de las representaciones sociales de los educadores en relación a las configuraciones familiares de niñas y niños que alcanzan niveles de rendimiento sobresaliente en primer año de primaria en centros de enseñanza privados, se extrajeron

antecedentes relevantes para el estudio de las representaciones sociales del presente proyecto. La autora, al igual que otros autores internacionales, sostiene que la escuela debe reevaluar sus prácticas y fundamentos para atender a la pluralidad de infancias y familias presente en las aulas. En el estudio, la visión predominante de las representaciones sociales acerca de las configuraciones familiares y su influencia en los resultados de sobresaliente tiende a dejar por fuera la variabilidad de los entornos y situaciones particulares de niñas y niños. De la investigación también se desprende la necesidad de analizar el significado de la participación de familias en las escuelas, donde las representaciones sociales de las maestras evidenciaron singularidades y diferencias en cada centro educativo seleccionado para el estudio.

Según los antecedentes consultados podemos concluir que la mayoría coinciden en la necesidad de problematizar más respecto de la participación y el vínculo de las familias en las escuelas desde diferentes perspectivas. Algunos de los elementos que inciden en la calidad del vínculo entre familias y escuelas son: diversidad en la estructura y configuración familiar y el apoyo con el que cuenta la familia, formación previa de educadores en habilidades de relacionamiento y beneficios del vínculo, cultura individualizada, poco interés de familias por conocer la dimensión cognitiva de los procesos de desarrollo, centros que desconocen la diversidad familiar, tiempo disponible, representaciones sociales y creencias diversas sobre participación, colaboración y comunicación, entre otros.

Dada la complejidad de la problemática se propondrá realizar un análisis ecosistémico relacional que transversalice algunas variables vinculares en los diferentes contextos de interacción.

3. Marco conceptual

3.1. Representaciones sociales

Las representaciones sociales, según la teoría propuesta por Moscovici (1979), se refiere a las formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas por los individuos en una sociedad. Estas representaciones son construcciones mentales que reflejan la manera en que las personas interpretan y dan sentido a su realidad social. A diferencia de las ideas individuales, las representaciones sociales implican un proceso de construcción social en el cual la información es compartida, discutida y negociada dentro de un grupo o comunidad. Moscovici (1979) destaca que las representaciones sociales cumplen funciones específicas en la vida cotidiana, como organizar la realidad, proporcionar un marco interpretativo común y facilitar la comunicación entre los miembros de una sociedad. Algunas representaciones sociales son funcionales, adaptativas, de naturaleza positiva, y aportan al bienestar y organización de las personas, otras no necesariamente contribuyen a nivel individual y colectivo y representan un mayor desafío para ser re-elaboradas o transformadas. Estas representaciones no solo reflejan una forma del conocimiento, sino que también influyen recíprocamente en las actitudes, creencias y comportamientos de las personas en contextos sociales. Según Baeza (2003) una representación social podría explicarse como la imagen mental que tiene una persona sobre otro sujeto, grupo, fenómeno o situación la cual se origina a partir de la relación de las personas con su contexto y con otras personas y se forman y transforman a partir del lenguaje (p.9). Asimismo, pueden tener un contenido relacionado a opiniones, actitudes, informaciones e imágenes. Las representaciones sociales, circulan entre las personas a través de la comunicación y pueden ser conscientes o inconscientes.

A modo de resumen respecto de las características comunes que comparten las investigaciones que han abordado las representaciones sociales, según Jodelet (2011, citado por Plachot, 2016), se propone un completo listado sobre los elementos básicos que las caracterizan dejando entrever la plasticidad de su concepto: las representaciones sociales refieren al sentido común y son construcciones que se generan y comparten a partir del intercambio entre sujetos dentro de un grupo social, están compuestas por significados, imágenes, valores, ideas y creencias y permiten a los actores interpretar y abordar aspectos cotidianos de su realidad y funcionan como orientadoras y guías prácticas de acción y relación, facilitando las interacciones tanto con el mundo como con otros individuos (p.29).

3.2. Componentes de los vínculos saludables entre familias y escuelas

Para definir los componentes clave de los vínculos entre los sistemas, se consideraron las contribuciones del Modelo Circumplejo de Evaluación Familiar de Olson, Russell y Sprenkle (1989), el cual describe los elementos que caracterizan el funcionamiento saludable de los vínculos dentro del sistema familiar. Complementariamente, Dane y Fish (2000) adaptaron el Modelo Circumplejo desarrollando el instrumento Escala Sistémica de Observación de Clases (ESOC) para su aplicación en el ámbito educativo, permitiendo así evaluar las dinámicas de interacción y el clima escolar. Ambos aportes plantean tres dimensiones de análisis de primer orden para evaluar la dinámica y funcionamiento de los sistemas y puede ser aplicable tanto al sistema familiar como al sistema escolar. Estas dimensiones de primer orden son interdependientes e incluyen; cohesión, flexibilidad y comunicación.

