



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

CREENCIAS DEL PROFESORADO RESPECTO DEL INVOLUCRAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS/AS

por

**NICOL ACUÑA ECHEVERRÍA
BÁRBARA CONCHA CONTRERAS
BÁRBARA DE LA FUENTE CONTRERAS
ROSA MEDINA GATICA**

Seminario para optar al Título Profesional de
Profesora de Educación General Básica

Profesor guía: Dr. Héctor Cárcamo Vásquez

Chillán 2018

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias por sostenernos y apoyarnos en este proceso

A nuestro profesor Héctor por guiarnos en el camino de la investigación

Y a nosotras por el desempeño y esfuerzo puesto en este proyecto

Índice

I. Introducción.....	5
II. Problematización.....	6
III. Formulación del problema.....	11
IV. Objetivos.....	12
V. Supuestos.....	13
VI. Marco Teórico.....	14
1. Antecedentes Generales.....	14
2. Relación Familia – Escuela.....	15
3. De qué hablamos cuando hablamos de	17
4. Representaciones sociales.....	22
5. Creencias del profesorado.....	23
VII. Elementos del contexto.....	27
VIII. Metodología.....	29
IX. Presentación de resultados.....	33
X. Conclusiones Generales.....	69
XI. Cronograma.....	74
XII. Bibliografía.....	75
XIII. Anexos.....	80

I. Introducción

En la actualidad se han evidenciado una serie de transformaciones, en cuanto a la forma de pensar, actuar y convivir con las demás personas del entorno. Del mismo modo la familia es la que transmite y comparte cierto tipo de creencias con sus integrantes, puesto que es considerada el primer agente socializador. De lo mencionado anteriormente, es importante agregar que la escuela constituye el segundo agente socializador, aportando conocimientos específicos y modelando las concepciones de los individuos. Por esta razón, se reconoce a la familia y a la escuela como agentes importantes a lo largo de la vida de cada persona, para su desarrollo íntegro y social.

Es fundamental que entre estos agentes se aprecie: una relación, comunicación, además de compromiso y participación, y de esta manera alcanzar el involucramiento de las familias con la escuela. No obstante, es necesario indagar cuán significativo es esta implicación para uno de los protagonistas del proceso educativo: los profesores y profesoras; analizando las creencias que ellos/as tienen interiorizadas, las cuales influyen en su quehacer pedagógico puesto que condiciona su actuar dentro del contexto escolar, lo que repercute en los estudiantes y sus familias.

La presente investigación propone analizar las creencias de profesores/as de escuelas municipales de Chillán de la nueva Región de Ñuble, en cuanto a las creencias que estos poseen respecto del involucramiento de las familias en la escuela.

II. Problemática

Se reconocen en la sociedad dos grandes agentes encargados del proceso de socialización de niños y niñas, el primero corresponde a la familia y el segundo a la escuela; ambos encargados de transmitir valores, actitudes y conocimientos que forjan la personalidad y el desarrollo íntegro de las personas. Es por ello, que es fundamental que se genere una unión o alianza entre los agentes mencionados para lograr un desarrollo interpersonal eficaz en los diferentes ámbitos que se presenten a lo largo de la vida.

Varios estudios realizados en Chile y España (Razeto, 2016; De León, 2011; Domínguez, 2010), coinciden en que la familia y escuela pueden tener diferentes intereses, pero es imprescindible encontrar un punto en común o de relación entre estas para lograr aportes significativos en el desarrollo de niños y niñas. Es por ello, que tanto la familia como la escuela deben realizar la labor educativa de manera conjunta y no diferenciada la una de la otra, siendo conscientes del rol que cumplen para enriquecer el proceso de socialización de los alumnos/as, complemento que resulta importante para alcanzar buenos resultados académicos y un desarrollo íntegro de niños y niñas, razón por la que es necesario incrementar la comunicación, participación e involucramiento de la familia con todos los integrantes de una institución educativa.

