

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

La participación de los padres de familia en el aprendizaje de las niñas y niños de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Guagua Centro El Arbolito del Distrito Metropolitano de Quito

Paúl Lizandro Espín Llulluma

Tutora: Glenda Zulay Villamarin Bernal

Quito, 2021



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Paúl Lizandro Espín Llulluma, autor de la tesis intitulada La participación de los padres de familia en el aprendizaje de las niñas y niños de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Guagua Centro El Arbolito del Distrito Metropolitano de Quito, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de master en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier declaración de parte de terceros respecto de los derechos de autor de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaria General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 2021

Firma:

Resumen

La participación de los padres y madres de familia en el desarrollo y aprendizaje escolar de sus hijos es un tema debatible, y los estudios aun no arrojan datos concluyentes. El presente estudio se realizó con el motivo de determinar cómo la participación de los progenitores influye en el desarrollo de los niños y niñas de 3 y 4 años de edad del Guagua Centro el Arbolito. Para esto, se realizó una investigación de carácter descriptiva y correlacional, con enfoque cuantitativo mediante el uso de una encuesta a padres de familia y una ficha de observación a los niños y niñas. Los resultados obtenidos muestran una alta participación de los padres de familia en el 89% de casos mientras que el nivel de desarrollo de los niños y niñas observados se posicionó entre el 75,18% y 94,33% en las dimensiones de motricidad fina, lenguaje, desarrollo social y motricidad gruesa. En desarrollo cognitivo los infantes de 4 años alcanzaron un logro del 62,77%. La correlación de variables arrojó un coeficiente de asociación de Pearson de -0,136 que denota una asociación inversa y poco significativa.

Palabras Clave: Participación de los padres y madres de familia, desarrollo escolar.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a las niñas, niños del Guagua Centro El Arbolito, con quienes compartí momentos valiosos de mi vida profesional e inspiraron en mí poder desarrollar esta investigación, a la MSc. Augusta Viteri por permitir que este proyecto se pueda llevar a cabo.

Paúl

Agradecimiento

A mis padres por forjar en mí el deseo de superación continua y moldearme como la persona que soy en la actualidad; muchos de los logros que he alcanzado se los debo a ustedes, en los que incluyo este. Me formaron defendiendo la verdad y siendo recíproco con lo recibido en la vida, crecer con reglas y saber tomar decisiones, finalmente dejando que sea yo, quien asuma las consecuencias de mis actos, me motivaron constantemente a no rendirme.

A mis hermanos y demás familiares por su confianza y cercanía, apoyando día a día mi paso por esta Carrera Universitaria.

Gracias a todos.

Paúl

Tabla de Contenidos

Lista de Figuras	13
Lista de Tablas.....	15
Introducción.....	17
Capítulo Primero: Información teórica.....	21
1. Los padres de familia en el aprendizaje de los niños	22
2. Interacción docente-infante en la enseñanza en el nivel inicial	27
3. Participación de los padres en la institución escolar y en la educación de sus hijos	28
4. Características del desarrollo de los niños y niñas de tres a cuatro años	33
5. Postura de los investigadores	36
6. Conclusiones del capítulo 1	40
Capítulo Segundo: Diagnóstico de los niños y niñas de 3 a 4 años del proyecto Guagua Centro	43
1. Datos generales del centro	43
1.1. Guagua Centro El Arbolito.	43
1.1.1. Misión	43
2. Metodología de investigación.....	44
2.1. Diseño de estudio.....	44
2.2. Población y muestra.....	44
2.3. Técnicas e instrumentos.....	45
3. Valoración de las condiciones de las familias de los usuarios del centro infantil.	46
3.1. La familia y el trabajo en el centro infantil Guagua Centro El Arbolito.	46
4. Indicadores para medir el grado de participación de los padres de familia en el aprendizaje.....	50
5. Indicadores sobre el nivel de aprendizaje de los niños de 3 y 4 años	55
6. Análisis cuantitativo de la influencia del grado de participación en el nivel de aprendizaje de los niños de 3 y 4 años.....	58

7.	Análisis cualitativo.....	59
8.	Conclusiones del capítulo 2	61
Capítulo Tercero: Propuesta de acompañamiento a padres de familia.....		63
1.	Discusión de resultados.....	63
Conclusiones.....		67
Recomendaciones		69
Propuesta		71
Referencias Bibliográficas.....		77
Anexos		83
Anexo 1. Cuestionario de encuesta utilizado.....		83
Anexo 2. Ficha de observación.....		85

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Entorno propicio para el aprendizaje según UNICEF</i>	37
<i>Figura 2. Modelo de Compromiso Parental de Hoover-Dempsey y Sandler</i>	38
<i>Figura 3. Sexo de los padres / madres encuestadas.....</i>	46
<i>Figura 4. Edad de los padres/madres encuestados.....</i>	47
<i>Figura 5. Número de hijos por familia.....</i>	47
<i>Figura 6. Posición de su hijo que asiste al Guagua Centro, con relación a sus hermanos.....</i>	48
<i>Figura 7. Estado civil.....</i>	49
<i>Figura 8. Ocupación.....</i>	49
<i>Figura 9. Persona que cuida a su hijo/a en casa</i>	50
<i>Figura 10. Participación de padres en la escuela.....</i>	50
<i>Figura 11. Comunicación con la escuela.....</i>	51
<i>Figura 12. Indicadores de comunicación con la escuela.....</i>	52
<i>Figura 13. Comunicación con su hijo</i>	53
<i>Figura 14. Indicadores de comunicación con su hijo/a</i>	53
<i>Figura 15. Conocimiento acerca de la escuela.....</i>	54
<i>Figura 16. Indicadores sobre conocimiento acerca de la escuela.....</i>	55
<i>Figura 17. Logro en el desarrollo- 3 años a un día antes de los 3 años y medio.....</i>	56
<i>Figura 18. Logro en el desarrollo- 3 años y medio a 1 día antes de los 4 años.....</i>	56
<i>Figura 19. Logro en el desarrollo- 4 años</i>	57
<i>Figura 20. Nivel total de desarrollo- Todos los niños y niñas</i>	58

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Sistemas propuestos en la teoría ecológica de Brofenbrenner.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2. Dimensiones de evaluación de la participación de los padres en la escuela.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 3. Estadios del desarrollo cognitivo.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 4. Factores a evaluarse para determinar el grado de aprendizaje de los infantes.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabla 5. Datos del Guagua Centro el Arbolito</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 6. Población y muestra.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 7. Técnicas de recolección de información.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 8. Correlación entre dimensiones de las variables.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 9. Acciones para mejorar la participación de los padres de familia en la educación.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 10. Taller sugerido para padres de familia.....</i>	<i>73</i>

Introducción

En el artículo 44 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) se define como responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia; promover el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. En el mismo texto se define como desarrollo integral al “proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad” (art. 44). Para los niños y niñas de menos de cinco años de edad existe un trabajo coordinado entre el Ministerio de Educación (MinEduc) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), instituciones que desarrollaron un currículo coordinado para su aplicación en los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), el programa Creciendo con nuestros hijos (CNH) y demás centros de desarrollo infantil (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2016). Así, el sistema educativo pretende asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo el respeto a la interculturalidad, diversidad, calidad, equidad, inclusión; para lo cual debe existir una participación activa y voluntaria de los padres de familia.

En relación con el ejercicio de derechos, deberes y responsabilidades, el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) establece que el Estado debe garantizar el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años. Esta obligación busca lograr que los niños ecuatorianos desarrollen –de manera integral- capacidades cognitivas, sociales, psicomotrices, físicas y afectivas. En definitiva, la ley obliga al gobierno central y a los gobiernos locales (municipios) a diseñar y ejecutar programas y proyectos educativos. Basada en ese marco legal, la Unidad Patronato Municipal San José creó el programa de centros infantiles “Guagua Centros”. Los centros infantiles que atienden –de manera gratuita- a los infantes de un barrio o zona administrado por el Municipio de Quito.

Estos “Guagua centros” brindan servicios de atención y cuidado infantil permanente como respuesta a las necesidades de la población, que, por obligaciones laborales, no disponen del tiempo para el cuidado de sus hijos. Así, desde temprana edad son las y los educadores de los centros infantiles quienes tienen la mayor participación en el desarrollo neurológico (social, motriz, cognitivo, lenguaje, entre otros ámbitos) de los infantes.

La participación de los padres de familia en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos es una responsabilidad prevista en la Constitución (2008, art. 44), y diversos investigadores han encontrado una relación entre el grado y calidad de su participación

de los padres de familia y los resultados de aprendizaje y desarrollo de sus hijos (Valdés, Martín, & Sánchez, 2009; Sarramona, 2004; Salinas, 2017). Esta participación es más provechosa cuando existe una orientación por parte del personal docente, lo que asegura continuidad entre el acompañamiento recibido en la escuela y en el hogar.

De acuerdo con D'Ercole y Metzger (2004) en el Distrito Metropolitano de Quito el grado de vulnerabilidad de la población se relaciona con el nivel de desarrollo. Para estos autores la primera causa de vulnerabilidad es la pobreza, que influye de manera directa en la calidad de vida, el acceso a la vivienda y su nivel de instrucción. De esta manera se limita el acceso a un empleo adecuado, se eleva la búsqueda de subsistencia y por ende los trabajos informales. De modo que los vendedores ambulantes son una población vulnerable, colocando a estas familias en un anillo de pobreza y condiciones de vida desfavorables, y al mismo tiempo, afectando las posibilidades de desarrollo e sus hijos e hijas. En el “Guagua Centro El Arbolito” se registran cerca de 150 niños y niñas menores de 5 años, hijos e hijas de vendedores ambulantes e informales del sector.

Este Guagua Centro forma parte del Proyecto Guagua Quinde que surgió bajo la dirección de la Unidad Patronato Municipal San José y como proyecto social de la Alcaldía del Distrito Metropolitano de Quito. De esta forma se pretende erradicar el trabajo infantil y mendicidad de infantes en la urbe.

Desde el punto de vista de la gestión escolar según Fúnez (2014) la labor docente se concentra en establecer el trabajo cooperativo en las instituciones educativas formando un eje de fortalecimiento en la toma de decisiones, sin embargo el acercamiento de los padres de familia a la relación escolar en el proceso metodológico de sus hijos ha disminuido de manera notable. Una de las causas de este problema son los lazos comunicacionales entre los docentes y los padres de familia. Fúnez (2014) observó que el vínculo de trabajo docentes – padres de familia no se ve relacionado pues el educador planifica las actividades de una manera unilateral sin que exista coordinación con el hogar.

Por otra parte, por el tipo de población con la que trabaja el Centro Infantil, su situación social dificulta que los padres de familia puedan destinar un tiempo de calidad para poder estar con sus hijos en actividades de recreativas. D'Ercole & Metzger (2004) indican que los movimientos migratorios internos de la ciudad emergen de tal manera que, al alejarse de la zona centro norte de Quito, los índices de pobreza van incrementado. Así, muchos de los padres de familia que trabajan como vendedores informales se trasladan de sectores lejanos a su lugar de comercio, lo que hace necesaria de la ayuda de

una institución para poder cuidar y atender a sus hijos menores de 5 años. Al dejar a los infantes en el centro infantil los padres de familia pueden disponer de tiempo para su actividad económica con mayor seguridad pues ellos no tienen que cuidar a sus hijos mientras venden. Las condiciones económicas, sociales y afectivas de los padres de familia afectan su vinculación al proceso de aprendizaje de sus hijos, en cierto modo se deja esta responsabilidad al centro infantil. La prioridad de los padres de familia se centra en la oportunidad de ejercer una actividad económica para el sustento de su hogar, es así que el tiempo destinado al cuidado de sus hijos se reduce.

Por su parte Bernal (2017) opina que:

El rol colaborador actual de los padres y apoderados en el aprendizaje de sus hijos, es un factor importante de conocer, al investigar las razones de un rendimiento académico descendido y desmotivación de los alumnos ante sus estudios, porque es un tema que aporta directamente a la potenciación del estudio y del aprendizaje. (pág. 19)

De esta forma el rol de los padres tiene alcances que van desde la motivación académica, al rendimiento académico, al potencial del estudio y al aprendizaje. En niños y niñas de 5 años, en los que existe aún la necesidad de depender de sus padres, el rol de estos es significativo por el apoyo que puede brindarse en el hogar como complemento a las actividades escolares.

Por lo mencionado, se ha tomado como sujeto de estudio a las niñas y niños menores de 5 años. Estos antecedentes reflejan la importancia de promover el rol colaborador de la familia para mejorar el aprendizaje, asociando un proceso comunicativo entre docentes y padres de familia. Esta investigación busca, como objetivo general, conocer el grado de participación de los padres de familia y cómo afecta al aprendizaje de niños y niñas de 3 a 4 años del Guagua Centro El Arbolito.

De este se desprenden los siguientes objetivos específicos: Determinar el nivel de participación de los padres de familia de las niñas y niños del Guagua Centro El Arbolito y su interacción con el personal docente; definir el nivel de aprendizaje de las niñas y niños del Guagua Centro El Arbolito; y, analizar la relación entre padres y los niños y cómo esto afecta positiva o negativamente en el aprendizaje de los niños y niñas.

Capítulo Primero: Información teórica

El sistema educativo ha evolucionado en las últimas décadas, tanto por el desarrollo de modelos de educación que sitúan al estudiante en el centro del proceso de su aprendizaje e incentivan su participación activa en la construcción del conocimiento, como por los cambios a nivel social impactados por el desarrollo de la tecnología y la comunicación. Todo esto ha hecho más evidente que el niño o niña aprenden de mejor manera en su contacto con el entorno que los rodea, tal como proponía Montessori décadas atrás (d'Esclaives 2018), sin embargo, existe ahora una fuerte desconexión entre el entorno escolar y el contexto cotidiano (Gutiérrez, y otros 2016) lo que demanda mayor atención de quienes se encuentran en este último, los padres y madres de familia.

De acuerdo con Aguilera (2004, 24) toda entidad educativa se construye mediante una “comunidad de personas que se han unido libremente en la búsqueda del saber”, en la que todos los integrantes acuden a un mismo centro de educación por diversos motivos, desde el interés por el desarrollo de sus hijos, hasta simplemente necesitar un lugar donde dejarlos, pero que, al final, requiere “ejercitar el entendimiento y la voluntad de los miembros de dicha comunidad”. Esta postura ‘ideal’ de comunidad educativa se desfigura en la práctica, donde, por comunidad, se entiende al conjunto de involucrados de forma directa con una institución de educación. Así, varias de las dificultades presentes en la participación de los padres en la educación de sus hijos, se debe al aislamiento en el que se mantienen, sin embargo, en la coordinación entre estos se promoverían y fortalecerían formas de aprendizaje más significativas y perdurables.

En el presente capítulo se aborda, desde una perspectiva teórica, el rol de los padres y madres de familia en el aprendizaje de los niños como base para analizar la importancia de su participación en el desarrollo de los mismos; luego, se aborda el aprendizaje de los niños en el entorno escolar en su interacción con los maestros, de forma posterior la interacción entre los padres y la institución, y, por último, se presentan las características de los niños y niñas de 3 a 4 años.

1. Los padres de familia en el aprendizaje de los niños

El aprendizaje, visto desde una perspectiva general, es “el proceso de asimilar información con un cambio resultante en el comportamiento” (Sáez 2018, 12), es decir, es una modificación en la conducta que se produce debido al conocimiento que se adquiere sobre cualquier tema, y las destrezas y competencias que se desarrollan. Así, el aprendizaje es clave para que un niño y niña aprenda a relacionarse con su entorno, es decir, que pueda comprenderlo.

La institución escolar es, desde esta postura, el lugar donde el infante adquiere la mayor parte de conocimientos relacionados con cada asignatura, así, se trataría de un conocimiento práctico que les ayuda a interactuar y comprender el mundo. No obstante, la formación integral del niño o niña requiere no solo de este conocimiento, sino de la formación de principios, valores, modales, conductas y actitudes para relacionarse con otros, lo que ubica a la familia a un mismo nivel de importancia que la institución escolar. Esto debido a que en el entorno familiar el infante aprende mediante la observación, la repetición de conductas, y la interacción con personas y objetos.

Ante esto, no puede considerarse que existe una única manera de enseñar atada al entorno escolar como sugiere Rodríguez (2016), sino que el aprendizaje debe concebirse como una práctica continua que es guiada en la escuela y reforzada o complementada en el hogar. El mismo autor menciona que en las últimas décadas “la manera de entender los cuidados y la educación de los niños ha dado un giro radical, acelerando investigaciones sobre la influencia del ambiente físico y los estímulos a los que son expuestos niños y adolescentes” (Rodríguez 2016, 7).

De modo que todo ambiente en que se encuentra el niño o niña influye de alguna manera en su aprendizaje. Todo el tiempo el infante está conociendo e interactuando con el mundo, y así, constantemente está desarrollando conocimiento y destrezas. De acuerdo con Romera (2017), a diferencia de la escuela que puede tomarse como un sistema cerrado, la familia es un “sistema abierto que está recibiendo continuamente como unidad, las influencias de otros grupos sociales”. Estas influencias provienen de la escuela, donde se halla la interacción entre maestros y padres, y también del entorno social y político del país por los familiares adultos y su entorno laboral. Romera (2017) señala también la influencia de la opinión social de la comunidad y los medios de comunicación.

Lo que se ha abordado hasta este punto, puede respaldarse en los postulados de la teoría ecológica sobre el desarrollo de Urie Brofenbrenner. Este autor propone, como

premisa central de toda su obra, que “los contextos marcan el desarrollo humano” (Cortés 2004, 52), es decir, que considera el ambiente en que una persona se desenvuelve, como un factor clave en el desarrollo.

Para Bronfenbrenner es importante tomar en cuenta los contextos, cada uno con sus aspectos físicos y sociales, “con sus aspectos idiosincrásicos y que se explican mediante una interacción dinámica” (Cortés 2004, 52). Esto se refiere a que cada entorno con el que una persona se relaciona, influye en esta, así como la persona influye en el entorno. Por tanto, el sujeto pasa a formar parte de ese sistema. El modelo de Bronfenbrenner propone cuatro sistemas:

Tabla 1.
Sistemas propuestos en la teoría ecológica de Bronfenbrenner

Sistema	Descripción
1. Microsistema.	Complejo de relaciones que se dan entre las personas de un entorno, relaciones e interconexiones que influyen indirectamente sobre el sujeto que actúa dentro del mismo (existe un principio de interconexión dentro de los entornos).
2. Mesosistema.	Complejo de interconexiones entre los diferentes entornos en los que la persona en participa realmente.
3. Exosistema	Complejo de interconexiones que se dan entre los ambientes en los que la persona no entra ni está presente, pero en los que se producen hechos o se toman decisiones que afectan directamente a esa persona
4. Macrosistema	Complejo de sistemas seriados e interconectados de una determinada cultura o subcultura.

