



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**MECANISMOS Y MOTIVOS ASOCIADOS AL INVOLUCRAMIENTO  
PARENTAL EN EDUCACIÓN EN ZONAS RURALES**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con  
mención en Psicología Social

que presenta el Bachiller:

**IGNACIO FRANCO VEGA**

**ASESORA: ROSA MARÍA LUISA MARTINA CUETO SALDIVAR**

LIMA-PERÚ

2017



## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar y describir las formas en las que se manifiesta y los motivos asociados al involucramiento de los padres y madres en la educación escolar en zonas rurales. Para cumplir con este objetivo se realizaron entrevistas con familiares de estudiantes, docentes y directores de las instituciones educativas de la zona. Las respuestas de estas entrevistas se organizaron en base a categorías creadas para esta investigación.

En el estudio se manifiestan las diversas formas a través de las cuales los padres y madres aportan al funcionamiento de la escuela, brindando las condiciones necesarias para la operación de la misma a través de su participación en faenas de construcción y preparación de desayunos escolares así como dando dinero a la escuela directamente o indirectamente. Los padres apoyan también en casa dando soporte y revisando las tareas de sus hijos.

Los principales motivos asociados al involucramiento están relacionados a la búsqueda de mejores condiciones de vida y al desarrollo de habilidades necesarias (especialmente en relación a la lecto-escritura) para poder migrar a zonas urbanas y continuar su formación, idealmente siguiendo una carrera profesional. Estos deseos de profesionalización son muchas veces acompañados de una fuerte desvaloración del estilo de vida de los propios padres y madres de familia.

**Palabras clave:** Involucramiento de los padres y madres, Relación escuela-comunidad, Educación y cultura, Educación rural

**Abstract**

The aim of this article is to explore and describe how do parents get involved in their children's education and which motives are believed to be associated with this participation in rural areas of the country. In order to achieve this goal we interviewed parents, teachers, school principals and the head of the Local Office of Educational Management. The information gathered during these interviews was organized through content analysis with ad hoc labels.

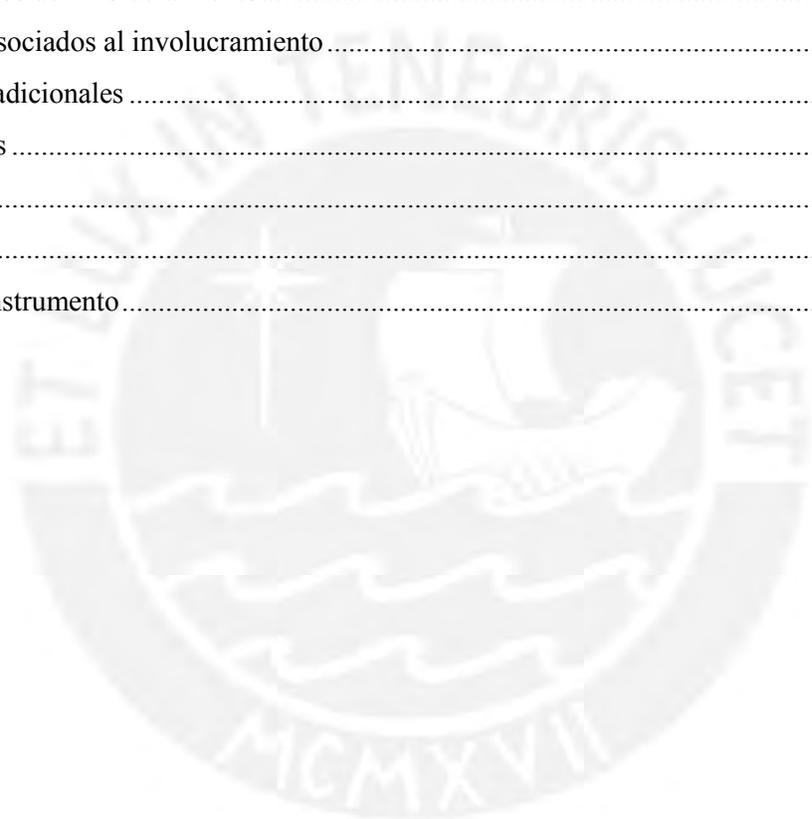
Our findings show that parents assist greatly in school's operation, by engaging in communal works (various works in infrastructure), taking turns making breakfast or giving money to the school (either directly, by taking part in fundraising activities or through payments to the Parents' Association). Parents can also be involved by helping their child with their homework or by checking it up.

Most of the motives associated to parental involvement are related to the pursuit of better living conditions by helping their kids develop the necessary skills (specially the ability to read and write) in order to migrate to urban center and continue their schooling, ideally aspiring towards a professional degree. The desire for their children's professionalization can sometime be accompanied by a strong sense of self-loathing and repulsion of their own life style as farmers.

**Key words: Parent participation, School community relationship, Education and culture, Rural education**

**Tabla de contenidos**

Introducción .....	5
Método .....	21
Participantes .....	21
Técnicas de recolección de información .....	22
Procedimiento .....	23
Análisis de la información.....	24
Resultados y Discusión .....	27
Mecanismos de involucramiento.....	34
Motivos asociados al involucramiento.....	38
Aspectos adicionales .....	43
Conclusiones .....	45
Referencias.....	49
Apéndices.....	59
Anexo 1 – Instrumento.....	59





## **Introducción**

De acuerdo a los reportes de la investigación contemporánea, es posible afirmar que el involucramiento de la familia en la escuela tiene un impacto positivo en la calidad del servicio recibido (Cheung y Pomerantz, 2015; Monti, Pomerantz y Roisman, 2014; Martini y Senéchal, 2012; Hill y Tyson, 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen y Sekino 2004). Esta relación también se ha observado en contextos latinoamericanos (Ceballo, Maurizi, Suarez y Aretakis, 2016; Murillo, 2007) y peruanos (Cueto 2007). Montero (2005) sostiene que existen dos razones para fomentar el involucramiento en educación: facilitar el logro de aprendizajes de calidad y generar una cultura de participación social para mejorar las prácticas de ciudadanía y democracia en las escuelas y comunidades. Ambas razones se enmarcan en los documentos estratégicos y de política educativa del país (Consejo Nacional de Educación, 2007).

La investigación que se desarrolla en el presente artículo tiene como propósito explorar y describir los distintos modos de involucramiento parental y los motivos que, según los propios entrevistados, subyacen a esta conducta. El recojo de información se focalizó en zonas rurales de la región de La Libertad. El documento parte de una revisión del actual contexto educativo nacional para luego presentar una reseña sobre el desarrollo teórico de la variable de involucramiento parental.

En el Perú se han realizado algunas investigaciones que exploraron cuáles eran las formas de involucramiento parental en educación (Benavides, Rodrich y Mena, 2009; Balarín y Cueto, 2007; Benavides, Olivera y Mena, 2006). En estas se identifican una serie de formas frecuentes que se detallan a continuación.

La participación en la Asociación de madres y padres de familia (APAFA o AMAPAFA). En ésta se fiscaliza el funcionamiento y gestión de la institución educativa y se organiza y administra el apoyo financiero y laboral de los padres y madres a la institución. Sobre las APAFA se han expuesto ciertas preocupaciones: Saavedra y Suarez (2002) concluyeron que existía considerable desconfianza hacia las directivas de estas instancias por la percepción de ineficiencia en el manejo del dinero, a pesar de que eran elegidas por los propios padres. Benavides et al. (2009) sostienen que la participación en la APAFA no se correlaciona con actividades de acompañamiento escolar en el hogar. Por otro lado, la capacidad de la APAFA para participar en la gestión de la IE ha sido relativamente limitada. Gonzáles (2006) sostiene que ha existido una división tácita entre las competencias de las APAFA (Asistencia financiera y laboral) y las de los directores y docentes (Gestión pedagógica e institucional). Esta separación se ha mantenido en casi todas las ocasiones, a pesar de que el marco normativo que regulaba el accionar de las APAFA ha ido ganando y perdiendo ámbitos (legales) de involucramiento en distintos momentos.

La segunda forma de involucramiento consiste en la realización de asambleas, faenas y otros trabajos comunales para la escuela, especialmente relacionados a temas de financiamiento para materiales educativos y equipamiento así como para la construcción de infraestructura. Millán y Lossio (2005) sostienen que parte de la ampliación de cobertura en los niveles de educación inicial y secundaria se debe en cierta medida al trabajo de construcción de los propios padres de familia. Montero (2006) sostiene que el trabajo en infraestructura ha sido el modo de involucramiento que mayor continuidad ha presentado, remontándose a la reforma educativa del gobierno de Velasco en 1972 en la figura de los Núcleos educativos comunales (NEC).

Finalmente, también se encuentra una tercera forma de involucramiento en la vigilancia del cumplimiento de tareas escolares y la asistencia al centro de estudios. Ésta se da en menor proporción a las dos anteriores y con gran variabilidad entre los padres.

Como un elemento adicional se incorpora a esta lista el espacio de involucramiento propuesto por el Estado mediante la Ley General de Educación (N° 28044, 2003): los Consejos Educativos Institucionales (CONEI). Estos consejos son precedidos por el director de la Institución Educativa (IE) con la participación de algunos padres de familia, docentes, alumnos y ex-alumnos. Han sido planteados con miras a mejorar la eficiencia de la institución educativa, tanto en aspectos pedagógicos como de gestión y transparencia (Balarin y Cueto, 2007). Benavides et al. (2006) consideran que el involucramiento dentro de los CONEI es una réplica de la ya existente desvinculación de los temas familiares-escolares, sólo que en un nuevo espacio y que podría conducir a un aumento de las brechas educativas entre las áreas urbanas y rurales. Esto se debe a que las políticas de involucramiento y democratización se ejecutan en mejor y mayor medida en escuelas polidocentes, más grandes y urbanas, asociadas a familias hispanohablantes y de mayor nivel socioeconómico (Benavides, 2007). Debe recordarse que las escuelas de zonas rurales manejan un nivel de autonomía elevado, a razón de las distancias que las separan de las instancias descentralizadas de gestión. Esta libertad genera condiciones muy diferentes en cada escuela, situación que se refleja también en el involucramiento de las familias (Ames, Rojas y Portugal, 2009). Para cambiar esta situación, Eguren (2006) sugiere el diseño e implementación de programas para ámbitos específicos que permitan corregir las inequidades mediante intervenciones diferenciadas. Esta misma autora enfatiza que el problema radica en la sostenibilidad de las iniciativas y que los mayores logros en el

involucramiento se dan cuando éste se promueve desde los niveles inferiores del sistema, no cuando es dictado desde arriba. Eguren (2006) también considera que la probabilidad de que los CONEI logren ejecutar la totalidad de las funciones que se les adjudica es baja, pues la cultura escolar aun centraliza las decisiones en las figuras del docente y del director.