Dentro de las circunstancias que obstaculizan la alianza entre la familia y la escuela se encuentra la desigualdad en cuanto a recursos económicos que posee la primera, lo que generalmente conlleva un bajo capital cultural y producto de este un menor involucramiento de parte de las familias en la escuela, así lo rectifican diversos estudios realizados en Chile (Razeto, 2016; Gubbins e Ibarra, 2016), los que coinciden en que el nivel socioeconómico de las familias limita su involucramiento en las escuelas y el apoyo académico que estas puedan entregar a los/as estudiantes, lo cual impacta en el interés de estos en el proceso de escolarización.

Desde un punto de vista más crítico Carmona (2014) hace alusión a la estigmatización que sufren las familias más vulnerables desde las escuelas, sintiéndose renegados y excluidos por parte de los/as profesores/as que no son capaces de buscar estrategias para incluirlos, generando un problema actitudinal por parte del equipo pedagógico. En el mismo sentido, es necesario conocer instancias que fomenten el involucramiento de las familias de escasos recursos en los centros educativos de sus hijos/as.

Hay que considerar que estos espacios hacia el involucramiento de las familias son responsabilidad de la administración de los centros educativos, las cuales permiten apreciar las sinergias entre los agentes familia y escuela. Investigaciones (Colás y Contreras, 2013; Razeto, 2016) basadas en la clasificación que otorga Epstein (2001, Citado en Colas Y contreras 2013) mencionan que estos espacios o instancias de participación entre ambos agentes, se denominan: Ayuda a los padres; programas y cursos que realiza la escuela, Comunicación; reunión de apoderados, Voluntariado; actividades extraescolares, Aprendizaje en casa; tareas para la casa, Toma de decisiones; consejo escolar y Colaboración con el entorno; excursiones y jornadas de convivencia.

Lo anterior genera inquietud debido a que pesar de la literatura existente sobre los beneficios del involucramiento de la familia en la escuela, es posible apreciar; por un lado, que algunas escuelas limitan esta acción o no elaboran instancias para lograr el vínculo entre ellas y las familias; y por otro lado, es probable encontrar familias que delimitan su involucramiento, delegando responsabilidades al equipo pedagógico del centro educacional al que pertenecen.

El acercamiento existente desde la familia hacia la escuela y viceversa se ve determinado por las concepciones de la realidad previamente obtenidas por estos agentes, destacando que las creencias forman parte de las representaciones sociales construidas por los individuos respecto de una realidad basada en sus experiencias cotidianas y compartidas por ellos.

Existen estudios (Jodelet, 2011; Cárcamo, 2015) que coinciden en que las representaciones sociales son un conocimiento ordinario construido por una colectividad acerca de aspectos de la realidad en que conviven, en la que sujetos de una sociedad adjudican simbolismos a elementos pertenecientes a esta, los cuales interiorizan y son potenciales influencias de las acciones que realicen estos individuos.

Desde lo señalado anteriormente, es necesario cuestionarse cómo afectan las representaciones sociales del profesorado sobre el rol de las familias en la escuela, donde un estudio de tipo cualitativo-descriptivo realizado en Colombia (Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos, 2016) señala que las escuelas perciben un descuido por parte de las familias hacia el proceso escolar de sus hijos e hijas, con una actitud distante y poco comprometida con el centro educacional, delegando sus responsabilidades a este y al cuerpo docente encargado del quehacer educativo, sin que los centros educacionales reflexionen e implementen mejoras para que esta distancia disminuya.

Hay que considerar que las representaciones sociales son un elemento conformado por varios aspectos, destacando dentro de estos las creencias, donde diferentes autores (Mellado y Chaucono, 2015; Vera, Osses y Schiefelbein, 2012) las definen como; estructuras cognoscitivas y construcciones mentales de los individuos ligadas a imágenes, que afectan la manera en que percibimos, interpretamos y recordamos acontecimientos; estas creencias crean verdaderas teorías del mundo social y no social, instaurando actitudes, valores, ideologías y prejuicios que influyen al momento de tomar decisiones. Las creencias se caracterizan por persistir en el tiempo; tener un origen de transmisión cultural; permiten adaptar la comprensión de la realidad y con ello redefine, distorsiona y modifica el conocimiento de esta; así como también influyen en la interpretación y percepción que los individuos le otorgan a los elementos de la realidad lo que impacta en la toma de decisiones de estos (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

En consecuencia, estudios de tipo cualitativo realizados en Chile (Mellado y Chaucono, 2015 y Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010), coinciden que las creencias en la escuela delimitan el actuar de los docentes en cuanto a la metodología que utilizan para la entrega de conocimientos y en los efectos de esta en los/as estudiantes, lo que se considera un proceso complejo debido a la alta subjetividad de las creencias y la influencia de estas en el quehacer pedagógico. Es decir, las creencias de los docentes serán las que determinen las acciones de estos en las prácticas pedagógicas que realicen.

