

UNA EXPERIENCIA DE MEJORA DE LAS HABILIDADES PARA LA PARENTALIDAD EN UN CONTEXTO RURAL EN MÉXICO

Luz Alessa Castellanos Puc* y María del Carmen Cubillas López**

*Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente de educación preescolar en la Secretaría de Educación del estado de Campeche. ale310393@hotmail.com

**Doctora en Educación. Personal Académico e investigadora del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041, Campeche. mcubillasl@ipn.mx

Recibido: 21 enero 2020.
Aceptado: 15 febrero 2020.

Resumen

Este estudio permitió conocer cómo los juegos organizados promueven la parentalidad en tutores del nivel preescolar en una comunidad rural en la Península de Yucatán. Fue un proyecto realizado con quince padres de familia, quince niños, dos docentes de preescolar, cinco docentes de niveles distintos a través del diseño de una Investigación-Acción.

La investigación puntualiza la importancia de la participación de los padres de familia en las actividades escolares, destacando cómo esto influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes cuando el docente enfoca las actividades dentro del aula para los estudiantes que la consideran importante, consolidando la participación de los padres dentro del marco democrático. Los juegos organizados permiten desarrollar un aspecto de la parentalidad, el de participación

en la escuela, al permitir a los padres identificar las habilidades que sus niños deben desarrollar en forma específica y destacar que los docentes son indispensables para el desarrollo de competencias parentales en los tutores pues requieren comprometerse y poner en práctica ciertas competencias docentes para ello.

Palabras clave: Juegos organizados, parentalidad, competencias parentales, competencias docentes.

Abstract

This research studied how the organized games improve parental abilities in preschooler parents in a rural community in Yucatan Peninsula. It was a project that included 15 parents, 15 children, two preschool teachers, 5 teachers in distinct levels through an Investigation-Action design.

This study specifies how important the parental participation is in the academic activities that the schools organize, it highlights that it helps in the academic achievement of the students when the teacher focuses the activities to the students that think it is important, it consolidates the parental participation inside the democratic framework. The organized games help the parents to identify the abilities their children need to improve; it is necessary the teacher participation because they have to know how to develop parental competences and they need to get a compromise inside of that subject.

Keywords: Organized games, parentality, parental competences, teaching competences.

Este artículo se conforma, inicialmente, por la conceptualización teórica que alude a la promoción de la parentalidad a través de un proyecto de juegos organizados por los centros escolares. En segundo lugar, se encuentra la metodología utilizada -diseño de Investigación Acción con alcance descriptivo-; posteriormente, se visualiza el procedimiento implementado, asociado al proyecto antes mencionado. Finalmente, se exponen los resultados y las conclusiones de la investigación que dieron pie a las sugerencias para futuros investigadores sobre el tema.

En la educación se han utilizado distintas concepciones para entender la injerencia de los adultos en el desarrollo de los infantes. En general, está establecido que los individuos cuentan con bases biológicas complementadas por condiciones sociales mutables, las cuales se construyen con base en las interacciones y en la experiencia, influidas por el modelamiento; éste contribuye a la construcción del conocimiento al proporcionar andamiaje que permite al aprendiz llegar a su Zona de Desarrollo Próximo (Lucci, 2006; Woolfolk, 2010; Shepard, 2010).

Los adultos, principalmente los padres, ejercen una influencia preponderante en el desarrollo de los infantes. En este punto surge el concepto de parentalidad, el cual de acuerdo a la concepción de Sallés y Ger (2008:27): “hace referencia a las actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización”, ésta se asocia intrínsecamente con las pautas y actitudes en las relaciones padres-hijos y con las tipologías parentales (Ignasi, 2006) y su trascendencia es tal que influye en el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de los hijos (Eccles y Roeser, 2007).

Asociadas al concepto anterior se encuentran las competencias parentales, entendidas como las habilidades, capacidades y conocimientos que poseen los padres que constituyen una parentalidad eficaz y que apoyan a los progenitores a afrontar de forma flexible la tarea de ser padres (Máiquez, Cabrera, Rodrigo y Martín; 2009; Sallés y Ger, *op. cit.*).

Dentro de las competencias parentales, se encuentra la participación en la educación formal de los hijos, clasificada en niveles de intervención parental. Chaparro, González y Caso (2016), manejan tres: el primero –la socialización académica– incluye la comunicación de los padres sobre sus expectativas hacia sus hijos, la valoración de la educación y la discusión de las estrategias de aprendizaje empleadas; el segundo –involucramiento escolar– se basa en actividades de tipo administrativo, como la sociedad de padres o recaudación de fondos; el tercero –involucramiento en casa– va desde brindar un ambiente apropiado para los alumnos (dotando con materiales, libros, espacios) hasta monitorearlos y revisarles las tareas.

Eccles y Roeser (*op. cit.*) manifiestan que existe falta de participación de los padres en las instituciones educativas ocasionado, generalmente, por los pocos esfuerzos que han hecho las escuelas para que los padres participen. El apoyo familiar debe estar principalmente promovido por los docentes ya que son ellos los que –inicialmente y con la preparación adecuada– conciben la participación parental como una herramienta para lograr el desarrollo de los estudiantes y evitan que las familias no visualicen la importancia de su relación con la escuela como un medio que favorece el desempeño de sus hijos (Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Tal es la importancia de la participación de los padres en la educación que, en México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2012) establece que es un compromiso de los padres de familia colaborar en todas aquellas actividades escolares que las escuelas de sus hijos establezcan como importantes.