En general, se encuentra que la concepción actual de involucramiento parental está vinculada a proporcionar las condiciones materiales mínimas para el funcionamiento de la escuela y, en menor medida, a fiscalizar el cumplimiento de las tareas (Benavides et al., 2009). Según Saavedra y Suarez (2002) el propio sistema de educación pública requiere, para su funcionamiento del aporte económico de las familias. Encontraron que de los 199 dólares que se invertía por niño en primaria 32% era aportado por los padres, mientras que en secundaria de los 285 dólares un 33% provenía directamente de las familias. Ames, Rojas y Portugal (2009) sostienen que estos costos ocultos pueden actuar como barrera para la matrícula de los niños y niñas, especialmente en la inscripción en educación inicial.

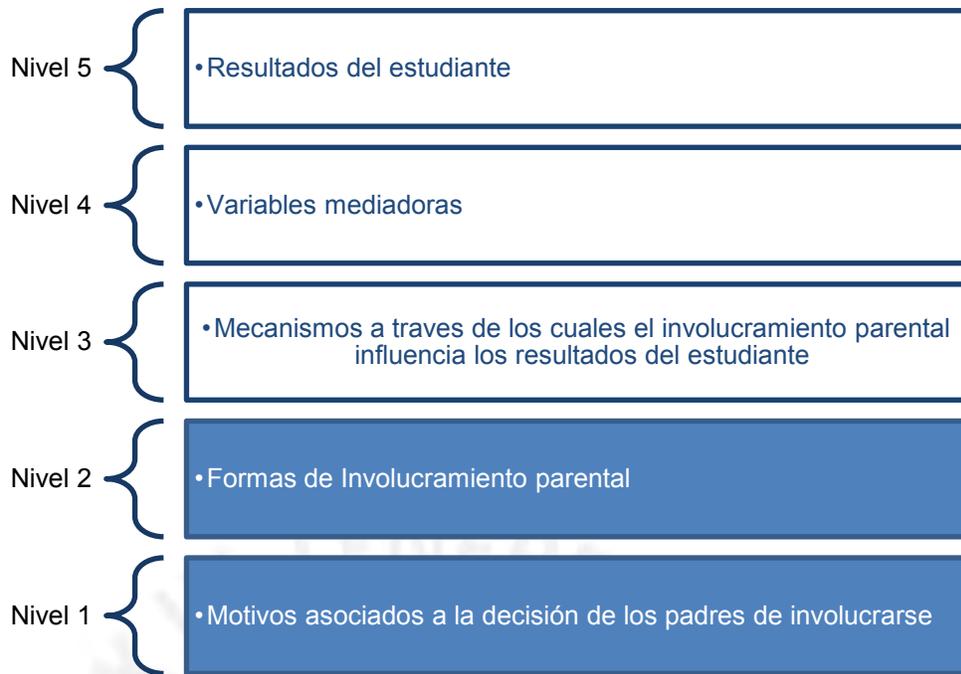
En lo concerniente a los motivos asociados al involucramiento de los padres, Benavides et al. (2009) identificaron que estos suelen ser extrínsecos: existe una considerable preocupación de los padres por evitar la multa que conlleva no asistir a las asambleas, o se sentían obligados por algún otro motivo. Además se encontró que no todos los asistentes participaban efectivamente, sino que asumían una presencia pasiva. Se presentaban a las reuniones, pero no ejercían ningún papel en las mismas.

Pese a que la investigación sobre este concepto se ha desarrollado ampliamente, subsisten en ella algunas dificultades teóricas y, específicamente, una limitada concertación de conceptos (Fan, Williams y Wolters, 2012; Kyriakides, 2005; Fan y Chen, 2001). En

diversas investigaciones se han priorizado distintas conductas específicas (como acompañamiento al desarrollo de tareas en casa o lectura de cuentos antes de dormir) que luego han sido generalizadas bajo el concepto general de involucramiento parental. La amplitud de conductas categorizadas como manifestaciones del concepto contribuyen a la inconsistencia de hallazgos de las distintas investigaciones sobre los efectos particulares del involucramiento en los diversos resultados educativos (Dumont, Trautwein, Nagi y Nagengast, 2014; Fan y Chen, 2001).

Dados los objetivos exploratorios de la presente investigación se ha optado por una definición abierta: se considera que el involucramiento parental consiste en la posibilidad de incidir, decidir, aportar y disentir en diversos campos de la educación, acordados previamente entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos agentes (OREALC/UNESCO, 2004).

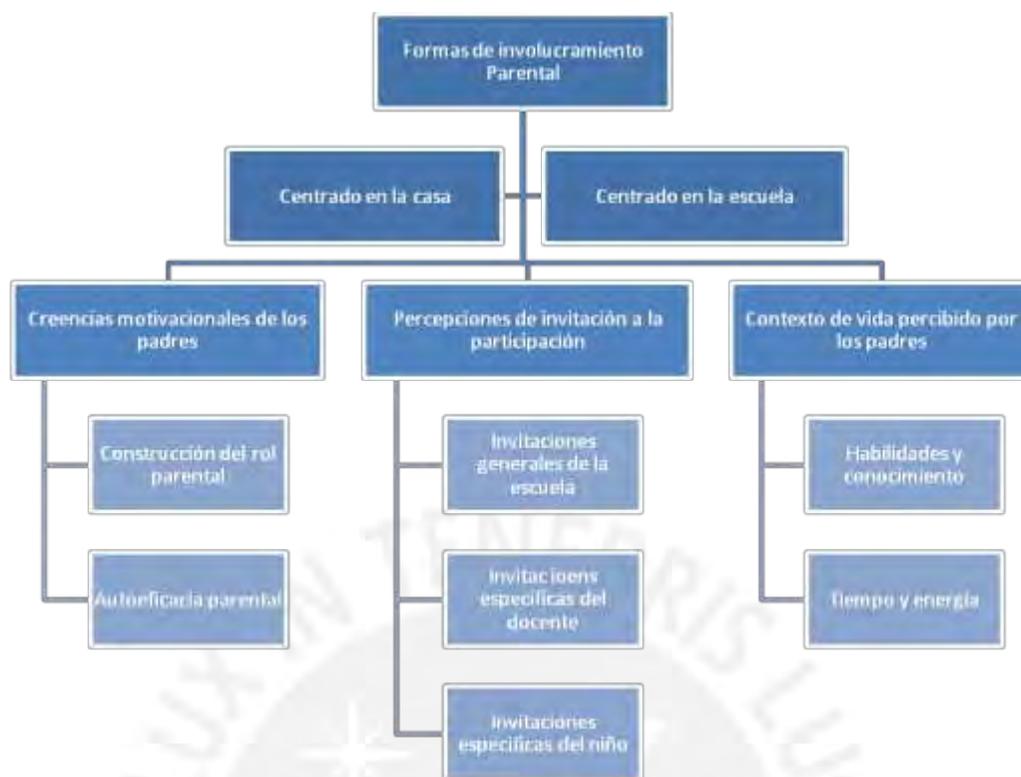
Uno de los principales esfuerzos de sistematización es el Hoover-Dempsey y Sandler (2005) quienes presentan un modelo de cinco niveles que articula diversas variables relacionadas a las causas y consecuencias del involucramiento parental. Para este estudio se trabajará con un sub-circuito del modelo, sólo se revisarán los dos primeros niveles de la sistematización: Los motivos asociados al involucramiento y las formas en las que éste se concreta.



**Ilustración 1: Cinco niveles del modelo de Involucramiento parental de Hoover-Dempsey y Sandler Se resaltan los niveles tomados en cuenta para este documento. Adaptado de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler y Hoover-Dempsey (2005)**

Los autores presentan tres grandes componentes vinculados al involucramiento y dentro de cada uno de estos se presentan dos o tres sub-elementos que definen más claramente la dinámica de cada componente. Las formas de involucramiento se dividen en dos grupos: el primero de ellos se realiza a través de la participación en el hogar, es decir, el seguimiento a las tareas, las conversaciones sobre la situación actual del colegio, etc. El segundo está orientado a la escuela, en otras palabras, considera la intervención que puede realizar la familia en temas pedagógicos y de gestión institucional dentro de los centros educativos (Christenson y Sheridan, 2001).

A continuación se presenta un breve resumen del modelo, así como algunos hallazgos adicionales y la descripción de cada elemento en el contexto local.



**Ilustración 2** Los primeros dos niveles del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005).

Adaptado de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler y Hoover-Dempsey (2005)

### *Creencias motivacionales de los padres*

La construcción del rol parental es un proceso social en el que toman parte las propias experiencias del sujeto así como los modos de conducta que ha aprendido y las expectativas que la sociedad tiene de él. Este tema se relaciona con los patrones de crianza propuestos por Lareau (2002), esta autora conceptualiza dos extremos en un continuo de involucramiento en la crianza. En un extremo se encuentra el Crecimiento natural, característico de familias de bajos ingresos de EEUU. Aquí se considera que el niño debe desarrollarse de forma libre y natural, obedeciendo siempre las direcciones de sus padres o cuidadores; los niños mantienen un grupo de pares de edades heterogéneas y fuertes vínculos con la familia ampliada. Por otro lado, el otro patrón de crianza es el del cultivo concertado. En este el padre organiza los

espacios y las actividades en las que el niño se desempeña para favorecer un objetivo en particular. También se hace hincapié en el tema de la concertación entre el niño y los cuidadores. Estos últimos tienen derecho a realizar críticas si es que no están de acuerdo con un modo de accionar o una decisión en particular.

Es importante recalcar que estos modos de crianza son socialmente heredados. Se ha encontrado que padres que poseen un rol más activo (entiéndase cultivo concertado) tienden a involucrarse más en la educación de los hijos (Deslandes y Bertrand, 2005). La estructura y dinámica de las familias de las zona rural de Quispicanchis en Cusco descrita por Bello y Villarán (2004) incorpora muchas características del extremo de Crecimiento natural. En la zona rural, al evaluar el involucramiento parental, Balarin y Cueto (2007) concluyeron que pocos padres, especialmente aquellos con hijos con bajo rendimiento académico, podían especificar su rol en relación con el proceso de aprendizaje del niño. Asimismo, Ames et al. (2009) constatan que los padres consideran elementos bastante generales en su concepción de apoyo a la educación. Acciones como comprarles útiles, mandarlos a la escuela y alimentarlos bien son percibidas como sus principales obligaciones. Estas creencias no deben ser confundidas con desinterés por el involucramiento necesariamente, sino entendidas como una construcción sobre el rol que debe desempeñarse. Bello y Villarán (2004) encuentran que, a mayor experiencia en el sistema educativo de los padres, mayor será la diversidad de las conductas de involucramiento que puedan ejecutar.