El actuar de los/as docentes dependerá de las creencias interiorizadas en ellos/as y para efectos de esta investigación es necesario develar las creencias que tienen estos respecto del involucramiento de las familias en las escuelas. Es por ello, que es posible encontrar docentes que faciliten esta acción y otros/as que la restringen. Así lo señalan diversos estudios de tipo cualitativo realizados en México y España (Valdés, Sánchez, 2016 y Armas, 2012) donde indican que, existen establecimientos en donde los/as profesores/as valoran la participación que las familias otorgan a sus hijos/as en la labor educativa, siendo un refuerzo positivo para la enseñanza de nuevos conocimientos y generando un mayor compromiso de los/as estudiantes en las escuelas, valorando el aprendizaje que les brindan estas. Lo que a su vez resulta necesario para los docentes y decisivo para la calidad de la educación. Contraponiendo lo anterior, existen estudios que expresan la restricción por parte del profesorado ante el involucramiento de las familias en la escuela, señalando que a mayor involucramiento de las familias, mayor será el sentimiento de inferioridad de éstas ante los profesionales de la educación, quienes consideran que la participación de las familias debe limitarse a cuando se les requiera, sin interferir en la labor del docente, por ejemplo; ayudar en el comedor, en actividades extraescolares, acompañamiento en visitas, etc. (Kñallinsky, 2003).

Hay que considerar que debe existir un complemento entre las familias y las escuelas para el cumplimiento de la labor educativa, teniendo en cuenta los diferentes intereses que posee cada una de estas, los cuales no deberían interferir en la formación de una alianza entre ambos agentes (familia y escuela), la que tiene como objetivo el desarrollo integral y académico de los/as niños/as. Esta alianza se ve afectada por las representaciones sociales del cuerpo docente y por ende, las creencias que estos tengan interiorizadas.

Por lo tanto, para efecto de esta investigación se hace necesario indagar y develar sobre las creencias que tiene el profesorado respecto del involucramiento de las familias en la escuela, para aportar información a esta temática que ha sido poco investigada y profundizada, pero relevante para comprender las relaciones que se presentan en los espacios educativos.

III. Formulación del problema

Preguntas:

Pregunta general:

- ¿Cuáles son las creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias en la escuela?

Preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las creencias que surgen en el profesorado respecto de la relación familia-escuela?
- ¿Cuáles son las creencias que surgen en el profesorado respecto del compromiso de la familia con la escuela?
- ¿Cuáles son las creencias que surgen en el profesorado respecto de la comunicación que establecen las familias con la escuela?
- ¿Cuáles son las creencias que surgen en el profesorado respecto de la participación de las familias en la escuela?

IV. Objetivos

Objetivo General:

- Develar las creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias en la escuela.

Objetivos Específicos:

- Identificar las creencias del profesorado respecto de la relación de las familias con la escuela.
- Distinguir las creencias del profesorado respecto del compromiso de las familias con la escuela.
- Reconocer las creencias del profesorado respecto de la comunicación que establecen las familias con la escuela.
- Describir las creencias del profesorado respecto de la participación de las familias con la escuela.

V. Supuestos

- Las creencias del profesorado respecto del involucramiento parental lo posicionan desde el ámbito de la participación a nivel informativo, considerándolo como el nivel de participación ideal.
- Las creencias del profesorado sostienen que la relación de las familias con la escuela comienza desde que estas ingresan a la comunidad o institución educativa.
- El profesorado sostiene la creencia que las familias no se comprometen con la escuela en el proceso educativo de sus hijos/as.
- Las creencias del profesorado sostienen que a pesar de los diferentes canales de comunicación existentes, las familias no manifiestan interés en establecer una comunicación con la escuela.
- Las creencias del profesorado respecto de la participación de las familias con la escuela se limitan al quehacer pedagógico.