Dentro de las acciones que podrían implementarse por los educadores para promover la participación de los padres de familia se encuentra el juego, entendido como una actividad natural y placentera que suscita excitación, llevada a cabo por excelencia por los niños, pero también elegida por los adultos; éste tiene, principalmente, finalidades recreativas, no obstante, se utiliza como recurso pedagógico para favorecer competencias (SEP, 2004; Moreno y Rodríguez, 2007)

El juego organizado, como estrategia didáctica en el trabajo con padres de familia, compromete a los educadores a determinar objetivos conocidos y comprendidos por las familias, facilitar los medios de participación, brindar la información necesaria para adquirir el sentimiento de vinculación y, finalmente, evaluar las acciones implementadas, para establecer en qué medida los propósitos fueron cumplidos (Peine, 1996; Reveco, 2004; Malagón, 2005). Lo anterior, brinda a los docentes un papel importante en la consecución de los propósitos de las estrategias propuestas ya que, tal como lo establece Reina (2009), como resultado se obtienen beneficios tanto para los padres como para los maestros.

Algunos de los aspectos que resultan relevantes a evaluar en esta implementación, son: las estrategias empleadas por el docente para que el padre de familia asista a la institución, la frecuencia con la que el padre asista a la escuela, las formas en que los padres apoyan a sus hijos, el nivel de responsabilidad de los padres con respecto a la educación de sus pupilos, la participación en las actividades que propone la escuela (Julio, Manuel y Navarro, 2012).

Metodología

La investigación se desarrolló en el enfoque cualitativo con el diseño de investigación-acción y alcance descriptivo. Se tomó en cuenta la participación de varios sujetos para realizar muestras no probabilísticas seleccionados por conveniencia orientados a la investigación educativa. Dicha selección estuvo conformada por: quince padres de familia cuyas edades oscilaban entre los 18 y 50 años, quince niños de entre 4, 5 y 6 años, dos docentes de otros jardines de niños, cinco docentes de otros niveles educativos (uno de primaria, uno de secundaria, uno de educación media superior, uno de educación superior, uno de educación especial).

Instrumentos. Se emplearon las técnicas de observación, los grupos de enfoque y la entrevista; como instrumentos de acopio de información se emplearon.

Las notas de campo y la observación como técnica, elaborando más de 40 notas de campo directas, interpretativas y personales de acuerdo a la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Cabe destacar que para facilitar el análisis posterior de los datos y poder evaluar de manera coherente a lo que se pretende, cada una de estas notas de campo estuvo conformada por un apartado de propósito, el cual permitió comparar si lo que sucedió en la actividad fue realmente lo que se planificó con anterioridad; integrando la fecha; el tipo de nota; el nombre de la actividad y, finalmente, un espacio para expresar el cuerpo de la nota de campo, haciendo énfasis en registrar aquellas sugerencias que aporta la SEP (2011) en la Guía para la Educadora.

Los cuestionarios y las escalas de estimación empleadas para los grupos de enfoque como técnica, requirió de realizar dos sesiones en profundidad con los pa-

dres de familia; la aplicación de cuestionarios a los padres de familia en cada sesión para determinar, por medio de la escala de estimación, cuáles fueron los cambios en los esquemas mentales de los tutores con la implementación de la problemática. Dichas escalas de estimación incluyeron instrucciones y el propósito de la misma; conformadas por entre 7 y 11 enunciados que ejemplificaban situaciones propias del individuo, en una escala de “muy alta” a “ninguna”, para identificar la importancia que le daban en la vida cotidiana dentro de los criterios establecidos en el instrumento.

Los guiones de entrevista semiestructurada empleados en la entrevista como técnica, fue en dos sesiones de entrevistas a los infantes –una antes y una después de la implementación de la estrategia-. Estos guiones apoyaron a las escalas de estimación y contaron con entre 3 y 7 ítems de preguntas abiertas y con posibilidad de ser modificados dependiendo de la disposición del entrevistado y de la fluidez de la charla; lo cual, no fue requerido.

Los instrumentos de evaluación empleados fueron la rúbrica para evaluar la participación de los alumnos en los juegos organizados, conformada por seis criterios y conteniendo aspectos de los campos formativos que se establecen en el Programa de Educación Preescolar (2011), se destinó una puntuación de entre 3 y 1 por cada criterio, teniendo como máxima puntuación 18 y 6, como mínima, e integrando instrucciones y propósito. Una tabla de registro facilitó la organización de los resultados por participante, asignando el total de puntos obtenidos, el nivel alcanzado de acuerdo al puntaje (excelente, regular, insuficiente) y el total de alumnos que se colocaron en cada uno de los niveles.

La segunda, evaluó la parentalidad al final de la propuesta de intervención. Contó con un propósito manifiesto y con tres criterios relacionados al tema; conformada por 14 ítems a los que se les dio un puntaje de entre 3 y 1, teniendo como puntuación máxima 42 y 14 como mínima. Los resultados globales se concentraron en una tabla en la que se plasmó el puntaje individual de cada participante, así como cuántas personas lograron posicionarse en cada nivel.

Finalmente, se usó una lista de cotejo con observaciones elaborada bajo los preceptos de SEP (2013). La primera lista de cotejo fue útil para evaluar la participación de los padres de familia en los juegos organizados; integró el propósito apegado a la unidad didáctica que ayudó a evaluar. Constó de ocho enunciados propios del concepto de parentalidad, a los cuales se les asignó un “sí” o “no” de acuerdo a lo observado en la participación de los padres; al ser una investigación cualitativa, incorporó un apartado de observaciones para plasmar situaciones relevantes e importantes de rescatar.