Dentro de este componente se incluyen las aspiraciones de los padres. Se ha encontrado evidencia, tanto a nivel internacional (Fan et al, 2012; Fan y Chen, 2001) como local (Balarin y Cueto, 2007; Cueto, 2004), de la enorme importancia de las aspiraciones de los padres en la educación de los hijos. Carranza, You, Chhuon y Hudley (2009) especifican

que no son las aspiraciones de los padres, sino más bien la percepción de estas aspiraciones que tienen los niños las que se relacionan con el logro académico. En una evaluación del efecto de las aspiraciones en distintos grupos étnicos, Yan y Lin (2005) hallaron que el beneficio académico que conllevan las expectativas académicas es el predictor más fuerte del logro de matemáticas de los evaluados. Este aspecto ha sido ampliamente estudiado en el ambiente local: la profunda valoración que se le da a la instrucción se da con la esperanza de lograr un ascenso social. El llamado “Mito de la educación” (Ames, 2002; Ansión, 1995) se encuentra vinculado a los procesos migratorios y un acercamiento, en caso de poblaciones quechua o aymara hablantes, a la lengua castellana (Bello y Villarán, 2004). Se considera que la educación abre las puertas para la adquisición de un estatus social superior mediante el acceso a nuevas oportunidades de migración y desarrollo en las ciudades (Yamamoto y Feijoo, 2007).

En lo concerniente a la auto-eficacia parental, se presenta que aquellos padres que creen que su intervención tendrá un efecto beneficioso tenderán a involucrarse más en temas educativos (Hoover-Dempsey y Sanders, 1997; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001). Los autores presentan como hipótesis que los padres que se involucran en la educación normalmente obtienen algún nivel de resultados positivos y tienen la tendencia de atribuir estos, en parte por lo menos, a su propio esfuerzo y al del niño. La consecuencia de todo este proceso refuerza la conducta de involucramiento.

Teniendo como soporte está orientación motivacional hay tres motivos que pueden conducir a la ausencia de involucramiento parental: La primera es que no se percibe como un tema necesario puesto que el estudiante ya se está desempeñando bien (Méndez, 2010). La segunda razón que justifica la ausencia del involucramiento es la desconfianza en las

propias habilidades para el área en general. Por ejemplo Hung (2007), en China, halló que el respeto que la tradición del confucionismo tenía sobre la figura del maestro disminuía el potencial de involucramiento de los padres, dado que estos mismos consideraban que la enseñanza sólo podía llevarse a cabo si se era docente. La última opción es que los padres o cuidadores no consideran que el modo en el que se enseña ahora es compatible con el que les fue brindado a ellos (Gu, 2008; Balarín y Cueto, 2007; Benavides, 2007; Benavides et al., 2006). Lareau (2002) presenta que el temor a involucrarse sin las adecuadas herramientas no es injustificado, pues en algunos casos, al cumplir las actividades de involucramiento demandadas por la escuela sin la guía adecuada, se incrementaron los conflictos entre padres e hijos.

### ***Percepción de invitación para el involucramiento parental en educación***

En lo concerniente a las invitaciones generales de la escuela, Lareau (2002) postula que el sistema educativo es el principal moldeador de los espacios de involucramiento. Se considera que son la escuela y los ámbitos jerárquicamente superiores a ésta los que orquestan, facilitan o dificultan la involucramiento parental.

El modelo propone también la importancia de las invitaciones específicas del docente, especialmente de la percepción de los padres sobre las mismas (Hoover-Dempsey et al., 2001). Se ha reportado que existen ciertos elementos que inhiben la invitación de los docentes: existe incomodidad ante la presencia de agentes extraños (las familias) en los ambientes escolares, especialmente si es que estos van a ser capaces de ejercer algún tipo de decisión (Hung, 2007; Eguren, 2006). Los docentes a veces no lo consideran necesario porque creen que los padres no serán capaces de ejercer algún efecto beneficioso. En algunos casos incluso, se percibe que la cultura y entorno social del educando son los causantes del

bajo desempeño (Ames et al., 2009). Finalmente no se involucra a las familias por temor a no poder responder adecuadamente a las expectativas y demandas específicas de los padres (Gu, 2008; OREALC/UNESCO, 2004). Es importante recalcar que DePlanty, Coulter-Kern y Duchane (2007) presentaron que, a más alejado se encuentre culturalmente el docente del grupo donde se desempeña, menos motivará la conducta de involucramiento. Debe recordarse que, usualmente, los docentes que laboran en zonas rurales suelen haber sido educados e incluso vivir en zonas urbanas relativamente alejadas del área en la que trabajan.

Finalmente, existe un importante efecto a razón de las invitaciones que produce el propio estudiante. En este aspecto hay un vínculo muy importante con la edad de los alumnos (Monti et al, 2014; Deslandes y Bertrand, 2005) y el nivel educativo en el que se encuentren (Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007). DePlanty et al (2007) presentan dos estudios en los que explican estos cambios: Stevenson y Baker (1987) reportaron que mientras los niños crecían, el nivel de involucramiento descendía; y Eccles y Harold (1993) atribuyen esta disminución a la búsqueda de independencia que ocurre cuando se alcanza la adolescencia. En esta etapa los alumnos disminuyen la frecuencia de pedido de ayuda a los padres y los propios padres reducen el apoyo a los hijos para que estos se empiecen a hacer cargo de sus propios procesos.

Kyriakides (2005) resalta la importancia del papel de la sensación de sociedad con un fin común que tienen los distintos agentes involucrados. Si no se da una situación de meta grupal es poco probable que se generen las condiciones necesarias para un funcionamiento organizado de los involucrados

### *Contexto de vida percibido por la familia*

Las habilidades y conocimientos para el involucramiento de los padres se relacionan con su auto-eficacia, e incluyen el manejo específico de contenidos educativos para un exitoso involucramiento (operaciones matemáticas, historia universal, castellano, etc). Se ha encontrado que en el contexto local, ante la falta de conocimiento de los padres, muchas veces son los hermanos mayores los que asumen el rol de apoyo en las tareas escolares (Benavides, et al., 2009). Estas dificultades en el manejo de conocimientos específicos se incrementan cuándo los niños realizan la transición de primaria a secundaria, dado que las instituciones educativas dedicadas a este nivel tienden a ser más grandes y burocráticas, y se percibe que los saberes necesarios para desenvolverse adecuadamente son mayores (Gu, 2008).

Emanique y Earl (2009) presentaron que el nivel educativo de los padres, entiéndase en este caso un conocimiento empírico de cómo funciona el sistema educativo, y la presencia de capital cultural en casa, están asociados con un mayor involucramiento en la escuela. En zonas rurales del Perú se han reportado resultados similares: un mayor nivel educativo de los padres y madres se vinculaba con una mayor dedicación de tiempo al desarrollo de tareas escolares (Benavides et al., 2009) así como a conductas generales de involucramiento (Bello y Villarán, 2004).

Kyriakides (2005) realizó una evaluación sobre un proyecto de intervención y encontró que, mediante una guía adecuada, los padres eran capaces de apoyar a sus hijos incluso en temas en los que ellos inicialmente no se sentían competentes. Sin embargo, en el contexto local, no se evidencia esta guía (Balarin y Cueto, 2007; Benavides, 2007), ya sea

porque los profesores no la otorgan o porque las familias no la buscan. Yan y Lin (2005) también encontraron que, ante la percepción de que los valores familiares-culturales no se transmiten en la escuela, las familias optaban por no involucrarse. Estos autores ubicaron barreras en lo que respecta al propio idioma; existían familias que preferían no involucrarse puesto que no compartían la misma lengua que la utilizada en la escuela. Estas condiciones son similares a las encontradas en la sierra y selva peruanas (Balarin y Cueto, 2007). Algunos autores sostienen que existe incluso un desacoplamiento entre las características del ambiente rural y las formas de aprendizaje escolar (Silva, Correa-Chávez y Rogoff, 2010; Paradise y Rogoff, 2009; Belaunde, 2006), lo cual ocurre debido a las diferencias en los mecanismos de aprendizaje propios del ambiente rural. El aprendizaje en este contexto suele darse a través de un proceso observacional-empírico, el niño se encuentra sumergido en una comunidad organizada para que él observe y participe constantemente de distintas actividades (productivas, laborales, culturales, etc). Conforme va madurando irá asumiendo mayores responsabilidades sobre las mismas. La enseñanza en este ambiente se estructura de manera diferente: no se establece un periodo temporal específico en el que el niño debe aprender algo particular, sino que la comunidad promueve permanentemente la observación atenta y, a través de distintos agentes, guía su práctica. La orientación recibida no es necesariamente explícita, mucha de la información se transmite a través de mecanismos de comunicación no verbal. Puede observarse cómo esta práctica puede colisionar con paradigmas occidentales de aprendizaje: centrados el aula como principal espacio de aprendizaje, orientados al discurso y a la enseñanza de contenido, principalmente teórico.

Los motivos que inhiben el involucramiento con mayor frecuencia son la falta de tiempo y la carga laboral-familiar. Esta situación se relaciona al tema ocupacional. Se observa

que aquellas madres que no están incluidas dentro de la fuerza de trabajo tienden a participar de forma más activa y constante en la educación de sus hijos (Kyriakides, 2005), dada la facilidad que tienen para coordinar lugares y tiempos para involucrarse. Eccles y Harold (1996) observaron la influencia del tamaño de la familia y concluyeron que aquellos padres con menor número de hijos proveían mayor ayuda en lo que respecta a la realización de tareas.

En un estudio longitudinal, Mendez (2010) descubrió que las demandas que más competían con el tiempo dedicado al involucramiento en la educación de los hijos eran las de trabajo y educación de los propios padres. McWayne et al. (2004) obtuvieron resultados similares, pero agregaron la variable de estrés familiar (especialmente por tener un niño pequeño en casa) como uno de los elementos que dificultaban el involucramiento. Es importante recalcar en este componente el tema de las diferencias en la carga laboral según el nivel socioeconómico. Lareau (2002) presenta que los padres de recursos económicos más estables son los que poseen las mayores libertades para organizar su tiempo. En el ambiente rural se encuentra que algunos padres prefieren no vincularse a la directiva de las APAFA porque esta función requiere una considerable inversión de tiempo y recursos (Benavides et al., 2009; Benavides et al., 2006). Al respecto, DePlanty et al. (2007) encontraron que unas de las principales trabas para la comunicación entre profesores y padres era la creencia de los docentes de que los padres no poseían el tiempo suficiente para reunirse.

