



Familia y Centro Educativo: Percepción de los Directores de Liceos

Family and Educational Center: Perception of High School Directors

Por: Mónica Esquibel de León

Recibido: Abril 10 - 2023

Aceptación: Mayo 30 - 2023

Resumen

Se parte de un análisis de la situación educativa compleja de la enseñanza media y se comunican algunos resultados de la investigación llevada a cabo en la Región Este de Uruguay. Se investigaron las percepciones de los directores y subdirectores de centros de enseñanza media sobre la temática vinculada con la relación familia y centro educativo en ese tramo etario. Se diseñaron cuatro grupos focales que se llevan adelante en esa zona geográfica. La investigación arroja consenso en los equipos directivos en que las demandas y las características de las situaciones que vivencian con las familias desbordan y exceden a su formación como docentes y como directivos.

La importancia del papel de las familias en los logros de los estudiantes resaltada por la bibliografía actual contrasta con las dificultades del trabajo en territorio planteadas por los equipos directivos.

Palabras clave: Familia, centro educativo, enseñanza media, directores

Summary

It is based on an analysis of the complex educational situation of secondary education and some results of the research carried out in the Eastern Region of Uruguay are communicated. The perceptions of the directors of secondary schools on the subject related to the relationship between family and educational center in this age group were investigated. Four focus groups were designed to be carried out in that geographical area. The research yields consensus in the management teams that the demands and characteristics of the situations they experience with families overflow and exceed their training as teachers and managers.

The importance of the role of families in student achievement highlighted by the current bibliography contrasts with the difficulties of working in the territory raised by management teams.

Keywords: Family, educational center, secondary education, principals.

Justificación

La preocupación por los aprendizajes en enseñanza media ha sido una constante en el último tramo del siglo XX y comienzos del XXI. Según Itzcovich (2014) las reformas educativas del último medio siglo han expandido e impulsado la enseñanza media, institución fundada con una fuerte carga elitista, con una función propedéutica y selectiva, pensada para aquellos privilegiados que demostraran ser los más aptos para transformarla en una institución que apunta a la universalización e inclusión de todos.

Esta expansión de la escuela secundaria ha enfrentado grandes problemas en toda América Latina y ello se observa en las dificultades de rendimiento en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en las trayectorias educativas interrumpidas, en el rezago y en los procesos de aprendizaje en general.

Este tipo de temáticas como la segregación cultural, la desmotivación por la escuela y la desvinculación de los jóvenes de los centros educativos (Aristimuño, 2010; Fernández, 2010; Terigi, 2008) pueblan el espectro de opinión de la sociedad, desde académicos, autoridades, educadores, familias y padres.

Acosta (2011) plantea que en países del cono sur -como Argentina y Uruguay- se observa un problema de la enseñanza secundaria

para trabajar con los adolescentes actuales que no se enmarcan en un tipo de alumno modelo que se adapte a las propuestas educativas. Dicha problemática es visualizada como un problema del estudiante y no de la institución que enseña.

La vulnerabilidad que parece tener la escuela secundaria actualmente tiene su cara más sensible en los aspectos vinculados con la inclusión. Siguiendo con lo planteado por Itzcovich, (2014) un indicador de riesgo para la exclusión es el desfasaje entre la edad y el grado, o sea el rezago escolar.

Dentro de la investigación educativa (Acosta, 2011; ANEP-MEMFOD, 1999; INEED, 2014 y 2017; Itzcovich, 2014; Menese y Ríos, 2013; D'Alessandre y Mattioli, 2015) se ha puesto mucho énfasis en arrojar luz sobre los distintos factores que pesan e inciden en los aprendizajes de los estudiantes de enseñanza media. Los datos del Informe sobre el Estado de la Educación Uruguay 2015-2016 (INEED, 2017) dan cuenta de la situación de inequidad que se produce en el tramo evolutivo de la adolescencia y la temprana juventud.

Si se toma la edad de 22 años, del quintil de más bajos ingresos ha egresado un 15%, mientras que entre los de más altos ingresos lo ha hecho un 71%. A su vez este dato nos indica que un 29% de jóvenes del quintil más alto tampoco ha logrado egresar a esa edad,

por lo que se podría considerar como un indicador de que la problemática trasciende las fronteras socioeconómicas.

