



LA FAMILIA EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE UN COLEGIO DISTRITAL DE BOGOTÁ¹

Recibido: julio 29 de 2016/ **Revisado:** septiembre 12 de 2016/ **Aceptado:** 16 mayo de 2017
Por: Iván Darío Moreno Acero², Esperanza Celis Durán³, Blanca Rocío Gereda⁴, Luz Mireya Hernández⁵, Sandra Lucía Romero⁶

Para citar este artículo/To reference this article/Para citar este artigo

Moreno, I., Celis, E., Gereda, B., Hernández, L., & Romero, S. (enero-junio, 2017). La familia en las representaciones sociales de los docentes de un colegio distrital de Bogotá. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VIII (1). 29-43. Doi: 10.15658/INVESTIGIUMIRE.170801.03

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar las representaciones sociales que los maestros (Docentes, directivos docentes y docentes orientadores) de una Institución Educativa Distrital (IED) en Bogotá (Colombia), han construido sobre el rol de la familia en la escuela. La metodología empleada fue cualitativa con un enfoque descriptivo puesto que, a partir de la voz de los participantes y de sus vivencias cotidianas, se reconstruyeron sus representaciones sociales sobre la familia y su labor en la escuela. Se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, con el fin de comprender el modo en que estos constructos simbólicos impactan sobre las prácticas cotidianas de los maestros que buscan la integración de la familia con la escuela. Para el análisis de los datos se empleó la teoría fundamentada, metodología que facilita la identificación de unidades de información clave para la comprensión del problema estudiado. El proceso se estructuró en tres niveles de análisis: simple (por grupo de actores), compuesto (en el que se compararon las respuestas de los tres grupos para identificar rupturas y continuidades en la información) y la problematización o discusión (en donde se contrastaron los hallazgos con la teoría existente). Así, se encontró que la representación elaborada por los maestros sobre la familia y su rol en la formación, les permite identificar -a pesar de las dificultades sociales, políticas y laborales propias de su contexto-, que la familia es un actor clave que debe ser incluido, a través de estrategias innovadoras, en los procesos de formación que se emprenden desde la escuela.

Palabras clave: escuela, familia, integración, representaciones sociales.

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: Análisis de las representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los maestros; alcances y limitaciones de la construcción de sentido sobre el lugar de la familia en la escuela. Realizada por el Instituto de la Familia de la Universidad de la Sabana durante el 2014 y 2016.

² Doctorando en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia; Magíster en Educación por la Universidad de la Sabana, Licenciado en Filosofía por la Universidad Minuto de Dios; Docente investigador, integrante del grupo Familia y Sociedad del Instituto de la Familia en la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: ivanma@unisabana.edu.co.

³ Magíster en asesoría familiar y gestión de programas para la familia por la Universidad de la Sabana, Psicóloga social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: nohoracedu@unisabana.edu.co.

⁴ Magíster en asesoría familiar y gestión de programas para la familia por la Universidad de la Sabana, Trabajadora social de la Universidad Industrial de Santander; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: blancage@unisabana.edu.co.

⁵ Magíster en asesoría familiar y gestión de programas para la familia por la Universidad de la Sabana, Psicóloga social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: luzhesa@unisabana.edu.co.

⁶ Magíster en asesoría familiar y gestión de programas para la familia por la Universidad de la Sabana, Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: sandrarodi@unisabana.edu.co.



SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE FAMILY: VIEW FROM TEACHERS IN A DISTRICT SCHOOL OF BOGOTA

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the social representations that teachers (teachers, head teachers and educational counsellors) of a District Educational Institution (DEI) in Bogota (Colombia), has been built on the role of the family in the school. The methodology was qualitative as descriptive approach which, from the participants' voice and of their daily experiences, their social representations about the family and their work in the school were rebuilt. Group semi-structured interviews were conducted, in order to understand the way in which these symbolic constructs have an impact on the everyday teachers' practices who seek the integration of the family with the school. The grounded theory, methodology that facilitates the identification of key information units for understanding of the studied problem was used for data analysis. The process is structured in three analysis levels: simple (by group of actors), compound (in which compared the responses of the three groups to identify ruptures and continuities in the information) and the problematization or discussion (where were contrasted the finds with the existing theory). Thus, it was found that the representation made by teachers about the family and its role in the formation, allows them to identify - despite the social, political and labor difficulties specific to its context-, that the family is a key player that should be included, through innovative strategies, in the formative processes being undertaken from school.

Keywords: school, family, integration, social representations.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FAMÍLIA: OLHAR DESDE OS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DISTRITAL DE BOGOTÁ

RESUMO

O propósito da pesquisa foi analisar as representações sociais que os professores (professores, diretores e professores orientadores) de uma Instituição Educativa Distrital (IED) em Bogotá (Colômbia), tem construído sobre o rol da família na escola. A metodologia usada foi qualitativa com enfoque descritivo porque, a partir da voz dos participantes e de suas experiências cotidianas, reconstruíram-se suas representações sociais sobre a família e seu trabalho na escola. Se fizeram entrevistas grupais semiestruturadas, com o fim de compreender o modo em que estes construtos simbólicos impactam sobre as práticas cotidianas dos professores que procuram a integração da família e a escola. Para a análise dos dados foi usada a teoria fundamentada, metodologia que facilita a identificação de unidades de informação importante para a compreensão do problema estudado. O processo foi estruturado em três níveis de análise: simples (por grupo de atores), composto (se compararam as respostas dos três grupos para identificar rupturas e continuidades da informação) e a problematização ou discussão (onde foram contrastados os resultados com a teoria existente). Assim, foi encontrado que a representação feita pelos professores sobre a família e seu rol na formação, permite identificar –apesar das dificuldades sociais, políticas e de trabalho próprias do seu contexto–, que a família é um ator fundamental que deve ser incluído, através de estratégias inovadoras, nos processos de formação que são realizados na escola.

Palavras-chave: escola, família, integração, representações sociais.