La segunda lista de cotejo apoyó en la evaluación de las competencias docentes del investigador al momento de planificar, implementar y evaluar actividades para promover la parentalidad, según algunos criterios de Perrenoud (2004) y Frade (2009). De manera similar a la anterior, también tuvo un apartado de observaciones.

Procedimiento

La estrategia fundamental para promover la parentalidad en la investigación fue el juego organizado, que si bien se trabajó con los pequeños, se enfocó principalmente en favorecer las competencias parentales para incidir de manera indirecta en el aprendizaje de los alumnos, por lo que se ejecutó en tres momentos: con los niños, con los padres de familia, con los pequeños y los padres de familia de manera conjunta.

El plan de acción se integró de nueve sesiones distribuidas en 53 horas:

1. “Casa abierta”: Participaron 15 progenitores en actividades de bienvenida, visita a la escuela, tiempo para padres y docentes, conversaciones, lluvia de ideas, grupo de enfoque. Tuvo como instrumentos de acopio una entrevista semiestructurada, una escala de estimación y notas de campo.
2. “¿Qué hacen mis papás en la escuela?”: Participaron 15 estudiantes de preescolar en actividades de elaboración de invitaciones y charla con la estrategia “La pelota preguntona”. Tuvo como instrumentos de acopio una entrevista y una escala de estimación.
3. “¡Vamos a jugar!”: Participaron 15 estudiantes de preescolar en la implementación de los juegos “Soy y me gusta”, “Twister”, “El patio de mi casa”, “Espejito, espejito”, “Lotería de dados”, “Kimbomba”. Se evaluó a través de rúbricas y notas de campo.
4. “¿Qué opinan los docentes?”: Participaron 5 docentes de distintos niveles educativos en una entrevista. Se utilizó una entrevista semiestructurada y una escala de estimación.
5. “¡Vamos a jugar!”: Participaron 15 padres de familia en la implementación de los juegos “Soy y me gusta”, “Twister”, “El patio de mi casa”, “Espejito, espejito”, “Lotería de dados”, “Kimbomba”. Se evaluó a través de lista de cotejo con observaciones y notas de campo.
6. “¿Y las educadoras?”: Participaron dos docentes de preescolar en una entrevista semiestructurada y la resolución de una escala de estimación.
7. “¡Juguemos todos juntos!”: Participaron 15 estudiantes de preescolar y 15 padres de familia en la implementación de los juegos “Soy y me gusta”, “Twister”, “El patio de mi casa”, “Espejito, espejito”, “Lotería de dados”, “Kimbomba”. Se evaluó a través de rúbricas y notas de campo.
8. “¡Tengo los mejores papás!”: Participaron 15 estudiantes de preescolar en una entrevista semiestructurada.
9. “¡Somos los mejores padres!”: Participaron 15 padres de familia en un grupo de enfoque, lluvia de ideas y presentación de los resultados de la investigación. Como instrumentos, se utilizó la escala de estimación, una rúbrica, notas de campo.

Resultados

Se distinguió que la asistencia y participación voluntaria -en la resolución de cuestionamientos, propuestas a las actividades, uso de materiales distintos- de los padres de familia en las actividades aumentó progresivamente (inicialmente participaron 13 y finalizando, 19). Identificando que dos tutores mostraron actitudes de nerviosismo, miedo y vergüenza en los juegos “Twister” y “Espejito, espejito”, así como dificultades fisiológicas para participar. Es importante destacar que además cuatro no asistieron a la sesión en la que se explicaron los objetivos y no se involucraron en ellos.

A los estudiantes les agradó que sus padres se involucraran en las actividades propuestas, manifestando que se sentían bien cuando los veían participar o que estimaban mucho a sus padres; así, se manifiesta que la mayoría prefiere que participen, porque ocasionan sentimientos positivos en ellos.

El cuadro 1 presenta las razones por las que los padres de familia consideran que la parentalidad es importante; siete tutores mencionaron que dejarían de participar o involucrarse en la educación de sus hijos únicamente por enfermedad.

Cuadro 1. Razones por las que los padres de familia consideran que la parentalidad es importante.

Criterio	Total
Para que el niño note el interés que se le tiene	5
Porque es importante saber cómo va la educación	4
Es necesario cumplir	5
Sirve para el desarrollo del niño	2
Mejorar el plantel	3

FUENTE: Castellanos (2018), basada en los resultados obtenidos en el guion de entrevista semiestructurada aplicado a padres de familia.

A diferencia de los resultados obtenidos en la fase previa a esta escala, en esta etapa: la mitad del total de padres de familia mencionó que a veces proponen actividades en la escuela; diez comentaron que a veces comparten sus dudas con otras madres de familia o con el docente; siete expresaron que siempre participan en las actividades propuestas y ninguna mencionó que casi nunca o nunca participan; más de la mitad de madres de familia participantes (once) manifestaron siempre apoyar a sus hijos en las tareas.

Para identificar cómo lograr ser mejor padre, siete comentaron que lo hacen a veces y seis siempre; con respecto a la frecuencia con la que intentan mejorar su labor como padres de familia, se obtuvieron respuestas que van desde el “siempre” hasta el “casi siempre”; finalmente, relacionadas a la evasión de las actividades escolares en las que se les solicita, sus respuestas oscilaron entre “casi nunca” y “nunca”.