INEED (2021) plantea que a medida que aumenta la edad, aumenta el rezago. Entre los adolescentes de 12 a 14 años, un 22,5% tiene rezago. Se observa una diferencia de 24,4 puntos porcentuales, según las características socioeconómicas y culturales del hogar de origen. Entre los adolescentes de 15 a 17 años el rezago alcanza a un 45,7% y la brecha según las características de los hogares se profundiza llegando a casi 50 puntos porcentuales. En estas edades, entre quienes provienen de hogares con condiciones más favorables, el rezago alcanza a un 16%, mientras que entre quienes provienen de condiciones más desfavorables el porcentaje es de 63,8%.

El rezago en el trayecto educativo se traduce en menores niveles de promoción y tasas de egreso. En 2019, el porcentaje de estudiantes que promovió media básica en secundaria fue de 80,7% y en educación técnica de 63,4%. En 2020, en secundaria creció a 86% y en técnica a 77,5%. Consistentemente con lo anterior, en 2019 solo un 77,5% de los jóvenes de 18 a 20 años había culminado la educación media básica (4,5 puntos porcentuales por debajo de la meta prevista). Entre los de 21 a 23 años, solo un 42,7% había culminado la educación media superior (25,3 puntos porcentuales por debajo de la meta).

En la educación media uruguaya, la mayoría de los docentes considera que los aprendizajes logrados fueron un poco o bastante menores que en años sin pandemia. Más de siete de cada diez docentes de centros públicos (liceos y escuelas técnicas) afirma que los aprendizajes fueron menores, mientras que esto sucede en cinco de cada diez de los que trabajan en centros privados (INEEd, 2021). Los datos señalados arrojan una preocupante inequidad.

Si hacemos una recorrida a través del tiempo se puede ver que la tendencia, en un primer término, ha sido buscar los factores que generan dificultades para avanzar en sus trayectorias a nivel en el propio alumno, pero también se focaliza en los aspectos familiares. La importancia de la participación de las familias en los resultados académicos de los estudiantes viene siendo reconocida a través de la evidencia científica desde hace varias décadas. Epstein (1992), Carbonell (2005), González (2007), Londoño y Ramírez (2012), Cerletti (2014), González *et al* (2015), Vaccotti (2014), Rojas (2015), observan el papel que tienen las familias en los logros académicos de los hijos.

El problema de los aprendizajes en la escuela secundaria parece contener tres vertientes muy destacadas: los cambios en la enseñanza media, en las familias y en las adolescencias.

Acorde con Acosta (2011) un tema que involucra a las reformas edu-

cativas, implementadas desde los noventa, ha provocado un cambio radical que implicó pasar de ser elitista a ser una institución masiva. Otro cambio a destacar es lo que se refiere al tramo evolutivo de las adolescencias, que, como plantean Rodrigo y Palacios (1998), genera cambios no sólo en el sujeto sino en su familia en cuanto a normas y roles generando tensiones y ambivalencias.

En la educación media uruguaya, la mayoría de los docentes considera que los aprendizajes logrados fueron un poco o bastante menores que en años sin pandemia. Más de siete de cada diez docentes de centros públicos (liceos y escuelas técnicas) afirma que los aprendizajes fueron menores, mientras que esto sucede en cinco de cada diez de los que trabajan en centros privados (INEEd, 2021).

González *et al* (2015) remarcan las transformaciones que ha sufrido la familia a lo largo del tiempo, implicando cambios en las configuraciones familiares lo cual genera para quienes trabajan directamente con esas familias la falta de un único modelo y la necesidad de abordar una gran diversidad de grupos humanos dentro del rótulo "mi familia". Palacios *et al* (1996) alertan sobre la concepción de adolescencia como construcción social y por tanto sobre los cambios que se generan en sus manifestaciones

acorde con las coordenadas tiempo-espaciales.

Pensar la relación familia y centro educativo deberá conjugar estas tres vertientes de cambios recién mencionadas.