INTRODUCCIÓN

Armonizar la labor educativa de la familia y la escuela constituye un reto y una búsqueda constante para la sociedad colombiana al tener en cuenta que el trabajo conjunto de estas dos instituciones incide de modo permanente en los procesos tanto de modelamiento de la identidad humana como de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Guevara & Paredes, 2011). Sin embargo, es una búsqueda que se ve influenciada, positiva o negativamente, por las representaciones sociales (RS) o los constructos simbólicos propios de los actores educativos, acerca de los elementos que inciden en la construcción de dicha integración, entre ellos la familia y su valor educativo. El artículo analiza las RS que construyen los maestros de una Institución Educativa Distrital (IED) de Bogotá sobre la familia y su rol en la escuela.

En principio, Moscovici (1979) define las RS como una forma particular de conocimiento que cumple una función central en el desarrollo del individuo porque condiciona sus comportamientos y las formas en que se comunica con otros. Asimismo, son un conjunto organizado de conocimientos y experiencias que permite a los seres humanos comprender su realidad física y social (Mora, 2002). De esta manera, se puede afirmar que las RS forman parte de la identidad de las personas, así como del sentido común. Emergen de las construcciones que elaboran los individuos a partir de sus interacciones y aprendizajes previos (Araya, 2002).

Como se ha dicho, las RS determinan las relaciones de las personas con el resto del mundo (Perera, 2003), porque surgen de los procesos de socialización en los que están envueltos los individuos en su cotidianidad así como de las significaciones que ellos atribuyen a los fenómenos, instituciones o figuras sociales. Además, para entender cómo median las representaciones sociales en la relación de los individuos con el mundo, se debe tener en cuenta que éstas emergen no sólo de las preconcepciones del sujeto sino también de las maneras de relacionar los aprendizajes basados en la lógica y lo teórico con las experiencias que se adquieren desde el sentido común. Así, se incorpora toda la información que se

manifiesta permanentemente y se transforma en una *ciencia popular* que incide, como se ha afirmado, en la manera de ver el mundo y de actuar (Lacolla, 2005; Salazar, 2007).

Por ende, los estudios sobre las RS permiten describir y comprender las significaciones que los individuos construyen sobre el mundo y sus elementos. Esta comprensión ofrece la oportunidad para desentrañar los sentidos atribuidos a todo fenómeno social y hallar el sentido del modo en que los individuos se relacionan con éste. En particular, para este trabajo, se estudiaron las RS que han construido los maestros sobre la familia. Su análisis es necesario en tanto se problematizan las dos siguientes cuestiones: los constructos que en la práctica educativa median las relaciones colaborativas de orden educativo establecidas entre los integrantes de la comunidad educativa, y el conjunto de expectativas y mecanismos prácticos o simbólicos que intervienen en la promoción y ejecución con éxito de dicha integración.

Para autores como Herrera, Weisser y Salazar (2004), de Jong, Basso, Paira & García (2004), Rodríguez (2012), Freire, De Souza & Mendonça (2007) y Weisser (2003), la investigación de las RS sobre la familia brinda un conjunto de datos empíricos sobre los sentidos que se tejen en torno a ella y a sus funciones sustantivas, lo que contribuye al fortalecimiento de las propuestas educativas, políticas o sociales en las que la familia, como unidad ecosistémica, es el agente central. No basta, pues, con tener claridad acerca de la situación de familia existente en cada contexto social, también se debe conocer el sentido de familia allí operante debido a que este sentido determina el modo de poner en práctica la propuesta e identifica los motivos para incluir o excluir, intencionadamente o no, algunas tipologías familiares de los procesos que se emprenden. Asimismo, este tipo de estudios contribuyen al replanteamiento de los sentidos anquilosados y rígidos de lo que es e implica la familia, oxigenando la discusión sobre el concepto y los valores que a ella se le atribuyen (Navarro & Medina, 2011; Oberti, 2015).



Así pues, el estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el rol de la familia en la escuela, permite comprender los diferentes fenómenos o dinámicas que emergen de la relación escuela-familia; a su vez, permite identificar estrategias alternativas que posibiliten una verdadera corresponsabilidad entre estos dos contextos, propiciando interacciones más productivas en función de óptimos procesos de formación integral para los estudiantes, pues "el proceso educativo debe extenderse más allá de la escuela. Debe comprender a la comunidad como espacio geográfico y fomentar la participación y la cooperación en todos los órdenes de la vida social" (Carrizo, 2013, p. 19). Por tanto, todos los aportes, dotados de riqueza invaluable, han de tenerse en cuenta y ser promovidos de manera constante con la particularidad de los recursos, lógicas y fines de cada contexto educativo particular.

Por otro lado, la investigación evidenció las maneras en que las RS de los maestros pueden limitar o favorecer la integración entre la familia y la escuela; es el caso en que una RS negativa y cerrada que sólo conciba a la familia como una unidad nuclear, no será adecuada para un contexto social en el que lo común sean familias recompuestas o monoparentales. Este criterio de exclusión impedirá la apertura del maestro hacia otras formas familiares emergentes en cada contexto. Además, una RS limitada sobre la familia y su potencial educativo, conducirá a una subvaloración de lo que esta puede hacer para fortalecer los procesos que se emprenden desde el aula. Las RS pueden llevar a que los maestros sobrevaloren o subvaloren el rol de la familia en la escuela y, por ende, condicionarán sus iniciativas y sus alcances en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Lobato (2013) manifiesta lo siguiente:

Comprender y analizar lo que piensan, cómo interpretan sus realidades, de qué manera consideran los objetos significativos involucrados en el proceso educativo, nos puede llevar como investigadores a la posibilidad de proponer reflexiones sobre fenómenos emergentes en la educación (nuevas tecnologías, violencia escolar, familia-escuela). (p. 290)

METODOLOGÍA

La metodología que orientó a la investigación es de orden cualitativo; esta conduce a la comprensión de un fenómeno o realidad social y humana que no ha sido abordado científicamente, a saber, las RS que poseen los docentes de una IED y cómo estas inciden en la relación familia-escuela. Sin embargo, a pesar de toda la riqueza conceptual y experiencial que poseen los maestros del Distrito Capital y de tantas cosas por decir y comprender, pocas han sido documentadas y abordadas con la rigurosidad científica adecuada para obtener nuevos significados y comprensiones de esta realidad social. De igual manera, se asumió un carácter descriptivo, toda vez que se pretende describir las características que intervienen en el fenómeno social.