Al finalizar la alternativa de intervención dieciséis de los entrevistados mencionaron que siempre saben cuáles son sus responsabilidades parentales, que las cumplen y perciben que el juego ayuda a los niños a desarrollar sus competencias.

Doce padres de familia manifestaron que siempre reconocen que son pieza fundamental en el desarrollo de su hijo y quince establecieron que siempre reconocen al juego como una estrategia que les ayudará a ser mejor padre de familia.

Los cambios de actitudes identificados posteriores a la propuesta de intervención parental se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Resultados globales de la escala de estimación aplicada a once estudiantes de nivel preescolar.

Criterio	Muy feliz	Feliz	Indiferente	Triste	Molesto
Mi padre/madre me lleva al jardín de niños	8	2	0	1	0
Un conocido o familiar me lleva a la escuela	2	4	0	4	1
Mis padres preguntan sobre cómo me porté en la jornada	4	1	2	3	1
Mis padres platican con la maestra sobre lo que hice bien y mis avances	7	3	0	0	1
Mis padres asisten con regularidad a la escuela	7	3	0	0	1
Mis padres casi nunca van a la escuela	0	0	0	5	6
Mis padres participan en actividades que se hacen en el plantel	8	1	0	2	0
Cuando hay actividades, asiste algún familiar u otra persona	3	2	3	2	1
No asiste nadie alguna persona en representación de los tutores cuando se hace alguna actividad de la escuela	0	1	1	3	6

FUENTE: Elaboración del autor, basada en los resultados obtenidos en la Escala de estimación aplicada a los estudiantes, basada en preceptos de Redding (2006).

Los resultados que contribuyeron a evaluar los efectos de las distintas participaciones parentales en el logro de los estudiantes se manifestaron de tal forma: En la primera fase, el 40% de los estudiantes obtuvo un resultado excelente, el cual se caracterizó por: alumnos que intercambian opiniones, argumentan sobre distintos temas, que relacionan la inicial de su nombre con los de sus compañeros y otras palabras, que participan en juegos que implican poner en práctica habilidades físicas básicas e identificar distintas partes de su cuerpo, que respetan reglas y hablan sobre lo que les gusta/disgusta, que comprenden problemas numéricos sencillos y los resuelven, que desempeñan distintos roles y asumen sus responsabilidades; mientras que en la segunda fase, con el apoyo de los padres de familia, fue el 53.3% el que obtuvo estos puntajes.

Se observó que los estudiantes que obtuvieron este puntaje coincidieron en estas características: seguridad al trabajar, al no sentirse juzgados por sus padres cuando algo no resultaba como ellos esperaban. El uso de cuestionamientos apropiados por parte de los padres de familia, en este caso, realizar cuestionamientos abiertos que invitan al estudiante a reflexionar y no sólo a responder preguntas cer-

radas. Adecuar el apoyo por parte de los padres como una manera distinta y tomando en cuenta al estudiante sus características particulares como edad, desarrollo cognitivo, habilidades; motivación por parte de los padres, cuando a todos les agradaba el juego, obtenían mejores resultados; adopción por parte de otros padres, es decir, cuando su tutor no podía asistir y otra persona fungía ese rol; sentirse felices cuando sus padres participaban incidió en el hecho de tener mejores resultados.

Los chicos que tuvieron resultados regulares, fueron por: intercambiar opiniones pero sin argumentar por qué están de acuerdo o no en determinado tema, reconocer su inicial pero sin asociarla con otras palabras, participar en juegos en los que ponen en práctica habilidades básicas sin identificar las partes de su cuerpo, respetar las reglas sin hablar sobre lo que les gusta/disgusta, comprender problemas numéricos con dificultades en estimar los resultados usando dibujos o símbolos, asumir algunos roles y responsabilidades que le corresponden. Tanto en la primera fase como en la segunda, fue un 33.3% del grupo que presentó estas características.

Los pequeños que mostraron resultados insuficientes fue por no lograr las habilidades asociadas al desempeño excelente, con un 26.6% del grupo en la primera fase y el 13.30% en la segunda fase, por lo que aprecia la disminución en la cantidad de estudiantes.

Las coincidencias observadas en las situaciones de chicos con estos resultados fueron: ansiedad del niño al trabajar, al estar pendiente de si su padre ya había llegado a la actividad o no, lo cual lo distraía; lentitud al realizar las actividades sin sus padres, en comparación con los compañeros cuyos padres sí asistieron; miedo de algunos chicos a trabajar con sus padres debido a que se sentían cohibidos de que algo no saliera bien y los regañaran.

Al finalizar la propuesta de intervención, ningún padre de familia obtuvo como resultado "insuficiente". El 15.8% manifestó características de un puntaje "regular", el cual consideró criterios como: colaborar en ocasiones con las autoridades del plantel, participar pocas veces en las actividades propuestas por la escuela (entrega de reportes, juegos organizados por el plantel con diversos propósitos), existencia de diferencias entre la participación de la madre y el padre, intercambio de opiniones sin argumento de sus razones, reflexión poco frecuente acerca de lo que hace para el bienestar de su hijo, reconocimiento de la importancia de la relación docente-padre-estudiante pero no evita involucrarse, apoyo en ocasiones de lo solicitado como tarea de casa, aclaración ocasional sobre las dudas que el estudiante tenga, establecimiento de que los conceptos de cantidad como calidad son igualmente positivos en la intervención parental.