Razeto (2016) remarca la relación de complementariedad entre las familias y la escuela para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes; por lo que el involucramiento de la familia en la educación debería desarrollarse tanto en los tiempos y espacios institucionales propuestos por el centro educativo como en los extraescolares o en los distintos momentos de la vida cotidiana familiar. Menciona que dicho involucramiento es indispensable para fomentar el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

Epstein (1992) considera importante que en los centros educativos se desarrollen prácticas para involucrar a las familias en la educación de los hijos. Tales prácticas deben ser diferenciadas, teniendo en cuenta los distintos tipos de configuraciones familiares y sus necesidades. También se deben tener en consideración los tramos evolutivos de los estudiantes y el ciclo evolutivo de las familias, así como también los aspectos socioeconómicos de las mismas y el contexto en que se desarrolla el centro educativo.

En Uruguay, la actual Ley de Educación N.º 18.437, aprobada el 10 de diciembre de 2008 en virtud del Sistema Nacional de Educación

ubica al espacio institucional como lugar equipado con recursos y competencias para el logro de los objetivos del proyecto educativo, siendo un ámbito de participación de docentes, funcionarios, padres y estudiantes. Se describen derechos y obligaciones de las familias y padres respecto al centro educativo y al proceso de aprendizaje de los hijos y se prevé la creación de un nuevo dispositivo vinculante entre familia y centro educativo: Consejos de Participación.

Si bien el espíritu de esta ley refleja un proceso de cambio en el Uruguay en cuanto a la relación de las escuelas y las familias cabe consignar que se observa una escasa visibilidad de los mismos en la práctica.

Los Directores en el Vínculo Familia-Centro Educativo

Vaccotti (2014), alerta sobre la disminución de la participación de la familia en un período de transición de la escuela primaria a la secundaria; se podría plantear como una relación inversamente proporcional entre la familia y la institución educativa: cuanto mayor el grado de complejidad de las situaciones por las que pasa el alumno menor la visibilidad del acompañamiento familiar.

También Vallespir y Morey (2016) consideran que el colectivo docente debe concientizarse de su rol central en la vehiculización de la participación de las familias en los centros educativos.

Epstein (1992) considera importante que en los centros educativos se desarrollen prácticas para involucrar a las familias en la educación de los hijos. Tales prácticas deben ser diferenciadas, teniendo en cuenta los distintos tipos de configuraciones familiares y sus necesidades.

En nuestro caso surge una nueva inquietud que se vincula con la figura del director como gestor de cambio. Dicho interés tiene anclaje en algunas consideraciones del informe de INEED (2014) cuando menciona haber recogido opiniones “concluyentes en cuanto a la importancia que tiene el director para la vida de los liceos, para el clima educativo, para el aprendizaje y para el trabajo con la comunidad”. (p.40).

Al respecto de la figura del director cabe señalar lo planteado por Andrés y Giró (2016):

Lo que sí que queda claro en todo el proceso de la participación de las familias en las escuelas es que son los centros, representados por los propios equipos directivos y por los docentes, los que tienen la llave de la misma. Es decir, son estos agentes los que tienen que dar los primeros pasos para la implicación de las madres y padres, para favorecer su entrada en las escuelas, y es que sin partir de esta base no sería posible la participación. El estilo de los equipos directivos y de los profesores, su visión

de la implicación de las familias, y las experiencias pasadas en este sentido, marcan cómo se afronta en su conjunto el proceso. (p. 37).

Toda agenda que prevea el tratamiento de un plan organizacional debe articular la función directriz, con la gestión de las dimensiones institucionales y sus estadios organizativos y la innovación educativa y sus personas. Al respecto acordamos con Gairín y Castro (2010): que la función fundamental de los equipos de dirección tiene como objetivo lograr la máxima eficiencia de su organización, y su actividad tiene mucho de gestión en el sentido de llevar a la práctica determinadas ideas o proyectos. Por tanto, deben gestionar ideas, recursos y problemáticas para abordar el cambio.