Para este fin, se establecieron seis categorías de análisis que estructuraron conceptualmente la pregunta de investigación. Cada categoría abordada arrojó información que, a su vez, puede compartirse entre categorías. Con todo, el interés no se centra únicamente en la relación entre ellas sino en los modos en que éstas inciden en la comprensión de esta realidad en el ámbito educativo, y con plena consciencia de que se "pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 92).

Instrumento

El instrumento seleccionado para la recolección de la información fue la entrevista grupal semi-estructurada, la cual responde a los recursos ofrecidos por la metodología cualitativa que permite, por un lado, la recolección de datos con base en las categorías de análisis y los objetivos propuestos; por otro, determina su estructura según la conveniencia de la investigación para delimitar el campo de información y conocimiento que proveen los entrevistados (Vargas, 2012). En este caso, la entrevista grupal propició el diálogo de saberes y una discusión tanto individual como colectiva entre los actores. Es



posible afirmar, por tanto, que la construcción de este instrumento fue colectiva.

El punto de partida fue un banco de preguntas correspondiente a las categorías de análisis que, posteriormente, se redujo al grupo de preguntas, validado por pares externos, que fue aplicado como instrumento en la población. Efectuados los protocolos pertinentes ante la institución y los docentes, el instrumento se aplicó durante dos días hábiles en los espacios concertados con los actores. Como entrevistadores en el orden cualitativo, fue necesario el conocimiento previo de las preguntas para orientar las conversaciones y discusiones sin intervenir con juicios de valor personales. Las entrevistas fueron grabadas bajo autorización de los actores y, simultáneamente, se diligenciaron los diarios de campo correspondientes, fundamentales para la transcripción de las entrevistas en su totalidad. En este proceso arduo y dispendioso, cada integrante del grupo asumió la transcripción de la entrevista de la que había hecho parte, asignando códigos analíticos por cada actor para establecer un orden. Con esto, se seleccionó la información en relación a las categorías de análisis y los actores, lo cual fue determinante para el análisis de la información suministrada por dichas entrevistas.

Población y muestra

A partir de un mapeo social de la población docente de los colegios públicos del Distrito Capital, se estructuró la muestra con los actores-clave. Esta fue seleccionada por conveniencia según fines prácticos y estratégicos (Tamayo, 2001), con el fin de acceder, en el menor tiempo posible, a toda información que pudiera representar significativamente a la población de docentes de la Institución Educativa. De esta manera se establecieron tres grupos de docentes que desde su quehacer y cotidianidad, construyen diferentes RS de la realidad social abordada. Conviene mencionar que todos los docentes participantes en la investigación conforman la población docente de media y secundaria, luego su labor educativa está dirigida a estudiantes entre grado sexto y undécimo.

En primer lugar está el grupo de *docentes de aula* (dos hombres y una mujer), quienes, además de la

enseñanza, deben asumir la dirección de un curso específico durante el año escolar; un segundo grupo conformado por *directivos docentes* (Rector y una Coordinadora académica y de convivencia); un tercer grupo conformado por *docentes orientadores* o asesores escolares y docentes de apoyo escolar; estos últimos atienden a la población con discapacidad o necesidades educativas especiales. Este grupo fue integrado por una orientadora y dos docentes de apoyo escolar. De esta manera, la muestra contó con un total de ocho docentes de educación básica y media de la jornada de la mañana (cinco mujeres y tres hombres).

Procedimiento de análisis

Para proceder al análisis de la información recolectada, se tuvo en cuenta la Teoría fundada o fundamentada -*Grounded theory*- (Glasser y Strauss, 1967) que, a partir del material recolectado (base de datos), propone una comparación constante de los datos seleccionados, con el fin de hallar puntos en común, distanciamientos o nuevos conceptos emergentes. Así, este procedimiento permitió construir hipótesis y elaborar interpretaciones desde los mismos datos recolectados bajo tres niveles de análisis: análisis simple, que consistió en el diseño de cuadros por actores o de textos analíticos con base en las entrevistas codificadas. El ejercicio de codificación permitió la selección de la información suministrada por los actores y su posterior clasificación en una de las seis categorías de análisis. El análisis compuesto, el cual se basa en la relectura de la información y la identificación de coincidencias, distanciamientos o rupturas conceptuales entre los actores en función de las categorías abordadas.

Así pues, en este análisis se retomó la comparación constante de las respuestas con cada uno de los actores al tener en cuenta las categorías estructurales, buscar contrastar los datos y establecer puntos de vista en común o distanciamientos entre ellos. Finalmente, a partir de los hallazgos encontrados y los referentes teóricos sobre las RS de los maestros, aparece el tercer nivel de análisis: Problematicación y discusión, que responde a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales que han construido los maestros de una IED de Bogotá frente



al rol de la familia en la escuela y cómo han incidido en la construcción de estrategias de integración de la familia a la escuela en su contexto particular? Sólo en este momento es posible plantear las RS que tienen los maestros y sus modos de incidencia en los procesos de participación de la familia en la escuela. Por último, se realiza una revisión de los aspectos positivos y negativos encontrados, con el propósito de obtener conclusiones y recomendaciones pedagógicas que propongan alternativas para superar las dificultades que nacen a partir de las RS que construyen los maestros y cómo afecta la vinculación de la familia con la escuela. En el artículo se socializan los resultados del análisis compuesto y su problematización.

RESULTADOS

Las RS que han construido los(as) docentes, directivos docentes y asesores escolares de la IED sobre el concepto de familia, coinciden con el ideal de familia nuclear (tradicional) compuesta por padre, madre e hijos, y consideran que es la familia quien forma y educa a los menores en cuanto a valores éticos y morales se refiere. Según ellos, esto influye en el rendimiento académico y los buenos procesos de los estudiantes: "la familia... está formada por unos elementos: el papá, la mamá y los hijos... las relaciones que se establecen entre ellos son relaciones afectivas de amor, de respeto, de valores" (D, 2015). Adicionalmente se da una concepción de modelos emergentes de familia que se fundamentan en las relaciones establecidas más allá de los lazos de consanguinidad. En este caso, las relaciones afectivas son el principal elemento para la conformación de la familia que puede incluir a otras personas (amigos, parientes o particulares).