VI. Marco Teórico

1. Antecedentes Generales

La sociedad chilena ha sufrido diversas transformaciones a lo largo del tiempo en cuanto a su forma de pensar, actuar y convivir con las demás personas, en el mismo sentido la familia es quien entrega las creencias a sus respectivos integrantes para que se inserten en esta sociedad, puesto que se considera a la familia como el primer agente socializador de cada individuo. Así como esta es la encargada de las concepciones ideológicas de los integrantes de la sociedad; la escuela es quien modela y profundiza los conocimientos de los individuos, siendo considerada el segundo agente socializador y transmisor de la cultura.

Es por ello que es fundamental conocer las conceptualizaciones en torno a la noción de familia. De acuerdo a Gilbert (2012) “puede definirse a la familia como el agente de socialización más importante en el comienzo de la vida de cada persona, siendo esta la responsable de transmitir la cultura inicial y definir la personalidad para ser partícipes de la sociedad” (pp.133-134).

Otro aporte a la definición de familia es la propuesta por Giddens (2007), quien la considera como “un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos” (p. 231). Por lo tanto, se aprecia un contraste entre las concepciones del concepto familia de los autores citados; el primero hace alusión al enfoque cultural y socializador que esta les otorga a sus integrantes en su primera etapa de vida; mientras que el segundo hace referencia a lazos consanguíneos, y por ende, a las responsabilidades existentes dentro de un grupo familiar.

Siguiendo en este razonamiento, se tiene como primer agente socializador a la familia y un segundo agente socializador a la escuela. Ambas encargadas de construir la personalidad, siendo esta última vista como un agente de cambio o como medio para reproducir una ideología y/o cultura.

Es por ello, que la escuela se puede definir como un “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción” (RAE, 2017), donde interactúan los/as profesores/as, alumnos/as y el cuerpo directivo. Del mismo modo, Giner y Lamo de Espinosa (1998) definen a esta como “(...) sistema educativo de las sociedades modernas, que abarca desde el preescolar a la universidad, con planes de estudio coordinados y enseñantes profesionales” (p. 253) .Es decir, la escuela sigue inmersa en la actualidad con el fin de enseñar contenidos establecidos en el currículum nacional a las y los alumnos.

Gilbert (2012) señala que en las escuelas, los niños y niñas comienzan a relacionarse con personas externas a su grupo familiar (compañeros/as, profesores/as, cuerpo directivo, auxiliares, entre otros), quienes nutren su proceso de socialización fomentando la interacción interpersonal. Se entiende que el proceso de escolarización no solo supone la entrega de conocimientos disciplinarios, tales como, matemática, lenguaje, ciencias sociales y naturales, entre otros; sino que, de igual manera, esta aporta cultural y valóricamente de manera indirecta (currículum oculto) al desarrollo íntegro de los individuos. Por lo tanto, la escuela es considerada un agente fundamental de socialización, porque brinda las herramientas necesarias a los niños y niñas para enfrentarse a la sociedad a lo largo de su vida.

2. Relación familia- escuela

El Ministerio de Educación (2011) señala que: “el rol de la familia resulta fundamental en la educación de nuestros hijos e hijas, ya que nos hace protagonistas de los cambios que va experimentando la sociedad de la que somos parte [...]. Salvaguardando así el principio de participar y comprometernos con la educación de nuestros hijos e hijas” (p.3). Es por ello que se hace necesario estudiar la relación familia-escuela, debido a que dichos agentes socializadores son fundamentales y responsables de la educación de niños y niñas. Asimismo, se hace imprescindible que familia y escuela trabajen conjunta y cooperativamente.

Colás y Contreras (2013) afirman que “la participación de las familias en la escuela es uno de los indicadores claves de la Calidad del Sistema Educativo” (p.486). Es por ello que conocer las respuestas que las familias dan a la oferta de participación que realizan los centros educativos es importante, dado que permite detectar y visualizar posibles sinergias entre los principales agentes educativos, familia y escuela.