El papel de este actor institucional es clave en los procesos de cambio educativo a la interna de los centros educativos, accionando en sinergia con la comunidad en que se encuentra la institución de acuerdo con lo que rescata OEI (2017):

A partir de la última década, el liderazgo educativo ha sido el foco de diversos informes internacionales, poniendo de manifiesto la importancia creciente de la figura del director de escuela como elemento de mejora de la calidad de la educación. Se evidencia que el director escolar es uno de los pilares básicos para dar cumplimiento a las exigencias que implican garantizar el derecho a una educación de calidad, facilitando el proceso de aprendizaje y la formación

educativa de los estudiantes en cada centro. (p.12).

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (2014) considera en el trabajo sobre el estado del arte acerca del liderazgo escolar en los países de Argentina, Ceará (Brasil), Chile, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú que existen carencias en cuanto a fundamentos empíricos que den sustento a la toma de decisiones que se ejecutan en referencia a la figura del director de los centros escolares:

(...) la ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de estas medidas se estén dando “a ciegas”, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte. (p.5).

El trabajo de indagación realizado por Ofelia Reveco –coordinado por Rosa Blanco y Mami Umayahara– (2011) nos aporta que, de 2001 a 2011, se habían difundido en América Latina un total de 281 documentos entre investigaciones, ensayos, evaluaciones e innovaciones educativas y programas de educación familiar. Pero a su vez se constata un vacío de conocimiento en ciertas áreas a saber: a) conocer la concepción que tienen los diversos actores sobre el tema de la participación; b) evaluar cualitativamente experiencias de relación familia-educación; c) sis-

Dentro de los actores institucionales interesa para este estudio el rol del director y su capacidad para conducir tal liderazgo. Al respecto, el trabajo de Tesis Doctoral de Escamilla (2006) utiliza los procedimientos de encuesta, entrevista, observación de campo y grupos focales para indagar acerca de las necesidades formativas de los directores.

tematizar innovaciones educativas en los ámbitos de la participación de las familias.

Además de estos vacíos en el conocimiento mencionados nos interesa ahondar en esa dramática distancia que aporta el estudio de Epstein y Sanders (2006) entre el reconocimiento de la importancia para los líderes de conducir propuestas de cambio en la participación y la escasa preparación para hacerlo.

Dentro de los actores institucionales interesa para este estudio el rol del director y su capacidad para conducir tal liderazgo. Al respecto, el trabajo de Tesis Doctoral de Escamilla (2006) utiliza los procedimientos de encuesta, entrevista, observación de campo y grupos focales para indagar acerca de las necesidades formativas de los directores. Un punto central que nos aporta su estudio es que la mayoría de los directores no han recibido formación antes, al inicio, durante ni especia-

lizaciones para ejercer la función directiva.

Dentro de la línea de investigación relación familia-escuela y a partir de la búsqueda bibliográfica comienza a destacarse por un lado la necesidad de repensar dicho vínculo considerando el papel central de la enseñanza secundaria en la preocupación recogida en los informes de investigación consultados sobre Educación (INEED, 2014, 2017 y 2021; SITEAL, 2011; OREALC/UNESCO, 2014) en Uruguay y América Latina. Pero, a su vez, repensar este vínculo familia-centro educativo desde la figura del director, como gestor de la innovación en la participación de las familias en los centros de enseñanza media llevando adelante el liderazgo académico del colectivo docente de su centro.

Tomando en cuenta las conclusiones alcanzadas en exploraciones previas realizadas, que hemos mencionado, se pretende intentar ahondar en este terreno tan valioso con el fin de construir una perspectiva más amplia para el análisis de las relaciones entre familia y escuela secundaria desde la visión de los directores de liceos.

En el objetivo general se propuso identificar y describir las percepciones del director de los liceos en la construcción del vínculo familia-centro educativo y como específicos se buscó conocer las percepciones que sobre la participación de las familias en los liceos tienen los directores y describir las herramientas de articulación que

dichos directivos consideran para crear y fomentar la participación de las familias.

Acorde con los materiales relevados, surge la preocupación acerca de los aprendizajes de los jóvenes, especialmente desde las reformas educativas de los años noventa hasta el presente y coincidentemente con el tramo etario correspondiente con el ciclo básico de educación secundaria.