Según las definiciones de los autores anteriormente mencionados, la cohesión se entiende como el lazo emocional que conecta a los integrantes del sistema. Este concepto analiza en detalle el grado de unión emocional y colaboración, las fronteras y las alianzas, de qué forma se toman las decisiones, cuales son sus intereses y como son las formas de recreación. Los autores plantearon cuatro niveles diferentes de cohesión que van desde muy baja cohesión (denominada desvinculada) a muy alta (denominada enmarañada), pasando en el medio de baja-moderada (denominada separada) a moderada-alta (conectada), estos últimos dos niveles intermedios son considerados por los autores como característicos de un buen funcionamiento. Los niveles de cohesión del tipo desvinculada o desconectada fomentan una gran autonomía donde cada miembro se ocupa de lo propio y en el otro extremo los niveles de cohesión enmarañada impiden la singularidad y desarrollo individual de cada sujeto.

La segunda dimensión planteada es la flexibilidad, que se refiere a la capacidad para adaptarse y cambiar los roles y las reglas dentro del sistema. Qué tan dispuesto está el sistema, a modificar la forma en cómo se distribuye el poder y su relación con las reglas y roles. Si bien existen las jerarquías en los sistemas, éstas son respetadas pero también habilitadoras para ser alternadas de acuerdo a las circunstancias.

La tercera dimensión es la comunicación, considerada como un elemento facilitador y que se relaciona directamente con la cohesión y la flexibilidad. La comunicación abierta y clara hace referencia a que todos los sujetos tengan la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos sin sentirse juzgados y puedan escuchar a los demás. Las discusiones se caracterizan por ser respetuosas, con escucha atenta y claridad en los

mensajes, Baeza (2009). Olson, Russell y Sprenkle (1989) clasifican la comunicación en tres niveles: alta, media y baja. La comunicación alta es positiva, empática, reflexiva y colaborativa. La comunicación es de nivel bajo cuando se asocia a un estilo de comunicación con doble mensaje y crítica.

Las dimensiones de segundo orden que se sumaran al análisis de las representaciones sociales se desprenden de la articulación de las del primer orden y son: colaboración y participación.

En cuanto al estudio de las representaciones sociales sobre la participación, nos parece relevante diferenciar entre los conceptos de relación y participación entre familias y escuelas. Según Garreta (2014), la relación implica la interacción o vínculo de las familias con los centros escolares, tanto en situaciones formales como informales. En cambio, la participación implica formar parte de un proyecto educativo, implicarse y colaborar, ya sea de manera colectiva y formal o centrada en las infancias, buscando objetivos comunes. UNESCO (2004) entiende la participación como la posibilidad de incidir, decidir, opinar, colaborar y disentir (p.36), destacando la relación con el poder y la necesidad de que la voz sea escuchada y tenga la capacidad de influir. Por su parte, Bertalanffy (1968, citado por Serebrinsky, 2009) define la relación como una conexión o interacción entre dos o más elementos de un sistema que pueden afectarse mutuamente, dando lugar a la interdependencia y donde los cambios en una parte del sistema pueden influir en otras partes, y donde también se retroalimentan pudiendo afectar a la parte original del sistema, lo que se denomina reversibilidad de la relación.

En cuanto al ciclo vital, Garreta (2017) afirma a partir de sus investigaciones que las familias muestran una mayor participación en las escuelas cuando sus hijas e hijos están cursando la educación inicial y los primeros años de primaria. Sin embargo, esta participación tiende a disminuir significativamente a partir de 3º año de primaria y continúa así durante toda la secundaria. Garreta (2014) identifica actividades que reflejan una buena participación familiar en las escuelas, como asistir a reuniones, mostrar interés en las actividades escolares de los niños, dar seguimiento a tareas y calificaciones, participar en actividades extracurriculares y colaborar con los colectivos. Sin embargo, señala que la comunidad educativa aún está lejos de reconocer a las familias como asociados y que las familias asuman un rol activo. Afirma que la conexión entre la escuela y la comunidad beneficia a los estudiantes y la institución, proporcionando a las familias la oportunidad de participar activamente en decisiones y reuniones escolares, considerándolo un derecho y una responsabilidad. La participación familiar también se vincula con mejores resultados

académicos, aprendizaje y actitudes estudiantiles. Asimismo, argumenta que, durante el proceso de aprendizaje de cada estudiante, se involucra la dimensión cognitiva, emocional y las actitudes de las familias hacia el proceso educativo. Además, una participación activa impacta positivamente en los docentes al proporcionarles un mayor conocimiento de las familias, sus situaciones y expectativas.