En el mismo sentido la investigación realizada por Cevas (2013) señala que a mayor implicación de las familias mayor es el rendimiento escolar, mejorando con ello la autoestima de los niños y la relaciones de estos con sus padres, además las actitudes de los padres, madres y apoderados hacia la escuela es de una manera positiva.

Del mismo modo, desde un punto de vista de los docentes en formación (Cárcamo y Rodríguez, 2015) reconocen que la labor de los padres en el quehacer educativo es fortalecer y acompañar a sus hijos/as en paralelo a los objetivos que la escuela persigue, valorando las oportunidades, tales como la formación de hábitos de estudios y el desarrollo de habilidades cognitivas que se establecen en la escuela.

Siguiendo este lineamiento en la realidad chilena, el conflicto de la participación de los apoderados en la educación formal ha estado permanentemente en discusión, así lo rectifica Gubbins (2012) señalando que la evolución de las políticas educativas permite identificar dos enfoques: el primero supone que la educación formal delimita la participación de las familias, responsabilizando la asistencia y el respeto de los hijos/as a las reglas escolares, como lo son; la presentación personal, disciplina, hábitos de higiene, etc. Mientras que el segundo destaca la labor conjunta de la familia y la escuela en el proceso de socialización, lo que exige fomentar la unión entre ambas, resultando un mayor interés, motivación y compromiso por parte de los niños y niñas hacia el aprender escolar.

Conscientes de la importancia de la implicación de la familia en la escuela de sus hijos, es fundamental reconocer las dificultades que ello implica. Por ejemplo, determinar quién del grupo familiar se hará cargo de dicha implicación, en qué momentos, con qué recursos y apoyos, destacando que los modelos de familia han sufrido transformaciones tanto en su composición como en las acciones que desarrollan en su vida cotidiana. Es decir, las familias tienen otras ocupaciones que no les dejan el tiempo suficiente para poder acompañar y orientar a sus hijos e hijas en la educación formal. Por lo tanto, se ratifica “que la familia y la escuela se necesitan y, sin embargo, no siempre se buscan ni menos se encuentran” (Razeto, 2016, p.3)

3. De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento entre las familias y la escuela

Es necesario esclarecer los conceptos que conforman el involucramiento, siendo estos: comunicación, relación, participación y compromiso, debido a que aparentan ser conceptos iguales pero no tienen el mismo significado.

En primer lugar, al hablar de comunicación Frías (2000), menciona que esta consiste “en la transmisión de un mensaje de una persona o grupo a otro, lo que requiere de la existencia de voluntad de interacción entre ambas partes, es decir, que se cree un proceso de influencia mutua y recíproca [...] entre los comunicantes”. Asimismo, Berelson y Steiner (1964) señalan que esta; “consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, mediante el empleo de signos y palabras”. Dicho de otro modo, comunicación es la interacción entre dos o más sujetos (emisor y receptor/es) que buscan transmitir información con un objetivo, a través de diferentes canales y con códigos específicos.

Garreta y Maciá (2017) indica que, la comunicación entre las familias y la escuela debe ser unidireccional y bidireccional, generando una reciprocidad que tiene como objetivo potenciar la relación entre las mencionadas. Motivo por el cual se considera una herramienta fundamental para incrementar los intereses que tengan en común las familias en conjunto a los centros educativos.

Como también señala Garreta y Maciá (2017) que existen dos tipos de canales de comunicación; tradicionales y tecnológicos, encargados de mantener esta unión entre la familia y la escuela. Por un lado, los canales de comunicación tradicionales pueden ser individuales o grupales. En los individuales (profesor-apoderado) se encuentran las tutorías con la familia, entrevistas personales y agenda escolar, y en los grupales (profesor - apoderados) se encuentran: circulares, notas dirigidas a las familias y reuniones grupales.

Por otro lado, se aprecian los canales de comunicación tecnológicos que pueden ser, al igual que el anterior, individuales o grupales. Dentro de los individuales están las plataformas digitales, correo electrónico y el teléfono; y en los grupales se encuentran las páginas *webs* y *blogs*.