Por otra parte, la mayoría de los padres de familia del grupo (82.4%) obtuvo un resultado excelente, el cual se caracterizó por padres que: colaboran con las autoridades escolares para el mejoramiento de los establecimientos y apoyar en

el proceso educativo de los estudiantes; participan en las actividades propuestas en el plantel, incluyendo llamados de atención y reuniones; no manifiestan tener diferencias significativas a nivel global entre el involucramiento de padres y madres; asisten a las reuniones de entrega de reportes de evaluación, las analizan y cuestionan al docente cómo pueden contribuir a la mejora del estudiante. Consolidándose como padres que intercambiaban opiniones y explican por qué están de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema; participaban en juegos que implicaban habilidades básicas y mover distintas partes de su cuerpo; se involucraban en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia; comprendían problemas numéricos que se le plantean, estimaban sus resultados y los representaban usando dibujos, símbolos y/o números; aceptaban desempeñar distintos roles y asumían su responsabilidad en las tareas que le correspondían.

Un aspecto importante por destacar es que estos progenitores reflexionaron en relación a las acciones que emplea para el bienestar de los pequeños; reconocieron que la relación docente-padre-alumno debe darse para el beneficio de los estudiantes; apoyaron en las investigaciones o actividades para realizar en casa que se le propuso a los estudiantes; aclararon dudas que el estudiante pudo haber tenido en tareas de casa; entendieron que lo que se requiere en cuanto a participación parental es calidad, no cantidad.

Finalmente, asociado a las competencias docentes desarrolladas en la implementación de juegos organizados con los padres de familia a través de entrevistas se obtuvo, que más de la mitad de los educadores opta por utilizar las juntas para promover la parentalidad, dos prefirieron involucrarlos en actividades concretas de las escuelas o implementar talleres de concientización; uno eligió estrategias específicas (como uso de la biblioteca escolar para involucrar a los padres), relacionarse con la sociedad de padres de familia, pedir apoyo de especialistas para pláticas, y realizar proyecciones para mostrar a los padres de familia lo que se hace en la escuela y los avances que han tenido los estudiantes.

Destacar que todos los docentes consideraron que es importante promover la parentalidad, sin importar el nivel educativo en que se desempeñen, sin embargo, las razones por las que lo consideran difieren: dos mencionaron ser indispensable para tener un mejor desempeño en el aprendizaje de los estudiantes, otros dos para lograr el desarrollo de los alumnos, y uno más opinó que debido a que los padres son un ejemplo para sus hijos y es necesario que todos, contemplando, docentes, padres, alumnos, directivos participen en la educación.

En relación a las acciones implementadas hasta el momento por los docentes, se identificó que no han dado resultados: charlas informales para dar consejos o recomendaciones; solicitarles que se responsabilicen; las pláticas con especialistas o la firma de cartas compromiso; las visitas domiciliarias y el uso de folletos con información para conocer las responsabilidades parentales.

Las competencias docentes desarrolladas durante la planificación y puesta en práctica de juegos organizados con los padres de familia (habiendo utilizado como instrumento las notas de campo), se obtuvo que el docente utilizó empatía -valores de convivencia- al modificar las sesiones del plan de acción, considerando las necesidades de los padres de familia, así como la comunicación, que se percibió cuando los padres de familia preguntaban sobre las dudas que tenían, sin sentimientos de vergüenza o temor, sino en confianza.

Otra competencia es la que se asocia con el trabajo a nivel institucional: el trabajo en equipo, manifestado cuando se decidió modificar el plan de acción al no aplicarlo sólo con un grupo sino a nivel institución, con el apoyo de las docentes, después de haberlos concientizado sobre la importancia de trabajar la parentalidad. Involucrando liderazgo, revelado cuando el plan de acción para promover la participación parental adecuada fue presentado a todas las directoras de la zona escolar en la que se aplicó, con la finalidad de demostrarles que podrían usarlo en su jardín de niños en caso de que tuviesen problemas con la promoción de esta habilidad; a ellas les pareció interesante y uno de los jardines de niños solicitó un material bibliográfico para que ellos pudieran informarse sobre el tema, el cual fue elaborado por el autor del plan de acción.

Las competencias desarrolladas por la educadora que implementó el plan de acción, evaluadas a través de una lista de cotejo con observaciones, permitió determinar que ésta: logró establecer vías para la comunicación entre alumnos-padres-docentes, analizar el trabajo estudiantil y lo evalúa, organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, trabajar en equipo con el personal de la institución, usar las TIC con sentido pedagógico, afrontar deberes y dilemas éticos, organizar su formación continua, dominar competencias. Aunque no fue posible evitar respuesta negativa en los siguientes aspectos: implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, esto debido a que los chicos no tuvieron la oportunidad de elegir las acciones que se emprenderían ya que lo aplicado formaba parte de una unidad didáctica, no de un proyecto; en un momento inicial de la investigación, detectar y comprender los sentimientos individuales de los sujetos, estableciendo relaciones empáticas.