Tapias y Gimellipara (2015) describen diferentes modos de participación familiar en la escuela, en primer lugar la estructural (se fundamenta en que el aprendizaje se da como consecuencia de la interacción entre educadores, familias, estudiantes y recursos institucionales), en segundo lugar la participación contributiva (la familia realiza contribuciones de tiempo, dinero o trabajo en la escuela) y por último la participación política (es contribución en el co-gobierno de la escuela y en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos aportados).

Según Garreta (2014), la comunicación se destaca como facilitador clave para la participación, e identifica obstáculos como la falta de interés o tiempo de las familias y el desconocimiento de las expectativas entre familias y docentes. Plantea que es esencial considerar durante la investigación a los diversos tipos de familias en la comunidad escolar, ya que la escuela a veces asume una imagen de familia típica que puede generar frustración cuando no se ajusta a la realidad. La comprensión de estas variaciones ayudará a abordar diferentes enfoques de participación familiar en la escuela (Tapias y Gimellipara, 2015).

3.3. Perspectiva ecosistémica relacional

Para abordar la complejidad y ampliar el campo de observación al estudiar las representaciones sociales de los componentes fortalecedores de los vínculos entre familias y escuelas (cohesión, colaboración, flexibilidad y comunicación y participación) se propone una perspectiva ecosistémica relacional, la cual reconoce la importancia de estudiar y comprender las redes de relaciones y conexiones dentro de un sistema en sus diferentes niveles de influencia. La atención se centra en cómo las personas se influyen mutuamente, cómo se establecen y mantienen las relaciones y cómo estas relaciones afectan el bienestar y el funcionamiento de los individuos y del sistema en su conjunto. Para ello se considerarán los aportes de la Teoría Ecológica del Desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) y los aportes del análisis ecosistémico de Baeza (2009) y su mirada sobre la estructura (o flexibilidad), la comunicación y el ciclo vital.

El diagnóstico sistémico se refiere al proceso de analizar y comprender un sistema complejo, teniendo en cuenta sus diversas partes y sus interrelaciones. Este enfoque

implica estudiar el sistema en su totalidad, reconociendo que las partes individuales no pueden entenderse plenamente sin comprender cómo interactúan entre sí. El análisis sistémico busca identificar patrones, estructuras y dinámicas dentro del sistema y comprender cómo los cambios en una parte pueden afectar al sistema en su conjunto. El objetivo de esta investigación no es realizar un compilado de resultados identificados, sino que se espera que contribuya a analizar las redes de relaciones y sus recursiones para dar cuenta de la mirada sistémica (Serebrinsky, 2014).

El componente ecológico de la perspectiva ecosistémica se sostiene a partir de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987) quien propone examinar el proceso de desarrollo humano considerando influencias que van desde sistemas más distantes hasta aquellos más cercanos al individuo definiendo así un entorno ecológico donde tiene lugar el desarrollo. La Teoría Ecológica se enfoca en estudiar los contextos complejos en los que participan las personas, analizando cómo se influyen recíprocamente entre contextos y sujetos. Este marco teórico identifica varios niveles que interactúan dinámicamente para dar forma al crecimiento y evolución de una persona. En primer lugar, se encuentra el microsistema, que constituye el entorno más cercano del individuo, donde se encuentran contextos como la familia, la escuela y los amigos y donde las experiencias tienen un impacto directo en el desarrollo y bienestar de la persona. A continuación se encuentra el mesosistema que comprende las interacciones entre diferentes microsistemas. Este nivel examina cómo, por ejemplo, las dinámicas familiares influyen en la experiencia educativa de la persona y viceversa. El exosistema amplía aún más la perspectiva para abordar entornos en los que la persona no participa activamente, pero que afectan indirectamente su desarrollo. Esto puede incluir redes sociales de padres y madres, comunidades, el lugar de trabajo y políticas educativas. En un nivel más amplio, se encuentra el macrosistema que aborda las normas culturales, valores y creencias que caracterizan la sociedad en la que vive el individuo e influyen en todos los niveles anteriores.