Entonces, para los actores son evidentes los cambios y transformaciones en la estructura y concepción de la familia. Frente a esto, los directivos y asesores afirman que consiste en una realidad que debe ser asimilada y sobre la cual se debe trabajar. Sin embargo, los docentes perciben estos cambios como un problema y un obstáculo para el desarrollo de su trabajo, puesto que promueven sensaciones

de desesperanza y frustración. Por esto, hacen afirmaciones como la siguiente:

Lo raro y lo que sí es muy difícil de conseguir es la familia normal, donde los papás llevan quince o veinte años con sus hijos y todavía no se han separado. Eso es lo raro hoy, aunque hace unos años fuera lo más normal (D, 2015). [Los padres, hoy en día] en lugar de ser formadores deforman. ¿Por qué deforman? Porque yo le puedo enseñar una cosa y no... es porque mi mamá me dijo así... Aquí la familia está descargando la responsabilidad en la institución educativa ¡Aquí el docente es la niñera de la casa! (D, 2015)

Sobre la concepción de la familia en el contexto local, los directivos, los docentes y los asesores coinciden en dos aspectos: el primero es el hecho del predominio, en el contexto local, de las familias compuestas por parientes, familiares en segundo, en tercer grado y cuidadores, en cuyo núcleo se generan unas dinámicas particulares en la relación de la institución con las familias de los estudiantes ya que, en diversas ocasiones, no se cuenta con su apoyo en el momento de atender los llamados institucionales, "incluso, se llega a encontrar que ni el papá ni la mamá están respondiendo por los hijos sino es la abuelita, la hermana o el hermano" (D, 2015). El segundo aspecto, y en oposición a lo que sería ideal, los actores coinciden en que es la familia monoparental y no la nuclear la que prevalece entre la población de estos estudiantes; en su mayoría problemáticas, son familias que, en su afán del rebusque, desatienden por completo las necesidades de sus hijos dejándolos a merced de todos los riesgos presentes en las calles y, sobre todo, en este contexto. Por esto, para ellos "es una familia muy descompuesta" (D, 2015).

En cuanto a los puntos de divergencia, se encuentra que para los docentes, el bajo nivel académico de los padres representa una limitante para la participación de la familia en la escuela, puesto que no existe un verdadero interés hacia los programas formativos y talleres encaminados a la creación de pautas de crianza o resolución de conflictos con los estudiantes. Asimismo, los múltiples factores de riesgo que afrontan las familias, como el bajo nivel socio-económico, las dificultades laborales y otros,



afectan negativamente el desarrollo social y familiar de los menores de edad, puesto que éste no constituye una prioridad en su entorno familiar; a pesar de esto, los entrevistados (entre quienes muchas son madres cabeza de hogar), conscientes de que el monoparental no es el prototipo ideal de familia, son generadores de estrategias de integración con la institución, pues brindan a sus hijos más tiempo de atención y de mejor calidad que si existiera padre y madre. Por esto, se percibe que algunas familias monoparentales asumen mejor su papel que una familia nuclear. A este respecto, los asesores escolares manifiestan lo siguiente:

Quando hay familias monoparentales y vemos que realmente eso es lo que se tiene y lo que funciona, pues a eso nos adaptamos y de acuerdo a eso trabajamos, no vamos a trabajar en ideales y demás, sino con lo que tenemos inmediatamente. (DA, 2015)

En definitiva, los actores de la Institución Educativa subrayan la importancia del papel que tiene la familia en el desarrollo y el éxito de la labor educativa al afirmar que, de acuerdo a sus experiencias, la presencia de una familia estable, preferentemente nuclear, provee un ambiente de acompañamiento y supervisión de los menores que se refleja en los buenos resultados académicos. De igual manera, hay consenso acerca de la percepción que tienen de las familias que han delegado a los maestros de la institución toda la responsabilidad de educar, puesto que no se perciben pautas positivas de crianza, hábitos de estudio, acompañamiento o participación directa en la educación de los hijos. Las dificultades laborales, socio-económicas o simplemente la falta de interés y compromiso como padres o acudientes, están entre las muchas razones que encuentran en su contexto.

No obstante, se evidencian algunas diferencias entre las RS de cada uno de los actores sobre la responsabilidad de la familia en la educación de los hijos. Los asesores escolares rescatan experiencias significativas con familias reconstruidas o compuestas por hermanos, abuelos o tíos a cargo de los menores, quienes asumen posturas responsables y comprometidas en los procesos educativos y formativos. Esto se evidencia en los resultados académicos positivos

de los estudiantes, independientemente de su composición familiar. De igual manera, los directivos de la Institución manifiestan, desde sus experiencias, que lo más conveniente, en muchos casos, es no involucrar a la familia en los procesos escolares, ya que al no ejercer adecuadamente su rol familiar, acrecientan las dificultades en la escuela. Incluso, se observan casos de menores más responsables, autónomos y comprometidos que la misma familia.

Así pues, los docentes coinciden en que el rol de la familia en la escuela es pasivo, dado que los padres perciben la asistencia al colegio únicamente como una obligación, y resulta complicado, en muchos casos, lograr que los padres acudan a los llamados. Por esta razón, la participación de los padres en los procesos académicos de sus hijos, se limita a lo estrictamente necesario como cuando se les cita o durante la entrega de los informes académicos.

No hay responsabilidad en cuanto a la labor que tienen como primeros educadores. Ellos no asumen su responsabilidad, les falta más liderazgo en cuanto a lo que quieren con sus hijos. Ellos dejan es que los chicos vayan creciendo y tomen sus determinaciones y tomen su camino, por decirlo así. Tienen muchas dificultades de tipo económico (algunos) y entonces por eso hacen que evadan como su responsabilidad y todo lo dejan al colegio, o sea dejan que toda la responsabilidad la asuma el colegio. (DD, 2015)

Asimismo, los docentes y los asesores encuentran que la mayoría de las familias delegan a la escuela el papel formador casi en su totalidad, porque ven a los docentes más como cuidadores que como formadores. En ese sentido, los directivos y los asesores valoran positivamente la asistencia a las Escuelas de Padres o capacitaciones, pero alertan sobre la ausencia de aquellas familias cuyos hijos presentan mayores problemáticas.