Fuente: (Pérez 2004, 169)

Elaboración propia

Pero la teoría de Bronfenbrenner propone algo más, que la interacción con estos sistemas se produce en distintos niveles, cada uno de los cuales está contenido en el siguiente. Un nivel interno relativo al entorno inmediato del sujeto, el segundo nivel compuesto por las relaciones entre los entornos inmediatos (por ejemplo, la relación entre la escuela y el hogar), y el tercer nivel en el que el autor propone que “la acción de los sujetos depende o se ve afectada por hechos y decisiones tomadas en lugares en los que la persona ni siquiera está presente” (Pérez 2004, 167), por ejemplo, las decisiones curriculares en el Ministerio) afectan la manera en que se enseñará al niño en el aula.

Pero, si se rescata el segundo nivel, se sustentaría que la relación entre la escuela y la familia es relevante por tanto se trata de los entornos inmediatos del infante.

Entonces, el microsistema del niño se compone de la escuela o del hogar, según donde se encuentre, mientras que el mesosistema abarca a la interconexión entre ambos microsistemas. El estudio aborda este mesosistema por tanto indaga en la relación entre los padres de familia como representantes del hogar, y la escuela.

Considerando este escenario, el valor pedagógico de la familia es la de apoyar el desarrollo de sus miembros como seres que forman parte de una sociedad o un microsistema y que están en continua interacción con otros microsistemas, lo que “va produciendo la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes dentro de un proceso continuo y complejo” (Romera 2017, 5). El entorno familiar tiene también la función de apoyar el desarrollo de la personalidad, aspecto personal que va anclado a la formación del conocimiento y las competencias¹.

De acuerdo con Cloninger (2002) el entorno familiar aporta calidez, buena voluntad y genera un sentimiento seguro de pertenencia lo que apoya el desarrollo de una personalidad estable. Para Craig y Baucum (2001, 266) “la familia ofrece un contexto muy importante para aprender actitudes, creencias y la conducta apropiada, y algunas veces hasta los detalles más insignificantes de postura y vestido”. Así, la formación del niño o niña está condicionada por el entorno familiar, y las actitudes y creencias suelen heredarse de aquello que observa en los adultos que forma parte del núcleo de su familia, como padres, abuelos o tíos cercanos.

Además, puede mencionarse la importancia del ejemplo y de la motivación en el hogar para el aprendizaje, por ejemplo, en aspectos tan relevantes como la lectura o la escritura. Al respecto Flor y Baker (2001) mencionan que muchos padres que anhelan que sus hijos amen la lectura les compran muchos libros, o insisten en la práctica de ejercicios de fonética, u otras actividades que, por el contrario, saturan al infante y pueden hacer que pierda el gusto por esta actividad; y al contrario, deberían enfocarse que crear una actitud positiva a la lectura, parte de lo cual se logra cuando el padre o la madre lee para el niño o niña.

Por ejemplo, Farnham (1983) se refiere a un estudio llevado a cabo hace más de 30 años, en el que se observó que los padres y madres de niños y niñas con dificultades

¹ Término referente a la combinación de destrezas, aptitudes y actitudes que acompañan al conocimiento aplicado, de modo que no se limite la educación al saber, sino que abarque también al saber hacer y saber ser. (Coll 2007, 34)

de aprendizaje, tenían peores puntuaciones en lectura que los progenitores de niños sin dificultades. Y Briz (2003) menciona que el mejor modo de lograr que los niños se interesen por la lectura es viendo a mayores leer y escribir. Con esto en cuenta, se comprende la importancia del papel de la familia en el desarrollo. No se trata entonces de que los padres deban ejercer de docentes y repetir las actividades realizadas en el centro escolar (aunque puede tener un efecto positivo), sino demostrar con el ejemplo, o incluso compartir con el niño o niña, la realización de actividades que le permitan mejorar su desarrollo cognitivo, entre estas, algo tan simple como leerles o conversar con ellos.

Romera (2017, 5) reflexiona además, sobre el niño como individuo, pues “no es propiedad ni de la familia, ni de la escuela, ni del Estado. Cuando nace tiene derecho a la felicidad”. Bajo este argumento el autor menciona que, al considerar que un hijo o hija no son una propiedad, entonces los padres tampoco pueden tener la autoridad de decidir por ellos, pero, dado que deben tomar decisiones en su nombre, es responsabilidad de los padres “tratar de conocer y de tener en cuenta sus aspiraciones, sus deseos y sus capacidades”, teniendo siempre en cuenta que estas decisiones deben encaminarse hacia su realización como seres humanos, de acuerdo con Romera (2017, 5).

De acuerdo con Fortunato y otros (2018, 37) la gestión educativa² que debe estar presente en la familia se resume en los siguientes aspectos:

- Naturaleza de la comunicación que existe entre los miembros de la familia.
- Estrategia de la familia para la educación y recreación de sus hijos.
- Guía, apoyo y estímulos entregados a los alumnos en el marco familiar.
- Expectativas y aspiraciones de los padres respecto a la educación de sus hijos.
- Participación de la familia en actividades escolares y extraescolares.
- Exigencia a los hijos del cumplimiento de sus deberes.

De modo que estos aspectos establecen pautas ideales que deberían estar presentes en el accionar de los padres y madres de familia como parte de la educación de sus hijos, aunque en la práctica muchos de estos aspectos no se presentan y suele existir una desconexión entre las instituciones educativas y la participación de los padres y madres de familia.

² Se entiende por gestión educativa a “un proceso organizado y orientado a la optimización de los procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (Rico 2016), en este caso se la entendería como el proceso que aplicaría la familia que involucra todas las actividades con relación a la educación de sus hijos.

Por participación se comprende, en el ámbito de este estudio, a la cercanía, interés y contacto entre los padres de familia y los responsables de su hijo o hija en el ámbito escolar, es decir, con los y las docentes, y con las autoridades de la institución.

Sobre esto, existen diversos factores que influyen en el tipo de participación que los progenitores tienen en la formación educativa de sus hijos. Para Blanco y Umayahara (2004) entre estos factores se mencionan, el trabajo tanto del padre como la madre, la inclusión de la mujer en el entorno laboral, las familias monoparentales, una mayor escolarización a nivel general, el acceso a la información mediante múltiples medios, entre otros, que han incidido en las formas de crianza, de educación y de interacción entre padres y escuelas.

Toda esta situación ha devenido en cambios como un mayor énfasis en la salud preventiva, el valorar la lactancia materna e incluso la estimulación temprana. Además, las tecnologías de la información y la comunicación han abierto múltiples posibilidades para la educación infantil en el hogar, aunque también es frecuente que estos dispositivos son usados sin un control adecuado y son usados con frecuencia como “medio de crianza, entretención“ (Blanco y Umayahara 2004, 14) de los infantes.

Otro aspecto que ha cambiado con fuerza en los últimos años, es la concepción sobre el castigo, sobretodo físico, como forma de crianza. Las campañas sociales en materia de derechos infantiles, sumadas a una valoración mayor a nivel constitucional de la protección a grupos vulnerables entre los que están los niños y niñas, han evidenciado los perjuicios que estas formas anticuadas de castigo tienen en el desarrollo infantil.

Según Blanco y Umayahara (2004) desde el vientre existe ya un aprendizaje mediante estímulos como sonidos o cambios de posición fetales; luego del nacimiento, miles de neuronas crecen y se desarrollan; a la vez se genera una gran diversidad de conexiones entre éstas a medida que el niño o niña aprenden mediante estímulos multisensoriales (afectivos, auditivos, visuales, de movimiento y táctiles). En la actualidad, varios cambios que han tenido lugar en cuanto a los aspectos a los cuales se les atribuye mayor valor en la crianza.

Sobre esto Blanco y Umayahara (2004) sugieren que se ha atribuido mayor importancia que en décadas pasadas, a las relaciones afectivas, la comunicación, la nutrición, e incluso la seguridad del infante que viene dada, principalmente, por el vínculo madre e hijo y la lactancia materna. En el ámbito de la alimentación los autores destacan la carencia de varios nutrientes, fruto de la desnutrición temprana, como factor que puede afectar la concentración, la facilidad para aprender, e incluso, el interés del niño o niña

por comprender el entorno que los rodea. Así, aspectos como la seguridad, la nutrición y un entorno afectivo, son defendidos en la actualidad, como factores importantes para el aprendizaje y el desarrollo, y que son exclusiva responsabilidad de la familia.

Al respecto Blanco y Umayahara (2004) menciona los ambientes en los que no existe comunicación con los niños o en los cuales existe un control excesivo (se prohíbe tocar objetos, por ejemplo) lo que lleva a una “deprivación sociocultural”, afectando la capacidad y el interés por aprender. Otro caso es de familias en las que existe poco afecto o se expresa de forma muy escasa, donde, a pesar de existir otros tipos de estímulos, se puede producir estados similares al síndrome de hospitalismo.³ Lo dicho deja entrever la importancia del papel de los padres y las madres de familia para fomentar ambientes que apoyen la educación, así, dentro de su rol en la educación estaría el de propiciar un entorno favorable que refuerce la labor escolar. Esto implica proveer al niño de afecto, atención, cuidado y alimentación, pues la carencia de alguno de estos factores puede manifestarse en conductas que impactan de forma negativa su desarrollo.

2. Interacción docente-infante en la enseñanza en el nivel inicial

Dentro del sistema formal de educación son los docentes quienes asumen la responsabilidad de la formación en el nivel inicial, así, el desarrollo de los niños y niñas de 3 a 4 años está sujeto a los lineamientos y el modelo educativo de la institución, y al estilo de enseñanza del educador. No obstante, al hacer referencia a niños y niñas de 4 años o menos, esta formación se direcciona principalmente al desarrollo neurológico, que implica la obtención de las competencias básicas en motricidad gruesa, fina, lenguaje, cognición e interacción social, si se acogen las dimensiones de desarrollo propuestas por Rizzoli y otros (2013).

Al tratarse de infantes que se encuentran desarrollando las capacidades que les permitirán aprender a leer y escribir de forma posterior, las actividades realizadas deben sustentarse en el dinamismo, en la participación y en la motivación de forma lúdica. Según Azzerboni (2004) las actividades que se trabajan con los niños deben cumplir cinco características: ser productivas, ser participativas, atractivas, interesantes, y deben

³ Según Goñi (1996, 100) se trata del conjunto de síntomas que presentan niños y niñas que han vivido largo tiempo en salas de hospitales o asilos, donde a pesar de tener todos los cuidados sufren una privación afectiva resultante en comportamientos como peso inadecuado, anorexia, apatía, bajas defensas, tristeza, desinterés, o similares.

alternar entre actividades individuales y grupales. La finalidad de estas actividades es la de permitir a los niños interactuar con objetos de la realidad a la vez que comprenden cómo se relacionan personas y objetos. Visto de esta forma, el entorno del hogar presenta oportunidades únicas para promover el aprendizaje infantil, puesto que en este espacio los infantes están rodeados de una gran multitud de objetos cotidianos, y el rol de los padres no debe ser complejo, solamente explicar, guiar o incluso motivar al juego con dichos elementos. Claro está, son obviados los objetos no aptos para su edad.

Como parte de las responsabilidades del docente dentro de la educación, según Fortunato y otros (2018, 36), estos deben tener total dominio de los contenidos y conocimientos que se desea impartir, en el caso de niños y niñas de 3 a 4 años estos se limitan al dominio de las estrategias, actividades y juegos mediante los cuales puede trabajarse el desarrollo neurológico. Además, deben formarse expectativas adecuadas sobre el desarrollo y rendimiento de los estudiantes y de su personalidad, esto debido a que falsas expectativas pueden llevar a evaluar de manera errónea a los estudiantes y a guiar de forma incorrecta su formación.

3. Participación de los padres en la institución escolar y en la educación de sus hijos

En epígrafes previos se observó el papel de los padres de familia en el desarrollo de sus hijos dentro del hogar, y el rol de los docentes en el sistema formal de educación; sin embargo, estos dos ámbitos de formación están casi desconectados entre sí, siendo uno de sus enlaces la participación de los padres en la institución escolar.

Al hablar de participación diversos autores recogen definiciones similares aplicadas en distintos ámbitos. Por ejemplo, en lo social Chávez (2001, 24) considera la participación como “un proceso de interrelación e interacción del involucramiento de los individuos en la cooperación”; en lo comunitario Aguilar (2001) la define como la intersección de dos grupos, mediante la cual cada grupo pertenece, en cierta medida, al otro, y se sustenta en la democracia; mientras que Feito (2011) asocia la participación escolar con las actividades en las cuales los padres conocen y deciden en asuntos escolares relacionados con la enseñanza de sus hijos; de forma similar, Rengifo (2017) relaciona la participación de los padres con diversas actividades escolares, desde la asistencia a eventos escolares, a la realización de lecturas en casa, a ayudar con su tarea a los hijos, o como las actividades que apoyan a la escuela o la educación de los hijos. Sin embargo, en todas las posturas es claro que lo que define realmente la participación de los padres

en la educación, es el nivel de compromiso que muestran, el interés y la capacidad para involucrarse y formar parte de las propuestas pedagógicas que se originan en la escuela.

Para el presente estudio se define a la participación de los padres como el proceso de acercamiento a la entidad escolar mediante el cual toman parte de forma activa en las decisiones y acciones que influyen en la enseñanza y en las medidas que se aplican para mejorarla o resolver situaciones que la afecten, influyendo de forma directa e indirecta en el desarrollo de sus hijos.

De acuerdo con Balarin y Cueto (2007) los padres de familia pueden involucrarse en la educación de los hijos de distintos modos, los cuales no aportan de la misma manera al aprendizaje. Según estos autores, las formas más positivas de participación suelen depender de la forma en que padres y docentes comprenden el valor de sus roles y colaboran bajo un mismo objetivo.

La participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, mediante su interacción con la institución escolar no se limita únicamente al contacto con los docentes, sino que en la actualidad se trata de un compromiso que comprende diversos ámbitos. Al respecto Fortunato, y otros (2018, 28) señalan la necesidad de que las instituciones escolares estén al tanto de las características familiares de sus estudiantes para motivar la participación de los padres amparada en el proyecto educativo. Sugieren, además, que debe propiciarse dicha participación de forma activa, integrando a los padres de familia en las actividades extracurriculares, y concienciando la importancia de que existe un clima psicológico adecuado en el hogar. Todo esto en el marco de una respuesta consecuente por parte de la escuela y la familia, a las necesidades de educación y desarrollo de sus hijos.

Esto es, que se comprometan y sean responsables con las obligaciones adquiridas con sus hijos y la institución escolar. Como señala Andere (2018, 78) no se requieren padres que sean graduados en universidades de renombre para que sus hijos tengan un desempeño positivo en la escuela, sino que se requiere que acepten y se comprometan con la pedagogía escolar, que valoren la importancia de la educación en la escuela, y sean conscientes de las ventajas de lograr una participación activa entre escuela y el hogar.

Para Rodríguez (2016, 17) cuando los padres adquieren un compromiso emocional en la educación de sus hijos, están también “cambiando la química del cerebro, enseñando a nuestros hijos a conocer sus emociones y la forma en que aprenden mejor”. Así, este compromiso se manifiesta en la presencia de los padres en las actividades escolares o en el apoyo que muestran hacia sus hijos para el desarrollo de

cualquier actividad escolar. Emocionalmente el infante se ve acompañado y apoyado, lo que mejora su autoestima y motivación para aprender.

Otro aspecto considerar son los tipos de participación que pueden tener lugar. Al respecto Georgiou (1996) citado por Rengifo (2017), menciona seis tipos de relaciones entre la escuela y el hogar que varían según el grado de participación e implicación de la familia en el aprendizaje escolar. En un primer tipo la familia como proveedora de seguridad y salud, y la escuela como responsable del conocimiento. Un segundo tipo toma a la escuela como una entidad que comunica reglamentos, programas, y la conducta y aprovechamiento del estudiante, mientras que la familia es responsable de cumplir dichos preceptos. En un tercer nivel se tendría ya una participación de la familia, aunque pasiva, al controlar que su niño o niña cumpla las obligaciones escolares. En cuanto lugar, una participación activa, en la que los padres ayudan a sus hijos con las tareas y asisten a eventos escolares. Quinto, una participación democrática, con los padres opinando en la planeación, toma de decisiones y presupuesto. Y sexto, cuando se presentan relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, en la cual cada parte coopera compartiendo los recursos para el beneficio del desarrollo del niño.

Bajo este enfoque, la participación de los padres puede ir incrementándose hasta llegar al punto que sus opiniones son tomadas en cuenta en los procesos de planeación y toma de decisiones, dado que los beneficiarios son sus hijos, lo que también los ubica en una posición de control, por lo que la participación toma una importancia también en el ámbito administrativo y político. Así, se podría evaluar la participación de los padres y observar en qué nivel de los seis mencionados, se encontraría; sin embargo, más allá de una postura idealista, las instituciones educativas son también organizaciones que requieren su propia autonomía en las decisiones internas, por lo que es habitual que el grado máximo de participación bajo la escala citada, sea al nivel 4, es decir, con el apoyo en las tareas y asistiendo a la institución; y en menor grado, en las actividades de aula definidas por el comité de padres de familia.

Con relación a lo expuesto, el interés por encontrar una tipología para la participación de los padres, es que pueda evaluarse esta variable en función de la información que se recopile. Sobre esto, existen diversas posturas, como la que exponen Valdés, Martín y Sánchez (2009) al identificar tres dimensiones de la participación: comunicación de los padres con la escuela, comunicación de los padres con su hijo, y conocimiento de los padres sobre la escuela. En la Tabla 2 se presentan estas dimensiones

con diversos indicadores, que son factores observables para aplicarlos en la investigación de campo:

Tabla 2.
Dimensiones de evaluación de la participación de los padres en la escuela

Comunicación con la escuela	Comunicación con su hijo	Conocimiento acerca de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Platica con el maestro acerca de los aprendizajes de su hijo • Platica con el maestro alguna inquietud manifestada por su hijo • Asiste a las juntas escolares • Platica con el maestro de cómo realiza las tareas y participa en clase • Platica con el maestro de las tareas de su hijo en la casa • Platica con el maestro del desempeño y la conducta de su hijo • Mantiene una buena relación con el maestro de su hijo • Asiste cuando es requerido por la escuela • Asiste a las pláticas de expertos organizadas por la escuela • Va usted por su hijo a la escuela • Opina diferente con relación a lo que afecta a la conducta de su hijo • Participa en las rifas organizadas para el mejoramiento de la escuela • Supervisa el cumplimiento de las tareas • Opina diferente con relación a lo que afecta el desempeño académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Platica con su hijo acerca de sus compañeros de escuela • Platica con su hijo acerca de lo que hizo en la escuela • Platica con su hijo acerca de lo que hizo en las distintas clases • Conoce los servicios de apoyo que proporciona la escuela • Platica con su hijo acerca de la relación que este tiene con su maestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el sistema de evaluación de la escuela • Conoce el reglamento de la escuela • Conoce la formación y experiencia de las maestras de su hijo • Elogia a su hijo cuando cumple con las tareas en la escuela

Fuente: (Valdés, Martín y Sánchez 2009)

Elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla 2 facilitarán saber cómo se está produciendo la interacción entre Padres de familia y la escuela, abordando diversos aspectos que reflejan el tiempo, paciencia e importancia que los padres atribuyen a su rol en la formación de sus hijos. Con estos datos se podría identificar los principales problemas y líneas de acción que pueden aplicarse para resolverlos, en función del comportamiento de los padres ante la institución escolar. Al respecto Martiniello (1999) identifica en la participación de los padres una tipología de cuatro categorías: padres como responsables de la crianza, como maestros, como agentes de apoyo y como agentes con poder de decisión.