Los aportes de Baeza (2009) complementarán el estudio de las dimensiones de estructura (y flexibilidad) y comunicación, así como las creencias y ciclo vital y su relación con los diferentes planos del contexto. La línea de análisis que propone sobre el sistema de creencias será considerada dentro del estudio de las representaciones sociales. Según la autora, la estructura organiza al sistema y está compuesta por fronteras, reglas, roles y jerarquías, estudiar éstas áreas facilita el análisis de influencias en el interjuego de sistemas. Para Baeza (2009) las fronteras definen quién está dentro del sistema y quien está por fuera y pueden ser flexibles o rígidas. Las jerarquías se refieren a cómo está

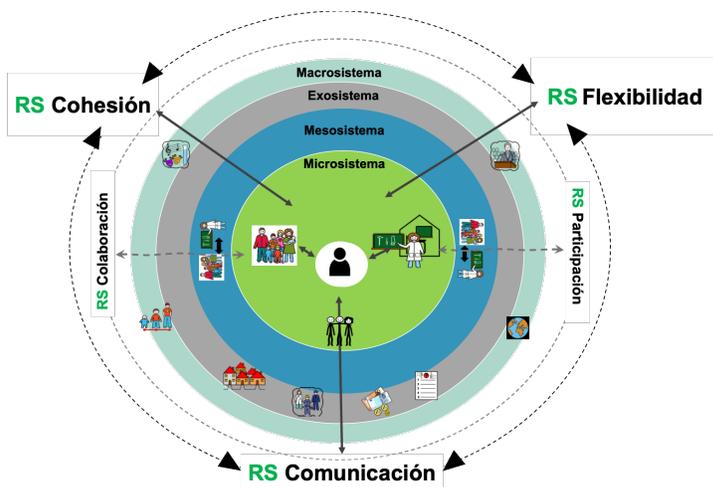
distribuido el poder entre los integrantes y quienes tienen más influencia para tomar decisiones. A partir de esas jerarquías surgen las reglas (más o menos rígidas) y los procesos. En relación a la comunicación, la autora la define como un intercambio de información y sostiene que “hablar de comunicación desde una perspectiva sistémica es comprenderla como una relación interactiva y como una totalidad dinámica” (p.43). Alineada con Watzlawick et al (1985), Baeza (2009) reafirma que toda conducta es comunicación y que las personas somos y estamos dentro de un contexto social que comunica donde no es posible no comunicar, ya sea por acción o inacción, a través del lenguaje escrito, oral, paraverbal o extraverbal, lo que Watzlawick et al (1985) denominan información digital o información analógica.

En relación al ciclo vital se considerará la perspectiva temporal que plantea la autora, en relación al nivel del trayecto formativo de niñas y niños, considerando también la trayectoria de los educadores, por lo que se propone el estudio en familias de niñas y niños de 1° y 6° año escolar, lo que implica momentos heterogéneos del desarrollo y del vínculo entre los sistemas permitiendo realizar otro interesante contraste de representaciones sociales.

En resumen, la presente investigación estudiará las representaciones sociales sobre los vínculos entre educadores y familias, con hijos e hijas en 1° y 6° año de primaria, en dos escuelas públicas de Montevideo con diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Esto se llevará a cabo mediante una perspectiva de análisis ecosistémica relacional. El diseño de este modelo se presenta visualmente en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de análisis: perspectiva ecosistémica relacional



Fuente: Elaboración propia

4. Preguntas y problema de la investigación

Problema de investigación

La alianza existente entre familias y educadores se percibe como frágil o fracturada según expertos en psicopedagogía y educación (Baeza, 2023). La baja participación de las familias en la escuela, los vínculos desgastados, la falta de tiempo, la diversidad en las estructuras y configuraciones familiares, entre otros factores, debilitan el desarrollo de vínculos que podrían beneficiar al sistema educativo en su conjunto. Con la presente investigación se busca profundizar sobre los factores asociados a fortalecer los vínculos para identificar acuerdos, desafíos y facilitadores que posibiliten proponer mejoras en los vínculos.

Para ello se estudiarán las representaciones sociales presentes entre familias y educadores en relación a los principales componentes que contribuyen a potenciar los vínculos: cohesión y colaboración, flexibilidad, comunicación y participación en dos escuelas públicas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales en el departamento de Montevideo.

Preguntas de la investigación

1. ¿Cuáles son y cómo se caracterizan las representaciones sociales de las familias y educadores acerca de las ideas de cohesión, comunicación, participación, colaboración y flexibilidad en los vínculos existentes entre ambos sistemas?
2. ¿Qué coincidencias, diferencias, barreras y facilitadores se identifican al comparar las representaciones sociales según las diferentes perspectivas de familias y educadores de diferentes escuelas y niveles de trayectoria escolar?
3. ¿Qué ideas tienen sobre las oportunidades de cambio y transformación en relación a los vínculos entre familias y educadores y qué se podría hacer diferente a lo que se hace hoy para mejorarlos?