A manera de discusión se establece que los estudiantes obtuvieron resultados insatisfactorios cuando participaban en relaciones difíciles con sus padres o cuando éstos no los apoyaban adecuadamente, lo que argumenta Guzmán (2007) cuando menciona que los niños que reciben maltrato como producto de relaciones autoritarias es probable que presenten bajo rendimiento escolar o dificultades en el aprendizaje. Por otra parte, se percibió que los chicos cuyos padres tuvieron actitudes contrarias a las arriba mencionadas, generalmente tenían mejores resultados académicos; lo cual está avalado por la UNICEF (2011) cuando manifiesta que los niños y niñas que reciben protección y cariño durante su primera infancia tienen más probabilidades de desarrollar por completo todas sus aptitudes.

A pesar de lo mencionado en el párrafo anterior, lo cual va acorde con la hipótesis planteada en esta investigación, hubo chicos que presentaron buenos resultados, incluso al tener padres con una tipología parental autoritaria, idea que se manifestaba contraria a lo propuesto en la hipótesis; este hecho no indica que lo propuesto haya sido incorrecto, sino que como lo manifiestan Hernández, Collado y Baptista (2014), las hipótesis son explicaciones tentativas que pueden o no comprobarse con los datos recabados. Contrariamente a lo que se cree, algunos de los chicos de la muestra tuvieron mejores resultados cuando fueron dirigidos en forma autoritaria incluso si sus padres no seguían los principios de una parentalidad positiva, lo cual dependió de la situación y personalidad de los individuos, tal como establece Ovejero (1988) citado por Girardi y Velasco (2006).

Similar a los resultados obtenidos por Dávila y Velásquez (2007), se logró identificar que mientras más aplicaciones de los juegos organizados, mayor es el impacto que se tiene con los padres de familia ya que tanto ellos como los estudiantes se sienten más motivados, incluso los adultos se entusiasmaban al manifestar varias facetas de su personalidad (López, 2010).

La investigación permitió identificar que los padres de familia se van involucrando en formas más adecuadas, cuando el docente implementa estrategias como las de los juegos organizados que los involucran, confirmando lo establecido por Reina (2009) cuando menciona que este tipo de participación contribuye a que desarrollen mejores actitudes hacia la educación. Corroborando que las acciones que los educadores implementen para promover la parentalidad en el ámbito escolar con el fin de que los padres brinden mejor atención a sus hijos son trascendentes, ya que los hace sentir vinculados con el centro escolar e incide en desarrollar mejores actitudes hacia la educación de sus pupilos (CONAFE, 2012; Peine, 1996; Sánchez, 2006).

Finalmente y relacionado a los docentes, se puede establecer que los resultados fueron similares a las investigaciones de Valdés y Sánchez (2016) ya que tanto en este trabajo como en el realizado, se obtuvo que es necesario desarrollar acciones de sensibilización con los docentes para re elaborar sus creencias con respecto a la participación de los padres de familia ya que es el mediador, es decir, el educador, el que promueve y acompaña el cambio de las ideas y conductas de los participantes (padres de familia), tal como lo establecen Barajas y Corcobado (2012); si él no cambia su percepción sobre lo que deben hacer los padres de familia, no se podría promover el cambio.

Perrenoud (2004) manifiesta que es necesario informar e implicar a los padres para que conozcan lo que se pretende en la escuela; además, hay otras competencias básicas que el docente requiere considerar si pretende realizar un trabajo similar a éste como evaluar el trabajo que realiza, organizar situaciones de aprendizaje, uso de TIC con sentido pedagógico, formarse continuamente.

Las limitaciones identificadas en esta investigación arrojan el hecho de que los padres de familia (hombres) no se involucraron en ningún momento en las

actividades propuestas por el plantel, lo cual incide en resultados negativos en los estudiantes debido a que no se cuenta con una dinámica familiar en la que ambos padres tengan la responsabilidad de educar a sus hijos; de haber sido diferente, los resultados hubiesen sido más satisfactorios para los chicos debido a que, como manifiesta el CONAFE (2010: 15) “los hombres que se involucran en la crianza de las niñas y los niños promueven su desarrollo afectivo, les ayudan a lograr su autonomía y apoyan su interacción con los demás”.

Una más reside en la reducción del número de sesiones del plan de acción, modificación que se llevó a cabo considerando hacer más efectivo el tiempo tanto para los docentes, como los estudiantes y los padres, incidiendo en el logro de los aprendizajes. Razo (2015) así lo avala cuando establece que el tiempo de Instrucción adecuado es aquel en el que el docente destina deliberadamente actividades con intencionalidad pedagógica para influir en el aprendizaje de los chicos.

En ese mismo sentido, se observó que hubo padres (y madres) que no asistieron a ninguna de las actividades propuestas, lo que se asocia a lo que González (2016) establece como razones por las que los tutores no se involucran en las actividades escolares: desconocimiento y falta de información, ya que dejan de participar debido a que desconocen o que deben y/o pueden hacer; por esta razón es indispensable que la escuela consiga acercarlos para formarlos en relación a la mejora de su participación.

En el marco de las observaciones anteriores, fue posible establecer que los padres que más participaron en las actividades no fueron siempre aquellos cuyos hijos tuvieron un mayor aprovechamiento escolar, pero sí de aquellos chicos más seguros y con mayor gusto por asistir a la escuela. Las actitudes anteriores se ven reflejadas en lo que Llamas (2012) establece como positivas para favorecer el éxito escolar, tales como que existe una buena comunicación sobre lo que sucede en la escuela y las expectativas que ésta tiene de los padres, están pendientes de su desempeño académico y los apoyan, refuerzan aquellos conocimientos proporcionados por la escuela pero sin agobiarlos, evitan críticas hacia la institución en que estudian sus hijo, entienden que el éxito escolar comienza en casa y se consolida en la escuela.