Se propone que, dada la multiplicidad de conductas que se incluyen en las diversas definiciones de la variable involucramiento, este debe ser considerado como un elemento multifacético más que unidimensional (Fan et al, 2012; Mendez, 2010; Fantuzzo, Bulotsky-

Shearer, McDermott, McWayne, Frye y Perlman, 2007; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen y Sekino, 2004; Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs, 2004; Fan y Chen, 2001; Christenson y Sheridan, 2001). La conceptualización del involucramiento como un constructo complejo podría facilitar la interpretación de las distintas evaluaciones sobre la relación entre involucramiento y otros constructos, puesto que permitiría diferenciar los efectos de los distintos modos de involucramiento de forma independiente, en lugar de tomarlas como una sola variable. Esto también favorecería el desarrollo de estrategias de intervención más efectivas, en tanto podrían focalizarse en los elementos del involucramiento más eficientes para el logro de los objetivos particulares.

El modelo presentado por Hoover-Dempsey y Sandler (2005) facilita la organización de los distintos estudios que se han realizado sobre la involucramiento parental en la educación. Como se ha observado, son múltiples los motivos que influyen en el involucramiento y son múltiples además las manifestaciones de este. Ante la amplia gama de elementos que influyen en esta variable, y la importancia del contexto en el que esta se da (Carranza et al., 2009), es crucial el desarrollo de un estudio que explore estos elementos en el ambiente rural, dadas las particularidades que este presenta.

Dadas las condiciones establecidas anteriormente, esta investigación tiene como objetivo identificar y describir primero los mecanismos y luego los motivos asociados al involucramiento parental en educación en zonas rurales. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a los familiares de niños que cursaban primaria, así como a los docentes y directores que laboraban en las escuelas de la zona. La interpretación de la información se realizó a través de un análisis de contenido convencional (Hsieh & Shannon, 2005).



## **Método**

A través de la presente investigación se buscó realizar una aproximación inicial al fenómeno del involucramiento, se tuvo como objetivo recoger información de los mecanismos y motivos asociados al involucramiento en educación. El trabajo se realiza en un marco epistemológico realista a través de un diseño fenomenológico interpretativo (Willig, 2013). En este se crea conocimiento a través del enriquecimiento de la información subjetiva recogida, en este caso a través de entrevistas con los agentes involucrados en el fenómeno estudiado, con información de contexto, tomada a través de otras investigaciones en el tema y poblaciones similares.

## **Participantes**

La muestra estuvo constituida por diferentes actores educativos en el ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Julcán en la región de la Libertad. Se trabajó con familiares de los estudiantes (37 en total; 1 abuelo, 1 hermano, 20 madres y 15 padres), directores y docentes (8 entrevistas, de las cuales 2 fueron grupales) así como con el director de gestión pedagógica e institucional de la UGEL Julcán (1)<sup>1</sup>. En total se manejaron 46 entrevistas. Se optó por trabajar con distintos actores de la comunidad educativa para comprender la mayor diversidad posible de perspectivas respecto a las variables estudiadas.

Se trabajó en seis escuelas/comunidades y en dos distritos de la provincia, donde se eligió una escuela unidocente, una multigrado y una polidocente por distrito. Se entrevistó a aquellos informantes dispuestos a responder las preguntas. Se trabajó con este sistema

---

<sup>1</sup> Por el tamaño de la UGEL una misma persona está a cargo de ambas direcciones.

porque se buscaba incorporar la diversidad de tamaños de escuelas, bajo el supuesto de que esto podría tener un efecto en las variables a evaluar.

A continuación se presenta un cuadro que resume la composición de la muestra:

<b>Localidad</b>	<b>Familiares</b>	<b>Docentes/Directivos</b>	<b>Total</b>
Julcán	0	1	1
Buenaventura	1	1	2
El Rosal	7	1	8
Luis Vicente	5	1	6
San Antonio	7	2	9
Santa Cruz	6	2	8
Union Quinual	11	1	12
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>9</b>	<b>46</b>

### **Técnicas de recolección de información**

Para el recojo de información se utilizó una entrevista estructurada con preguntas abiertas de elaboración propia (Ver Anexo 1), ésta tenía como objetivo recoger información sobre los mecanismos y motivos asociados al involucramiento en la educación en esas comunidades, así como los agentes que realizan estas acciones y la existencia de otros grupos que también puedan estar involucrados en el trabajo en las IIEE.

El instrumento se realizó en base a la revisión de estudios anteriores con temáticas y población similar. Luego de la elaboración inicial la guía fue revisada con especialistas y el subdirector de la UGEL Julcán. Tras esta revisión se replanteó el fraseo de una de las preguntas y se piloteó el instrumento completo con pobladores de la zona. Luego de esta aplicación inicial la guía fue modificada nuevamente para adecuarse de mejor manera al lenguaje y particularidades de la localidad. Se decidió optar por una versión compuesta para

la pregunta sobre mecanismos de involucramiento, para asegurar que se incorporen tanto los relacionados al trabajo en la institución como los propios de la labor en casa.

Las preguntas fueron planteadas de forma tal que recogieran información sobre el involucramiento de la familia, no cerrando este necesariamente a los padres. Esto se debió a que se quería mantener abierta la posibilidad de la participación de otros actores familiares. Se optó por este planteamiento pues previamente se había encontrado que en situaciones similares los hermanos mayores asumían un rol “parental” en relación a la escuela, esto se debía a que contaban con mayor experiencia en la misma que los propios padres. (Benavides, et al., 2009).

### **Procedimiento**

Se realizó un acercamiento a la UGEL Julcán para negociar la posibilidad de la investigación. Una vez hechas las concesiones y acuerdos se pasó a la elección de escuelas y el trazado de la hoja de ruta. Ya en la comunidad se siguió el siguiente proceso:

1. Se hizo una aproximación inicial a los directores de las instituciones educativas para evaluar la disponibilidad de la escuela, informándoles de los alcances y objetivos de la investigación. En caso estuvieran interesados en participar se les realizaba la entrevista. Posteriormente se realizaba un proceso similar con los docentes. El consentimiento informado se realizó de forma verbal al inicio de cada uno de las entrevistas.
2. Se pasó a aplicar las guías de entrevista a los familiares de los alumnos que se encontraban en casa o trabajando en el campo, informándoles antes de las características y objetivos generales de la investigación. Al igual que con los docentes

y directores el consentimiento informado se realizó de forma verbal al inicio de cada una de las entrevistas:

*"La información recogida será totalmente confidencial y solo se usará para este estudio. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le agradecería ser lo más sincero(a) posible. En caso usted no se sienta cómodo respondiendo una pregunta podemos pasarla sin ningún problema. De igual manera, si requiere detener la entrevista podemos hacerlo en cualquier momento"*

Se optó por emplear un consentimiento verbal porque una proporción considerable de los padres de familia de la zona no cuentan con habilidades lectoras lo suficientemente afianzadas para leer con comodidad este tipo de documentos.

3. Al final de cada entrevista, ya sea con familiares o docentes y directores, se pasaba a revisar las respuestas y anotaciones con el entrevistado para asegurar que sus opiniones hubieran sido adecuadamente recogidas.

La validez de la guía se aseguró de tres formas. La primera, a partir de la revisión de la guía por personal de la UGEL con experiencia en la zona. La segunda, a través del piloto en una población similar a la objetivo y, finalmente, a partir de la revisión de las respuestas con los entrevistados durante la aplicación. Mediante estos tres procesos se aseguró tanto la comprensión de las preguntas como la fiabilidad de las respuestas.

### **Análisis de la información**

Se analizó el contenido de cada una de las variables evaluadas. Para realizar la organización de categorías se utilizó una plantilla de Microsoft Excel diseñada con este fin.

Para garantizar la confiabilidad de la categorización se solicitó a una investigadora

especialista en educación rural que revise las etiquetas de las categorías y que, en base a las mismas, se realizó un proceso de categorización independiente. Se obtuvo una consistencia entre ambos evaluadores de 93.71% en Modos y 88.59% en Motivos asociados. Producto de la revisión de esta especialista se precisaron las etiquetas de tres categorías.





## **Resultados y Discusión**

La presente sección se estructura en tres partes. La primera describe las categorías extraídas del análisis de las respuestas brindadas por los actores entrevistados tanto para mecanismos como para motivos de involucramiento. La segunda organiza los resultados alrededor del modelo teórico de Hoover-Dempsey. Finalmente, en la última sección se integra, analiza e interpretan los resultados obtenidos, sintentizando distintas categorías e incorporando información proveniente de fuentes adicionales.

Se han entrevistado a dos tipos de actores (Padres y madres de familia y Docentes y directores de escuela), a menos que se haga referencia a un tipo de actor en específico los resultados redactados refieren a la muestra en general.

A continuación se presentan las tablas en las que se resume la frecuencia con la que los distintos modos de involucramiento identificados se hallan en las entrevistas:

#	Mecanismos de involucramiento	f
Mc01	Realizar trabajo comunal para construir/mejorar la infraestructura de la IE	30
Mc02	Apoyar en la realización de tareas en casa	19
Mc03	Cumplir con reuniones y pagos de la APAFA	13
Mc04	Dar apoyo material/financiero al colegio	11
Mc05	Asegurar la asistencia y puntualidad del docente	10
Mc06	Revisar cuadernos y exigir tareas y estudio	9
Mc07	Participar en actividades culturales y pro-fondos	9
Mc08	Reunirse/conversar directamente con el docente	8
Mc09	Preparar desayuno/almuerzo en el colegio	8
Mc10	Motivar y aconsejar a sus hijos	7
Mc11	Enviar/matricular a sus hijos	6
Mc12	Dar buena alimentación en casa	5
Mc13	Complementar la educación de la escuela con lecciones propias	5
Mc14	Participar del programa Juntos	4
Mc15	Reunirse/conversar directamente con director	3
Mc16	Mejorar el aseo del niño	3
Mc17	Trabajar más para que su hijo no tenga que hacerlo	3
Mc18	Asegurar la calidad de la enseñanza del docente	3

En base a lo precisado por los entrevistados se cuenta con dieciocho formas de involucramiento en la educación escolar. Como puede observarse hay dos claramente dominantes: el trabajo comunal en la infraestructura de la IIEE y el apoyo en la realización de las tareas en casa.