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Estudiar las representaciones sociales de los componentes que contribuyen a fortalecer los vínculos (cohesión, comunicación, flexibilidad, colaboración y participación) en educadores y familias con hijas e hijos en 1° y 6° año de primaria en

dos escuelas públicas con diferentes contextos socioeconómicos y culturales en el departamento de Montevideo.

5.2. Objetivos específicos

- 1) Explorar y caracterizar, en ambas escuelas, las representaciones sociales de familias y educadores acerca de las ideas de cohesión, comunicación, participación, colaboración y flexibilidad, identificando sus significados, características y manifestaciones.
- 2) Identificar coincidencias, diferencias, barreras y facilitadores mediante el contraste entre los diferentes actores, contextos de escuelas y niveles de trayectoria escolar.
- 3) Indagar sobre la predisposición al cambio para mejorar los vínculos existentes entre familias y educadores e identificar acciones posibles que contribuyan a fortalecer las relaciones vinculadas a los componentes estudiados.

6. Metodología

6.1. Diseño metodológico

El proyecto de investigación se aborda desde un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998). La metodología cualitativa se orienta, según Vasilachis (2006), al estudio de fenómenos y personas y sus perspectivas subjetivas, sentidos, significados, historias y experiencias situadas en determinado contexto. Contexto que se da en situaciones naturales, entendidas como reales, espontáneas, que existen o existieron intentando capturar el conocimiento lo más parecido a como ocurre u ocurrió, considerando la interacción natural entre el investigador y los participantes (p.34). La investigación cualitativa es interpretativa, descriptiva, exploratoria, profunda, singular, reflexiva e inductiva. El objetivo de la investigación busca identificar lo nuevo, comprender lo que es significativo para el sujeto y brindar nuevas perspectivas sobre lo que se está conociendo. En relación a los componentes de la investigación cualitativa, la autora hace referencia a que se compone de los datos que se obtienen (sugiere utilizar varios métodos de recolección de datos), la forma o el procedimiento utilizado para analizar esos datos y su contribución o aporte al informe final. Asimismo, coloca al sujeto conocido como productor y parte activa en la construcción horizontal y cooperativa del conocimiento, aplicando sus diferentes formas de conocer, desde una perspectiva holística y donde nadie está por encima de nadie, reconociéndose como iguales y diferentes (p.52).

6.2. Población y contexto de la investigación

Los criterios utilizados para la definición de los casos a estudiar buscan favorecer la heterogeneidad y variabilidad de casos, para ello se considerarán los quintiles de los centros educativos para la elección de las escuelas y los niveles educativos de los niños para la elección de los educadores y familias. Adicionalmente, se procurará integrar familias con diferentes configuraciones, así como educadores en diferentes momentos de su ciclo vital. Específicamente, el proyecto de investigación se desarrollará en dos escuelas primarias públicas de Montevideo, una clasificada en el quintil 1 (en adelante Q1) y la otra en el quintil 5 (en adelante Q5). Los participantes serán educadores y familias (madres, padres o tutores) de niñas y niños que cursan 1° y 6° año de escuela en cada una de las instituciones seleccionadas. La selección de maestras y familias para realizar las entrevistas en profundidad se basará en la diversidad del trayecto escolar, distribuyéndose de la siguiente forma: 2 maestras de 1° año de la escuela Q1, 2 maestras de 6° año de la escuela de Q1, 2 familias de 1° año de la escuela de Q1, 2 familias de 6° año de la escuela de Q1 y la misma distribución para la escuela Q5. En total, se entrevistarán a 8 maestras entre Q1 y Q5, y 8 familias entre Q1 y Q5, lo que suma un total de 16 entrevistas en profundidad.

6.3. Instrumentos de recolección de datos

Para el estudio de las representaciones sociales del vínculo entre familias y escuelas se tomará en consideración la perspectiva procesual o interpretativa que desarrolla Jodelet (2011, citado por Plachot, 2016). Este enfoque reconoce que las representaciones sociales son dinámicas, se construyen y transforman a lo largo del tiempo a través de las interacciones sociales. Asimismo, esta perspectiva contribuye a explorar cómo las personas atribuyen significados subjetivos a sus interacciones cotidianas, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas menos visibles entre las relaciones familia y escuela, utilizando métodos cualitativos adaptados a la dinámica de las representaciones sociales, como cuestionarios, entrevistas en profundidad y análisis documental, entre otros (Restrepo-Ochoa, 2013). En relación a las técnicas de recolección de información para la presente investigación, se realizarán un total de 16 entrevistas individuales en profundidad a educadores y familias. Junto con ello se realizará el análisis documental de la información facilitada por los centros educativos seleccionados.