En segundo lugar, el concepto de relación hace referencia al vínculo existente entre familia y escuela, donde el Diccionario de la Real Academia Española define el concepto de relación como: “Conexión, correspondencia de algo con otra cosa”. (2017), es decir, el concepto mencionado hace referencia a un enlace o unión de un elemento, persona o cosa con otro/a.

En el mismo sentido Vigo, Dieste y Julve (2017) señala: “cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa” (p.149). Es por ello que hacer posible esta relación es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes. Asimismo, al estar los padres más involucrados en la educación de sus hijos, estos generan mayores vínculos de confianza y a la vez potencian la formación valórica.

En tercer lugar, al hablar de participación la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” elaborado por el Ministerio de Educación (2002) establece lo siguiente: “Se entiende en forma amplia la participación como: un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno.” (p.29). Es necesario añadir que la acción de participar atiende a un interés, una opción y una ideología personal por parte de las personas involucradas.

Cabe destacar, que en la actualidad esta normativa ya no está vigente debido a una actualización que dio paso a la denominada “Política de Convivencia Escolar” elaborada por Ministerio de Educación (2015) en la que es posible apreciar una vinculación de las familias de manera más profunda, considerándose parte de la “comunidad educativa”, a diferencia de la política caducada, donde se consideraba a la familia como un agente fundamental en la educación, pero no aliado a los centros educativos.

Siguiendo con la conceptualización de participación, se entiende como “aquello que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto” (Amnistía Internacional, 1996, p.38) (citado en Corona y Morfín, 2001) Mientras que el Diccionario de la Real Academia Española define el concepto de participación como: “tomar parte en algo” (2017). Por lo tanto, es posible comprender la participación como una manera de pertenecer a una sociedad, dando a conocer opiniones e intereses personales.

Del mismo modo, Vigo, Dieste y Julve (2017) indica: “el concepto de participación de las familias en los centros escolares no goza de una definición o un significado unívoco, aunque existe cierto consenso respecto a los términos con los que se puede caracterizar: colaborar, involucrar, gestionar, intervenir, ayudar, implicar” (p.49). De acuerdo a esta definición, se puede afirmar que la participación tiene niveles de implicación que categorizan la participación de las familias en los centros educativos.

Siguiendo este lineamiento, Vogels (2002) realiza una propuesta para categorizar el nivel de implicación de las familias en la escuela, considerando la implicación en una escala ascendente. Vogels las categoriza en: consumidores, clientes, participantes y socios. Siendo los “socios” quienes alcanzan la mayor implicación en el proceso educativo de sus hijos y los “clientes” quienes menos se implican en la educación de sus hijos.

En cuarto lugar, al hablar de compromiso O’reilly y Chatman (1986) (citado en Juaneda y González, 2007) lo entienden como “vínculo psicológico sentido por una persona hacia una organización, que reflejará el grado con el cual el individuo interioriza o adopta características o perspectivas de la organización”. Del mismo modo, Becker (1960) (citado en Juaneda y González, 2007) afirma que “el compromiso surge cuando una persona, por la realización de inversiones para el mantenimiento de ciertos intereses, permanece con una consistente línea de actuación”. Es decir, el concepto nombrado con anterioridad demuestra el grado de interiorización entre dos agentes (familia y escuela), donde adoptan características e intereses similares, que actúan en una sola línea.

El compromiso que tengan las familias con la escuela de sus hijos e hijas resulta importante, debido a la implicancia de este en diferentes aspectos en la etapa escolar de niños/as, tales como en los resultados académicos, en el desarrollo de las habilidades sociales, en el comportamiento y en la vida posterior al proceso de escolarización. La familia, a su vez, al comprometerse con la escuela asume ciertos roles; de sostenedores, innovadores, facilitadores, modelos, personas que toman decisiones, colaboradores y co-creadores los cuales serán visibles en el proceso educativo (Argibay y Arias, 2016).

Por lo tanto, esclarecidos los conceptos mencionados en párrafos anteriores, es posible comprender significativamente el concepto de involucramiento dentro del contexto educativo. Arguedas (2010) se refiere a este como “las actitudes de las estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje” (p.64).

En otras palabras, se entiende que los alumnos dentro de la comunidad educativa realizan tanto actividades escolares como extraescolares, sintiéndose aceptados por los miembros de la institución y pertenecientes a esta.