Hemos observado a través de la búsqueda y lectura que, tanto en Latino América como en el propio país, existen inquietudes acerca de la relación escuela-familia. Concomitantemente, existen mitos que desubican a las familias de su lugar, como los que señalan González, Wagner y Saraiva (2015), parafraseando a Walsch (2004), de que las familias sanas no tienen problemas y que la familia tradicional idealizada es el único modelo posible de familia sana. Señalan también algunas creencias erróneas con respecto a los docentes, como surge de la investigación de Wagner, González, Saraiva y Hernández (2014), citado por González, Wagner y Saraiva (2015, p.82): "(...) en los grupos focales de Montevideo con progenitores, estos se expresaron sobre la relación familia-escuela, y se encontró que ellos eran más condescendientes y respetuosos de las funciones del docente que los docentes respecto de sí mismos".

Una posible contribución es comunicar evidencia sobre el papel que

Hemos observado a través de la búsqueda y lectura que, tanto en Latino América como en el propio país, existen inquietudes acerca de la relación escuela-familia. Concomitantemente, existen mitos que desubican a las familias de su lugar, como los que señalan González, Wagner y Saraiva (2015), parafraseando a Walsch (2004).

se les otorga a las familias de los estudiantes en los centros educativos de enseñanza media a partir de la gestión del centro como vehiculizadora de cambios.

Metodología

Con respecto al diseño metodológico este proyecto se sitúa en el enfoque paradigmático cualitativo (hermenéutico-interpretativo) siendo los objetivos de naturaleza descriptiva y explicativa. Se trata de un diseño post-facto y su alcance temporal es sincrónico. Dado que se trata de una búsqueda del significado de esta relación entre escuela y centro educativo para estos actores institucionales y sus diferentes formas de representación de la realidad actual. Desde el punto de vista de la finalidad es un estudio ideográfico.

Habiéndose tenido en cuenta para la toma de decisión de la estrategia de investigación los factores epistémicos: objetivos, recursos y el tiempo, se opta como técnica de recogida de información

pertinente al estudio la técnica de Grupo Focal (Focus Group), ya que es una técnica apropiada para el cumplimiento de los objetivos planteados, que permite generar un clima de intercambio entre directores de liceos de ciclo básico acerca de la temática que nos convoca. Este tipo de metodología nos permite recolectar información mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una determinada temática que propone el investigador. Dicen al respecto Escobar y Bonilla (2009): "El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos". (p.52).

Población y Muestra

Con respecto a la operacionalización del problema de investigación en su vertiente poblacional, el universo o población objeto está compuesto por todos los directores de liceos que se desempeñan bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria del Uruguay.

La selección de las unidades de observación se realizará mediante la técnica de muestreo por juicio o estratégico. Los criterios para la selección fueron el perfil de los participantes: directores de la Regional Este de carrera o efectivos, directores interinos, directores de liceo rural; también se tomó en cuenta el género y rangos etarios para conocer la experiencia o antigüedad.

En función a los requerimientos de la técnica de grupos focales para la recolección de información, los subgrupos que se convocaron para cada sesión de discusión fueron en su interior homogéneos y heterogéneos entre sí. El modo de reclutamiento de las unidades de observación se realizó por contacto personal y por bola de nieve (a partir de un contacto inicial). El tamaño muestral se estimó en una cantidad que oscilara entre los 6-8 casos por sesión (respetando lo previsto por Folch-Lyon y Trost (1981) que hablan de un número entre 6 y 12 participantes).

Resultados

Las sesiones de alrededor de una hora y treinta minutos de los grupos focales se llevaron adelante en la Región Este del país y se utilizó una guía semiestructurada generada a partir de un estudio piloto implementado previamente. Todas las entrevistas fueron audio y video grabadas y luego transcritas cuidando la privacidad de los participantes. Se llevaron adelante cuatro grupos focales con la misma pauta de trabajo, la cual contenía preguntas abiertas que proveían respuestas cualitativas. A su vez, también se utilizó un formulario para recabar los datos sociodemográficos de los participantes (género, edad, formación, etc.).

Este trabajo se refiere solamente a los hallazgos iniciales generados por las respuestas cualitativas.