Finalmente, los docentes y directivos docentes mencionan la importancia de la función que tiene el Estado en el fomento de la participación de los padres en la escuela. Por un lado, los docentes proponen que "las mismas empresas donde están los empleados les den ciertas prebendas y ciertas ventajas a los papás que sí asisten con los hijos para



que eso cultive y para que se vea una atracción y no que sea obligado" (DD, 2015). Al respecto, los directivos sostienen que: "mientras el Estado no les resuelva las situaciones de empleo, de seguridad social y de todo eso a la gente, pues es una crisis que sigue" (DD, 2015).

Los entrevistados, a su vez, identifican mutaciones en los modos de participación de la familia en la escuela, en cuanto a que los padres, en la gestación de hábitos y en el proceso de formación general de sus hijos, en primaria ejercen un acompañamiento más efectivo que en bachillerato. Asimismo, afirman que si los padres están ausentes en la escuela, es porque las instituciones al desconocer la realidad de cada familia, no los han vinculado adecuadamente. De igual manera, perciben que algunos padres o familias se limitan a cumplir su función de proveedores, abandonando su función formativa.

Otro obstáculo que perciben, es la falta de reconocimiento que tiene la educación como motor de los cambios sociales y del futuro de los estudiantes. Así, omitiendo su papel, no consideran que esta sea la clave para mejorar la calidad de vida de las personas. Recuerdan, además, la importancia de señalar la influencia que ejercen los programas de televisión, sobre todo aquéllos que reconstruyen la vida de algunos personajes que han delinquido en el país, así como los escándalos de corrupción donde se consigue el dinero fácil. Los directivos docentes concluyen que los padres, en general, tienen una buena percepción del colegio y de los maestros, y que se cuenta con "ochenta, noventa por ciento de aliados en ese sentido, más no en desarrollar tareas" (DD, 2015).

Ante estas evidencias, los actores coinciden en que se requiere la implementación de estrategias por parte del Estado para vincular de manera eficaz a la familia, y resaltan la falta de garantías jurídicas y estatales para lograr su adecuada participación en las instituciones. Igualmente, reconocen la importancia de la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación pública, pues encuentran una relación directa entre la participación y el acompañamiento familiar con el desempeño escolar. Coinciden en reconocer a las Escuelas de padres y

las entregas de resultados como las estrategias más comunes que existen en su contexto escolar.

Por su parte, los docentes se alejan de la percepción de los directivos, puesto que para ellos es importante la existencia de la Escuela de padres y el rol del orientador en la intervención psicosocial de los estudiantes y familias. Además, consideran que el Estado debe garantizar la contratación de personal, pues es manifiesto el déficit de profesionales orientadores, expertos en el manejo de estas situaciones.

Del mismo modo, los asesores sostienen sobre la utilidad de otras herramientas que los demás actores no perciben en la participación de la familia en la escuela, como son: el Consejo de padres, el Consejo directivo y los demás órganos dispuestos por el Gobierno escolar. En este sentido, los docentes observan que la ausencia de las asociaciones de padres, antes muy influyentes en la vida escolar, constituye una gran debilidad en la actualidad, entre otras cosas, porque incluso se ignora quiénes son los padres que la conforman, puesto que no se hacen visibles ante la Institución. Finalmente, los docentes admiten las dificultades para vincular a la familia en los procesos escolares por factores laborales de sus miembros.

Ahora, como estrategia de integración, los actores ven que la Escuela de padres es la más representativa dentro del contexto local. Sin embargo, reconocen el problema de la reducida asistencia por parte de los progenitores, entre otros factores, por falta de motivación y compromiso. Usualmente, los hijos de los padres asistentes a estos talleres, tienen buenos procesos escolares y académicos mientras que es notoria la ausencia de los padres cuyos hijos son estudiantes con problemas comportamentales o académicos. Con todo, perciben a la Escuela de padres como una estrategia formativa y de integración de la familia, válida en la escuela a pesar de las dificultades que afronta como institución, para lograr motivar y convocar masivamente a los padres de familia; así, manifiestan que:

Si bien es cierto que hay Escuela de padres, considero que debemos fortalecerla más... [Como herramienta es] algo muy básico y como [los encuentros] son



muy esporádicos, las familias la ven como una reunión más, pero no se identifican realmente con esa Escuela de padres. (DA, 2015)

Sin embargo, para la mayor parte de los consultados, la estrategia de mayor participación son las entregas de resultados y citaciones. En el intento de aprovechar estos espacios para implementar talleres formativos, el tiempo de los padres siempre es una justificación para abandonar los espacios propuestos, evidenciándose un esfuerzo y compromiso mínimos en la vinculación a los procesos de la institución.

DISCUSIÓN

La principal RS de la familia que se tiene en este contexto, es aquella que la considera como un espacio primordial de educación, cuidado y desarrollo, en consonancia con los hallazgos de otras investigaciones similares sobre las construcciones simbólicas que se elaboran sobre la familia y su valor educativo y social (De Jong, Basso, Paira & García; De Souza & Mendoca, 2007; Herrera, Herrera, Weisser & Salazar, 2004; Weisser, 2003). Aquí se reafirma lo expuesto por Espitia y Montes (2009), para quienes algunos aspectos relacionados con el concepto de familia, conciernen al reconocimiento de las funciones que lleva implícitas, como son: protección, socialización y educación, compartiendo estas tareas con otras instituciones de orden social, y respondiendo a necesidades culturales. Según este planteamiento, la familia, además de proporcionar las herramientas económicas para que los hijos accedan a la práctica escolar, debe prepararlos desde su nacimiento para la participación y aprendizaje activos en comunidad a partir del manejo de los recursos económicos, el tiempo disponible, los valores y el afecto entre otros.