Los padres como responsables de la crianza, se refiere a un nivel casi nulo o nulo en la participación, pues aquí se limitan a cubrir las responsabilidades básicas como cuidado, protección, alimentación y las condiciones necesarias para que el infante vaya a la escuela. Los padres como maestros son aquellos que apoyan y refuerzan los conocimientos aprendidos en la escuela, mientras el niño o niña se encuentra en el hogar, de modo que el nivel de participación en la escuela es mayor, al existir apoyo y supervisión a las actividades escolares del infante. Los padres como agentes de apoyo, se refiere a aquellos que aportan a las instituciones escolares, es decir, se trata de aportes de tiempo, dinero, trabajo y materiales, no obstante, en este caso pueden existir restricciones que no dependen de los padres, como la situación socioeconómica. Por último, los padres como agentes con poder de decisión, siendo aquellos que participan de manera activa en la planificación escolar y en la toma de decisiones sobre esta, en ocasiones esto puede deberse a los consejos o comités de padres de familia. Así, esto se asemeja a las seis categorías expuestas por Georgiou (1996), siendo lo más común que los padres no lleguen a un nivel de poder de decisión, por lo que en la práctica se espera, al menos, que se conviertan en padres maestros o agentes de apoyo para sus hijos.

Por otro lado, Flamey, Gubbins y Morales (1999) mencionan cinco niveles de participación de los padres de familia según su grado de implicación, y que se asemeja a las propuestas de los autores citados previamente. El primer nivel es informativo, cuando muestran interés sobre los asuntos de la escuela y de sus hijos; el segundo es colaborativo si asiste y aporta a la institución, el tercero es consultivo cuando opina o incluso aporta con parte de su profesionalización y conocimientos a las necesidades de la institución; el cuarto es llamado por el autor “toma de decisiones” con referencia a padres que participan u opinan sobre las decisiones internas; y quinto, es control de eficacia, con padres que supervisan que la escuela cumpla con lo ofrecido y establecido en el Proyecto Educativo, y en que mantenga estándares mínimos de calidad.

Estos diferentes modelos permiten establecer parámetros para determinar el grado o el tipo de participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos. De estos, se prefiere a la propuesta de Valdés, Martín y Sánchez (2009) pues la misma describe diversos ítems que pueden ser recopilados para evaluar la comunicación en la escuela, con su hijo y el conocimiento sobre la institución. Además, estos resultados permitirían clasificar al padre de familia dentro de alguno de los niveles propuestos por Martiniello (1999) o la propuesta de tipología de Georgiou (1996). Además, se busca observar si las diferencias en la participación de los padres puede ser un factor que afecte

al desarrollo de los niños y niñas de tres a cuatro años en distintos ámbitos, lo que hace necesario también evaluar los logros del infante. En teoría, se esperaría que, padres que alcanzan una participación elevada tengan hijos que manifiestan un desarrollo positivo, y viceversa, sin embargo, solo mediante el levantamiento de encuestas a padres y observaciones a infantes se lo podrá demostrar o refutar.

4. Características del desarrollo de los niños y niñas de tres a cuatro años

A partir de lo mencionado en puntos previos, es notorio que, tanto la institución escolar como la familia, constituyen entornos de aprendizaje donde los niños y niñas interactúan constantemente con otras personas y objetos, y donde reciben distintos estímulos (afectivos, visuales, táctiles, auditivos, entre otros). Con esto en cuenta, se consideró necesario establecer las características de desarrollo de los niños y niñas de tres a cuatro años, como referente al momento de evaluar su grado de aprendizaje.

El aprendizaje y el desarrollo en los primeros años de vida se producen de forma intensa. El cerebro del infante está en crecimiento y constantemente enriqueciéndose de todo aquello que ve, escucha o hace, aun cuando no lo comprenda. Así, el aprendizaje en estos años se relaciona con la formación psicomotriz, el desarrollo cognitivo, del lenguaje y social.

De acuerdo con los postulados de Piaget, los niños de 3 a 4 años se encontrarían en el Estadio preoperatorio, específicamente en la etapa de pensamiento simbólico y conceptual:

Tabla 3.
Estadios del desarrollo cognitivo

Estadios	Etapas	
Estadio sensoriomotor (0-2 años)	Subestadio 1 (0-1 meses)	Ejercicio de los reflejos
	Subestadio 2 (1-4 meses)	Esquemas simples
	Subestadio 3 (4-8 meses)	Coordinación de esquemas
	Subestadio 4 (8-12 meses)	Inicio de la intencionalidad
	Subestadio 5 (12-18 meses)	Experimentación activa de nuevas coordinaciones
	Subestadio 6 (18-24 meses)	Invención representativa de nuevas coordinaciones
Estadio Preoperatorio (2-7 años)	Pensamiento simbólico y preconceptual (2-4 años)	
	Pensamiento intuitivo (4-7 años)	
Estadio de las operaciones concretas (7-11 años)		
Estadio de las operaciones formales (11-16 años)		

Fuente: (Martí 1991, 114)

Elaboración propia

Respecto al desarrollo psicomotriz Ardanaz (2009) describe a esta como la adquisición de las capacidades sensoriales y musculares para controlar el cuerpo de forma certera en respuesta a las intenciones y pensamientos. Así, esta se divide en motricidad gruesa y fina. La motricidad gruesa comprende el control sobre grupos musculares grandes que son los responsables de movimientos globales o amplios, como el uso de las extremidades para caminar, correr, bailar, realizar deportes, entre otras acciones similares. Agrupa además el dominio corporal dinámico (coordinación, equilibrio, ritmo, coordinación mano ojo), y el dominio corporal estático (tonicidad, autocontrol, respiración y relajación). Por otra parte, la motricidad fina se atañe a los movimientos precisos que el infante puede realizar con sus dedos y manos, siendo estos grupos de músculos pequeños.

Acorde con Ardanaz (2009) el infante de 3 años tiene un mayor dominio de su cuerpo, puede diferenciar segmentos y elementos corporales en si mismo, puede desplazarse corriendo, posee coordinación y destreza para tareas de motricidad fina pudiendo realizar dibujos y figuras. En cambio, a los 4 años puede imitar movimientos, puede desplazarse en marcha, carrera con giros, paradas y cambios de dirección, puede enlazar, enhebrar hilo, coser, entre otros aspectos.

En el ámbito cognitivo, citando a Tierno y Giménez (2012), durante los 3 a 4 años de edad los infantes han abordado la etapa del juego simbólico, en el cual los objetos pasan a ser representaciones de casi cualquier cosa, incluso el niño o niña puede adoptar roles, por ejemplo, jugando a imitar a su madre o padre. Estos autores señalan, además, que en esta etapa los niños atraviesan varios cambios relacionados con el desarrollo del lenguaje y el ordenamiento cognitivo del conocimiento que adquiere. No obstante, su razonamiento aún no guarda un sentido total pues la fantasía está presente en todo momento. Otra característica de esta edad, es el egocentrismo como elemento central en su pensamiento y la falta de noción temporal.

En el desarrollo del lenguaje, un niño o niña de 3 años tiene, aproximadamente, un vocabulario de mil palabras según Tierno y Giménez (2012); y este aumentará año tras año a una velocidad mucho mayor. A los 4 años superará al menos las 2500 palabras, pero también poseerá una capacidad más eficiente para armar frases y hacerse entender.

Considerando estos aspectos, la evaluación del aprendizaje de los infantes debe realizarse sobre la base de su desarrollo. Así, se propone utilizar el Manual para la Aplicación de la Prueba del Desarrollo Infantil "EDI" (2013) de México, que consiste en una evaluación a los niños de acuerdo a diversos criterios organizados por dimensiones

(señales de alerta, señales de alarma, motricidad gruesa, motricidad fina, lenguaje, cognición y desarrollo social). Estos criterios también son diferentes según la edad del infante, así, se puede evaluar con mayor exactitud el desarrollo.

Los factores que evalúa este instrumento son:

Tabla 4.

Factores a evaluarse para determinar el grado de aprendizaje de los infantes

	3 años	4 años
Señales de alerta	<p>¿Le cuesta trabajo tomar un lápiz o crayón con los dedos índice y pulgar?</p> <p>¿Es muy apegado(a) los padres y llora cuando se alejan, y es más notorio que en los otros niños(as) de su edad?</p> <p>Cuando está con otros niños(as), ¿los ignora y prefiere jugar solo(a)?</p>	<p>Cuando habla, ¿usa correctamente los plurales y el tiempo pasado?, por ejemplo, dice palabras como: tazas, cucharas; ayer vino mi abuelita</p> <p>¿Puede desvestirse solo(a), por ejemplo: ¿abotonar, amarrar agujetas, ponerse o quitarse una playera, etc?</p> <p>¿Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos?</p> <p>¿Actúa tímidamente o se muestra demasiado asustado(a)?</p> <p>Cuando sus padres se separan de él (ella) ¿llora y protesta mucho?</p> <p>Cuando está con otros niños(as) ¿los (las) ignora y prefiere jugar solo(a)?</p> <p>¿Expresa de manera pobre sus emociones?</p> <p>¿Constantemente se le ve inactivo(a) y poco interesado(a) en lo que pasa a su alrededor?</p>
Motricidad gruesa	<p>¿Salta su niño(a) en un solo pie?</p> <p>¿Cuándo le avientan a su niño(a) una pelota grande puede cazarla?</p> <p>¿Sube y baja las escaleras sin apoyarse de la pared o el barandal?</p>	<p>¿Sabe su niño(a) darse roles o volantines?</p> <p>¿Puede su niño(a) brincar hacia delante cayendo con los pies juntos?</p> <p>¿Puede su niño(a) brincar con un solo pie hacia adelante tres veces cayendo con el mismo pie?</p>
Motricidad fina	<p>¿Puede meter una agujeta o cordón por los agujeros de una cuenta o de un zapato?</p> <p>¿Puede dibujar una persona con 2 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.?</p> <p>¿Puede dibujar un círculo o una cruz?</p>	<p>¿Puede dibujar un cuadrado?</p> <p>¿Sabe escribir 2 o más letras?</p> <p>¿Puede dibujar una persona con 4 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.?</p>
Lenguaje	<p>¿Le dice lo que quiere con palabras?</p> <p>¿Puede platicarle algo de lo que hizo ayer?</p> <p>Frecuentemente pregunta ¿por qué?</p>	<p>¿Sabe usar el tiempo futuro?</p> <p>¿Puede contar cuentos?</p> <p>¿Dice “dame más” cuando algo le gusta mucho?</p>
Desarrollo social	<p>¿Puede vestirse y desvestirse solo(a)?</p> <p>¿Puede ir al baño solo(a)?</p> <p>¿Juega con otros niños(as) al papá y a la mamá, al doctor y/o policías y ladrones?</p>	<p>¿Puede decir el nombre de dos de sus amigos(as)?</p> <p>¿Le gusta jugar al papá o la mamá o actuar como otra persona de la familia?</p> <p>¿Se puede bañar solo(a)?</p>
Desarrollo cognitivo	<p>¿Conoce los nombres de cuatro colores?</p> <p>¿Puede decir los nombres de dos o más números?</p> <p>¿Puede contarle una parte del cuento que le hayan contado o leído previamente?</p> <p>¿Sabe decir si es niño o niña?</p>	<p>¿Puede decir el nombre correcto de los 4 colores (rojo, verde, amarillo y azul) y los puede reconocer?</p> <p>¿Puede contar correctamente hasta 10?</p> <p>Cuando habla ¿utiliza las palabras ayer, hoy y mañana?</p>

	3 años	4 años
	¿Dice cosas como tengo sueño, me quiero ir a dormir? ¿Hace preguntas como: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué?	
Señales de alarma	¿Puede copiar un círculo en una hoja de papel? ¿Puede decir una oración con más de 3 palabras, por ejemplo: mamá dame leche? ¿La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante de las habilidades que en algún momento tuvo?	¿Puede decir correctamente su nombre y apellido? ¿La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante de las habilidades que en algún momento tuvo?

Fuente: (Manual para la Aplicación de la Prueba Evaluación del Desarrollo Infantil "EDI" 2013)
 Elaboración propia

Los factores mencionados, al ser evaluados y procesados, permiten identificar el grado de desarrollo de cada niño o niña; identificándose, además, las áreas donde existe mayores logros y mayores problemas. No obstante, estos datos solo pueden ser levantados mediante la observación cotidiana, lo que demanda el apoyo de los y las educadoras que tienen contacto frecuente con los niños.

5. Postura de los investigadores

Si bien la información revisada hasta este momento hace pensar que es lógica la relación entre la participación de los padres de familia y el desarrollo o aprendizaje de sus hijos, en el ámbito investigativo existen datos que apoyan y contradicen esta información.

Al respecto vale citar en primer lugar al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o UNICEF (2019), la cual ha expresado su postura sobre la importancia que atribuyen al rol de la familia en el desarrollo de los niños y niñas, siendo el sistema educativo un complemento a su formación como muestra la Figura 1:

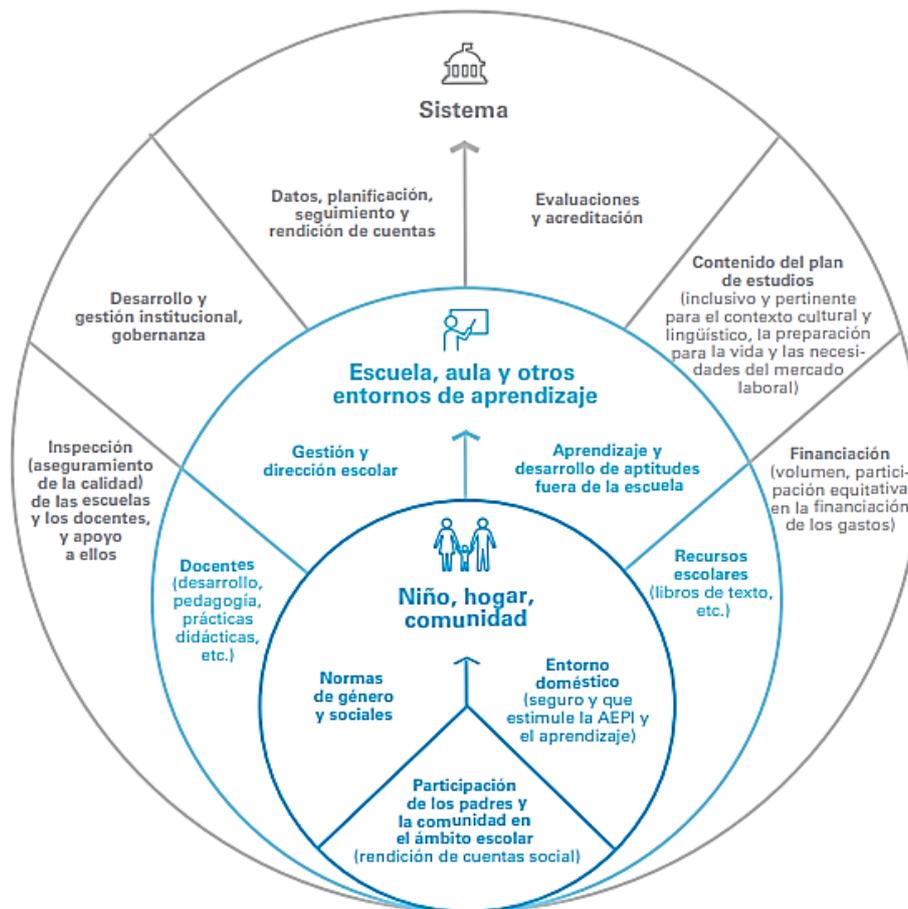


Figura 1. Entorno propicio para el aprendizaje según UNICEF. Imagen de UNICEF (2019)

Como se observa en la figura 1, UNICEF (2019) coloca en el núcleo del entorno propicio para el aprendizaje al hogar y a la comunidad. Por tanto, atribuye mayor relevancia a las normas de género y sociales, al entorno doméstico, y a la participación de los padres y la comunidad en el ámbito escolar. La Escuela, el aula y otros entornos de aprendizaje se encuentran en un segundo nivel.