Con respecto a las fortalezas visualizadas en la implementación de la observación, se percibió que todos los juegos fueron del agrado de los chicos, lo cual fue favorable ya que mediante esta estrategia obtuvieron ciertos de los beneficios que el Ministerio de Educación y Cultura Español (2011) asocian a esta metodología, tales como: desarrollo intelectual, emocional y socialmente, maduración psíquica (asimilación, comprensión y adaptación de la realidad externa), logro de objetivos respetando sus tiempos y medios favorables.

Es evidente entonces que el juego resulta ser una estrategia oportuna para trabajar en el nivel preescolar ya que este mismo nivel provee de una amplia gama de estrategias diversificadas para poder realizar una intervención adecuada.

Aunado a esto, se observó que el juego en conjunto con los padres de familia fue utilizada como una de las estrategias más innovadoras del siglo XXI para docentes de enseñanza temprana, de acuerdo a lo establecido por Reinen (2015), debido a que esta clase de juego permitió instrucción diferenciada considerando la diversidad presentada en el grupo (en cuanto a estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, entre otras), ya que cada padre de familia brindaba atención individualizada a su hijo considerando lo que ellos creían pertinente y siendo apoyados por el docente con respecto a cuáles eran las formas apropiadas de ayudarlo.

Es necesario destacar cuáles son las implicaciones posteriores de esta investigación, dentro de las que reside el hecho de dar cuenta de que el docente tiene una gran variedad de estrategias innovadoras que puede utilizar para sensibilizar a los padres de familia (el juego es una posibilidad pero no la única), por lo que la labor como investigador no debe ser finalizada en ningún momento; sin embargo, en caso de elegir el juego organizado, es necesario que los educadores sepan con claridad cuáles son los tipos, las condiciones, las características y los propósitos de esta metodología para que los puedan utilizar de manera apropiada y sistemática para conseguir determinados fines.

Conclusiones

Se presentan en tres áreas: estudiantes, padres de familia y docentes.

En relación a los niños, la percepción que los estudiantes tienen sobre la participación de sus padres en el jardín de niños influye en el hecho de que ellos se sientan motivados o no: si los pequeños creen que sus padres de familia son importantes en la escuela, tienen mayor rendimiento académico si está cerca de ellos y los apoyan; si los niños manifiestan actitudes de temor frente a sus padres derivados de relaciones autoritarias y no consideran trascendental su participación, tendrán mejores resultados si actúan solos.

Otro aspecto importante es que, generalmente, los niños obtienen mejores resultados cuando se sienten seguros, no son juzgados y se usan cuestionamientos apropiados por parte de sus padres, así como adecúan el apoyo que les dan de acuerdo a sus características particulares. Es importante resaltar que una pequeña parte de la población infantil sigue manteniendo buenos resultados académicos incluso si los padres de familia no siguen los principios de una parentalidad positiva y tienen relaciones autoritarias con los estudiantes.

El juego organizado es una estrategia viable para que padres de familia y alumnos trabajen conjuntamente, debido a que es una acción placentera y estimulante que les agrada, les motiva para involucrarse y acercarse cada vez más a la institución donde estudian sus hijos. Como estrategia, el juego promueve la parentalidad al incluir a los progenitores comprendiendo todas las habilidades,

conocimientos y valores que tienen que poner en práctica sus hijos en el preescolar, identificando la manera más adecuada de darles apoyo; preocupándose cada vez más en mejorar su labor como padres de familia.

Relacionado al trabajo con los padres de familia a través de la implementación de esta estrategia, se distinguió que, en el medio rural, son las madres de familia las que participan mayormente en el cuidado de los estudiantes, razón por la que la labor con ellas sí funcionó, pero hace falta que también los padres de familia se involucren ya que en ambos recae el hecho de actuar con base en los principios de la parentalidad. Identificando que los juegos que prefieren los padres de familia son aquellos en los que no tienen que involucrarse realizando ejercicios físicos complejos, a pesar de que éstos son los favoritos de los estudiantes; más bien disfrutan participar en juegos tradicionales o que ellas ya conocen, incluso en aquellos en los que haya que resolver distintos problemas numéricos.

Es de suma importancia destacar que cuando los padres de familia sienten que existe una persona guía que les va indicando cómo mejorar su labor como tutores, pero lo hace con respeto y empatía, sin ser juzgado, muestra esta disposición para hablar sobre lo que hace como padre de familia, reflexionar sobre sus actos y enmendar los desaciertos que haya tenido hasta el momento.

Con respecto a las competencias docentes que se desarrollaron durante esta investigación, se percibió que asocian al nivel educativo, el grado de disposición del docente y las estrategias que éste utilice para involucrar a los padres de familia en la educación de los estudiantes.

Es necesario hacer énfasis en que para que un padre de familia se involucre correctamente en el logro del desarrollo del estudiante es indispensable que el docente establezca vías para la comunicación y entendimiento, para hacerle conocer qué es lo que se espera de él, cómo debe involucrarse para que sepa en base a qué actuar y cuáles son sus funciones reales en el plantel. A pesar de las competencias docentes que se desarrollaron, se concluye que la parentalidad –en todos los ámbitos que le competen– no puede ser verificable desde la perspectiva del docente, al menos no en este tipo de estudio; lo anterior, considerando que sería indispensable involucrarse más al entorno familiar, lo que requeriría un estudio más exhaustivo y prolongado.