En efecto, es notable la distancia establecida entre esta RS sobre la familia y las lecturas que se hacen sobre la realidad familiar en el contexto específico. Aunque se reconozca que de modo universal es un núcleo esencial de formación, en la práctica es considerada una institución limitada o *anormal* que, a causa de las formas en que socialmente ha devenido, no cumple a cabalidad con sus roles sustantivos. Entonces, esta RS condiciona el acercamiento que

los docentes podrían establecer en sus espacios escolares con las familias existentes. Además, les lleva a subvalorar el conjunto de potencialidades que pueden presentarse en estas realidades, negando a las familias la posibilidad de fortalecerse y mejorar a través de un trabajo conjunto con el cual cumplir con sus labores históricas. Este condicionamiento, por tanto, impacta de modo negativo en las estrategias que en la cotidianidad se impulsan para fortalecer la alianza familia-escuela y, por ende, para beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gutiérrez (1983), menciona que la familia en Colombia, como estructura social, ha experimentado, desde el periodo prehispánico y colonial, diversas transformaciones a través del tiempo y de manera especial en las últimas décadas, producto de los cambios sociales y económicos vividos en el país; dichos cambios conllevaron la conformación de nuevas formas familiares que persisten en la actualidad, superando las estructuras propias, los roles y dinámicas del siglo pasado, tradicionalmente establecidas. Igualmente, aun cuando la familia nuclear es predominante en la sociedad colombiana, existen actualmente más familias que obedecen a otras tipologías, como es el caso de las monoparentales con jefatura femenina. Además, las nuevas exigencias económicas, como consecuencia de procesos de urbanización, obligaron a las parejas jóvenes a convertirse en proveedores, trayendo consigo la doble jornada para la mujer en los espacios internos de su hogar.

Por esto, los docentes evidencian que la falta de la madre en el hogar a razón de que ambos padres han tenido que concentrarse en el sostenimiento económico de las familias, ha incidido en el escaso acompañamiento en tareas y en los bajos niveles de participación activa en las diferentes actividades propuestas por la Institución. De esta manera, con el ingreso de la mujer a las instituciones de formación académica, ha nacido un nuevo rol para ella en el ámbito social, que le permite intervenir directamente en su contexto familiar. Dadas estas transformaciones, ya no son únicamente responsabilidad de la mujer los aspectos inherentes al hogar, ahora son compartidos con el hombre, quien debe participar más activamente en las diversas acciones, constituyéndose como un proveedor económico



pero también como apoyo en las tareas domésticas (Gallego, 2011).

En este sentido, la responsabilidad de los padres para con sus hijos gira en torno al aprovisionamiento de los recursos para suplir las necesidades básicas -vivienda, alimentación y vestido-, teniendo que hacer grandes esfuerzos para cumplir en el hogar. Por este motivo, modifican su organización interna, el proceder en la asignación de roles y responsabilidades individuales. En tanto padre y madre aportan económicamente al hogar por medio de su trabajo, se ausentan de casa la mayor parte del día dejando a sus hijos solos o bajo el cuidado de terceros que, en ocasiones, no son familiares. Estas circunstancias inciden directamente en la esfera afectiva y educativa de los mismos. A este respecto, Gallego (2011) afirma:

El mundo laboral se ha insertado en las lógicas de vida de las familias, a tal punto que padres y madres han abandonado el cuidado de los hijos para ingresar al mundo de la productividad; ellos en su anhelo de brindar "lo mejor a sus hijos" tanto desde la perspectiva económica como educativa y cultural, han descuidado su rol de padres designando a la escuela la responsabilidad de educar, acompañar y brindar afecto (p. 297).

Del mismo modo, los cambios sociales, políticos y económicos que afectan a la familia, entre otras dificultades, han deteriorado el ejercicio de su función formadora, lo cual ha llevado a la construcción de esta RS en los docentes, quienes perciben que esta función se delegó totalmente a ellos. Esto confirma lo expuesto por Bolívar (2006), cuando menciona que: "si antes estaba clara la división de funciones («la escuela enseña, la familia educa») hoy la escuela está acumulando ambas funciones y -en determinados contextos- está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria" (p. 121).

Se insiste, entonces, en la importancia de contemplar la relación entre familia y educación, pues es desde este punto de vista que se puede entender la escuela como agente socializador capaz de incluir a la familia, de manera armónica, en la formación de sus hijos, al posibilitar la colaboración entre estos

agentes educativos, a saber, familia, escuela y comunidad (Aguirre, Caro, Fernández & Silvero, 2016; Alguacil & Pañellas, 2009; Bell, Illan & Benito, 2010; Londoño & Ramírez, 2012; Llevot & Bernard, 2015). El grado de cercanía de estos mundos depende de las actitudes, las prácticas y las interacciones y, en muchos casos, de condiciones determinadas por el contexto. Familia, escuela y comunidad son tres dimensiones que, según Bolívar (2006), funcionan de acuerdo al grado en que se complementen y se apoyen, pues esto tendrá efectos positivos en la educación de los estudiantes.

Prueba de este hallazgo y del modo en que una RS negativa opera sobre los procesos escolares, tiene que ver con la percepción de los entrevistados acerca del papel de algunos padres que se convierten en un obstáculo para los procesos de enseñanza. Es así como se observa en los docentes de la Institución un malestar frente al desafío de la relación familia -escuela, al no encontrar apoyo y eco en el ejercicio pedagógico que, como maestros, se propone a los estudiantes; la ausencia de la familia ideal y la no recepción por parte de aquella que para ellos es *anormal*, deteriora su trabajo educativo; ante lo cual los docentes manifiestan que, en pro de mantener la calidad de la educación, se debe exigir punitivamente responsabilidades en el acompañamiento en los deberes, tareas y trabajos escolares. Esta exigencia denota una preocupación por parte de los maestros, quienes reconocen que la integración de la familia y la escuela es vital para el mejoramiento de los procesos educativos. Al respecto, Moreno (2010) afirma que: "hoy en día sabemos que los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños" (p. 245).