El realizar trabajo comunal para construir/mejorar la infraestructura de la IE (Mc01) consiste en el cumplimiento de las cuotas de trabajo físico en construcción y mantenimiento del local escolar. Estos trabajos son organizados en la mayoría de casos por la APAFA en coordinación con la dirección de la IIEE y los acuerdos se manifiestan a su vez en el Plan anual de trabajo de la asociación. En casi la totalidad de los casos esta actividad es realizada por el padre de familia con materiales comprados con el dinero de la APAFA, donados por el gobierno local, por los propios padres de familia o adquiridos a través de gasto ordinario del ministerio de educación para el mantenimiento de las aulas. Existe un sistema similar en el modo Preparar desayuno/almuerzo en el colegio (Mc 09); está organizado en base a turnos y es realizado exclusivamente por las madres con insumos brindados por las propias familias o por el gobierno.

El trabajo en casa se relaciona con las tareas escolares y el estudio. En el primer caso el apoyo en la realización de tareas en casa (Mc 02) consiste en la asistencia al momento de hacer las labores escolares en la vivienda. Otro elemento relacionado es la revisión y exigencia de tareas, (Mc 06) muy vinculada al referente concreto del avance en el cuaderno, pero diferente en tanto en éste el foco está en la vigilancia al cumplimiento más que en la asistencia al mismo. Estas formas de involucramiento no son necesariamente excluyentes.

En la casa también se dan otras actividades que son adicionales al cumplimiento de las tareas. Existe otra categoría en la que los propios familiares desarrollan “lecciones” que explican a los hijos (Mc13). Los familiares también motivan y aconsejan a los alumnos de que se mantengan en la escuela y los animan a que se esfuercen en la misma (Mc 10). De forma menos frecuente también se encuentran acciones como la mejora de la alimentación (Mc12) y el aseo de los hijos (Mc 16).

En lo concerniente a la APAFA (Mc03) hay dos aspectos importantes. El primero consiste en la asistencia a las reuniones. Estas pueden ser por secciones, promociones o de todo el colegio, dependiendo del tema a tratar o del tamaño de la institución. Los temas a tratar en estas reuniones suelen estar vinculados a las mejoras de la infraestructura del local o la adquisición de bienes para equipamiento de la IE o útiles extra para los alumnos. El segundo elemento es el pago de cuotas de APAFA. Estas últimas tenían la característica de ser bastante flexibles, siendo a veces anuales o semestrales. En una institución en particular eran recogidas mediante una sola actividad pro-fondos el 1ero de mayo. Las familias de la muestra también participan mediante concursos y eventos culturales (Mc07). Existe una amplia gama de actividades en este rubro, desde competencias deportivas a concursos de platos típicos y verbenas. En algunos casos estas se realizan con el objetivo de financiar la compra de materiales de construcción o de útiles, pero también pueden realizarse con fines de integración y diversión.

Se encontraron otros elementos relacionados al personal de la propia institución. Así, se tienen las reuniones directas con el docente (Mc08) y con el director (Mc15), estas últimas menos frecuentes que las primeras (aunque esta diferenciación podría verse afectada por la doble función del docente/director en colegios unidocentes). En estas reuniones se discute el

avance de los estudiantes y se informa de aquellos cursos en las que no se está desempeñando satisfactoriamente. También se justifican las faltas de sus hijos (esto es especialmente importante por las condiciones para obtener el bono del Programa Juntos<sup>2</sup>), y se confronta al docente en caso no esté realizando su trabajo. Los familiares también fiscalizan el trabajo de los docentes. Con mayor frecuencia se controla la asistencia y puntualidad (Mc05) que temas de calidad en los procesos de enseñanza (Mc18).

Existen dos elementos particulares de la muestra que son dignos de mención: la consideración de que enviar y matricular a los hijos es, en sí misma, una forma de involucramiento (Mc11) y el trabajar más para que los hijos no tengan que hacerlo (Mc17) y puedan dedicarse casi en totalidad a sus estudios.

A continuación se presenta la tabla de frecuencias que describe lo obtenido respecto a los motivos percibidos como asociados al involucramiento:

---

<sup>2</sup> Este programa entrega un bono económico mensual a familias de zonas focalizadas si es que estas garantizan la matrícula y asistencia de los hijos e hijas a la escuela (entre otras cosas)

#	Motivos asociados a la presencia o ausencia de involucramiento	f
Mo01	Buscar que sus hijos sean profesionales	24
Mo02	Buscar que sus hijos no sean como ellos	18
Mo03	Buscar que sus hijos se superen	13
Mo04	<i>Desconocen los contenidos escolares</i>	10
Mo05	Están obligados	9
Mo06	Es su responsabilidad como padres	7
Mo07	Buscan mejorar la calidad del aprendizaje de sus hijos	7
Mo08	Buscan que sus hijos sean fuente de orgullo y desarrollo de la familia y comunidad	6
Mo09	<i>Los cambios en la educación no se lo permiten</i>	5
Mo10	Por lo que los demás piensen	4
Mo11	Buscan mejorar las condiciones físicas, de seguridad y estéticas de la infraestructura de la IE	4

Se observa la presencia de once motivos. Dos de estos se muestran dominantes al resto. El primero es “Que no sean como ellos” (Mo02). Aquí se presentan juicios negativos hacia el propio modo de vida, cultura y actividad económica de los familiares. Esta categoría se diferencia de “Buscan que sus hijos se superen” (Mo03), ya que esta última no presenta un tinte de desvalorización a la situación actual tan evidente como la primera. La razón de mayor frecuencia está relacionada también a las dos anteriores, pues en esta categoría se incorporan todas las aseveraciones relacionadas a la profesionalización de los hijos (Mo01). Se encuentran algunas razones que subyacen a la profesionalización de los hijos. La primera es que esto les facilitará un buen trabajo más adelante; la segunda es para que sean independientes y, en caso sea necesario, retribuyan la inversión de tiempo y dinero.

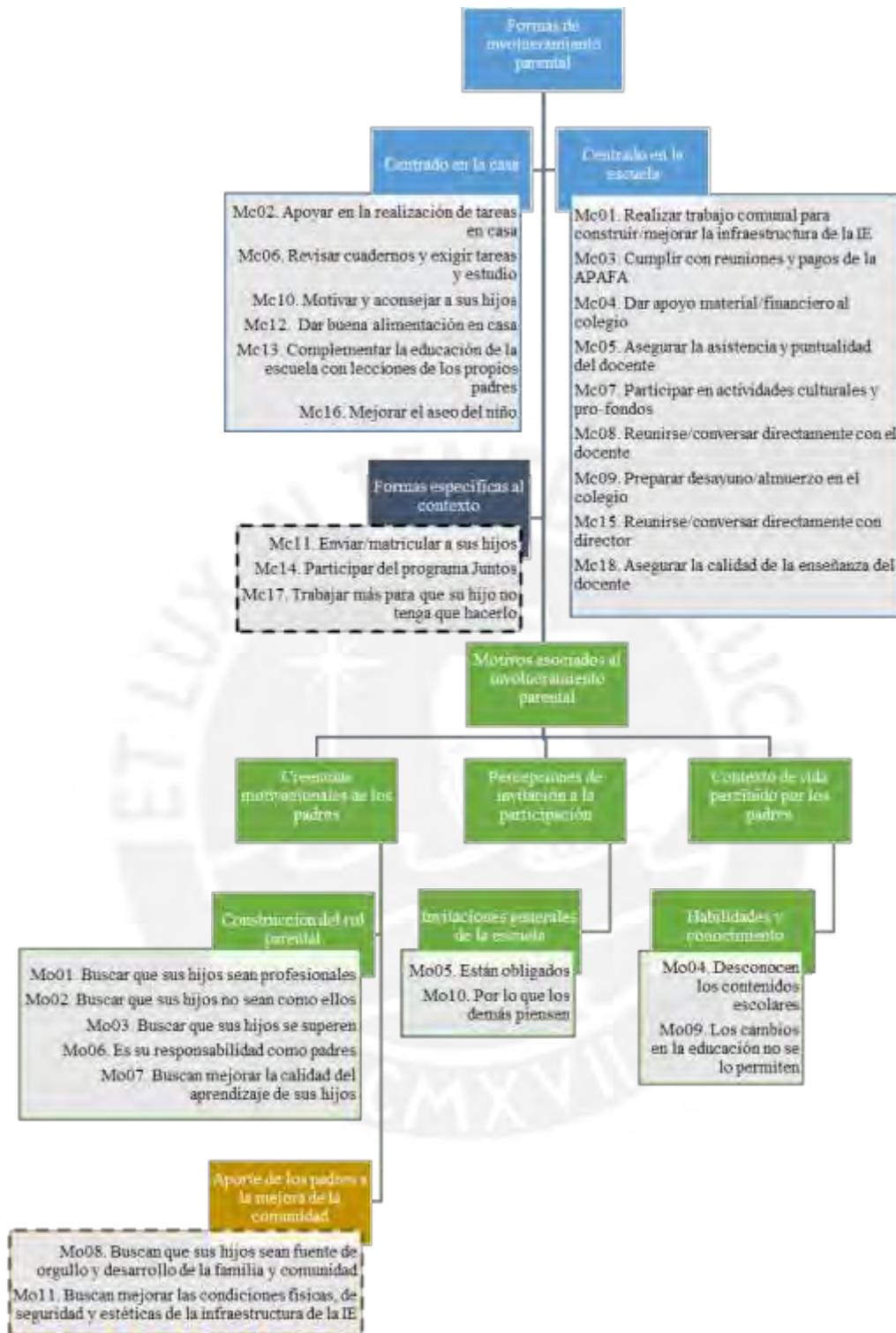
Existe otra categoría, normalmente explicitada por los docentes, que sostiene que los familiares participan por obligación (Mo05). Este conjunto incorpora tanto la obligación que

genera el profesor, como la presión de las multas de APAFA y la condicionalidad del bono brindado por el Programa Juntos a la asistencia a la escuela.

Algunos entrevistados consideraban que era necesario participar dado que existían ciertas carencias en el sistema educativo que hacían imperativo su involucramiento para un aprendizaje adecuado. De forma similar se encontró que en algunos casos se buscaba mejorar la calidad (Mo07), no necesariamente porque estaba mal, sino porque podía estar mejor. En otros casos se encuentra que el motivo es que el involucramiento es una responsabilidad, entiéndase deber, de los padres (Mo06).