Luego de firmar los consentimientos informados, los entrevistados

fueron grabados/filmados, transcritos y sujetos a análisis de contenido. La muestra utilizada tomó como criterio que pertenecieran en el momento de la toma de datos a un equipo directivo de liceos de la región este del país. Participaron 25 directores y subdirectores y las cuatro sesiones se llevaron a cabo en distintos puntos geográficos de dicha región. La media de las edades de los participantes es de 48 años y 28 meses de edad cronológica, comprendidos en un segmento que va desde los 29 hasta los 68 años; siendo 21 del sexo femenino. El 100% poseen título docente, 23 unititulados, 22 egresados de profesorado y 1 de magisterio, dos con doble titulación de profesorado y 1 con doble titulación de magisterio y profesorado. La fecha de egreso de sus respectivas formaciones oscila entre los años 1987 y 2017.

En función a los requerimientos de la técnica de grupos focales para la recolección de información, los subgrupos que se convocaron para cada sesión de discusión fueron en su interior homogéneos y heterogéneos entre sí. El modo de reclutamiento de las unidades de observación se realizó por contacto personal y por bola de nieve.

Del total de participantes 15 poseen el cargo de Directores y 10 de sub directores, siendo 8 efectivos, 9 suplentes y 8 interinos.

La pauta semiestructurada focalizó las sesiones en la percepción de los directores respecto a los desafíos actuales para su gestión, la relación con las familias, las vías para comunicarse con ellas, las características actuales de las familias, los miembros de las familias que acuden a los centros, los motivos por los que se convoca a las familias, qué actor institucional hace el contacto y la preparación de los docentes para atender a las familias.

El análisis de las entrevistas a directores y subdirectores de centros educativos de enseñanza media de la Región Este de Uruguay, permitió la construcción de categorías centrales que conformaron un entramado comprensivo de la percepción que tienen sobre la relación familia y centro educativo. Las categorías construidas permitieron la emergencia de la metáfora del entramado entendido como tejido con hilos no siempre visibles, y que dan cuenta de la complejidad de la relación. Tal complejidad alude al paradigma de la complejidad de Edgar Morín.

En este avance de algunos resultados cabe señalar que la percepción de los directivos de enseñanza media se centra en situaciones cotidianas que suceden a diario en los distintos centros. Manifiestan estar desafiados por la multiplicidad de tareas que deben abordar, destacando particularmente las de índole administrativa sobre las pedagógicas. También resaltan como desafío la presencia de permanentes inter-

pelaciones hacia su labor docente de parte de la sociedad. El planteo de la relación familia y centro educativo no emerge en primera instancia en las sesiones pero al preguntárseles sí lo reconocen como un tema central. Al respecto surgen también cuestionamientos hacia la escasa presencia o respuesta de las familias cuando son convocadas por el centro.

Señalan que la familia se ha ido como desvinculando de los centros, quedando las instituciones educativas por un lado y la familia por otro.

Como contrapartida resaltan la contundencia de los cambios en los resultados académicos de los alumnos adolescentes cuando los centros educativos logran acercarse a las familias.

Conclusiones

De lo descrito respecto al perfil de los participantes se destaca que se mantiene la tendencia a la feminización de la profesión docente también en los cargos directivos de los centros. En cuanto a la formación es adecuada tocante a la titulación y las áreas disciplinares de las cuales provienen, pero se observa una escasa formación en las temáticas específicas que la labor de gestión de centros requiere. Por otro lado, quienes han logrado la efectividad por concurso en los cargos manifiestan su falta de formación específica para trabajar con los padres.

Si bien la importancia de las fami-

El análisis de las entrevistas a directores y subdirectores de centros educativos de enseñanza media de la Región Este de Uruguay, permitió la construcción de categorías centrales que conformaron un entramado comprensivo de la percepción que tienen sobre la relación familia y centro educativo.

lias en los procesos educativos de los hijos y de la participación en los centros educativos es reconocida desde hace varias décadas en la bibliografía y también es enunciada en los aspectos normativos como lo es la Ley de Educación N.º 18.437 en Uruguay, se observan contradicciones en referencia a la implementación de tal relación en la práctica.