Por su parte Hoover-Dempsey, y otros (2005) reportan desde los Noventa, hallazgos investigativos que defienden la idea de que el compromiso de los padres influye en el éxito escolar. A raíz de esto desarrollaron su modelo de compromiso parental:

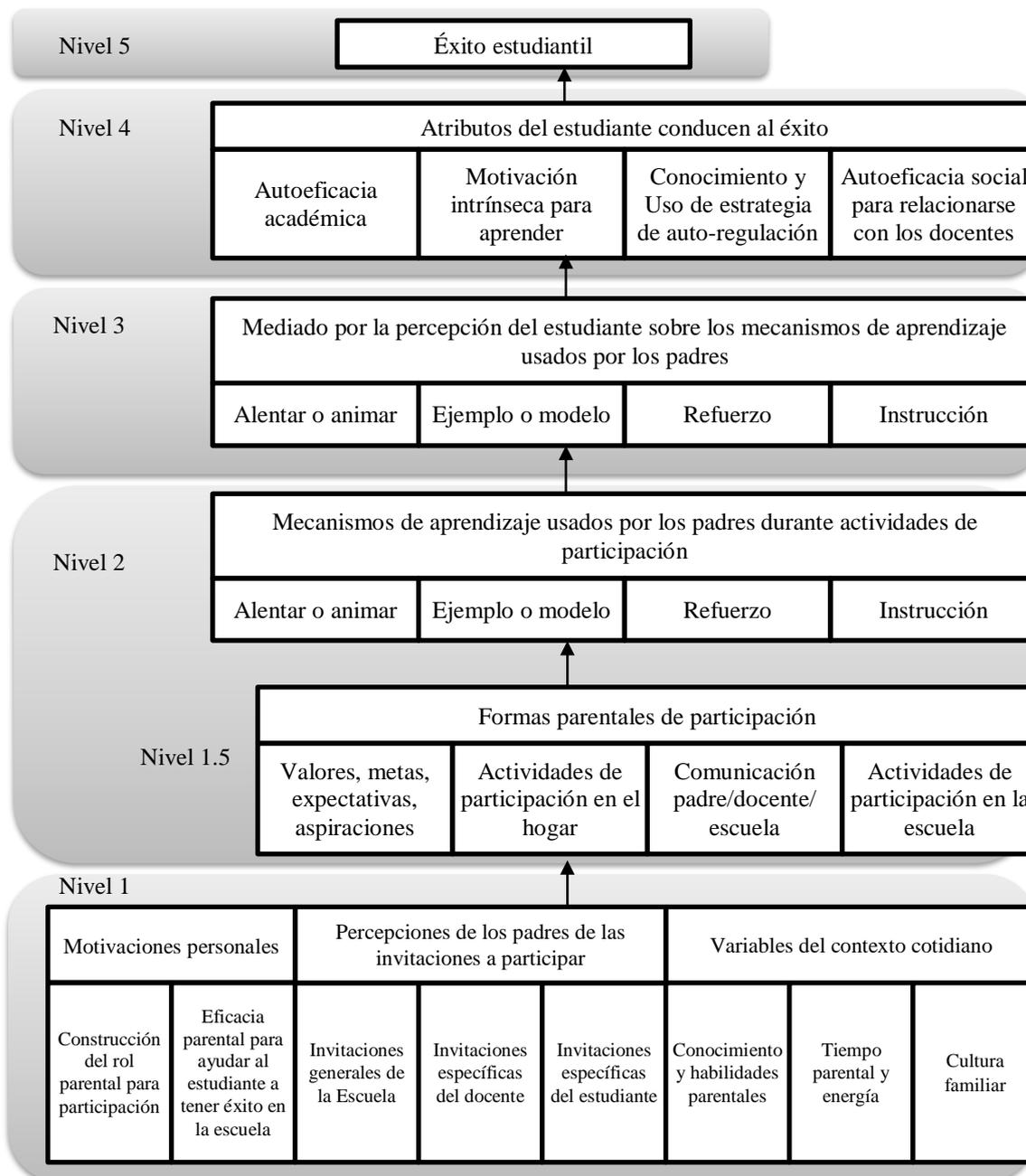


Figura 2. Modelo de Compromiso Parental. Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandle (1995)

El modelo muestra una progresión hacia el éxito estudiantil, en la cual los primeros niveles requieren de la participación activa de los padres. Sin embargo, en el nivel 4 y 5 esta participación es nula pues el estudiante ha adquirido los hábitos de autoregulación necesarios para aprender. En niveles menores se observa la necesidad de que los padres motiven, enseñen con el ejemplo, refuercen e instruyan.

De manera similar, Razeto (2016) defiende cuatro reflexiones: la familia influye en el desempeño educativo de los niños y niñas; las familias en situación de vulnerabilidad se encuentran en desventaja al tener dificultades para apoyar la educación

de sus hijos; los Estados están empezando a reconocer el valor de la familia en la Educación pero las iniciativas son insuficientes o desactualizadas; y, estudios a nivel internacional recomiendan fortalecer la relación entre familias y escuelas.

Una muestra del interés que ha despertado para el Estado la participación de las Familias en la educación es la iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014), que consolidó la información referente a la normativa europea de la participación de las familias en los sistemas educativos de diversos países para luego realizar un estudio en España sobre el impacto familiar en el rendimiento académico y en los consejos escolares, en distintos niveles educativos. En síntesis, la institución defiende el impacto de la familia en el rendimiento a partir de tres aspectos: altas expectativas de los padres, comunicación fluida y acompañamiento/ supervisión de las tareas escolares.

También es relevante mencionar a Sheldon y Bee Jung (2015), quienes consideran que la participación de los padres de familia se ve influenciada por la capacidad del docente para involucrarlos, esto implicaría que la efectividad del compromiso parental sea muy variable. Para estos autores el hecho de que exista una influencia entre el rol de la familia y la escuela no está en duda, de forma que la interrogante no es si la participación de los padres es importante, sino, qué tipos de participación parental importan.

Por otro lado, Rasbash y Pillinger (2010) relacionan parte de la efectividad escolar de un estudiante, como consecuencia de aspectos familiares, pues los infantes se desarrollan en ambientes sociales complejos que involucran múltiples niveles de influencia, por lo mismo, el aprendizaje se vería impactado por aspectos escolares, personales, familiares y sociales.

Frente a estos datos, existen autores que han encontrado hallazgos que permiten creer que el impacto de la familia en el aprendizaje no es tan alto como se esperaría. Henderson y Mapp (2002) por ejemplo, encontraron múltiples estudios que defienden la influencia entre las variables mencionadas, pero también observaron varios artículos que contradicen esta postura: Balli, Demo y Wedman (1998) no encontraron una asociación estadísticamente significativa en la participación de la familia sobre los logros académicos; Shumow y Miller (2001) observaron que la intervención del hogar en la escuela es positiva en mejorar las actitudes hacia la escuela pero negativa hacia los puntajes escolares.

Henderson y Mapp (2002) también analizan los tipos de participación, considerando que este es un aspecto clave para definir el impacto de la familia en el

aprendizaje del estudiante. Mencionan, además, que la participación cambia según el nivel educativo, pero en general, se identifican 6 tipos de participación principales: paternidad (expresando expectativas, discutiendo intereses, supervisando el comportamiento, etc.); comunicación, apoyo escolar, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones, y colaboración con la comunidad. Por tanto, un hogar en que solamente pueda impulsarse unos pocos tipos de participación tendría menor influencia en el aprendizaje de los niños. De manera similar Parcel Dufur y Cornell (2010) y Weiss y otros (2009) encontraron que la participación puede tener un impacto poco significativo en hogares afectados por la pobreza, por la ausencia de recursos o material educativo.

6. Conclusiones del capítulo 1

El papel de los padres de familia en el desarrollo de los niños y niñas, ha sido relacionado desde siempre con la formación en sus primeros años, con lo relativo a aprender a caminar, a comportarse e incluso con sus primeras palabras y lenguaje; sin embargo, cuando el infante ingresa a una institución escolar se produce un aparente traslado de esta responsabilidad a la institución escolar. Por otro lado, en la escuela los y las docentes son testigos frecuentes de diversos tipos de comportamiento en los padres de familia respecto a su implicación, e incluso en la valoración de la actividad escolar. Al respecto la teoría reconoce varios niveles de participación de los padres de familia, que transitan desde una casi total desconexión; a una implicación profunda que los integraría incluso a los procesos de toma de decisiones y al control de la gestión escolar. No obstante, la experiencia permite asegurar, casi sin error, que en la mayoría de instituciones escolares del país los padres pueden llegar a participar de forma activa e incluso a apoyar a la institución en cualquier necesidad, pero la toma de decisiones de carácter educativo se restringe a la institución. Pero para este estudio lo importante es considerar los cuatro primeros niveles de participación, siendo el más alto la integración, valoración y acompañamiento del padre o madre a las actividades escolares y al rendimiento de sus hijos. El valor afectivo que esto genera puede tener impacto en el niño o niña, influyendo no solo en su desarrollo motriz y de lenguaje, sino también en el ámbito emocional y social.

Según lo previsto en este capítulo, la participación de los padres de familia puede ser un elemento relevante en la formación de los niños y niñas, de forma directa si apoyan la práctica del conocimiento en el hogar, e indirecta si existe compromiso con la

institución. Por esto, se requiere conocer cómo se manifiestan dichas variables en la población del estudio, por lo que en el siguiente capítulo se desarrolla el diagnóstico de los niños mediante la investigación de campo.

Capítulo Segundo: Diagnóstico de los niños y niñas de 3 a 4 años del proyecto Guagua Centro

1. Datos generales del centro

1.1. Guagua Centro El Arbolito.

El Guagua Centro El Arbolito se inauguró en el año 2017, y su nombre se debe a que se encuentra cerca del parque el Arbolito, en la avenida 12 de Octubre y Tarqui. El centro se diseñó inicialmente para acoger a 150 niños, aunque, para el año 2020, cuenta con 180 niños, 9 personas como personal educativo y 10 como personal administrativo y de servicios. Los datos generales del centro se muestran a continuación:

Tabla 5.
Datos del Guagua Centro el Arbolito

Ubicación Geográfica	Provincia	Pichincha
	Cantón	Quito
	Parroquia	Itchimbía
Ubicación Administrativa	Zona	Centro
	Distrito	4
	Circuito	4
Tipología	Institución	Municipal
	Jornada	Matutina y Vespertina
	Niveles educativos	Sub nivel Inicial 1 y Sub nivel Inicial 2
Niños/as	Total	180
	Mujeres	76
	Hombres	104
Personal	Educativo	9
	Administrativo y servicios	10
Datos generales	Dirección	Calle Tarqui y 12 de Octubre
	Teléfono:	3240290
	Correo Electrónico:	augustavite-ri@patronatosanjose.gob.ec

Fuente: (Guagua Centro El Arbolito 2020)

Elaboración propia

1.1.1. Misión

La misión del Guagua Centro El Arbolito menciona lo siguiente:

Ofrecer Educación Inicial de excelente calidad a los niños y niñas desde el primer año hasta los cinco años de edad del Distrito Metropolitano de Quito, basada en el respeto a sus derechos, que posibilite el bienestar y mejoramiento de su calidad de vida. (Guagua Centro El Arbolito 2020)

Lo establecido en su misión proyecta que la entidad se plantea ofrecer una formación inicial de calidad, basada en el respeto a sus derechos, esto es, que el centro pretende asegurar aspectos como la inclusión, educación, integridad, salud e incluso, alimentación dentro de sus posibilidades.

2. Metodología de investigación

2.1. Diseño de estudio

El estudio se basa en una metodología caracterizada por los siguientes aspectos:

De acuerdo con su enfoque es cuantitativo, pues comprende el análisis de datos desde una perspectiva medible, esto lo hace factible para probar hipótesis mediante el uso de estadísticas descriptiva e inferencial según Ñaupas (2018). Los datos recopilados permiten obtener una puntuación sobre cada variable en una escala decimal de 0 a 1. Al medir ambas variables bajo una misma escala pueden compararse con mayor facilidad para determinar si existe relación entre ambas.

Por la profundidad de la investigación es de carácter descriptivo. Este tipo de estudio tiene por objetivo “recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones” (Ñaupas, y otros 2018, 134) entre otros aspectos. Para este trabajo se utilizó este tipo de investigación para obtener datos que permitan describir el estado actual de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años, y al mismo tiempo, caracterizar el tipo de participación de los padres de familia⁴ en la escuela.

Según el enfoque temporal el estudio es transversal, lo que sugiere que los datos se levantaron una única vez, lo que refleja el estado de las variables en ese momento en el tiempo. Los datos de los infantes y de los padres se recopilaron en un mismo período de tres días, esto debido a la dificultad de poder contactar o acceder a los padres de familia.

2.2. Población y muestra

La población del estudio está comprendida por todos los niños de entre 3 y 4 años que acuden al Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Guagua Centro El Arbolito, y un representante, padre o madre, por cada uno de estos.

⁴ Para el estudio se utiliza el término padres de familia como una generalización sobre el representante del niño en el centro escolar, no obstante, puede tratarse de una familia monoparental ya sea por parte de madre o padre.

Se ha considerado trabajar con dos paralelos, entre los cuales suman un total de 47 infantes:

Tabla 6.
Población y muestra

Paralelo	Número de niños/as	Padres de familia
“A”	23	23
“B”	24	24
TOTAL	47	47

Fuente: Registros del Guagua Centro El Arbolito
Elaboración propia

Por tanto, la población del estudio se compuso por 94 sujetos, 47 niños y niñas de entre 3 y 4 años, y 47 padres/madres de familia.

2.3. Técnicas e instrumentos

Para el levantamiento de los datos se utilizó como técnicas la encuesta y la observación.

La encuesta es entendida como la técnica que permite la recolección de datos a partir de preguntas formuladas a los sujetos de investigación mediante un cuestionario (Idelfonso 2017). La encuesta se utilizó para levantar datos de los padres y madres de familia respecto a sus niveles de participación en la escuela.

La observación es la recogida de datos de forma directa al poder evidenciar los fenómenos estudiados y anotar la información relevante. La observación se utilizó para obtener información referente al aprendizaje de los niños y niñas de entre 3 y 4 años. No obstante, en dicha observación se contó con el apoyo de las educadoras para el registro fiable de los datos sobre cada infante.

Los instrumentos correspondientes a estas técnicas son:

Tabla 7.
Técnicas de recolección de información

Técnica	Instrumento	Fuente
Observación	Ficha de diagnóstico del desarrollo aprendizaje	Manual para la Aplicación de la Prueba Evaluación del Desarrollo infantil “EDI” (2013)
Encuesta	Cuestionario estructurado	Cuestionario basado en las Dimensiones de evaluación de la participación de los padres en la escuela propuestas por Valdés, Martín y Sánchez (2009)

Fuente y elaboración propia

3. Valoración de las condiciones de las familias de los usuarios del centro infantil.

En los puntos siguientes se presentan los datos obtenidos en la investigación de campo. En primer lugar, se presentan los datos generales relativos a los padres y madres de familia encuestados. En segundo lugar, se muestra la información relativa a la evaluación del desarrollo de los niños y niñas, y por último, se describe el cruce de datos realizado.

3.1. La familia y el trabajo en el centro infantil Guagua Centro El Arbolito.

En la siguiente figura se muestra el sexo de los padres y madres encuestados:

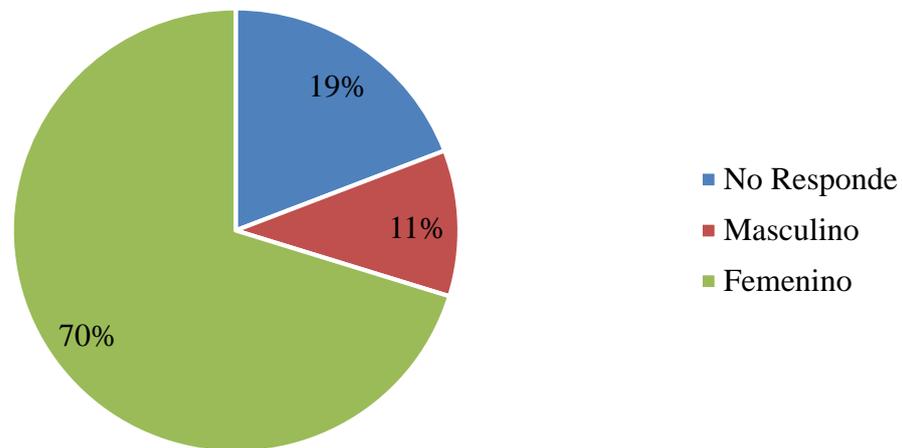


Figura 3. Sexo de los padres / madres encuestadas. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

Los datos muestran que el 70% de representantes encuestados fue de sexo femenino mientras el 11% fue de sexo masculino. Además, existe un 19% que no respondió a este ítem en la encuesta. Los datos muestran una presencia mucho más significativa de la madre que del padre en las encuestas realizadas, mismas que se llevaron a cabo a quienes llevan o recogen a su niño/a del Centro.

En cuanto a la edad de los padres, la Figura 4 muestra los porcentajes objetivos, mismos que se concentran entre los 20 y 29 años:

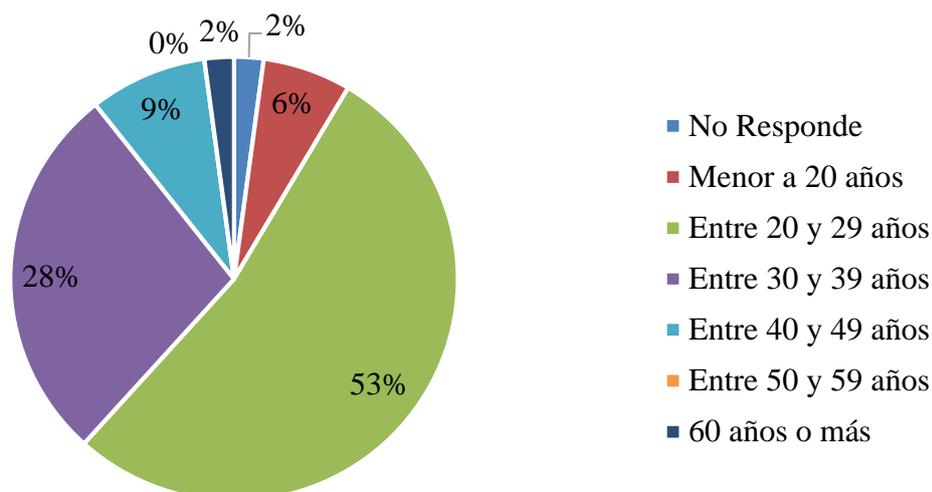


Figura 4. Edad de los padres/madres encuestados. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

Los resultados muestran que, del total de padres y madres encuestados, el 53% tiene una edad correspondida entre los 20 y 29 años, e incluso un 6% dice tener menos de 20 años. Esto implica que más de la mitad de los padres o madres de familia son relativamente jóvenes. Le sigue un 28% con edades entre los 30 y 39 años y el 9% entre 40 y 49 años. Al tratarse de padres o madres jóvenes puede existir inexperiencia pues es más probable que se trate de su primer o segundo hijo o hija, como máximo, tal como refleja la Figura 5:

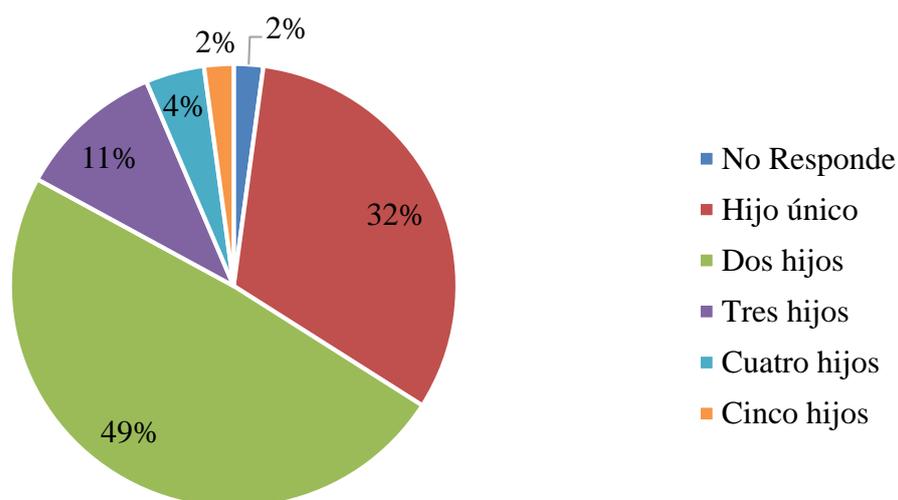


Figura 5. Número de hijos por familia. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

La figura 5 muestra que el 49% de representantes encuestados dice tener dos hijos, mientras que el 32% solo tiene un hijo. El porcentaje es menor en padres o madres con tres hijos, pues solamente el 11% respondió esta alternativa, y el 4% indico tener cuatro hijos. En síntesis, se trata de familias jóvenes con pocos hijos, o con un hijo único. Por un lado, esto reflejaría inexperiencia como se señaló en el ítem anterior, pero también implica que puede contar con más tiempo para repartirlo a su, o sus hijo o hijos.