En una categoría se incorpora la posibilidad de que los hijos, con su aprendizaje mejorado, logren fomentar el desarrollo de la propia comunidad convirtiéndose en fuente de orgullo para la familia (Mo08). Finalmente, el desconocimiento de los contenidos escolares (Mo04) y el efecto de los cambios en la educación (Mo09) son categorías particulares por su carácter inverso. Es decir, explican porqué los padres no se involucran en la educación de los hijos.

Una vez realizada la categorización y descripción de las variables se pasa a organizarlas en base al modelo teórico. A continuación se presenta una réplica del esquema presentado en el marco conceptual adicionando las categorías creadas durante el estudio. En la mayoría de los casos la categorías podían adscribirse a un elemento particular del modelo, pero en dos ocasiones en las que los hallazgos no se adecuaban a la estructura predefinida se dio por pertinente la creación de elementos adicionales para registrar las particularidades del contexto investigados.



**Ilustración 3. Mecanismos y Motivos asociados al involucramiento encontrados durante la investigación organizados en torno al modelo teórico.**

La interpretación de los hallazgos se ha organizado en base a los puntos descritos en el marco conceptual, a continuación se desarrolla cada uno de los mismos:

### **Mecanismos de involucramiento**

En lo que concierne a los mecanismos a través los cuales los padres se involucran en la educación de los hijos encontramos algunos puntos destacables. Tanto los modos centrados en la casa como en la escuela son implementados. En lo concerniente al involucramiento en la institución puede observarse que existe una considerable presencia de mecanismos de participación a través de la provisión de servicios para la escuela (limpieza, construcción, cocina, etc.). Estas estrategias son coherentes con las formas de trabajo comunitario tradicional de las zonas rurales (Ansión, 1995). Por otro lado, son los únicos modos de involucramiento registrado que ha presentado diferencias de género explícitas: la construcción es realizada casi exclusivamente por los hombres y mientras que la limpieza y la preparación de alimentos son tareas de las mujeres (“Una dama nunca va a alzar un adobe”; Hermano, 34). Esta división del trabajo puede ser flexible en caso las personas del sexo correspondiente a la labor no estén disponibles en el número adecuado.

En relación al monitoreo al docente, los esfuerzos se centran en la puntualidad y asistencia, características claramente observables desde fuera del aula. Sin embargo, la vigilancia sobre lo que sucede una vez el docente está dentro de su espacio de trabajo es un tema no explorado. Es posible que los padres y madres opten por no involucrarse en el trabajo pedagógico por respeto a la figura del docente (Hung, 2007), por desconocimiento de las formas y contenidos discutidos en el mismo (Gu, 2008; Balarín y Cueto, 2007; Benavides, 2007; Belaunde, 2006) o por temor a que el docente reaccione de forma negativa ante esta

“intrusión” en su disciplina: “A veces al reclamar, terminan por odiar a los alumnos” (Madre, 38).

Se encuentra que los padres tienden a considerar como indicador de logro académico la capacidad de lectoescritura de sus hijos. La maestría de esta habilidad parece ser el foco del refuerzo de los aprendizajes en casa también. Se considera que el énfasis en el desarrollo de esta capacidad puede deberse a múltiples causas. La primera es la facilidad de su comprobación; la revisión de cuadernos (también una categoría usual de respuesta en la muestra) brinda luces acerca de la capacidad de los niños y niñas para escribir. La segunda es que los padres y madres pueden considerar que esta capacidad sirve de base para el desarrollo de habilidades futuras. El razonamiento de “Si no saben leer no van a saber cómo aprender” también es compartido por el gobierno, programas nacionales como el Programa de Logros de Aprendizaje y evaluaciones como la Evaluación Censal de Estudiantes, se han enfocado en estas habilidades (Ministerio de educación, 2009). Una tercera posibilidad, manifestada especialmente en declaraciones como “Para que sepan, aunque sea firmar su nombre (Madre 40)” suscita la utilidad para la vida y la posible mejora en el status proveniente de la adquisición de esta habilidad. Esta última posibilidad podría ser especialmente importante en aquellos padres con un nivel educativo básico.

Se visibiliza en los modos de involucramiento que la participación de las familias es necesaria para el funcionamiento regular, mantenimiento y crecimiento de la institución educativa. Los padres son la mano de obra que se encarga de la construcción de las aulas, cercos y servicios higiénicos, mientras que las madres se encargan de la limpieza y la preparación de los alimentos de los niños. De forma similar se encuentra que la escuela también depende de financiamiento otorgado por los padres de familia. Antes de que los

programas de mantenimiento de locales escolares o los Concursos Deportivos y Florales del MINEDU entren en vigencia, eran los fondos otorgados por los padres, ya sea a través de las cuotas de APAFA o mediante la participación de actividades pro-fondos, los que se empleaban para financiar algunas actividades de las IIEE, tales como concursos de conocimiento, eventos deportivos y actividades cívicas, religiosas y culturales, así como la mejora de la infraestructura del local. Este modelo, presente en todos los centros visitados, manifiesta cómo la comunidad suple mediante su trabajo las falencias de los servicios prestados por el Estado.

Es pertinente en este acápite presentar la información concerniente a los espacios de involucramiento “institucionalizados”, como la APAFA y el CONEI. Los padres de familia entrevistados manifiestan estar constantemente en contra de las decisiones de la APAFA, esta es muchas veces vista como ineficiente o una obligación que hay que cumplir para evitar la multa. Esta participación parcialmente forzada es similar a la encontrada por Benavides et al. (2006). Es destacable como los padres no parecen considerarse dentro de la APAFA. Esta se percibe más bien como un organismo ajeno, manejado exclusivamente por la directiva que la encabeza, no por los padres que la integran. Fuera de la coordinación para los trabajos de mejora de infraestructura y para brindar el refrigerio de los niños no se presentaron otras tareas específicas de esta asociación. La debilidad de este vínculo es especialmente perniciosa en tanto daña la “sensación de sociedad” identificada como necesaria para el trabajo organizado (Kyriakides, 2005). Por otro lado, a pesar de que los CONEI están nominalmente presentes en todas las IIEE visitadas, ningún informante hizo referencia a este organismo. La presencia formal pero ausencia práctica de este consejo es coherente con el comportamiento de formas de involucramiento impuestas desde arriba (Eguren, 2006).

Respecto a los mecanismos de involucramiento centrados en casa, encontramos que el apoyo en la realización de tareas escolares es uno de los modos de involucramiento de más alta preponderancia en la muestra. En las entrevistas con los padres se encontraron dos conductas específicas dentro de esta categoría que es pertinente seguir explorando: varios de los participantes hacían diferencia entre la revisión de la tarea y el apoyo en la realización de la misma; la primera era una acción de vigilancia y corrección, mientras que la segunda implicaba más bien un trabajo conjunto. Se resalta que estas acciones no son mutuamente excluyentes y se supone que la elección de uno u otro modo puede deberse a elementos estables como diferencias en estilos de crianza (Lareau, 2002), a elementos contextuales como la cantidad de tiempo disponible por los padres (Mendez, 2010; Kyriakides, 2005), el nivel de desarrollo del niño y su etapa escolar (Dumont et al, 2014; Green et al., 2007; Deslandes y Bertrand, 2005), y el dominio del tema en cuestión (Hung, 2007, Bello y Villarán, 2004).

Existen dos modos de involucramiento resaltantes que podrían considerarse específicos al medio rural. Mecanismos como “Enviar/matricular a sus hijos” (Mc11) o “Trabajar más para que su hijo no tenga que hacerlo” (Mc17) deben ser vistos teniendo en cuenta que la educación de los hijos puede ser un costo doble para los padres dedicados a labores agrarias. No implica sólo el gasto en tiempo y dinero de los propios padres descrito anteriormente, sino que también involucra la pérdida de la mano de obra gratuita que sus hijos pueden brindar. Los estilos de aprendizaje preponderantes en estas zonas se nutren de la observación participante (Rogoff, 1981), al no observar ni participar de las actividades productivas los niños dejan de aprender habilidades básicas relacionadas a un posible trabajo agrícola futuro. Los padres, sin embargo, asumen estos costos y riesgos bajo la creencia de

que la educación es una inversión, no un gasto, el cual les permitirá salir adelante en el futuro (Ames, 2002; Ansión, 1995). Dentro de este rubro también se registra la participación en el Programa Juntos (Mc14). Este bono podría paliar los costos adicionales que el envío de los hijos al colegio podría involucrar en la familia.

### **Motivos asociados al involucramiento**

Al revisar los motivos asociados al involucramiento encontramos una distribución que tiende a centrarse en sólo algunos de los posibles factores del modelo. Cada uno de estos puntos será desarrollado individualmente.

#### ***Creencias motivacionales de los padres y madres***

La construcción del rol parental es uno de los motivos que presentan mayor variedad de conductas asociadas. Se considera que el involucramiento de los padres y madres está vinculado a la valoración de la educación formal como un vehículo de mejora de estatus social. Los padres y madres consideran que la educación es una escalera para que sus hijos puedan acceder a un trabajo profesional, fuera de la localidad y con ingresos estables. Un trabajo con estas características acarrearía una mejora de status y calidad de vida futura (Yamamoto y Feijoo, 2007; Ames, 2002).

A pesar de que los frutos de la labor parental son principalmente cosechados por los hijos esto no implica que los padres y madres (o la comunidad) no se beneficien. El tener hijos profesionales implica un logro propio de los padres (Yamamoto y Feijoo, 2007). Encontramos que esto es ejemplificado en las palabras de una madre orgullosa: “Yo logré que dos (de mis hijos) sean profesores (Madre, 56)”. Es posible que el lograr la profesionalización de los hijos sea visto como el logro máximo de muchos padres y madres,

el cumplimiento óptimo de su rol paternal. A pesar de que la meta parece ser clara, las acciones específicas para lograrla no lo son. Estos resultados son similares a los reportados por Balarin y Cueto (2007).

La profesionalización de los hijos también acarrea otro beneficio reconocido por los padres y madres, pues se espera que la inversión de tiempo y dinero que ha implicado la instrucción escolar retorne a la familia, especialmente cuando ellos ya no estén en condiciones de seguir con su labor. Ceballo et al (2016) sostienen que los hijos tienden a retribuir especialmente a los padres y madres que han realizado un mayor sacrificio para el desarrollo de su familia. Esto se manifiesta en declaraciones como: “(Que sean) Profesionales, que correspondan la inversión y esfuerzo (Padre, 35)”. Recordemos que en este contexto, el cuidado y manutención de los adultos mayores es responsabilidad completa de sus hijos, pues no hay sistema alguno de pensiones reportado.