Los directores manifiestan en los grupos focales la necesidad de que los padres se acerquen y participen, pero a la vez plantean que existe un desconocimiento de las familias acerca del funcionamiento del liceo.

Hay cierto consenso en los equipos directivos sobre que las demandas y las características de las situaciones que vivencian con los padres los desbordan y exceden a la formación que tienen. Plantean no estar preparados desde la formación para poder dar respuesta a dichas situaciones.

En suma, cabe pensar que las serias dificultades de la enseñanza media traducidas en los bajos ren-

dimientos, el rezago y la desvinculación son coincidentes con la escasa participación de los padres y las familias en los centros educativos. La relación familia y centro educativo debería continuar siendo el punto de atención para indagar más acerca del distanciamiento que se visualiza entre ambos subsistemas en este tramo evolutivo de los estudiantes. Para finalizar también se debería repensar la formación de los equipos directivos en cuanto al trabajo con familias para que desarrollen competencias para instrumentar políticas educativas inclusivas de estas familias en los centros educativos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. 1a. Ed. Buenos Aires: IPE-Unesco. Recuperado de: <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Estudio%20casos%20pol%C3%ADticas%20educativas%20educ%20secundaria.pdf>
- ANEP- MEMFOD (1999). Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media. Resultados y desafíos. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2003_censo-nacional-aprendizajes-tercero-cb_resultados-y-desafios.pdf
- Aristimuño, A. (2010). *25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los*

centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación Educación. Recuperado de <http://rieoei.org/3969.htm>

Blanco, R. y Umayahara, M. (Coord). (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: UNESCO-OREALC. Recuperado de <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010511.pdf>

Carbonell, J. (2005). *El profesorado y la innovación educativa*. En: Cañal de León, P. (Coord.). *La innovación educativa*. (pp. 11-26). Universidad Internacional de Andalucía: Akal Ediciones.

Cea D'Ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas*. Buenos Aires: Biblos.

Coll, C. (2001). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 29-63). Madrid: Alianza.

D'Alessandre, V. y Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. SITEAL, Cuaderno N.º21. Recuperado de <http://www.siteal.iipe.unesco.org/cuadernos/546/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela-comentarios-a-los-abordajes-conceptuales-sob>

Escamilla, S. (2006). Tesis de Doctorado. *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tutores: Dr. Adalberto Fernández Arenaz; Dr. Joaquín Gairín Sallán. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9 No. 1, pp 51-67 Universidad El Bosque. Recuperado de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>

Epstein, J.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Epstein, J.L. y Sanders, M.G. (2006). *Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships*. *Peabody Journal of Education*, 81(2): 81-120. Recuperado de <http://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/epstein-sanders-2006.pdf>

Folch-Lyon, E. y Trost, J. (1981). Conducting Focus Group Sessions. *Studies in Family Planning*. Vol. 12, No. 12, pp. 443-449. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-3665%28198112%2912%3A12%3C443%3ACFGS%3E2.0.CO%3B2-Z>

Gairín, S. y Castro, D. (2010). *Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España*. *Revista Española de Pedagogía*, (247), 401-416.

González, M. L., Wagner, A. y Saraiva, L. (2015). *La colaboración entre familias y escuelas. Una guía para docentes*. Montevideo: Grupo Magro.

INEED (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEED, Montevideo. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy>

INEED (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEED, Montevideo. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy>

Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio*. A. Latina, 2000 – 2010. SITEAL Cuaderno N.º19. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf

Ley N° 18.437: Ley General de Educación. Promulgada en el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Londoño, L., Ramírez, L., (2012). *Construyendo relación familia – escuela: consideraciones a partir de la intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia*. *Revista virtual*

Universidad Católica del Norte, (36), pp. 193 – 220. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>

Menese, P. y Ríos, A. (2013). El informe de la CIDE 50 años después. Montevideo: Mirador Educativo. Recuperado de http://ineed.edu.uy/images/old-site/Bases%20concurso%20investigadores%20j%C3%B3venes%20CIDE_1.pdf