La Figura 6 muestra la posición que ocupa el infante en la familia:

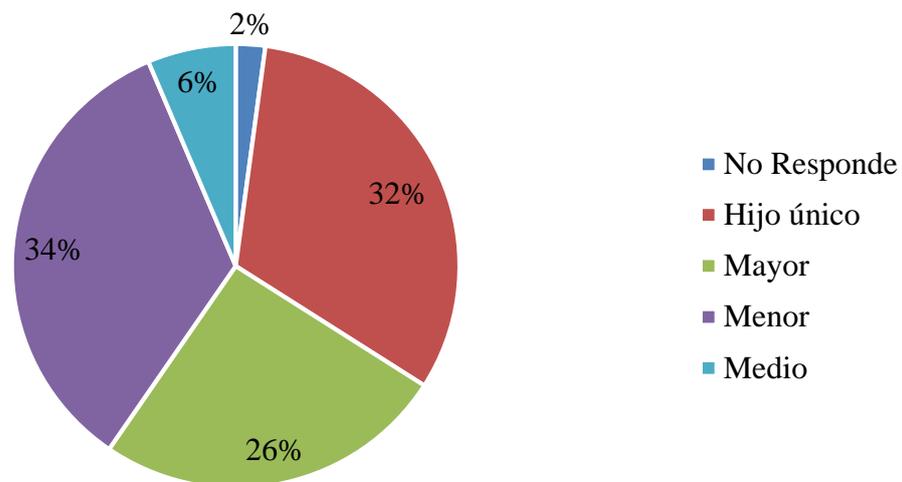


Figura 6. Posición de su hijo que asiste al Guagua Centro, con relación a sus hermanos.
Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

El 34% de padres o madres de familia encuestados señala que el hijo que atiende al Guagua Centro es el menor, mientras que el 32% dice que se trata de hijo único. Solamente en el 26% de casos se trata de un hijo mayor y en el 6% del hijo del medio lo que implica que en el hogar existe un hijo de menor edad, y que, por ende, demanda más tiempo de sus padres.

En la Figura 7 se muestra el estado civil de los padres de familia encuestados, lo que también permite observar si se trata de familias monoparentales o biparentales:

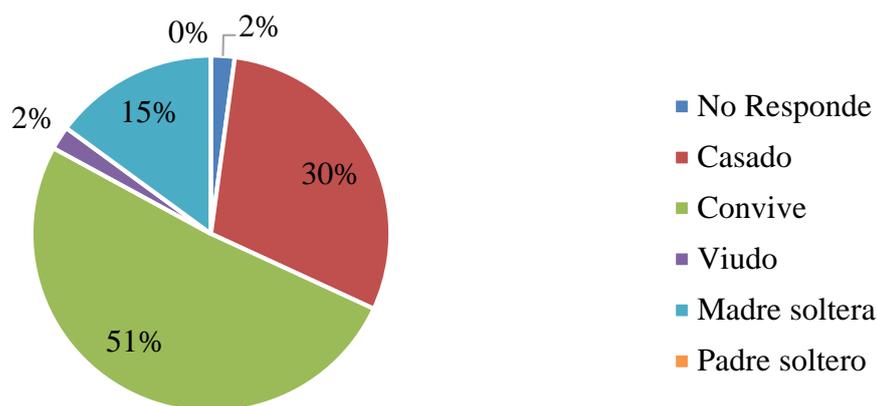


Figura 7. Estado civil. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

El 51% de los padres de familia encuestados señalan convivir con su pareja mientras el 30% dice estar casado; lo que implica que al menos el 81% de familias son biparentales. Por otra parte, el 15% señala ser madre soltera y el 2% viudo o viuda, de modo que el 17% está compuesto por familias monoparentales.

La Figura 8 muestra la ocupación del padre o madre de familia encuestado:

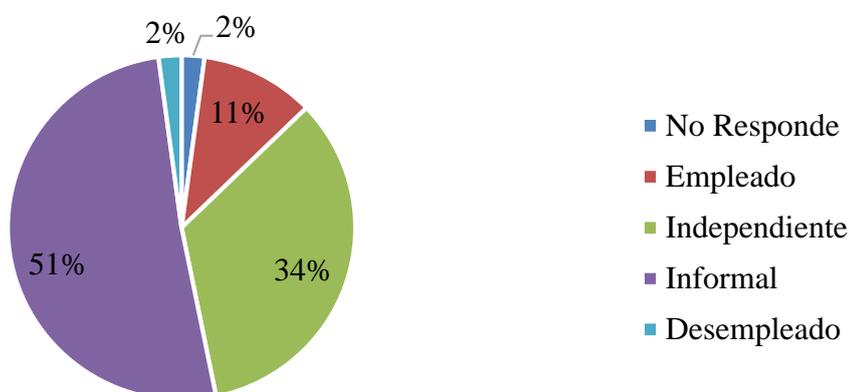


Figura 8. Ocupación. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia.

De acuerdo con esta figura, el 51% de los padres de familia trabajan de manera informal, un 34% como independientes y solo el 11% como empleados. Tanto en el trabajo informal como en el independiente, se requieren muchas horas diarias de labor, lo que puede ser un factor que limite la participación de los padres o madres en el Guagua Centro.

Por último, se señala la persona que cuida al menor en casa en la figura 9:

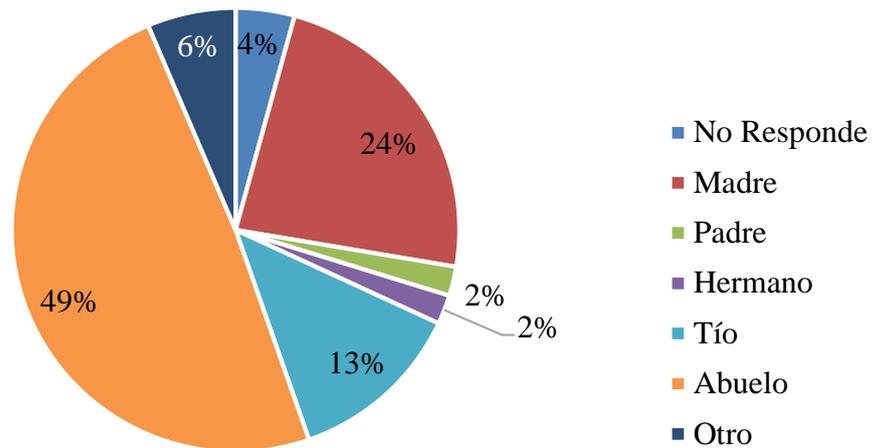


Figura 9. Persona que cuida a su hijo/a en casa. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

En el 49% de casos, quien cuida al hijo en el hogar es el abuelo o la abuela, mientras que en el 24% lo hace la madre de familia, y en el 13% un tío o tía. El resto de porcentajes no supera el 6% y se distribuye entre padre, hermanos, u otros. Esta pregunta confirma en parte lo señalado en el ítem anterior, pues se demuestra que la mayoría de padres o madres de familia no poseen el tiempo necesario para cuidar a sus hijos en el hogar, por lo que aumenta la probabilidad de que tampoco asistan a la institución escolar a participar en la misma.

4. Indicadores para medir el grado de participación de los padres de familia en el aprendizaje

En las siguientes figuras se muestran los resultados obtenidos en las dimensiones relativas a la variable participación de los padres de familia:

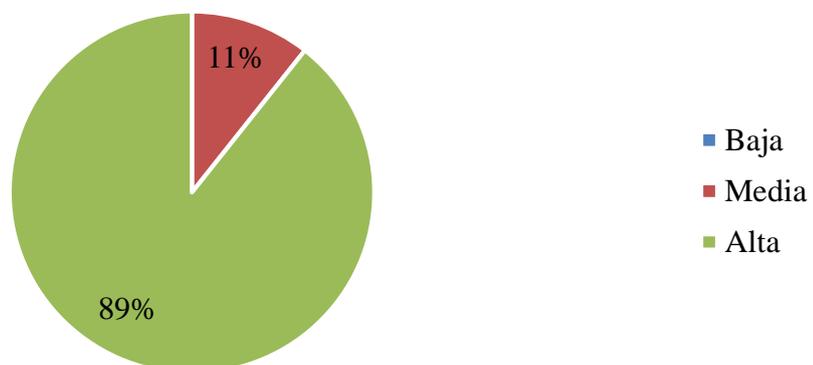


Figura 10. Participación de padres en la escuela. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

La Figura 10 muestra el porcentaje de padres según su participación en la escuela, de acuerdo con su autocalificación de la misma mediante la primera pregunta de la encuesta. Así, se tiene que el 89% de padres y madres encuestadas opinan que tienen una participación alta en la escuela, mientras el 11% dice que media. Ningún representante respondió que su participación fuera baja.

La siguiente figura muestra la comunicación con la escuela:

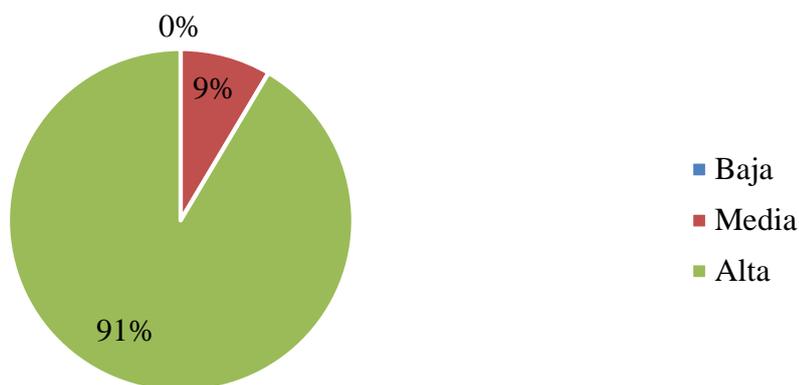


Figura 11. Comunicación con la escuela. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

Según la Figura 11 el 91% de los padres y madres de familia dicen poseer una comunicación alta con la escuela, es decir, frecuente, mientras que el 9% la califica como media.

Para comprender esta dimensión vale observar la Figura 12, en la cual se muestra los indicadores mediante los cuales se evalúa la comunicación con la escuela. En estos se observa que la mayoría de ítems son respondidos con las alternativas “con frecuencia” y “siempre”. Con esto en cuenta, se puede considerar que los padres y madres encuestadas siempre (53,2%) o con frecuencia (29,8%) mantienen una buena relación con el maestro de su hijo; también señalan que con frecuencia (68,1%) o siempre (19,1%) platican con el maestro sobre alguna inquietud con su hijo; supervisan siempre (48,9%) o casi siempre (34%) el cumplimiento de las tareas; y siempre (40,4%) o con frecuencia (48,9%) opinan diferente con relación a lo que afecta el desempeño académico. El resto de alternativas también se califican con una frecuencia muy alta, lo que indicaría que la comunicación entre los padres y el Guagua Centro es alta.

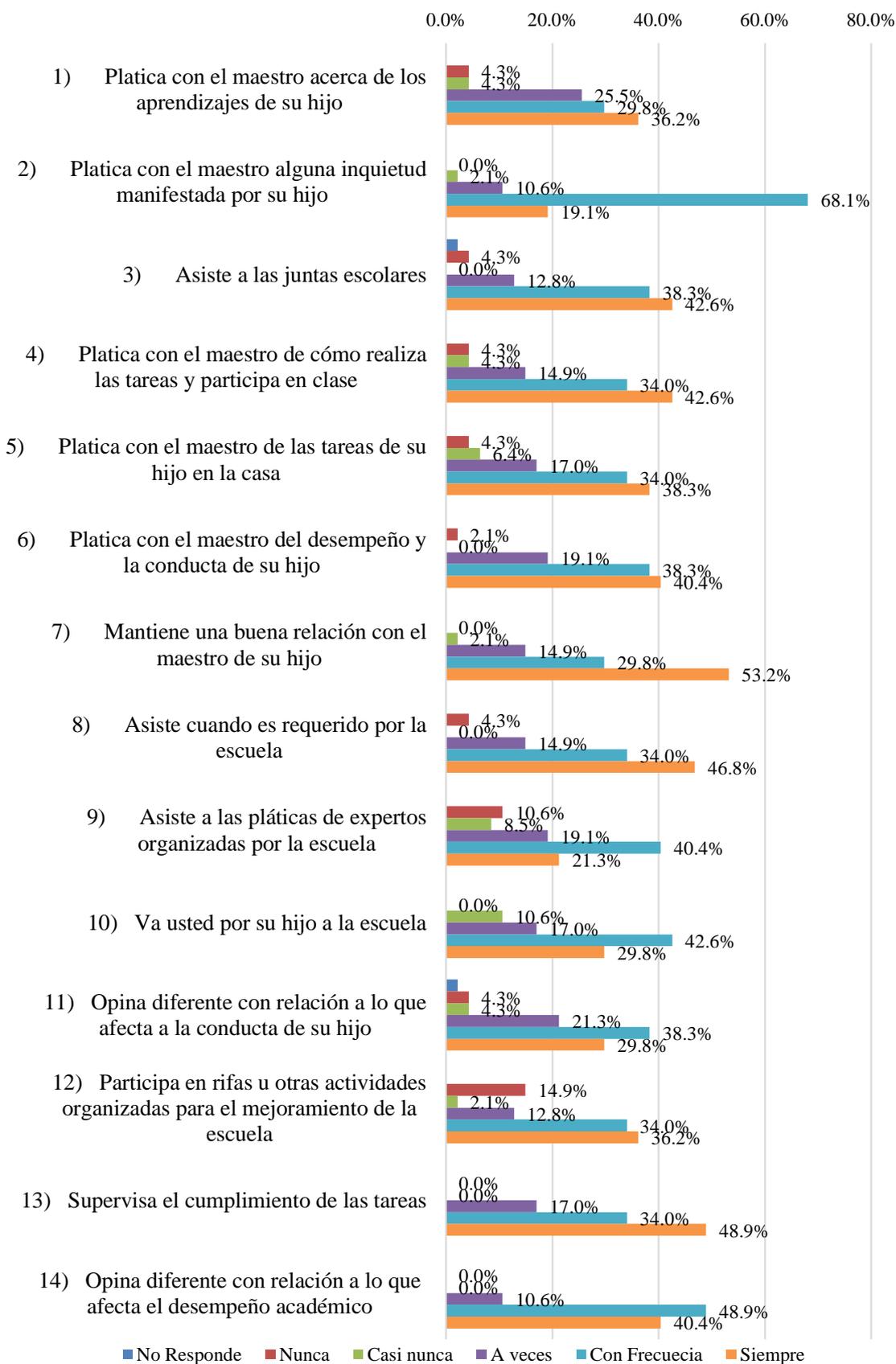


Figura 12. Indicadores de comunicación con la escuela. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

En cuanto a la comunicación con su hijo, la Figura 13 muestra los resultados obtenidos:

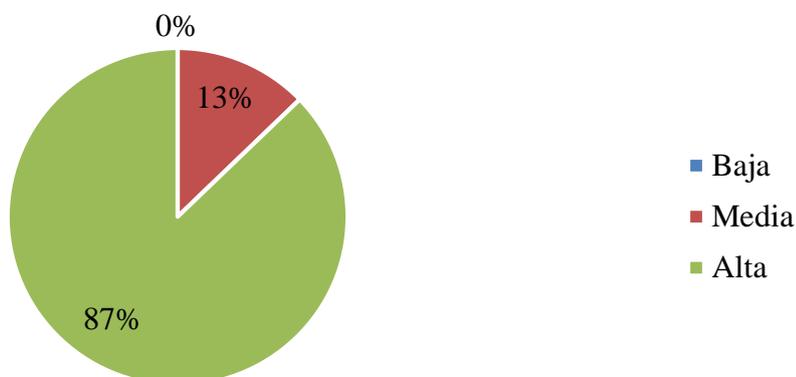


Figura 13. Comunicación con su hijo. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

Según estos datos el 87% de los padres de familia dicen poseer una comunicación alta y el 13% la califica como media. En la Figura 14 se muestran los indicadores relativos a esta dimensión:

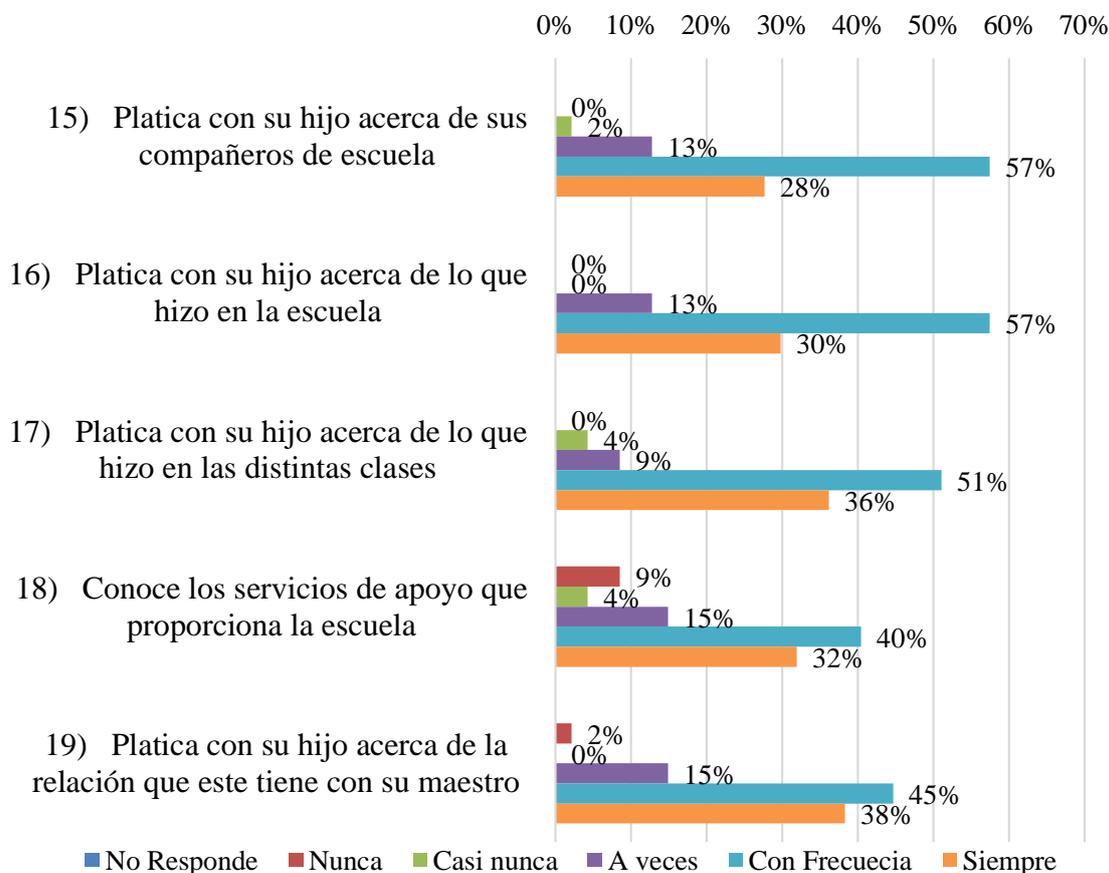


Figura 14. Indicadores de comunicación con su hijo/a. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

De acuerdo con la Figura 14, la mayoría de padres se comunicaban con su hijo/a, por ejemplo, al mencionar que siempre (28%) o casi siempre (57%) platica con su hijo acerca de sus compañeros de escuela; también dicen siempre (30%) o con frecuencia (57%) platica con su hijo acerca de lo que hizo en la escuela; respecto a platicar sobre lo que hizo en clase el 51% dice con frecuencia y el 36% siempre. El resto de ítems se presentan de forma muy similar. Con esto se observa que, según las respuestas de los padres, la gran mayoría posee una comunicación muy frecuente acerca de lo que sucede en la escuela con sus hijos.