La búsqueda de la profesionalización de los hijos es un motivo bastante constructivo, sin embargo encontramos que suele estar acompañado de una fuerte desvalorización del modo de vida actual. Esto se manifiesta en declaraciones como “De lo que hemos sido, ahí nos hemos quedado no más. Como agricultores callamos (Padre, 40)” o “Ya no sean como nosotros, ignorantes, brutos. Para que sean profesionales (Madre, 56)”. Estas citas ejemplifican la intensidad de este pensamiento y el impacto negativo que puede tener en la autoeficacia e identidad de los padres y madres. Se esperaba, por estudios previos (Ames et al., 2009), que algunos docentes manifestaran opiniones negativas acerca de la forma de vida de los padres y madres de familia de zona rural. A pesar de que efectivamente se registraron algunas, éstas no alcanzaron, ni en intensidad ni en cantidad, las opiniones negativas dadas por los propios padres. Los efectos de una baja autoeficacia en materia educativa son

particularmente graves por lo expuesto por Anderson y Minke (2007), quienes encontraron que una baja autoeficacia era la barrera más difícil de superar para incrementar los niveles de involucramiento parental. La situación de inactividad actual funciona de forma inversa al círculo virtuoso presentado por Hoover-Dempsey et al (2001) a través del cual la autoeficacia se fortalecía mediante un involucramiento exitoso. En este caso se considera que la ausencia de involucramiento refuerza la baja autoeficacia sobre este aspecto específico, lo cual dificulta aún más una participación espontánea

Producto de la revisión de las categorías creadas para este estudio se ha incorporado una creencia motivacional adicional: Aporte de los padres a la mejora de la comunidad. Los motivos que se han incorporado en conjunto están relacionados a un estilo de vida centrado en el grupo. Como ya se ha descrito anteriormente, las expectativas de los padres y madres son considerables, pero estas expectativas de éxito no circunscriben su influencia exclusivamente a la esfera privada, encontramos que algunos esperan que sus hijos traigan desarrollo a la comunidad y sean fuente de orgullo de la familia: “(Que sean) Representantes de la comunidad fuera de la misma (Padre, 50)”. Este factor es bastante complejo en tanto implica el reconocimiento de los padres como “buenos padres”, capaces de criar un hijo exitoso pero que también genere beneficios para la comunidad en general. Estas consideraciones específicas son coherentes con una cultura con valores colectivistas (Triandis, 1996).

El otro motivo que se incluye en esta creencia es la búsqueda de mejoras en las condiciones físicas de la escuela. Ya se ha discutido anteriormente la importancia de un referente concreto visible que funge de indicador (un cuaderno lleno o un docente dentro del aula), en este caso se busca una escuela “bonita”, “segura”, “grande” no sólo para que los

niños estudien, sino para que sirva de indicador del crecimiento y progreso de la comunidad. Este aspecto se ve estrechamente relacionado a la necesidad de un lugar para vivir mejor, específicamente con la búsqueda de un Vecindario limpio y bonito identificada como un componente émico del bienestar en población similar (Yamamoto y Feijoo, 2007).

### ***Percepciones de invitación a al involucramiento***

En lo concerniente a las invitaciones por parte de la escuela, se encontró que, tanto padres y madres de familia como docentes y directores consideran que, la única forma de garantizar el involucramiento es a través de medidas extrínsecas, multas y otras formas de presión social: “Las invitaciones sin multa no funcionan, ya hemos intentado (Director, 39)”.

Los profesores y directores entrevistados tampoco parecen mostrar mucha confianza en la voluntad o capacidad de los padres y madres para afectar positivamente la formación escolar de sus hijos, especialmente en temas abstractos: “Para que las reuniones tengan acogida no basta con que se traten sólo temas académicos. Se necesita hablar de infraestructura (Director-Docente, 36)”. Esta situación de desconfianza generalizada no aportan a la “sensación de sociedad”, propuesta por Kyriakides (2005) como pre-requisito para el funcionamiento colaborativo de la escuela. Algunos docentes, una minoría, pueden incluso considerar que las características del entorno familiar pueden generar dificultades en el desempeño académico y en la conducta de los estudiantes: “La pobreza lleva a la violencia (Docentes, entrevista grupal)”.

Resalta la ausencia de declaraciones sobre las invitaciones específicas del docente y de los hijos. Se considera que esto podría darse porque que la las invitaciones específicas de ambos agentes son vistos como constantes, presentes de forma homogénea en la mayoría de

escuelas y hogares, y no como una variable que genere diferencias en los sujetos. Es decir, todos los docentes invitan a todos los padres y madres a involucrarse, pero sólo algunos de ellos, por otras razones (dominio temático, autoeficacia, etc.), decidirán hacerlo.

Un grupo de docentes mantiene algunas aprensiones sobre la inclusión de los padres y madres en la esfera académica de la escuela. Esto puede deberse a que existe una división tácita de tareas entre la escuela y el hogar (Gonzales, 2006). Estos consideran que la formación de los estudiantes debe darse en ambos espacios, pero el primero debe concentrarse en los aprendizajes mientras en el segundo deben desarrollarse aspectos éticos y de comportamiento. Esta división podría deberse a que, tanto padres y madres como docentes, consideran que en los hogares de áreas rurales no se cuentan con los conocimientos necesarios para la enseñanza de contenidos escolares.

### ***Contexto de vida percibido por los padres y madres***

Durante las entrevistas, no se encontraron casos en los que se sostuviera que los padres y madres no contaban con tiempo suficiente para involucrarse, este tema ni siquiera fue nombrado en las conversaciones mantenidas con los informantes. Es posible que dadas las características de flexibilidad horaria de la labor agrícola en la zona, así como la cercanía geográfica entre la escuela primaria y los hogares de las familias, el tiempo no sea un problema particular, como sí ha sucedido en estudios urbanos (Mendez, 2010; DePlanty et al., 2007; Kyriakides, 2005). De forma similar, no se encontraron referencias a dificultades en el involucramiento parental a causa de la presencia de un niño pequeño en la familia (McWayne et al. 2004). Esto se debe, casi con certeza, a que el cuidado de los niños en la zona recae exclusivamente en las madres. Las formas en las que ellas participan de la educación y el cuidado de un hijo pequeño no son excluyentes: las madres tienen la libertad

de llevar a sus hijos pequeños a la escuela cuando se ocupan de la preparación de desayunos u otra actividad. La participación de niños pequeños en este tipo de actividades es incluso buscada por los padres. En ellos los hijos pueden ir aprendiendo habilidades necesarias a través de la observación y la participación guiada (Paradise y Rogoff, 2009). Por otro lado, en casa, si es que colaboran en el desarrollo de las tareas, pueden ocuparse de revisarlas mientras los pequeños juegan o descansan.

Un aspecto que sí es detallado por los informantes está relacionado a la falta de conocimientos para el involucramiento. Tanto docentes como padres y madres explicitan que dado el poco tiempo de escolaridad que ellos tienen el apoyo a sus hijos, especialmente en la esfera académica, es limitado. Es probable que esta percepción se vea acrecentada por las diferencias en los estilos de aprendizaje de la educación nacional formal y la educación por observación tradicional (Paradise y Rogoff, 2009), los docentes pueden no identificar las sutiles estrategias de enseñanza de la cultura local, asumiendo que los padres simplemente hacen a sus hijos trabajar, sin considerar que mediante su participación en las actividades productivas los hijos están aprendiendo las habilidades que serán vitales para su desarrollo adulto. Estos resultados refuerzan los hallazgos de Bello y Villarán (2004), quienes proponen que poca experiencia en el sistema educativo se ve acompañada de menor variabilidad de conductas de involucramiento.

### **Aspectos adicionales**

Al iniciar la investigación se esperaba que los hermanos mayores participarían en gran medida de la educación de sus hermanos menores, especialmente en aquellos casos en los que los padres y madres no tenían un nivel educativo elevado (Benavides, et al., 2009). Se encuentra, sin embargo, que esta suposición no se cumple. Se considera que esto puede

deberse a dos motivos: El primero es que los hermanos mayores no se encuentran en la zona. Las comunidades en las que se realizó el estudio no cuentan con escuelas de nivel secundario cercanas, por lo que los estudiantes de ese nivel tienen que trasladarse a otro pueblo para continuar su formación. La segunda posibilidad es que los hermanos mayores estén trabajando en otro lugar o estudiando sus propias lecciones. Revisando las progresiones de población elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015) se encuentra un despoblamiento de 16% de toda la provincia entre el 2000 y 2015. Muchos informantes hicieron referencia a las nuevas oportunidades laborales generadas por el proyecto agroindustrial Chavimochic<sup>3</sup> como uno de los causantes de este fenómeno.

Otros agentes de la familia extendida (abuelos, tíos, primos, etc.) no se registraron en la muestra. Los informantes reportaron que las familias nucleares viven aisladas debido, parcialmente, a la forma de herencia de la tierra, la cual implica la partición del terreno entre los distintos hijos. Compartir la vivienda con la familia extendida no es una práctica muy común en la zona. Encontramos entonces que los únicos agentes de involucramiento en la familia son las madres y padres de los estudiantes.

---

<sup>3</sup> Este es un sistema de irrigación, actualmente en ampliación, que beneficia a las partes bajas de los cuatros ríos principales de la región la Libertad.

## **Conclusiones**

El presente estudio replica y sistematiza los resultados registrados en investigaciones previas con población similar (Ames et al., 2009; Benavides et al., 2006; Eguren, 2006; Gonzales, 2006; Montero, 2006; Saavedra y Suarez, 2002). Se encuentra en general que los padres y madres de familia aportan en gran medida al funcionamiento de la escuela, principalmente brindando las condiciones físicas necesarias para que los estudiantes asistan a clases. Los padres y madres tienen también, en menor medida, cierta injerencia en la labor pedagógica, especialmente apoyando en el desarrollo de tareas fuera del aula. Su apoyo en labores de gestión de la institución es, sin embargo, inexistente.

Al adaptar los resultados encontrados al modelo teórico de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) se encuentran algunos resultados interesantes: Los principales motivos asociados a la decisión de involucrarse en la educación de los hijos están vinculados a la búsqueda de mejores condiciones de vida para ellos a través de una mayor capacidad migratoria y un mejor acceso a servicios de calidad. Esta condición de mejora beneficia a los niños y niñas en la escuela, pero también afecta a las familias y la comunidad de donde provienen. El lograr que los hijos sean profesionales parece ser el objetivo principal a cumplir en su rol como padres y madres.