6.3.1. Entrevistas en profundidad

Una de las técnicas empleadas para la recopilación de información es la entrevista en profundidad, la cual establece una interacción comunicativa entre el entrevistador y el entrevistado con el propósito de que este último pueda expresar oralmente su definición personal de la situación investigada (Ruiz, 2012). En este proceso, el investigador busca explorar las percepciones, creencias, interpretaciones y significados que los participantes atribuyen a la situación o idea, permitiendo una comprensión más profunda de sus perspectivas. Cabe destacar que, durante la entrevista en profundidad, ambas partes, tanto el entrevistado como el entrevistador, pueden influenciarse mutuamente, ya sea de manera consciente o inconsciente. La entrevista en profundidad se caracteriza por ser individual, adoptar un enfoque holístico y no ser directiva (Ruiz, 2012). Se prevé realizar una pauta de entrevista para indagar aspectos vinculados a cada objetivo de investigación y categorías teóricas y se consultará la opinión de expertos para la elaboración de los instrumentos. Se realizará un muestreo heterogéneo de entrevistas en profundidad a educadores y familias de la escuela primaria, contemplando los niveles de 1° año y 6° año de cada centro. Las entrevistas se realizarán a partir del segundo trimestre de la investigación, en acuerdo con las instituciones y personas participantes de la investigación, en un lugar previamente definido dentro de cada institución y después de obtener firmado el consentimiento informado de cada entrevistado. Se espera que cada entrevista tenga una duración aproximada de cuarenta a sesenta minutos.

6.3.2. Análisis documental

Se realizará el análisis documental de registros tales como comunicaciones a la familia vía cuaderno, teléfono, proyecto institucional, documentos escritos, carteleras y cualquier material que pueda proporcionar información sobre cómo se construyen y difunden las representaciones sociales de los componentes que fortalecen los vínculos en cada centro educativo.

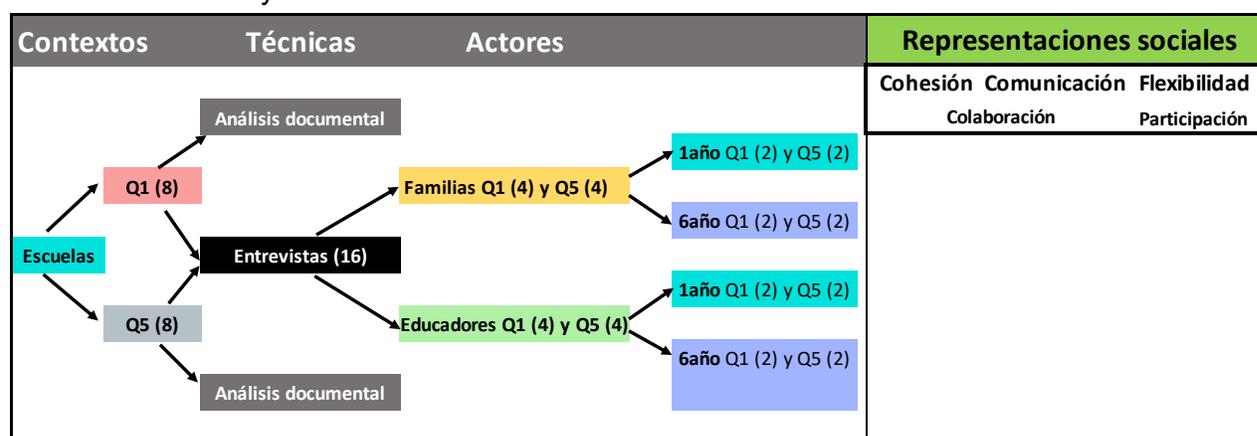
6.4. Prospectiva de análisis

Al tratarse de preguntas abiertas durante las entrevistas, se realizará un análisis de contenido de acuerdo a las categorías definidas en el marco teórico. Se implementará una triangulación de datos a partir de las técnicas utilizadas. La triangulación de datos utiliza diversas fuentes y métodos para recolectar la información y contribuye a obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Hernández et al, 2010). En nuestro caso se contrastarán los resultados de diferentes técnicas de recolección de datos

(realización de entrevistas y análisis de documentos), diferentes actores involucrados (educadores y familias), diferentes niveles del trayecto escolar (1° y 6° año) y centros de diferentes contextos socioeconómicos y culturales (Q1 y Q5). Se utilizará el software ATLAS.ti v.9 para analizar y gestionar los datos cualitativos de la investigación, lo cual facilitará el proceso de codificación, categorización y análisis de los datos cualitativos, tales como la transcripción de entrevistas y el análisis documental. El diagrama con el contraste de los resultados para su análisis se presenta visualmente en la Figura 2.