La tercera dimensión referente al conocimiento acerca de la escuela, se muestra en la figura 15:

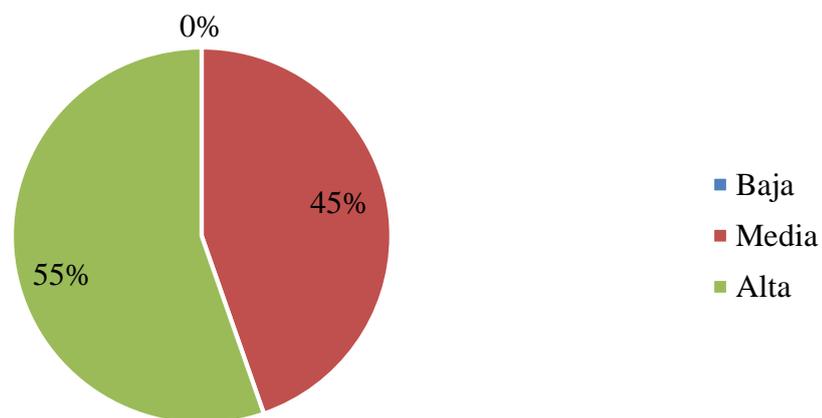


Figura 15. Conocimiento acerca de la escuela. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

La Figura 15 muestra que el 55% tiene un conocimiento alto sobre el Guagua Centro mientras que el 45% posee un conocimiento medio. Los indicadores evaluados en este punto se muestran en la figura siguiente:

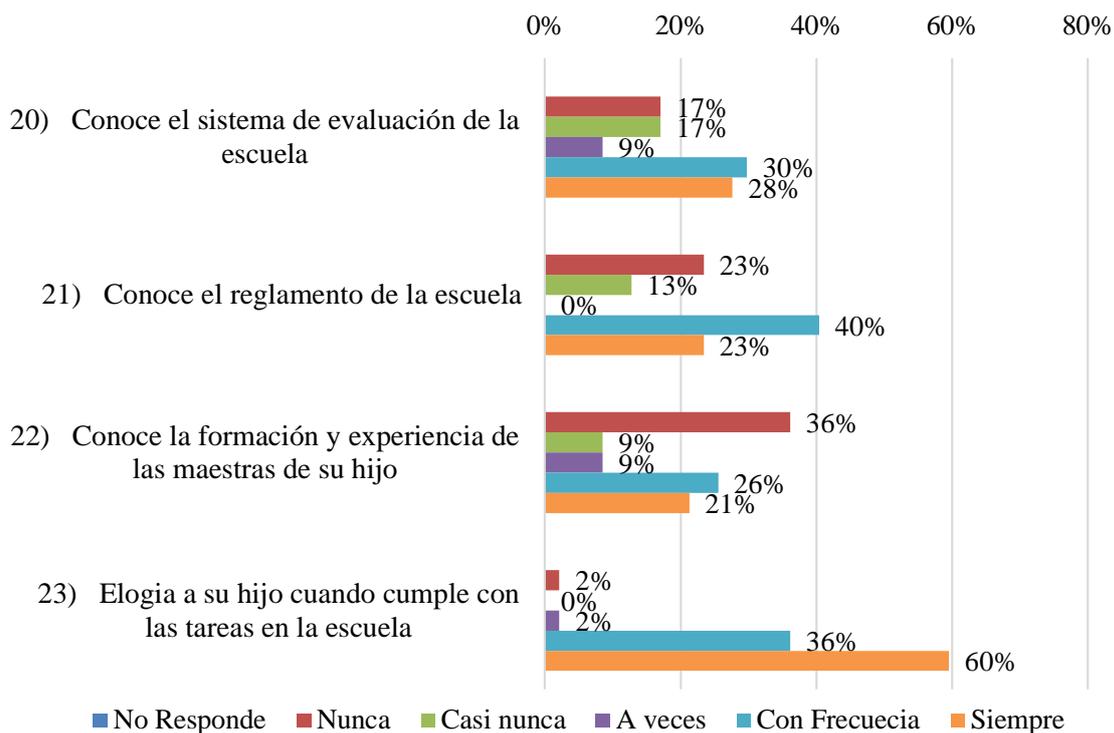


Figura 16. Indicadores sobre conocimiento acerca de la escuela. Elaboración propia a partir de Encuestas a representantes de familia

En la figura 16 se muestra que el 60% siempre o con frecuencia (36%) elogia a su hijo cuando cumple con las tareas en la escuela; Además el 40% con frecuencia y el 23% siempre dicen conocer el reglamento del centro, sin embargo, un 23% dice no conocerlo. Por otro lado, el 36% dice nunca conocer la formación y experiencia de las maestras de su hijo. Por tanto, si bien los padres dicen elogiar a los hijos sobre sus tareas, una gran parte conoce poco sobre la formación y experiencia de las maestras de sus hijos, o sobre el sistema de evaluación o el reglamento. Esto mostraría en parte que, a pesar de que en ítems previos han señalado preocuparse y asistir al centro escolar, no conocen varios aspectos sobre el mismo.

5. Indicadores sobre el nivel de aprendizaje de los niños de 3 y 4 años

A partir de este punto se presentan los resultados obtenidos en la evaluación del nivel de aprendizaje de los niños y niñas como se muestra en la figura siguiente:

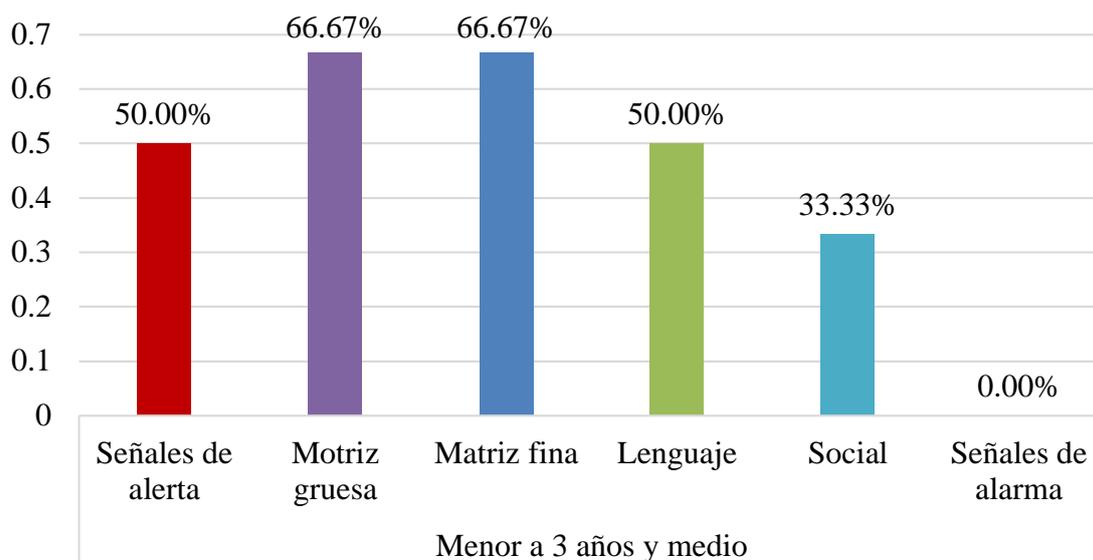


Figura 17. Logro en el desarrollo- 3 años a un día antes de los 3 años y medio. Elaborado a partir de observaciones a niños y niñas del Guagua Centro.

La Figura 17 muestra el logro en el desarrollo alcanzado por el grupo de infantes de entre 3 años y 3 años y medio. Los datos muestran que las habilidades mejor desarrolladas fueron motricidad gruesa y fina con el 66,67%, mientras que lenguaje alcanza el 50% y desarrollo social el 33,33%. Cabe destacar que las señales de alarma son nulas pero las señales de alerta se colocan en el 50%, lo que indica que es importante observar aspectos en los niños que pueden ser un indicador de un retraso en su desarrollo.

En la figura siguiente se puede encontrar los datos referentes al grupo de entre 3 años y medio a un día antes de cumplir 4 años:

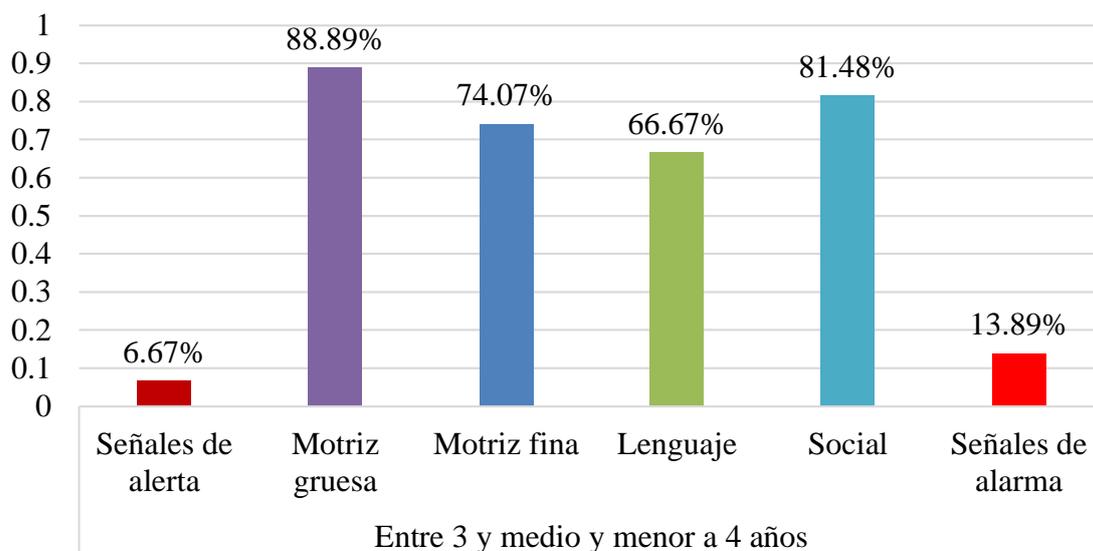


Figura 18. Logro en el desarrollo- 3 años y medio a 1 día antes de los 4 años. Elaborado a partir de observaciones a niños y niñas del Guagua Centro.

En la Figura 18 se muestra que el grupo de niños de entre 3 años y medio y un día antes de los 4 años alcanzó niveles altos en motricidad gruesa con el 88,89% de logro y en desarrollo social con el 81,48% de logro, siguiéndole motricidad fina con el 74,07% y lenguaje con el 66,67%. Este grupo presenta un valor bajo en señales de alerta y en señales de alarma, lo que indicaría que se trata de un grupo con un desarrollo bueno pero que igualmente requiere ser observado.

La figura siguiente muestra el logro en el desarrollo de niños y niñas de 4 años:

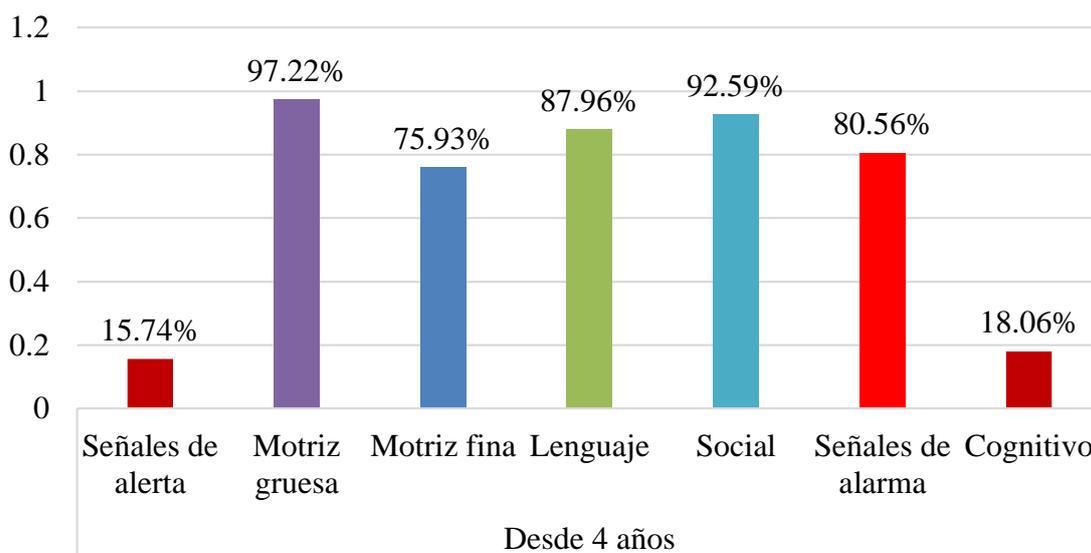


Figura 19. Logro en el desarrollo- 4 años. Elaborado a partir de observaciones a niños y niñas del Guagua Centro.

Se observa que el desarrollo en este grupo es mayor a niveles anteriores, alcanzando el 97,22% en motricidad gruesa y el 92,59% en desarrollo social, además un 87,96% en lenguaje y 75,93% en motricidad fina. A partir de estos años se evalúa también desarrollo cognitivo, sin embargo, este mostró un desempeño bajo con un logro del 18,06%. Cabe notar que las señales de alarma en este grupo son altas con el 80,56%, lo que indica que es imperante que las educadoras evalúen e intervengan en aspectos que los estudiantes no están desarrollando de manera eficiente.

Por último, se muestra el resumen en los niveles de desarrollo alcanzados por todos los estudiantes de entre 3 y 4 años:

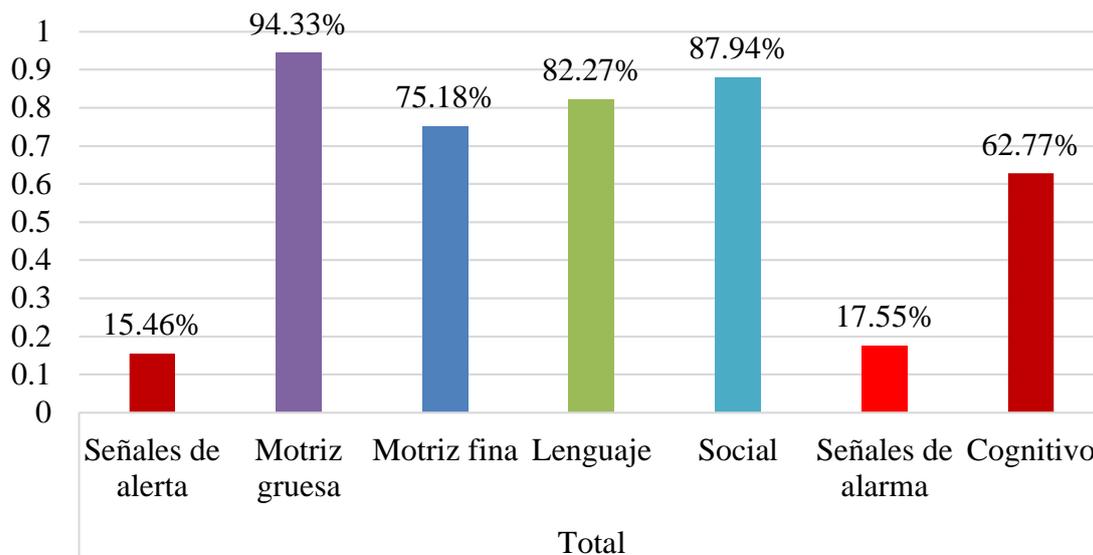


Figura 20. Nivel total de desarrollo- Todos los niños y niñas. Elaborado a partir de observaciones a niños y niñas del Guagua Centro.

Los datos muestran que, en motricidad gruesa el desarrollo alcanzó el 94,33% de logro, mientras que desarrollo social el 87,94% seguido de lenguaje con 82,27% y motricidad fina con el 75,18%. En cuanto a señales de alerta y señales de alarma estas están en un porcentaje bajo.