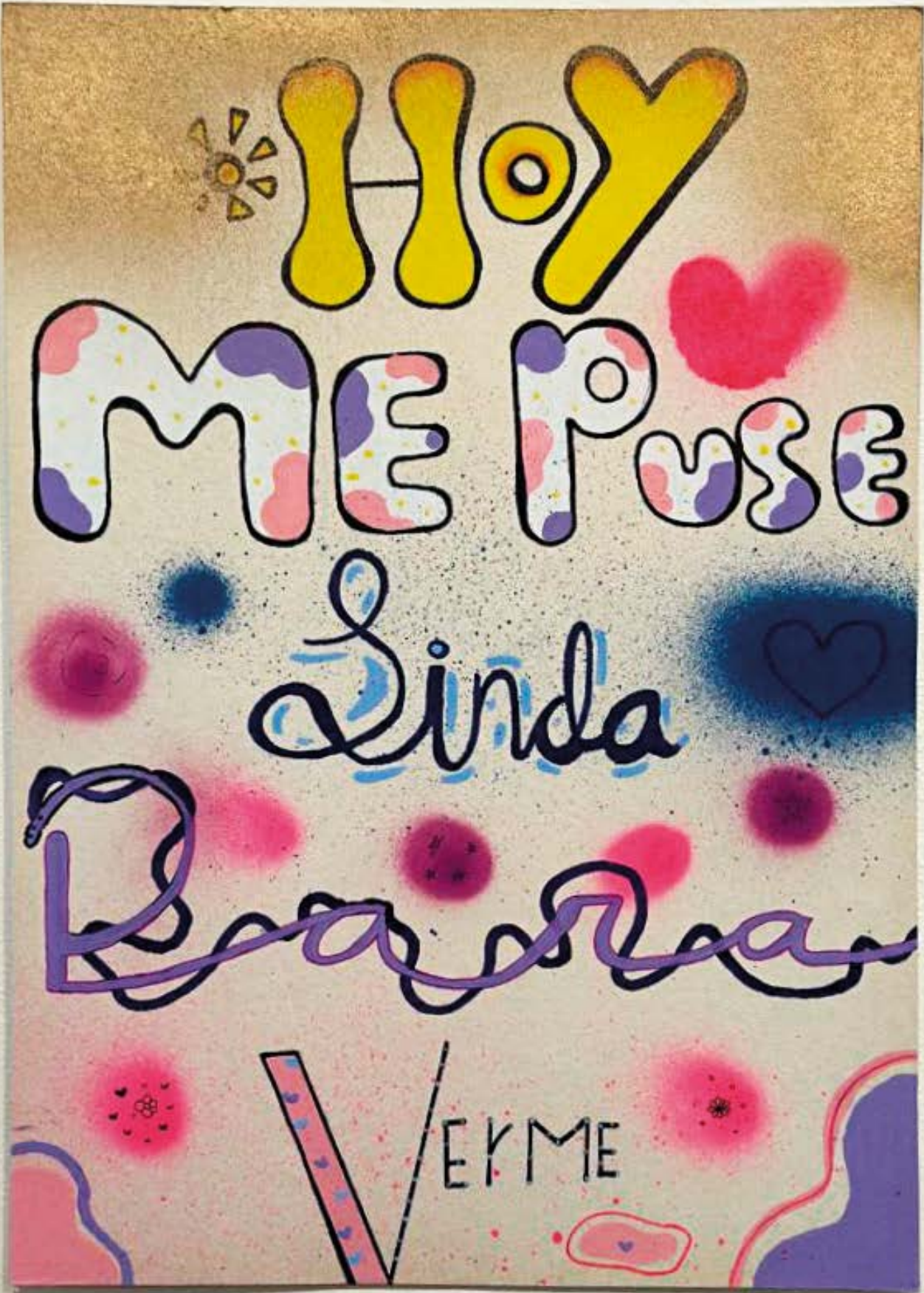
OEI (2017). Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>

OREALC/UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Vaccotti, R. (2014). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. (Tesis de Maestría). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Vallespir, J., Rincón, J. C., Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (1), pp. 31–45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>



Trabajo de los alumnos del Colegio Hispanoamericano de Cali