Para futuras investigaciones, se sugiere que los docentes tengan en cuenta la tipología parental de los tutores de sus alumnos antes de implementar cualquier estrategia de atención y considerar el uso de otras opciones metodológicas como uso de cuentos, resolución de problemas, pintura, entre otras. La decisión de aplicar juegos, hace indispensable conocer al público que se atenderá para sugerir actividades que se encuentren acordes a sus posibilidades económicas y físicas. También, es importante que no sólo se involucre a madres de familia, sino que además se promuevan acciones que involucren a los padres de familia en el medio rural para fomentar los principios de la parentalidad.

Otra recomendación parte de la premisa de que es fundamental que los demás actores de la institución tengan intenciones de promover la parentalidad y se involucren en proyectos institucionales. Finalmente, si se pretende verificar que tanto los juegos organizados propuestos para promover la parentalidad inciden en todos los ámbitos que la conforman, se propone la realización de estudios longitudinales con familias para así poder observar cómo se promueve un desarrollo integral de los estudiantes desde todos los ámbitos que abarca la parentalidad positiva y no sólo desde lo que llevan a cabo en la escuela.

Referencias

- Barajas Villaluenga, F. & Corcobado Romo, J. (07 de 12 de 2017). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid, España.
- Chaparro, A., González, C. & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 53-58.
- CONAFE. (2010). Estimulación del desarrollo personal y social. En CONAFE. *Participación de los hombres en la crianza de los niños* (pp. 14-16). México, D.F.: CONAFE.
- CONAFE. (2012). La participación de la familia en la educación. La participación social en la educación y su marco jurídico. En CONAFE. *Modelo para la participación de los padres de familia en la Educación Inicial y Básica* (pp. 15-22). México, D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Dávila Balcarce, G. & Velásquez Contreras, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: “Devorón” y “Temporal”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Eccles, J. & Roeser, R. (2007). *Influencias de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Frade Rubio, L. (2009). Las competencias docentes para trabajar por competencias. En L. Frade Rubio. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México, D.F.: Grafisa S.A. de C.V.
- Girardi, C. & Velasco y Lambe, J. (2006). Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 22-46.
- Hernandez, R., Fernandez, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). D.F., México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ignasi, V. (2006). Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil. En V. Ignasi. *Desarrollo Infantil II* (297-302). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Julio Tuesca, V., Manuel Girón, M. & Navarro Díaz, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Revista Escenarios*, 119-127.
- Kateri Reinen, B. (2015). Early Childhood teacher. Obtenido de Six Strategies for 21st Century Early Childhood Teachers: <http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-childhood-teachers/>
- Llamas García, P. (17 agosto 2012). La Jornada Aguascalientes. Obtenido de Actitudes de los padres que favorecen el éxito escolar de sus hijos: <http://www.lja.mx/2012/08/actitudes-de-los-padres-que-favorecen-el-exito-escolar-de-sus-hijos-petra-llamas-en-lja/>
- López Chamorro, I. (2010). El juego y el desarrollo infantil. *Revista de la Educación en Extremadura*, 19-23.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotski: La psicología Socio-Histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-11.
- Máiquez, M., Cabrera, E., Rodrigo, M. & Martín, J. (2009). Las competencias Parentales en contextos de Riesgo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 113-120.
- Malagón y Montes, G. (2009). Los rincones de juego. En G. Malagón y Montes. *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños* (87- 92). México, D.F.: Editorial Trillas.
- Moreno Murcia, J. & Rodríguez García, P. (2007). Juego y desarrollo. En J. Moreno Murcia & P. Rodríguez García. *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil* (71-83). Murcia, España
- Peine, H. & Howarth, R. (1996). Cooperación en casa y la escuela. En H. Peine & R. Howarth. *Padres e hijos: Problemas cotidianos de conducta* (109-117). México, D.F.: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2004). Nuevas competencias profesionales para enseñar. En P. Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Razo Pérez, A. (2015). Tiempo de aprender. El uso y la organización del tiempo en las escuelas primarias de México. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa* (p. 9). México, D.F.: COLMEE.
- Reina Ruiz, C. (2009). Características del juego. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Reveco, O. (2004). Educación parental y familiar. Importancia de la participación de los padres en la educación de la primera infancia. En O. Reveco. *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamérica* (22-26). Santiago, Chile: UNESCO.
- Salles, C. & Ger, S. (2011). *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*. Educación Social (25-47).

- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. En P. Sánchez Escobedo, *Discapacidad, familia y logro escolar* (1-10). Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- SEP. (2011). *Guía para la Educadora Preescolar*. México: SEP.
- (2011). Plan de Estudios 2011. En SEP. *Plan de Estudios 2011*. D.F.: SEP.
- (2013). Rúbrica. En SEP. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shepard, L. (2006). Evaluación formativa. En L. Shepard. *La evaluación en el aula*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- UNICEF. (2011). Enfoque conceptual de la primera infancia. Políticas Nacionales que impactan en la primera infancia. En UNICEF. *Lineamientos de Política Pública a favor de la primera infancia, enmarcados en el cumplimiento de la Estrategia Nacional de Desarrollo* (pp. 7-13, 43-50). República Dominicana: United Nations Children's Emergency Fund.
- Valdés, A., Martín, M. & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-17.
- Woolfolk, A. (2010). Ciencias del aprendizaje y constructivismo. En A. Woolfolk. *Psicología Educativa*. México, D.F.: Pearson Educación.