A pesar de que algunas formas de involucramiento son intrínsecas a padres y madres, varios de ellos, especialmente en lo concerniente a la participación en la APAFA, reconocen que se involucran por obligación. De forma similar, en el discurso de los docentes no se presenta el concepto de invitación para el involucramiento, sino que más bien parece centrarse en forzar a que los padres participen a través de distintas formas de presión.

Los distintos actores entrevistados establecen como principal dificultad para un mayor involucramiento la ausencia de dominio de los contenidos escolares por parte de los padres y madres. Los bajos niveles educativos alcanzados por ellos así como una valoración negativa de su propia ocupación y estilo de vida son reconocidos como una situación estable y tiñen sus declaraciones de cierta desesperanza. Es probable que cualquier intervención que busque incentivar el involucramiento parental deba primero modificar esta creencia en toda la comunidad educativa.

Para este estudio se ha incorporado un motivo asociado adicional al modelo: “Aporte de los padres a la mejora de la comunidad” esta es una creencia que busca resaltar la importancia de la comunidad como un elemento de la identidad de los padres y madres. Ellos trabajan para la mejora de la misma a través de la crianza de hijos profesionales así como en la construcción de infraestructura escolar segura y agradable. Ambas labores generan un indicador concreto de la eficacia de la comunidad. Este factor asociado es aún provisional y requiere mayor investigación para ser adecuadamente establecido.

El estudio presenta algunas debilidades. A pesar de haberse reconocido la importancia de las APAFA en los antecedentes, en esta investigación no se tomó en cuenta la opinión de las personas que participaban en la directiva de estas asociaciones. Contar con información de estos actores permitiría profundizar en las razones tras la aparente división laboral, así como en los motivos detrás del uso de multas y otras formas de presión para garantizar la participación de los padres y las madres, entre otras cosas. Se sugeriría, para estudios posteriores, enriquecer el análisis incorporando intencionalmente a este grupo en la muestra.

La categoría “Apoyar en la realización de tareas en casa” (Mc02) tiene manifestaciones conductuales muy variadas que oscilan entre vigilar la realización del trabajo hasta realizar el trabajo con los hijos e hijas. Estas diferentes manifestaciones pueden tener efectos diferenciados (Dumont et al, 2014). Se considera necesario recoger información más precisa sobre este modo, especialmente dada su frecuencia en la muestra. Otro punto pendiente de exploración es la evaluación del nivel de interés por los padres y madres en involucrarse en la educación. Se espera que este interés varíe dependiendo tanto de los padres y madres entrevistados como del modo particular de involucramiento planteado.

El presente estudio brinda algunas luces iniciales para investigaciones más precisas sobre los conceptos revisados. Para estudios posteriores se sugiere profundizar en el análisis de los mismos según variables demográficas como el sexo y el nivel educativo (tanto de padres como de hijos); así como iniciar la vinculación de esta variable con otras de importancia, como los logros educativos de los estudiantes o la satisfacción con el servicio recibido.



## Referencias

Ames, P (2002) Educación en interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos.

En Fuller, N (Ed) Interculturalidad y política. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T (2009) Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?

Investigando la transición al primer grado. Niños del Milenio: Documento de Trabajo 47. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Anderson, K., y Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323

Ansión, J (1995) Del mito de la educación al proyecto educativo. En Portocarrero, G y Valcárcel, M (Eds). El Perú frente al Siglo XXI. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial

Balarín, M y Cueto, S (2007) The Quality of Parental Participation and Student Achievement in Peruvian Government Schools. Young Lives: Working Paper

Belaunde, C (2006) Del currículo al aula: Reflexiones en torno a la incorporación de lo local en la escuela pública. En Montero, C. (Ed) Escuela y participación en el Perú: Temas y Dilemas. Lima: IEP ediciones

Benavides, M (2005). Las escuelas, las familias y el género. En Ames, P (Ed) Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia

- Benavides, M (2007) Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En GRADE (Ed) Investigación, política y desarrollo en el Perú Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo
- Benavides, M; Olivera, I y Mena, M (2006) De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Benavides, M (Ed) “Los Desafíos de la escolaridad en el Perú estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias” Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
- Benavides, M. Rodrich, H y Mena, M (2009) Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *Revista Peruana de investigación educativa*. 1(1). 7-30
- Bello, M y Villarán, V. (2004) Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: UNESCO
- Carranza, F., You, S., Chhuon, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*,44(174), 313-333
- Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116-127

Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 309-320

Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2012) Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820-832

Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). Schools and families: Creating essential connections for learning. New York, NY US: Guilford Press

CNE (2007) Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives, 12* (35), 1-42

Cueto, S (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En: GRADE (Ed) Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. Lima: GRADE, 405-455.

Deslandes, R., y Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175

DePlanty, J., Coulter-Kern, R., y Duchane, K. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *Journal of Educational Research, 100*(6), 361-368

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic

functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En A. Booth y J. F. Dunn (Eds.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34

Eguren, M. (2006) Enfoques y prácticas promovidos desde el estado, la sociedad civil y las escuelas. En Montero, C. (Ed) *Escuela y participación en el Perú: Temas y Dilemas*. Lima: IEP ediciones

Emanique, J y Earl, J (2009) Parental Influence, School Readiness and Early Academic Achievement of African-American Boys. *The Journal of Negro Education*. Washington Vol. 78, Iss. 3, 260-276,362-363

Epstein, J (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement The Elementary School Journal, 86(3), 277-294

Epstein. J y Dauber, S (1991) School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3)

Fan W., Williams, C. & Wolters, C. (2012) Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups, *The Journal of Educational Research*, 105:1, 21-35

Fan, X y Chen, M (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-20

- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of Dimensions of Social-Emotional Classroom Behavior and School Readiness for Low-Income Urban Preschool Children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., y Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480
- Flouri, E., y Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153
- Gonzales, N. (2006) Participación de los padres de familia en la educación: El casos de las asociaciones de padres de familia. En Montero, C. (Ed) Escuela y participación en el Perú: Temas y Dilemas. Lima: IEP ediciones
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544
- Gu, W (2008) New horizons and challenges in China's Public schools for parent involvement. *Education*, 128(4), 570-578
- Hill, N y Tyson, D (2009) Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763

Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., & Jones, K. (2001).

Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1) 3-42

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M., (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, y H. J. Walberg, (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40-56). NY: Teachers College Press

Hung, C. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115-125

Hsieh, S.-F., y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288

INEI (2015) Sistema de información: Población 2000 al 2015. Recuperado de:  
<http://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/#>

Kyriakides, L. (2005). Evaluating School Policy on Parents Working With Their Children in Class. *Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298

Lareau, A (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776

Machen, S., Wilson, J., y Notar, C. (2005). Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.

- Martini, F y Senéchal, M (2012) Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210-221
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H., y Sekino, Y. (2004). A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377
- Mendez, J. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36
- Millán, A y Lossio, F (Eds) (2005) Sumando esfuerzos: 10 experiencias de participación ciudadana en la gestión local. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales
- Ministerio de Educación del Perú (2009) Marco de trabajo: Evaluación censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria y Cuarto Grado de primaria IE EIB. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montero, C. (2006) Escuela y participación en el Perú. En Montero, C. (Ed) Escuela y participación en el Perú: Temas y Dilemas. Lima: IEP ediciones.
- Monti, J. D., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2014). Can parents' involvement in children's education offset the effects of early insensitivity on academic functioning? *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 859-869
- Murillo, J (2007) Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogota: Convenio Andres Bello

OREALC/UNESCO (2004) Participación de las familias en la educación infantil

latinoamericana. Santiago: UNESCO

Paradise, R., y Rogoff, B. (2009). Side by Side : Learning by Observing and Pitching In.

*Ethos*, 37(1), 102–138.

Pezdek, K., Berry, T., y Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of

parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational*

*Psychology*, 94(4), 771-777

Saavedra, J y Suárez, P (2002) El financiamiento de la educación pública en el Perú: El rol

de las Familias. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Rogoff, B. (1981). Adults and Peers as Agents of Socialization: A Highland Guatemalan

Profile. *Ethos*, 9(1), 18–36.

Silva, K. G., Correa-Chávez, M., y Rogoff, B. (2010). Mexican-Heritage Children's

Attention and Learning From Interactions Directed to Others. *Child Development*,

81(3), 898–912.

Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American*

*Psychologist*, 51(4), 407–415.

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V.

(2005). Parental involvement: Model revision through scale

development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York: McGraw Hill Education

Yamamoto, J., & Feijoo, R. (2007). Componentes énicos del bienestar: Hacia un modelo alternativo del desarrollo. *Revista de Psicología*, 22(2).

Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127





## Apéndices

### Anexo 1 – Instrumento

*“Buenos días/tardes, mi nombre es..., soy estudiante universitario y estoy realizando un estudio sobre las opiniones de las familias sobre la educación en las escuelas. Me gustaría saber si podría ayudarme con una entrevista, que duraría aproximadamente 15 minutos.*

*¿Usted cree que pueda darme un poco de su tiempo?”*

*“La información recogida será totalmente confidencial y solo se usará para este estudio. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le agradecería ser lo más sincero(a) posible. En caso usted no se sienta cómodo respondiendo una pregunta podemos pasarla sin ningún problema. De igual manera, si requiere detener la entrevista podemos hacerlo en cualquier momento”*

#### Datos demográficos

- a) Edad
- b) Sexo
- c) Estado civil
- d) Nivel educativo (**¿Hasta qué año fue usted a la escuela?**)
- e) Ocupación (**¿A qué se dedica?**):
- f) Horas de trabajo al día (aproximado):
- g) Sobre los hijos (o menores a cargo):

		Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 6	Hijo 7
<b>Edad</b>								
<b>Sexo</b>								
<b>Escuela</b>								
<b>Hrs dedicadas a otras labores distintas a las escolares</b>	Act.1							
	Act.2							
	Act.3							
	Act.4							
	Act.5							

### Mecanismos

1. Recordando que estamos intentando estudiar la educación escolar podría decirme por favor:
  - a. ¿Cómo ayudan las familias de aquí a que funcione bien la escuela?
  - b. ¿De qué manera ayudan las familias a que sus hijos aprendan en el colegio?
2. ¿Quiénes en la familia suelen hacerlo? ¿Por qué?

### Motivos

3. ¿Por qué razones cree que las familias de aquí ayudan a sus hijos en la educación?
4. Agentes externos Aparte de las familias ¿Algún otro grupo de la comunidad se involucra en la escuela? ¿Cuál? ¿Cómo?