6. Análisis cuantitativo de la influencia del grado de participación en el nivel de aprendizaje de los niños de 3 y 4 años

En la Tabla 8 se presenta la correlación estadística entre los resultados cruzados de la encuesta a padres de familia y las observaciones realizadas a sus hijos o hijas. Para establecer la correlación se tabularon los datos correspondientes a cada niño/a con las respuestas dadas por su padre o su madre. La correlación se calculó utilizando el coeficiente de Pearson, el cual es una medida estadística del grado de correlación entre dos variables, mientras más se acerca el valor a 0 menor es la correlación, mientras más cercano es a +1 mayor es la correlación directa y a -1 mayor será la correlación inversa. Cada celda en la tabla siguiente muestra la correlación entre el factor de la fila y de la columna:

Tabla 8.
Correlación entre dimensiones de las variables

Coefficiente de Pearson	Comunicación con la escuela	Comunicación con su hijo	Conocimiento acerca de la escuela	Total participación de los padres en la escuela
Señales de alerta	0,077	-0,04	-0,133	0,001
Motriz gruesa	-0,025	0,052	-0,188	-0,066
Motriz fina	-0,205	-0,022	-0,036	-0,15
Lenguaje	-0,095	-0,032	-0,367	-0,186
Social	0,009	0,057	-0,187	-0,043
Señales de alarma	0,042	-0,049	0,057	0,036
Cognitivo	-0,051	-0,112	-0,346	-0,166
Aprendizaje/ desarrollo del niño	-0,067	-0,048	-0,260	-0,136

Fuente y elaboración propia

Los resultados muestran que, en la mayoría de relaciones, la correlación fue muy baja. Los resultados más altos se observan entre conocimiento acerca de la escuela y lenguaje con -0,367, y entre desarrollo cognitivo y conocimiento acerca de la escuela -0,346. Sin embargo, la correlación es inversa, lo que indicaría que, a medida que el conocimiento de la escuela es menor, el lenguaje y el desarrollo cognitivo es mayor. No obstante, los datos poseen una correlación baja, de -0,367 en una escala de 0 a -1,00; por lo que dichos resultados no son significativos.

7. Análisis cualitativo

Los datos obtenidos de manera cuantitativa muestran que no existe una asociación entre la participación de los padres de familia y el nivel de aprendizaje o desarrollo de sus hijos o hijas, sin embargo, esto puede deberse a un sesgo en las respuestas, debido quizá a la presión que pueden sentir los encuestados al indagarles sobre esta situación en la cual no desean lucir como progenitores descuidados. No obstante, es necesario poner en contexto la información para tratar de comprender porque pueden haber sentido esta presión y que puede estar sucediendo en realidad con esta muestra específica concerniente al Guagua Centro el Arbolito.

En primer lugar, es de notar que las familias que acuden al Guagua Centro pertenecen a un nivel socioeconómico bajo o medio bajo, en el que los problemas

económicos son muy frecuentes y el trabajo escaso. Por tanto, la mayor parte de las familias de niños y niñas de este centro educativo son trabajadores independientes. Esto implica que, más allá de su intención por participar en la escuela, difícilmente disponen del tiempo para hacerlo. La falta de un ingreso fijo suele demandar de casi todo el tiempo disponible para trabajar.

Así, uno de los aspectos que influyen en los datos, es la falta de espacios para participar en la escuela que sean compatibles con la disponibilidad de tiempo de los padres de familia; sin embargo, su alejamiento del Guagua Centro no puede interpretarse como irresponsabilidad o descuido, pero tal vez el temor a que sean catalogados de esta manera haya influido en las respuestas obtenidas en el cuestionario.

Al observar varios casos aislados, seleccionados de manera aleatoria de las encuestas, se observó lo siguiente:

- Caso A: la representante es la madre, tiene 26 años, 2 hijos, el mayor tiene entre 3 y 4 años, casada, labora de manera independiente y quien se encarga del cuidado de sus hijos en el hogar es un tío o tía.
- Caso B: La encuestada es la madre, tiene 30 años y 3 hijos. Tres de los cuales tienen cuatro años o menos. Está casada, es empleada y quien cuida a sus hijos menores en casa es su hijo mayor.
- Caso C: El encuestado es el padre. Tiene 35 años y 3 hijos. Si hijo que asiste al Guagua Centro es el mayor, por tanto, tiene dos hijos de entre 3 años o menos. Es casado, empleado independiente y quien cuida a sus hijos en casa es un tío o tía.

De manera similar se presentan otros casos según las encuestas obtenidas. Esto muestra que la poca disponibilidad de tiempo es el factor que está afectando la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, actividad que, si bien se aborda en la institución escolar, no posee continuidad en el hogar. El interés de los padres de familia en el Guagua Centro, es el de contar con un lugar seguro en el cual sus hijos o hijas puedan estar aprendiendo y al cuidado de personal capacitado varias horas al día.

Ante esta situación es visto que para el Guagua Centro la participación de los padres de familia no puede ser frecuente, sin embargo, esto no implica que no pueda ser de calidad. En otras palabras, la alternativa a un poco participación, sería el realizar pocas reuniones en las cuales se pueda aprovechar al máximo el tiempo con los padres de

familia, pero más allá de eso, crear nuevos canales para mejorar la comunicación con los padres y madres de familia sin que se necesite su asistencia física.

8. Conclusiones del capítulo 2

Los datos permiten concluir que, desde una perspectiva cuantitativa se encontró que no existe mayor impacto de la participación de los padres de familia en el desarrollo del aprendizaje de los infantes, sin embargo, se observó que puede haber una falencia en estos resultados por la presión de los padres por aparentar, en las encuestas, una participación frecuente.

Por tanto, desde una postura cualitativa hay que comprender estos datos de acuerdo con el contexto en que se producen. En el Guagua Centro acuden padres de familia de condiciones económicas desfavorables, por tanto, su mayor interés para con el centro infantil, es que sus hijos puedan estar en un lugar seguro mientras van a trabajar. Una gran cantidad de padres y madres de familia se dedica a actividades independientes lo que demanda de ellos mayor tiempo al día para generar el ingreso necesario para cubrir sus necesidades básicas. En este sentido, ellos pueden mantenerse comunicados con las educadoras, pero su participación se limita al interés de contar con un sitio seguro para que sus hijos sean cuidados y así poder laborar.

Frente a esto, se sugieren dos acciones concretas, por un lado, que la institución abra canales de comunicación más eficientes para tratar con los padres de familia que no pueden acercarse al Guagua Centro, tales como grupos de Whatsapp o reuniones por Zoom. Y por otro, reducir la frecuencia de las reuniones, pero incrementar en cambio el aprovechamiento del tiempo en las mismas. Además, se considera relevante el brindar a los padres de familia información referente a su papel en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Capítulo Tercero: Propuesta de acompañamiento a padres de familia

1. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación no permitieron evidenciar una influencia estadísticamente significativa por parte de los padres y madres de familia, en el desarrollo de los niños y niñas de 3 a 4 años. Esto lleva a considerar que, cuantitativamente, no existió una mayor variación en los datos que permita evidenciar su impacto, o que la participación de los padres es limitada y, por tanto, el mayor peso del desarrollo del aprendizaje está apoyándose en las educadoras y en el Guagua Centro.

En este sentido, la comunidad educativa que señalaba Aguilera (2004, 24), como conjunto de personas en búsqueda del saber, no está contando por la participación activa de los padres y madres de familia. Cabe destacar que el Guagua Centro cuenta con 180 niños y solo 9 educadoras, lo que hace evidente la necesidad de que los padres y madres de familia eleven su grado de involucramiento en la educación. Esto porque, retomando a Sáez (2018) y Rodríguez (2016), el aprendizaje consiste en un cambio de comportamiento que debe manejarse como una práctica continua que, si bien inicia en la escuela, debe complementarse y reforzarse en el hogar. Esto lleva a considerar que la participación de los padres en la escuela no se limita únicamente a sus visitas a la institución, sino también al compromiso para llevar a cabo las actividades de participación (en este caso se trataría de una de las formas de participación señaladas por el Modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995)). Esto explicaría en parte que, a pesar de que el 89% de padres encuestados tienen un nivel alto de participación en la institución escolar, no exista mayor impacto en el desarrollo del estudiante, pues su participación externa, en el hogar, debe ser mínima.

La relación entre la participación de los padres mediante actividades en el hogar y con su presencia en el centro escolar se explica también desde el modelo de Bronfenbrenner de sistemas (Cortés 2004, 52), de forma que el microsistema que es el hogar, está contenido en el mesosistema del aula, y el exosistema del sistema escolar.

Otro aspecto a destacar es la motivación de los padres a los hijos mencionada por Flor y Baker (2001) y Craig y Baucum (2001, 266) como un elemento relevante en el desempeño que logra el estudiante. En la investigación se encontró que la mayor parte de

padres (82,9%) dicen siempre o con frecuencia supervisar el cumplimiento de tareas y el 96% elogia a su hijo o hija cuando cumple con las tareas en la escuela.

En este sentido la comunicación con los niños y niñas se torna significativa. Blanco y Umayahara (2004) relacionaban la falta de comunicación con una “deprivación sociocultural”, afectando la capacidad y el interés por aprender. Sin embargo, el 87% de padres reflejó un nivel alto de comunicación con su hijo o hija, en temas como los compañeros, lo que hizo en la escuela, o la calidad del trato del maestro.

Por último, Chávez (2001, 24) considera la participación como “un proceso de interrelación e interacción del involucramiento de los individuos en la cooperación”; y Feito (2011) asocia la participación escolar con las actividades en las cuales los padres conocen y deciden en asuntos escolares relacionados con la enseñanza de sus hijos. En estos aspectos se encontró que la mayor parte de los padres respondió asistir a juntas escolares o talleres organizados por la institución, platican con frecuencia con las educadoras, están al tanto de aspectos escolares, entre otros elementos. Por ende, se refuerza la conclusión de que, la falta de influencia de la participación de los padres en el desarrollo de los niños no se debe a su interacción con la escuela la cual es elevada, sino a las actividades de participación que deberían llevarse a cabo en el hogar.

Por ejemplo, Hoover-Dempsey y otros (2005) reportaron estudios realizados en la década de los noventa donde se observó una relación entre éxito escolar y compromiso de los padres, sin embargo, según Razeto (2016) una situación de pobreza impediría apoyar la educación. Por otro lado, Sheldon y Bee Jung (2015) observaron que uno de los factores influyentes es la capacidad del docente de involucrar a las familias para obtener mejores resultados en sus hijos, y que se ha asociado la participación de la familia con un 24% menos de absentismo, sin embargo no se observaron datos concluyentes sobre su rol en el desarrollo. En este punto vale rescatar además a Blanco y Umayahara (2004) quienes señalan que las diferencias en los tipos de participación se deben a aspectos como el trabajo de los padres, el acceso a la información, la forma de crianza, de educación, la interacción entre padres y escuelas, entre otros factores. En otras palabras, aspectos como la situación económica son determinantes para valorar la participación parental, más aún porque es un factor que también influye en el acceso a recursos, e incluso, al acceso a una educación superior para los padres.

Frente a todo lo expuesto, y desde una postura cualitativa, se observó que en el caso del Guagua Centro, la poca participación (que no se refleja en las encuestas pero si

es observable en la vivencia diaria de la institución), no se debe a actitudes de descuido o desinterés de los padres, sino a las dificultades para disponer de tiempo para acercarse a la institución escolar. Desde una experiencia propia es observable que las familias del Guagua Centro afrontar situaciones complicadas a nivel socioeconómico por lo que el cuidado de sus hijos oscila entre el Guagua Centro y su hogar, entre los educadores y los familiares que se hacen cargo de los mismos. No obstante, es necesario que exista un compromiso mayor por parte de los padres de familia, no para realizar actividades en el hogar por las dificultades que esto presenta e incluso, por ser contrario a la normativa educativa, sino para llegar, por lo menos, al tercer nivel de participación mencionado por Georgiou (1996), el cual comprende a una participación pasiva en la que los padres controlan el cumplimiento de las obligaciones escolares. Para esto, se observó la necesidad de concienciar a los padres de familia sobre la importancia de su labor.

Conclusiones

El estudio dio cabida a las siguientes conclusiones, relacionadas con los objetivos específicos definidos en un principio:

- El nivel de participación de los padres en la escuela reportado desde un enfoque cuantitativo se calificó como alto en el 89% de casos; sin embargo, desde un enfoque cualitativo es observable que la participación es esporádica, lo cual se corresponde con la realidad socioeconómica y laboral de los padres y madres de familia.
- El nivel de desarrollo de los niños y niñas observados se posicionó entre el 75,18% y 94,33% en las dimensiones de motricidad fina, lenguaje, desarrollo social y motricidad gruesa. Siendo lo esperado un desarrollo del 100% en una evaluación que considera elementos clave para cada edad. En desarrollo cognitivo los infantes de 4 años alcanzaron un logro del 62,77%.
- No se encontró una correlación significativa entre participación de los padres en la escuela y aprendizaje del niño o niña, al contrario, se observó una asociación inversa leve con un valor de -0,136, esto, desde el análisis cuantitativo. De manera cualitativa sin embargo, se considera que existe una asociación entre ambos aspectos, pues el interés de los padres de familia se refleja en la relación afectiva y la motivación de los padres a los hijos, mejorando de esta manera su disposición para aprender.

Recomendaciones

- Si bien no se confirmó una asociación significativa entre participación y desarrollo, es claro que debe motivarse la participación de la familia en el ámbito escolar, pues, aunque no se demuestre una incidencia directa, el compromiso familiar puede influir en el apoyo e interés prestado hacia las actividades escolares, e incluso en la dotación de los recursos necesarios para la práctica educativa en el hogar.
- Los niveles de desarrollo alcanzados en los infantes no llegaron al 100% esperado, no obstante, debe tomarse en consideración que las evaluaciones son referenciales y se realizaron durante los primeros meses del año escolar, lo que deja un margen de error respecto a las capacidades que deberían haber desarrollado. Por eso se recomienda la realización de evaluaciones de desarrollo a los niños y niñas, al menos dos veces al año escolar, al inicio y final del mismo, para confirmar el avance real.
- Se recomienda realizar investigaciones futuras en las que se consideren como variables al tipo de enseñanza, la calidad de enseñanza, el tipo de familia y la calidad de las relaciones intrafamiliares, como elementos que pueden diferenciar el contexto escolar y familiar en que se desenvuelve un niño o niña, y, por ende, influyendo de manera positiva o negativa en su desarrollo. Además, es necesario futuros estudios para determinar la relevancia del nivel de educación de los padres de familia en el desarrollo de sus hijos.

Propuesta

Estadísticamente no se encontró una relación entre participación y desarrollo infantil, sin embargo, la evidencia científica en otras investigaciones se inclina hacia el valor que el compromiso parental tiene en el aprendizaje. Además, los datos cualitativos llevaron a concluir que existe poco compromiso e interacción en el hogar por parte de los padres para apoyar y reforzar las actividades escolares, principalmente debido al contexto social en el que se encuentran, que demanda de una gran cantidad de tiempo destinado a actividades laborales y por ende, limitando su disponibilidad para participar en la escuela.

En este sentido, se diseñó una propuesta encaminada a incrementar la calidad de la participación de los padres de familia, frente a la cantidad de tiempo dado que este es muy limitado por sus actividades laborales. Cabe señalar que se optó por este tipo de propuesta pues se conoce que ningún padre de familia de los niños que asisten al Guagua Centro es analfabeto; por tanto, al tener un mínimo nivel de educación se puede aplicar esta modalidad de intervención. En este sentido, se consideraron los siguientes objetivos:

- Crear conciencia en los padres y madres de familia sobre la importancia y los tipos de participación parental con la escuela.
- Brindar a los padres de familia el conocimiento y las herramientas para que puedan incrementar su presencia y participación en el desarrollo de sus hijos.
- Mejorar la capacidad de las educadoras para trabajar con los padres y madres de familia.

Cabe recalcar que la participación que se busca propiciar en los padres, no implica que estos lleven a cabo actividades escolares en casa, sino incrementar su interés sobre el nivel de desarrollo que alcanzan sus hijos o hijas, para motivarlos y reforzar su relación afectiva como puntos clave en el desarrollo integral del infante.

Estas estrategias se desarrollarían mediante las siguientes acciones:

Tabla 9.

Acciones para mejorar la participación de los padres de familia en la educación

Objetivos	Estrategia	Táctica	Acción
Crear conciencia en los padres y madres de familia sobre la importancia y los tipos de participación parental con la escuela.	Socializar con los padres y madres de familia la importancia y los tipos de participación parental con la escuela.	Realizar un taller para padres y madres de familia exponiendo las ventajas y el impacto de su participación activa para beneficio de sus hijos	Taller para padres de dos horas de duración Temas: participación, tipos de participación, Estrategias para comunicación con los hijos, y fortalecimiento de la relación afectiva Motivación y expectativas
	Brindar material relevante para los padres de familia	Enviar de manera quincenal un comunicado con las novedades, y resultados de sus hijos en cuanto a aspectos que puedan mejorarse mediante el trabajo en el hogar	Comunicado escrito o digital Frecuencia: Quincenal Contenido: resultados de evaluaciones en clase, recomendaciones para el apoyo en el hogar a los niños/as

Fuente y elaboración propia

Tabla 10.
Taller sugerido para padres de familia

CONTENIDO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	HORARIO
Presentación del taller	Presentar el taller a los asistentes y generar el interés inicial en los temas a tratar	Saludo y bienvenida a los asistentes	--	8:00-8:05
		Se inicia con una dinámica pequeña. Se pide a cada padre o madre de familia que se presente diciendo su nombre, el nombre de su hijo o hija y una característica positiva de su niño o niña		8:05-8:15
		Esto da la pauta para que el guía del taller tome la palabra y pregunte a los padres de familia si creen que sus niños o niñas se portan igual en el Guagua Centro que en el hogar		8:15-8:20
Participación de los padres en la escuela	Informar a los asistentes sobre la participación de los padres y los tipos de participación	Exposición: Explicar de manera breve a los padres y madres qué es la participación en la escuela y los tipos de participación.	Diapositivas	8:20-8:30
		Actividad: se van a reunir en grupos de 3 a 5 padres de familia y van a compartir su percepción sobre la participación en la escuela y las dificultades que se les presentan, luego compartirán sus conclusiones con el resto de asistentes	Pliegos de Papel y marcadores	8:30-8:40
		El guía del taller rescata los puntos y problemas más relevantes para participar en el Guagua Centro y hace énfasis en superar esta situación mejorando su comunicación y relación afectiva con sus hijos		8:40-8:50

CONTENIDO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	HORARIO
		RECESO		8:50-9:00
Estrategias de comunicación con los hijos	Compartir con los padres estrategias para mejorar su comunicación paterna materna	Reflexión guiada: Se pide a los asistentes que cierren los ojos. Van a imaginar que son pequeños, 4 años, que no entienden aún muchas de las cosas que los rodean, que todo les parece grande e inalcanzable y surgen múltiples dudas en su mente. Ahora se acercan a su padre o madre y le empiezan a preguntar sobre aquello que no entiende o que le preocupa. Entonces, se hace esta pregunta a los asistentes ¿Cómo les gustaría que fuese la comunicación entre padres e hijos en este punto?	Música ambiental	9:00-9:10
		Actividad individual: Cada asistente va a reflexionar y escribir una lista breve de características o aspectos que les gustaría que existieran en la comunicación entre padres e hijos.	Papel y lápiz	9:10-9:20
		Exposición: El guía del taller toma como punto de partida lo abordado con los padres de familia para introducir una serie de recomendaciones para que puedan mejorar su comunicación con sus hijas	Diapositivas	9:20-9:30
Fortalecimiento de la relación afectiva, motivación y expectativas	Discutir con los asistentes cómo fortalecer la relación afectiva y motivar a sus hijos	Exposición: el guía del taller menciona la importancia de mejorar la expresión de afecto a sus hijos y mantenerlos motivados como un punto clave para que se muestren dispuestos a aprender.	Diapositivas	9:30-9:40
				9:40-9:55

CONTENIDO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	HORARIO
		<p>Conversatorio: Se solicita a los asistentes que dialoguen sobre los temas tratados para rescatar los puntos más importantes del taller.</p> <p>Compromiso: Se pide a los asistentes que cada uno proponga un compromiso sobre el taller que cumplirán con sus hijos o hijas</p>		9:55-10:00

Fuente y elaboración propia

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, María José. *La Participación Comunitaria en Salud: ¿mito o realidad?: Evaluación de Experiencias en Atención Primaria*. España: Ediciones Díaz de Santos, 2001.
- Aguilera, Juan. *La gestión educativa desde una perspectiva humanista*. España: RIL Editores, 2004.
- Andere, Eduardo. *Director de escuela en el siglo XXI: ¿Jardinero, pulpo o capitán?* México: Siglo XXI Editores México, 2018.
- Ardanaz, Tamara. «La psicomotricidad en Educación Infantil.» *Revista Innovación y Experiencias*, n° 16 (2009).
- Azzerboni, Delia. *Currículum abierto y propuestas didácticas en educación infantil (3 a 5 años)*. España: Noveduc Libros, 2004.
- Balarin, María, y Santiago Cueto. *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en escuelas públicas peruanas*. Perú: Ediciones Nova Print S.A.C., 2007.
- Balli, Sandra, David Demo, y John Wedman. «Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades.» *Family Relations* 47, n° 2 (1998): 149-157.
- Bernal, Rosa. «El rol colaborador de los padres de enseñanza media del Liceo Ruiz Tagle de Santiago de Chile, en el proceso de aprendizaje de sus hijos.» Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, España, 2017.
- Blanco, Rosa, y Mami Umayahara. *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO, 2004.
- Briz, Ezequiel. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. México: Pearson Educación, 2003.
- Chávez, Julia. *La participación social en la ciudad de México: una redimensión para delegaciones políticas y municipios*. España: Plaza y Valdés, 2001.
- Cloninger, Susan. *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación, 2002.
- «Código de la Niñez y Adolescencia.» *Registro Oficial 737 del 3 de julio de 2003*. 3 de julio de 2003.
- Coll, César. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio.» *Innovación Educativa*, n° 161 (2007): 34-39.