Figura 2

Cuadro de análisis y contraste de resultados



Fuente: Elaboración propia

7. Cronograma de ejecución

| Actividades | Meses | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Ajustes del proyecto | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ampliación de antecedentes y marco conceptual | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | |
| Contacto con las 2 escuelas: Escuela Q1 y Escuela Q5 | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reuniones de intercambio con ambas instituciones | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de la pauta de entrevista | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| Selección de educadores y familias para entrevistas en profundidad en cada centro | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrega y firma de consentimientos informados | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Instancias de relevamiento de información para el análisis documental | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| Realización de las 16 entrevistas: 8 por cada escuela | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| Transcripción de las entrevistas realizadas | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| Procesamiento de los datos recabados | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| Análisis de información | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | |
| Elaboración de informe final | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| Devolución a las instituciones educativas | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | |
| Difusión académica | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ |

8. Consideraciones éticas

El presente proyecto de Investigación será presentado ante el Comité de Ética de la Facultad para su evaluación y posterior aprobación. El proyecto tomará en cuenta los criterios establecidos en el Decreto 158/019 sobre Investigación con seres humanos y Ley N° 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data. Previo al inicio del estudio en territorio, se compartirá con los diferentes actores la hoja de información del proyecto de investigación la cual incluye el alcance y objetivos del proyecto, el carácter confidencial de la misma y las características éticas que la respaldan. Previo al estudio se entregará a los participantes de las entrevistas el consentimiento libre e informado donde se les explicará el objetivo del trabajo, que la persona puede elegir no participar o cesar su participación durante la entrevista o en el momento que lo desee y que dicho estudio no representa ningún riesgo para las personas. La información proporcionada por los participantes durante las entrevistas será utilizada únicamente para la finalidad que fueron solicitadas. Una vez finalizada la investigación se realizará un informe por escrito al cual todos los participantes tendrán derecho a acceder con el objetivo de devolver los beneficios de su participación y colaboración.

9. Resultados esperados y plan de difusión

Se espera que este estudio genere conocimiento acerca de las representaciones sociales construidas por educadores y familias, con el propósito de aportar sobre su importancia e impacto en el fortalecimiento de vínculos con la comunidad educativa. Los resultados de este trabajo se compartirán tanto dentro de las instituciones seleccionadas, así como en ámbitos de divulgación académica, tales como congresos y revistas arbitradas. Se realizarán dos talleres de reflexión, uno en cada institución junto con educadores y familias participantes con el objetivo de devolver los resultados y abrir al diálogo entre los diferentes grupos. El hecho de reflexionar con los diferentes grupos sobre las representaciones sociales ya tiene un impacto en sí al permitir hacer más conscientes y visibilizar las ideas que inciden en los comportamientos y tomas de decisiones de los sistemas en relación. En la Tabla 1 se bocetan las acciones previstas para realizar con actores e instituciones.

Tabla 1: Boceto de plan de acciones de devolución y difusión

| Acción | Objetivo | Destinatarios | Modalidad | Duración | Período |
|---|---|--|--------------------------|-----------|---------|
| Publicación en revista académica "Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad" | Difundir los resultados de la investigación en el ámbito académico | Comunidad académica | Artículo escrito | - | |
| Participación en el Congreso de Educación y Psicología | Difundir los resultados de la investigación en el ámbito académico | Comunidad académica | Presentación oral | 30 min | |
| Reunión con las instituciones educativas de ambas escuelas por separado | -Compartir hallazgos - Pensar conjuntamente acciones y pasos a seguir con F y E | Autoridades (Dirección, colectivos de padres?) | Presencial en la escuela | 1,5 horas | Mayo |
| Diseñar los Talleres para padres y educadores | - Diagramar los talleres - Compartir borrador de los talleres a facilitar con padres y educadores | 1 o 2 representantes de los educadores y familias que participaron | Presencial en la escuela | 1,5 horas | Mayo |
| Facilitar 2 talleres en cada escuela | Devolver los resultados y abrir al diálogo entre los diferentes grupos | Educadores y familias que participaron | Presencial en la escuela | 1,5 horas | Junio |
| Realizar una comunicación tipo infografía para cartelera | Compartir con la comunidad los resultados positivos y potenciadores de la investigación de cada escuela | Comunidad educativa | Material impreso | - | Junio |