Con esto se evidencia otro hallazgo: la discordancia en los objetivos educativos propuestos a los niños, niñas y adolescentes. Esto parece indicar que los padres o cuidadores no esperan lo mismo que los maestros de los procesos de enseñanza en la Institución. En los segundos se percibe desmotivación al no encontrar resonancia de su discurso formativo en los padres. Por esta razón, deciden no involucrar a



las familias en los procesos de formación de los hijos, lo que influye negativamente en la comunicación honesta y fluida sobre las expectativas y necesidades de cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo.

Otra de las RS construidas por los maestros de la Institución acerca del rol de la familia en la escuela, hace referencia al nivel de escolaridad de los padres. En muchos casos, este indicador constituye una limitante para la integración de la familia en el colegio, porque se piensa que el bajo nivel académico de los progenitores está relacionado con el poco interés a participar en los programas formativos, afirmación que concuerda con algunos estudios hechos por Ruiz (2001), Suárez, Tuero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González, Rosario y Núñez (2011), Meneses, Morillo, Navia y Grisales (2013), Pérez y Londoño (2015), Valenzuela (2011), Erazo (2012) y Beneyto (2015). Por lo anterior, Sánchez y García (2009) señalan que las familias se relacionan con la escuela de manera diversa, de acuerdo al nivel de formación que poseen. Así, las que cuentan con mayor grado de escolaridad se vinculan de manera más eficiente con las instituciones educativas mientras que las que tienen bajo nivel se sienten en condiciones de desventaja ante la institución, ya que cuentan con menos recursos para comunicarse eficazmente con la escuela y, por esto, mencionan que “estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes” (Sánchez & García, 2009, p. 5).

La RS sobre la ausencia y escaso rol educativo que cumple la familia en la escuela, lleva a que los docentes no se sientan motivados para crear estrategias de integración. Esta falta de interés por establecer mecanismos lúdicos y atractivos de colaboración, es reforzada por la sensación de soledad que experimentan al saber que no existen políticas educativas que obliguen, según sus palabras, a los padres o cuidadores a asumir con interés los procesos emprendidos en el contexto escolar. La RS sobre el Estado y su rol en la desidia de los

padres por empoderarse de su potencial educativo, es real si se estudian las políticas educativas y se evidencia que en Colombia son lineamientos enfocados a definir conceptualmente qué debe hacer y por qué, dejando de lado una reglamentación clara sobre cómo y, en especial, sobre las consecuencias jurídicas, psicológicas y sociales que implicaría no hacerlo (Arriaga, 2006; Puyana, 2012; Soto, 2011). Es deber del Estado no sólo el reconocimiento de la familia como *núcleo fundamental de la sociedad*, sino garantizar el cumplimiento de sus derechos (Puyana, 2008). Los docentes perciben las políticas de Estado respecto a la familia como un asistencialismo que no logra vincular la corresponsabilidad de la familia en los procesos formativos en la institución. En este punto se observa un distanciamiento entre docentes y directivos docentes, ya que los docentes solicitan mecanismos coercitivos para lograr la participación de las familias, en tanto los directivos docentes señalan que no existen elementos que permitan la obligatoriedad de la asistencia a los diferentes espacios participativos.

Finalmente, otro hallazgo significativo está en la RS sobre la familia como un núcleo disfuncional y problemático. En este sentido, los maestros afirman que, en ciertos casos, no es importante que la familia se vincule a la escuela puesto que ella, en función de sus problemas, puede limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta lectura que se hace de la familia es coherente si se comprende desde los estudios en sociología que han abordado un tema como el *familismo amoral* (Banfield, 1967) o las que analizan el alcance perjudicial que tienen las prácticas educativas familiares (PEF) autoritarias o negligentes, en modelamientos ineficientes o problemáticos que conducen a un desarrollo limitado de la personalidad y de las habilidades sociales, emocionales o afectivas de los niños (IBABE, 2015; Tur, Mestre, Samper & Malonda, 2012); ambas miradas estudian las consecuencias negativas que una familia puede representar en el desarrollo, la formación y el cuidado de los niños. Para los docentes se construyen esta RS desde los casos observados en que los menores son más responsables, autónomos y comprometidos que la familia misma.



CONCLUSIONES

Respecto al concepto de familia, las RS que han construido los docentes hacen referencia a la estructura, al considerar como ideal el modelo de familia nuclear conformado por padre, madre e hijos. Proponen a la educación como formación de valores al relacionar este proceso con el buen desempeño de los estudiantes en la escuela; además, reconocen las transformaciones que ha sufrido la familia cuya evidencia son sus nuevos modelos emergentes en los que los vínculos trascienden la consanguinidad. Son conscientes, por tanto, de que es una realidad que la escuela debe incorporarla en sus procesos formativos, para generar nuevas estrategias en las nuevas dinámicas familiares.

La RS que construyen los docentes de la IED sobre el poco reconocimiento y valor social que tiene su profesión -consistente en formar y educar-, afianza la percepción de que las familias ven a los docentes como cuidadores de sus hijos y que la institución es equiparada a una *guardería*, haciendo olvidar su función originaria como guías de gestores y actores determinantes para cambios sociales y estructurales del país a través de la educación. Esto incide en la relación que los maestros establecen con las familias y los estudiantes, porque se sienten desvalorizados por éstas y la sociedad misma. Adicionalmente, la dinámica del entorno social de la Institución educativa, genera condiciones específicas frente al tipo de población que atiende.

En cuanto a la RS que construyen los docentes de la Institución, acerca de la falta de interés y el escaso valor que las familias encuentran en la educación pública al no participar activamente de los procesos formativos de sus hijos, como el acompañamiento en tareas, hábitos de estudio y las estrategias planteadas por la Institución como talleres formativos y Escuelas de padres, son insuficientes para alcanzar óptimos resultados con respecto a la calidad educativa, en contraste con las experiencias y resultados que se evidencian en la educación privada, en la cual las familias están estrechamente ligadas a todos los procesos pedagógicos y participativos de la vida escolar de sus hijos.