Desde la perspectiva del involucramiento de las familias en la escuela, ésta alude al compromiso y participación que tienen los padres, madres y/o apoderados con la institución escolar de sus hijos/as, entendiendo que tanto el compromiso como la participación beneficia el éxito escolar. Así lo sostiene Coleman (1996) (citado en Razeto, 2016) quien destaca que la influencia de la familia no solo se restringe a su nivel económico, sino que también al apoyo educativo que esta puede aportar a la educación de sus hijos/as.

Continuando con la reflexión de lo que significa involucramiento, Razeto (2016) considera que este es un desafío para los centros educativos puesto que compete a todo su equipo pedagógico, destacando a los/as docentes, quienes son los más próximos a la realidad de los y las estudiantes. Así también enfatiza en la importancia que se le da al involucramiento, en los tiempos y espacios escolares, considerando a éste como un potencial en el éxito escolar de los niños/as.

A modo de síntesis, los conceptos nombrados anteriormente (comunicación, relación, participación y compromiso) hacen referencia a la colaboración de los individuos entre sí, siendo este caso particular las familias y la escuela, donde las decisiones que tome uno de estos repercute en su entorno y quienes conviven en él, estableciendo así un vínculo entre ellos.

Entonces, podemos decir, que una vez comprendidos los conceptos es posible establecer la conexión entre ellos señalando que: comunicación, relación, participación y compromiso conforman la conceptualización de involucramiento.

Contextualizando lo antedicho en el ámbito educativo es posible destacar lo imprescindible que es el involucramiento de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas y la incidencia de esto en los resultados académicos que estos presenten.

4. Representaciones Sociales

La relación de las familias con las escuelas, se manifiesta a través de la comunicación, participación e involucramiento que exista entre estas, siendo el reflejo de las representaciones sociales previamente concebidas por los participantes de la escuela en el proceso educativo, siendo estos; estudiantes, apoderados, cuerpo docente y administrativos. Dichas representaciones sociales se interpretan como una manera de entender y propagar un conocimiento que se inserta en la sociedad y en las experiencias personales de cada individuo, las que posteriormente influyen en las interacciones de éste con su entorno (Rangel, 2009). Por lo tanto, se entiende que toda acción de un sujeto se ejecutará de acuerdo a las representaciones sociales previamente interiorizadas en él.

En el mismo sentido, Jodelet (2011) señala que las representaciones sociales son un conocimiento construido a través de las experiencias cotidianas compartidas entre los participantes de un grupo. Afirmando que: “esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (p.134).

Siguiendo este razonamiento, Cárcamo (2015) indica que las representaciones sociales corresponden a la manera en que se construye la realidad desde una perspectiva colectiva. Asimilando simbolismos discursivos que los individuos utilizan como recursos para aludir a elementos abstractos pertenecientes a la realidad construida por ellos. Por lo que se hace necesario analizar las representaciones sociales desde la mirada de quienes las elaboran, provocando una posible inquietud ante estas, o naturalizando el modo en que interpretan el mundo. Por consiguiente “la configuración de una representación supone la estructuración de universos simbólicos que operan como generadores de orden a partir de objetivaciones sociales que permiten al individuo situar su objetividad en un contexto social más amplio” (Cárcamo, 2015, p.90)

Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos (2016) analizan las representaciones sociales que tienen los maestros en cuanto a la familia en el proceso de escolarización de sus hijos/as, señalando que los docentes consideran a los padres negligentes puesto que estos delegan sus responsabilidades al agente escuela tanto en el ámbito valórico como socio-afectivo, así como también en aspectos referidos a la ciudadanía y convivencia. Destacando que, a pesar de los nuevos modelos de familia existentes, la distancia entre los centros educacionales y las familias sigue presente, sin asumir ni reflexionar ante las posibles fallas que puedan surgir.

De lo mencionado anteriormente se entiende que las representaciones sociales son determinantes de la realidad, la cual se construye a través de las interpretaciones preconcebidas por los individuos de una sociedad las que se basan en sus experiencias y que se insertan en la ideología de estos. Dando paso así a las creencias, que corresponden a un aspecto configurativo relevante dentro de las representaciones sociales. Por tanto, es importante destacar el rol que cumplen las creencias en la escuela, debido a que determinan las prácticas pedagógicas de un docente frente a su quehacer educativo.