- «Constitución de la República del Ecuador.» *Decreto Legislativo 0, Registro Oficial 449 de 20-oct-2008*. 2008.
- Cortés, Alejandra. «La Herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.» *Innovación Educativa*, n° 14 (2004): 51-65.
- Craig, Grace, y Don Baucum. *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación, 2001.
- D'Ercole, Robert, y Pascale Metzger. *La vulnerabilidad del Distrito Metropolitano de Quito*. Quito, Ecuador: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2004.
- d'Esclaives, Sylvie. *Fomenta la confianza de tus hijos con el método Montessori: Para ayudar a niños de 3 a 12 años a crecer mejor*. Madrid, España: Editorial EDAF, S.L.U., 2018.
- Farnham, Sylvia. *Dificultades de aprendizaje*. España: Ediciones Morata, S.L., 1983.
- Feito, Rafael. *Los retos de la participación escolar*. España: Ediciones Morata, 2011.
- Flamey, G, V Gubbins, y F Morales. *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. Santiago de Chile, Chile: CIDE, 1999.
- Flor, Alma, y Colin Baker. *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Inglaterra: Cambrian Printers, 2001.
- Fortunato, Ángel, y otros. *Elementos sustanciales para la evaluación de la calidad en la educación*. España: Editorial 3 Ciencias, 2018.
- Fúnez, Dunia. «La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.» Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México, 2014.
- Goñi, Alfredo. *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid, España: Editorial Fundamentos, 1996.
- Guagua Centro El Arbolito. *Proyecto Educativo Institucional*. 2020.
- Gutiérrez, Adriana, Lorena Córdova, Maricela De Jesús, y José Hernández. «Problemas de contexto: un camino al cambio educativo.» *Revista Ra Ximhai* 12, n° 6 (2016): 227-239.
- Henderson, Anne, y Karen Mapp. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis*. USA: Institute of Education Sciences, 2002.
- Hoover-Dempsey, K. V., y H. M. Sandler. «Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?» *Teachers College Record* 97, n° 2 (1995): 310-331.

- Hoover-Dempsey, Kathleen, y otros. «Why do parents become involved? Research findings and implications.» *The Elementary School Journal* 106, n° 2 (2005): 105-130.
- Idelfonso, Esteban, Abascal, Elena. *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. España: ESIC Editorial, 2017.
- Manual para la Aplicación de la Prueba Evaluación del Desarrollo Infantil "EDI"*. México: Comisión Nacional de Protección Social en Salud y Secretaría de Salud de México, 2013.
- Martí, Eduardo. *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. España: Anthropos Editorial, 1991.
- Martiniello, María. *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Cambridge, Reino Unido: Harvard Institute, 1999.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la educación escolar*. España: Secretaría General Técnica, 2014.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. «El estado del buen vivir: Desarrollo Infantil Integral.» *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. 2016. https://info.inclusion.gob.ec/phocadownloadpap/investigaciones/desarrollo_infantil_integral/el_estado_del_buen_vivir_desarrollo_infantil_integral.pdf.
- Ñaupas, Humberto, Marcelino Valdivia, Jesús Palacios, y Hugo Romero. *Metodología de la Investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta. Colombia: Ediciones de la U, 2018.
- Parcel, T, M Dufur, y R Cornell. «Capital at Home and at School: A Review and Synthesis.» *Journal of marriage and family* 72 (2010): 828-846.
- Pérez, Francisco. «El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner.» *eduPsykhé* 3, n° 2 (2004): 161-177.
- Rasbash, Jon, y Rebecca Pillinger. «Children`s educational progress: partitioning family, school and area effects.» *Journal of the Royal Statistical Society* 173, n° 3 (2010): 657-682.
- Razeto, Alicia. «El involucramiento de las familias en la educación de los niños.» *Páginas de educación* 9, n° 2 (2016): 184-201.
- Rengifo, Alina. «Participación de los Padres de Familia en el Proceso de Aprendizaje de los estudiantes de la I.E. N° 0198 María Edith Villacorta Pinedo- Limón, Bellavista, región San Martín, 2017.» Tesis, Escuela de Posgrado Universidad Cesar Vallejo, Perú, 2017.

- Rico, Alejandra. «La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia.» *Revista Sophia* 12, nº 1 (2016): 55-70.
- Rizzoli, Antonio, y otros. «Validación de un instrumento para la detección oportuna de problemas de desarrollo en menores de 5 años en México.» *Bol Med Hosp Infant Mex* 70 (2013): 195-208.
- Rodríguez, Nora. *Neuroeducación para padres*. España: Penguin Random House Grupo Editorial España, 2016.
- Romera, Mar. *La familia, la primera escuela de las emociones*. España: Grupo Planeta, 2017.
- Sáez, José. *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid, España: Editorial UNED, 2018.
- Salinas, Elsa. «Influencia de los Padres de Familia en el Proceso de Aprendizaje en los niños de 0 a 3 años del Centro Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) Los Infantes de la Comunidad de Girasol.» Universidad Politécnica Salesiana, Cuencia, Ecuador, 2017.
- Sarramona, Jaume. «Participación de los Padres y Calidad de la Educación.» *ESE. Estudios sobre educación*, nº 6 (2004): 27-38.
- Sheldon, Steven, y Sol Bee Jung. *The Family Engagement Partnership. Student Outcome Evaluation*. USA: Johns Hopkins University, 2015.
- Shumow, L, y J. Miller. «Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents .» *Journal of Early Adolescence* 2, nº 1 (2001): 68-91.
- Tierno, Bernabé, y Montserrat Giménez. *La educación y la enseñanza infantil de 3 a 6 años (Cómo entender y ayudar a tus hijos 1)*. España: Penguin Random House Grupo Editorial España, 2012.
- Ubica Ecuador. «Guagua Centro.» *Ubica*. 2020.
<https://www.ubica.ec/explore/osm/quito/p4986607326#!/?reflat=-0.21257&reflng=-78.49696&ref=GUAGUA%20El%20Arbolito>.
- UNICEF. «Estrategia de educación de UNICEF (2019-2030).» *UNESCO*. 2019.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/8-UNICEF-Presentacion-Consulta-Estrategia-ED-ESP.pdf>.
- Valdés, Ángel, Mario Martín, y Pedro Sánchez. «Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos.» *Revista electrónica de investigación Educativa* 11, nº 1 (2009).

- Valdés, Ángel, Mario Martín, y Pedro Sánchez. «Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos.» *Revista electrónica de investigación educativa* 11, nº 1 (2009).
- Weiss, H, S Bouffard, B Bridglall, y E. Gordon. «Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity.» *Research Review No. 5.*, 2009.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de encuesta utilizado

Código del estudiante

CUESTIONARIO DE ENCUESTA A MADRES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

Instrucciones. Lea cada enunciado y responda escogiendo la alternativa que refleje de manera más cercana lo que usted percibe, opina o siente. Si el enunciado no es claro solicite una explicación al encuestador. Por favor responda con la mayor veracidad, recuerde que sus respuestas serán anónimas y utilizadas únicamente con fines académicos.

DATOS GENERALES

a. Sexo: Masculino Femenino

b. Edad:

c. ¿Cuántos hijos tiene?:

d. Su hijo de entre 3 y 4 años es:

Hijo único; Hermano mayor; Hermano menor, Hermano del medio

e. ¿Cuál es su estado civil o situación familiar?

Casado/a Convive con su pareja Viudo/a

Madre soltera Padre soltero

f. ¿Cómo calificaría su actividad económica?

Empleado Trabajador independiente Trabajador informal Desempleado

g. ¿Quién cuida a su hijo/a en el hogar?

Madre Padre Hermano/a Tío/a Abuelo/a Otro.....

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
1) Platica con el maestro acerca de los aprendizajes de su hijo					
2) Platica con el maestro alguna inquietud manifestada por su hijo					
3) Asiste a las juntas escolares					
4) Platica con el maestro de cómo realiza las tareas y participa en clase					
5) Platica con el maestro de las tareas de su hijo en la casa					

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
6) Platica con el maestro del desempeño y la conducta de su hijo					
7) Mantiene una buena relación con el maestro de su hijo					
8) Asiste cuando es requerido por la escuela					
9) Asiste a las pláticas de expertos organizadas por la escuela					
10) Va usted por su hijo a la escuela					
11) Opina diferente con relación a lo que afecta a la conducta de su hijo					
12) Participa en rifas u otras actividades organizadas para el mejoramiento de la escuela					
13) Supervisa el cumplimiento de las tareas					
14) Opina diferente con relación a lo que afecta el desempeño académico					
15) Platica con su hijo acerca de sus compañeros de escuela					
16) Platica con su hijo acerca de lo que hizo en la escuela					
17) Platica con su hijo acerca de lo que hizo en las distintas clases					
18) Conoce los servicios de apoyo que proporciona la escuela					
19) Platica con su hijo acerca de la relación que este tiene con su maestro					
20) Conoce el sistema de evaluación de la escuela					
21) Conoce el reglamento de la escuela					
22) Conoce la formación y experiencia de las maestras de su hijo					
23) Elogia a su hijo cuando cumple con las tareas en la escuela					

Anexo 2. Ficha de observación

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE DESARROLLO NEUROLÓGICO DEL NIÑO

Fecha de aplicación del instrumento: __/__/__

El presente instrumento se basa en la prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil EDI, elaborada y validada en México.

Instrucciones: Los ítems que consisten en “Preguntas dirigidas” deben aplicarse a la educadora, o en su lugar, a los padres de familia. Varios ítems requieren observar la conducta del infante. En las “preguntas dirigidas” se responderá con “SI” solamente cuando la conducta evaluada se realice siempre o la mayoría de las veces y con “NO” cuando no lo hace, o lo hace rara vez.

Para mantener el anonimato al tratarse de una investigación académica, se asignará un código a cada infante y no su nombre.

DATOS GENERALES

Código del niño		Edad				Sexo		
		Años		Meses		Masc.		Femen.
Fecha de nacimiento					Semanas de gestación al nacer			
Día		Mes		Año				

1. Exploración Neurológica General	SI	NO
1.1 ¿Presenta alteración en la movilidad en alguna parte de su cuerpo?		
1.2 ¿Presenta alteración o asimetría en la movilidad de ojos o expresión facial?		
1.3 ¿Presente perímetro encefálico por arriba o por debajo de dos desviaciones estándar para su edad? (Tomar medición con cinta métrica en la parte más prominente del cráneo y compararlo con las curvas de perímetro cefálico para su edad)		

Material requerido para evaluaciones de motricidad: Frasco con tapa rosca; Pelota; Seis cubos, objetos pequeños, canica, granos, lápices crayones y papel, cordón de zapato y cuentas para ensartar, discos de 6 cm de diámetro de colores diferentes.

ÍTEMES DE EVALUACIÓN POR EDAD

Señale la columna que corresponde a la edad del niño/a con una "X" y evalúe solamente esos aspectos en las columnas de SI / NO)

Desde	Desde los 25 meses hasta 1 día antes de cumplir 31 meses (3 años a un día antes de los 3 años y medio)		SI	NO	Desde los 31 meses hasta 1 día antes de cumplir 37 meses (3 años y medio a 1 día antes de los 4 años)		SI	NO	Desde los 37 meses hasta 1 día antes de cumplir los 49 meses (4 años)		SI	NO
	Señales de alerta	¿Se le dificulta mucho relacionarse con personas que no le son familiares?				¿Le cuesta trabajo manipular objetos pequeños como: cereal, granos o galletas de animalito?				¿Le cuesta trabajo tomar un lápiz o crayón con los dedos índice y pulgar?		
¿Se frustra mucho cuando se le dificulta hacer algo y deja de hacerlo o se pone a llorar?					¿Le cuesta trabajo entender órdenes sencillas como: ve con tu mamá?				¿Es muy apegado(a) los padres y llora cuando se alejan, y es más notorio que en los otros niños(as) de su edad?			
					¿Hace contacto visual cuando alguien le habla?				Cuando está con otros niños(as), ¿los ignora y prefiere jugar solo(a)?			
					¿Le cuesta mucho trabajo separarse de su mamá o de la persona que lo cuida y cuando se alejan de él(ella) se pone a llorar?							
			SI	NO	¿Tiene interés por sus juguetes, es decir los ocupa para jugar o como cosas, por ejemplo: Juega rodando sus carritos o muñecas, o sólo los ocupa para ordenarlos?						SI	NO
Motriz gruesa	Cuando su niño(a) brinca, ¿levanta los dos pies del suelo a la vez?				¿Puede su niño(a) agacharse fácilmente hacia delante sin caerse?				¿Salta su niño(a) en un solo pie?			
	¿Puede subir o bajar al menos dos escalones con ayuda?				¿Puede su niño(a) caminar sobre la punta de sus pies?				¿Cuándo le avientan a su niño(a) una pelota grande puede cazarla?			
	¿Puede el niño(a) pararse sobre un solo pie?				¿Puede caminar hacia atrás?				¿Sube y baja las escaleras sin apoyarse de la pared o el barandal?			
Matriz fina	¿Abre un frasco solo(a)?				¿Puede abrochar un botón de una prenda de vestir?				¿Puede meter un cordón por los agujeros de una cuenta o de un zapato?			
	¿Lanza una pelota con la mano?				¿Puede levantar una canica del suelo tomándola con dos dedos?				¿Puede dibujar una persona con 2 o más partes del cuerpo:?			

Desde	Desde los 25 meses hasta 1 día antes de cumplir 31 meses (3 años a un día antes de los 3 años y medio)			Desde los 31 meses hasta 1 día antes de cumplir 37 meses (3 años y medio a 1 día antes de los 4 años)			Desde los 37 meses hasta 1 día antes de cumplir los 49 meses (4 años)			
		SI	NO		SI	NO		SI	NO	
	¿Hace hileras con juguetes, piedritas o semillas?			Cuando dibuja en un papel con lápices o crayones, ¿hace líneas de arriba hacia abajo y de un lado a otro?			¿Puede dibujar un círculo o una cruz?			
Lenguaje	¿Sabe decir su nombre?			¿Sabe decir su edad?			¿Le dice lo que quiere con palabras?			
	¿Utiliza palabras como yo, mío, él, tú?			Cuando está con personas que no conoce, ¿éstas entienden la mayoría de las palabras que dice?			¿Puede platicarle algo de lo que hizo ayer?			
	¿Usa oraciones de 3 palabras, como “quiero mi pelota”, “dame mi leche”?			Cuando habla ¿utiliza el plural de las palabras: perros, juguetes, niños, etc.?			Frecuentemente pregunta ¿por qué?			
Social	¿Le ayuda a guardar las cosas en su lugar?			¿Juega con otros niños(as)?			¿Puede vestirse y desvestirse solo(a)?			
	¿Juega a simular cosas que vio?			¿Entiende la diferencia entre mío y tuyo?			¿Puede ir al baño solo(a)?			
	¿Se lava solo(a) las manos y la cara?			¿Se separa fácilmente de sus padres?			¿Juega con otros niños(as) a papá y mamá, al doctor o policías y ladrones?			
Señales de alarma	¿Muestra indiferencia excesiva al entorno?			¿Babea constantemente o habla de manera poco entendible?			¿Puede copiar un círculo en una hoja de papel?			
	¿La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante de las habilidades que en algún momento tuvo?			¿Se comunica con palabras aisladas es decir, no forma oraciones como: mamá quiero leche, y sólo dice leche?			¿Puede decir una oración con más de 3 palabras, por ejemplo: mamá dame leche?			
				¿Se cae frecuentemente y le cuesta trabajo subir y bajar escaleras?			¿La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante?			
				¿La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante?				SI	NO	
							Cognitivo	¿Conoce los nombres de cuatro colores?		
								¿Puede decir los nombres de dos o más números?		

Desde	Desde los 25 meses hasta 1 día antes de cumplir 31 meses (3 años a un día antes de los 3 años y medio)		Desde los 31 meses hasta 1 día antes de cumplir 37 meses (3 años y medio a 1 día antes de los 4 años)		Desde los 37 meses hasta 1 día antes de cumplir los 49 meses (4 años)			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
						¿Puede contarle una parte del cuento que le hayan contado o leído previamente?		
						¿Sabe decir si es niño o niña?		
						¿Dice cosas como tengo sueño, me quiero ir a dormir?		
						¿Hace preguntas como: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué?		