Fuente: Elaboración propia

10. Referencias bibliográficas

- ANEP - MECAEP. (2005). Tejiendo vínculos para aumentar la equidad: sistematización de la experiencia desarrollada por el programa Fortalecimiento del vínculo Escuela/ Familia/ Comunidad en las escuelas de tiempo completo. Montevideo: Imprenta Rosgal S.A
https://www.academia.edu/14898918/Tejiendo_v%C3%ADnculos_para_aumentar_la_equidad
- ANEP (2021). Transformación Educativa. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>
- Baeza, S. (2003). Representaciones sociales y creencias. Aprendizaje hoy. Año XXIII. (56), pp. 7-23.
- Baeza, S. (2009). Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula, una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases. Buenos Aires: Editorial Aprendizaje Hoy.
- Baeza, S. (2023). II Jornadas de Psicopedagogía. Conferencia de Silvia Baeza. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Q0Oy-OvhHV0>.
- Bertalanffy, L. (1968). Teoría General de los Sistemas. México: Fondo de Cultura Mexicana.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Consejo Directivo Central (2021). Encuesta a las familias de niños, niñas y jóvenes que asisten a la educación pública. Informe de resultados sobre una muestra de familias. Uruguay. CODICEN.
https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/10_09_2021_Informe_Final_Muestra_Encuesta_Familias.pdf
- Dane, E. y Fish, M. C. (2000). The Classroom Systems Observation Scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. Learning Environments. Research 3. <https://doi.org/10.1023/A:1009979122896>

- Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Fuks, S.I. (2009). FSPC: La facilitación sistémica de procesos colectivos, “Artesanía de contextos” focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes. Revista IRICE, 20, 63-76.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, 171, 101-124.
<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59797/021799.pdf?sequence=1>
- Garreta, J. (Coord.) (2017). Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. Madrid: Pirámide, 210 páginas, ISBN 978-84-368-3712-4.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2.
https://www.researchgate.net/publication/349462974_Familias_y_escuelas_los_diferentes_discursos_sobre_la_participacion
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Chile: Mc Graw –Hill Interamericana.
- INEEd (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Montevideo: INEEd.
<https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2023/04/Estudio.pdf>
- López Larrosa, S (2013). La relación familia y escuela. Guía para profesionales. Editorial CCS, MADRID.
- Martínez, S. (2012). La relación familia – escuela. La representación de un espacio compartido. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP_1de2.pdf
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp.27-54). Buenos Aires: Huemul.

- Olson, D., Russell, C. y Sprenkle, D. (1989). Circumplex Model of Marital and Family Systems II: Empirical studies and clinical intervention. *Advances in Family Intervention, Assessment and Theory*.
- Plachot, G. (2016). Representaciones sociales de los maestros respecto a las configuraciones familiares de los alumnos. Su variabilidad contextual en el caso de niños que logran promoción con matices de sobresaliente [en línea] Tesis de maestría. Universidad Católica del Uruguay. Facultad de Psicología, 2016.
- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rivera, M, y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe* (Santiago), 15(1), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Selvini Palazzoli, M. y Otros. (1990). El mago sin magia. Barcelona: Paidós.
- Serebrinsky, H., Rodríguez, S. (2014). Diagnóstico Sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos. Buenos Aires: Psicolibro.
- Serebrinsky, H. (2009). Un viaje circular: de la psicología social pichoniana a la teoría sistémica. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Silveira Aberastury, A. (2020). Determinante del desempeño en lectura en Uruguay: un análisis multinivel a partir de TERCE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 157-176. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3988>
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Tapias, M. N. y Gimellipara, A. (2015). Juntos se puede: escuela, familia y comunidad. Directores que hacen Escuela. Buenos Aires: OEI.

https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Juntos_se_puede.pdf

Tezón, M. (2015). Creencias sobre la relación familia-escuela en maestras de niños en situación de vulnerabilidad socio-económica de Buenos Aires / Beliefs about the relationship family-school teachers children at socio-economic vulnerability of Buenos Aires. *Hexágono Pedagógico*. Revista Científica Virtual de Pedagogía. 6(1), 1–32. <https://www.researchgate.net/publication/311158923> Creencias sobre la relación familia-escuela en maestras de niños en situación de vulnerabilidad socio-económica de Buenos Aires Beliefs about the relationship family-school teachers children at socio-

UNESCO (2004), Participación familiar en la educación infantil latinoamericana, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

Uruguay. Ley General de Educación N° 18.437 sobre los deberes de los padres. Artículo 75. 12 de Diciembre de 2008. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha12122008-ley-general-educacion-0>

Valdés, Á. Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es.

Vasilachis, I. (coord.) (2006). La investigación cualitativa. En: *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23 - 64). Barcelona: Gedisa

Vázquez, C. y López, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. 1, No. 2, 111-121. Universidade da Coruña.

Watzlawick, P.; Beavin, J. y Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.