Con respecto a los alcances y limitaciones en la construcción de sentido del rol de la familia en la escuela a partir de las RS de los maestros, se puede afirmar que la escuela debe buscar mecanismos innovadores y creativos que motiven eficazmente la participación de las familias, sensibilizando y capacitando a los docentes en nuevas estrategias de vinculación, al tener en cuenta las características y necesidades de las familias según el contexto en el que está inmersa. De esta forma, los docentes podrían potenciar la participación de la familia siendo propositivos y dinamizadores de los procesos, ya que contar con la familia no se refiere sólo a la necesidad de convocarla para que atienda las dificultades comportamentales y los resultados académicos bajos de sus hijos, es preciso, además, crear opciones que vinculen los intereses comunes entre la familia y la escuela para que la comunicación entre ambas sea más eficiente.

A partir de la RS de los maestros ante el abandono por parte del Estado, reflejado en la ausencia de políticas públicas que promuevan y fortalezcan la integración eficaz de la familia y la escuela, se puede concluir que, si bien los programas y proyectos existentes no tienen la cobertura necesaria para atender a toda la población que lo requiere, existen diversas opciones que se pueden difundir entre la comunidad educativa dado que muchas veces, por desconocimiento, no se aprovechan estos recursos. Aun así, los docentes corroboran la existencia de políticas existentes, por ejemplo, un asistencialismo que promueve el ejercicio de los derechos de la institución familiar sin estimular el cumplimiento de los deberes por parte de las familias ni de los estudiantes, situación que puede ir en detrimento de los bienes públicos e incidir en la calidad de la educación.

En suma, las estrategias reconocidas por la institución educativa para vincular a los padres a la escuela, representan dificultades en cuanto al alcance y la motivación, hecho que revela la influencia que tiene la RS de los maestros sobre la familia y participación en la escuela. En general, existe desmotivación provocada por la ausencia de consenso y apoyo en las prácticas pedagógicas y las pautas de crianza. De este modo, son las entregas de informes académicos



y las Escuelas de Padres las estrategias más implementadas por los docentes, en las cuales los índices de asistencia evidencian la falta de compromiso y el desinterés de los padres de familia por los espacios formativos.

REFERENCIAS

- Alguacil, M., & Pañellas, M. (julio, 2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 111-128.
- Aguirre, A., Caro, C., Fernández, S., & Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad*. La Rioja: UNIR.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Arriaga, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante: Área de Innovación y Desarrollo.
- Banfield, E. (1967). *The moral basis of a backward society*. United States: Free Press.
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (diciembre, 2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Bolívar, A. (enero, 2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(1), 119-146.
- Carrizo, P. (2013). *Representaciones sociales sobre la implementación de la asignación universal por hijo en las familias y docentes de la comunidad educativa del Jardín infantil nuclearizado N° 8*. Buenos Aires: Instituto Pedagógico de Ciencias Sociales.
- De Jong, E., Basso, R., Paira, M., & García, L. (mayo, 2004). Las representaciones sociales acerca de la familia. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(15), 95-121.
- Erazo, O. (octubre, 2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica clínica teórica y práctica*, 2(2), 144-173.
- Espitia, R., & Montes, M. (enero, 2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Revista Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Freire, N., De Souza, M., & Mendonça, R. (noviembre, 2007). Representaciones sociales de la familia y violencia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(6), 1184-1189.
- Gallego, A. (febrero, 2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35(1), 326-345.
- Guevara, E., & Paredes, L. (noviembre, 2011). La familia y otros factores influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología. *Revista InvestigiumIRE*, 2(2), 133-145.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Herrera, B., Weisser, B., & Salazar, D. (enero, 2004). Imágenes y conceptos de familia expresados en las representaciones sociales de mujeres de sectores urbano-populares de la ciudad de Temuco, Chile. *Revista Límite*, 11(1), 1-34.
- Ibabe, I. (mayo, 2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625.



- Lacolla, L. (julio, 2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17.
- Lobato, A. (enero, 2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Londoño, L., & Ramírez, L. (mayo, 2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36(1), 193-220.
- LLevot, N., & Bernad, O. (enero, 2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Meneses, W., Morillo, S., Navia, G., & Grisales, M. (enero, 2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa*, 11(1), 433-452.
- Mora, M. (otoño, 2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2(2), 1-25.
- Moreno, T. (abril, 2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navarro, D., & Medina, E. (diciembre, 2011). Representaciones sociales sobre el término familia y su relación con los conflictos sociales. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccs/16/nlmg.html>
- Oberti, P. (septiembre, 2015). El estudio de las representaciones sociales como aporte para las intervenciones profesionales. *Revista Fronteras*, 8(1), 157-165.
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CIPS-Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Pérez, D., & Londoño, D. (diciembre, 2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Revista Psicoespacios*, 9(15), 215-233.
- Puyana, Y. (enero 2008). Políticas de familia en Colombia: matices y Orientaciones. *Revista Trabajo Social*, 10(2), 29-41.
- Puyana, Y. (enero, 2012). Las políticas de familia en Colombia: entre la orientación asistencial y la democrática. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 4(1), 210-226.
- Rodríguez, O. (enero, 2012). Representaciones sociales sobre la familia en jóvenes de grados 11 de algunos colegios públicos y privados de Santa Marta, Colombia. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 8(14), 28-38.
- Ruiz, C. (enero, 2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Salazar R. (enero, 2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y Postgrado*, 22(1), 261-305.
- Sánchez, C., & García, A. (mayo, 2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 2(2), 159-185.
- Soto, V. (2011). *Análisis de la relación de la familia y la escuela en la implementación de la Ley de Sub-*



- vención Escolar Preferencial* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago.
- Suárez, N., Tuero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González, J., Rosario, P., & Núñez, J. (enero, 2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 24(1), 49-64.
- Tamayo, G. (enero, 2001). Diseños muestrales en la investigación. *Revista Semestre Económico*, 4(7), 1-14.
- Tur, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (septiembre, 2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Revista Anual de Psicología Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Valenzuela, A. (enero, 2011). La familia en el contexto escolar. *Pedagogía Magna*, 9(1), 8-13.
- Vargas, I. (enero, 2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Weisser, B. (junio, 2003). Representaciones sociales de familia en mujeres urbanas populares. *Revista Cyber Humanitatis*, 27(1), 1-5.