5. Creencias del profesorado

Los profesores son muy importantes en el proceso de socialización puesto que son las segundas personas adultas con las que los niños interactúan (las primeras son los integrantes de la familia) y quienes los acercan al medio escolar. Por ello se hace necesario conocer la definición del concepto; profesor/profesorado/docente donde el diccionario de la Real Academia Española lo define como: “persona que ejerce o enseña una ciencia o arte” (2017). Del mismo modo, se puede decir que el profesorado es un agente decisivo en forjar la personalidad del niño/a puesto que no sólo enseña contenidos a los alumnos sino también valores y actitudes.

Añadido a lo anterior, otro aporte a la definición es la que entrega Vygotsky citado en “Los Paradigmas de la Educación” de EducarChile (2013) señalando que:

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, a través de las actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes. (p.11)

Asimismo, Gilbert (2012) afirma que: “los profesores, a través de las materias que enseñan, interpretan la sociedad en un sentido más amplio y como agentes de la socialización, juegan un rol muy importante definiendo, explicando y preparando a sus alumnos para responder a los requerimientos sociales” (p.197).

Esta interpretación que el profesorado mantiene sobre la sociedad es la que transmite a su alumnado, dejando en evidencia sus convicciones personales (en ocasiones de manera involuntaria); exponiendo sus creencias, prejuicios e ideologías, lo que interfiere en la entrega objetiva de los conocimientos del currículum oficial. Asimismo Vera, Osses y Schiefelbein (2012) afirman:

Estas creencias son construidas por los profesores de manera inconsciente a partir de muchos factores. Entre ellos se encuentran: la influencia del significado cultural de la disciplina, la calidad de la experiencia de servicio en las aulas y la oportunidad para la reflexión y la experiencia de servicio. (p.305)

Siguiendo este razonamiento, Gilbert (2012) señala que el concepto creencia es “una idea que es relativamente subjetiva, no confiable y no verificable” (p.111), aplicando esta conceptualización en la escuela, se entiende que las creencias guían la práctica pedagógica de los profesores, en aspectos como; la

forma en que diseña sus clases, la relación que establece con sus estudiantes y los objetivos que se proponen. Sin embargo, esto no significa que las creencias de cada profesor estén en lo correcto y sean verdaderas, más aún aplicables a la realidad porque son propias de la subjetividad de cada individuo.

Corroborando lo expresado en líneas anteriores, Myers (2000) (citado en Vera, Osses y Schiefelbein, 2012) señala que “la importancia de las creencias radica en que éstas se encuentran presentes en todos los individuos, manifestando claros efectos, ya que influyen en la forma en cómo éstos sienten y actúan, y al hacerlo así, generan su propia realidad” (p. 175). Por lo tanto, se entiende que las creencias afectan la forma en que percibimos, interpretamos e incluso recordamos la realidad; son teorías acerca del mundo social que facilitan el análisis del comportamiento humano; consideradas una red de ideas que se van formando a través de la vida cotidiana de las personas y por lo tanto, están presentes en la toma de decisiones. Estas creencias tienen un carácter cultural, en donde en ocasiones las personas establecen falsas creencias adaptándolas para convertirlas en verídicas (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012)

Es por lo mencionado previamente que las creencias asumen un rol fundamental en el papel del profesorado, puesto que estas interfieren en el quehacer educativo y en las interacciones que se presentan en la escuela, destacándose los/as estudiantes, las familias y los docentes. Enfocado en el profesorado, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) mencionan que: “las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula” (p.423).

En síntesis, los principales agentes socializadores; familia y escuela, se necesitan mutuamente debido a que ambos transmiten la cultura y forjan la personalidad de los niños y niñas, brindándoles las herramientas esenciales para enfrentarse a la sociedad.

Es por ello que es imprescindible que exista una unión entre estos dos agentes para así fortalecer diferentes aspectos de la vida de los niños/as, tales como; académico, valórico y experiencial. La literatura existente señala que dicho acercamiento conlleva resultados positivos en la calidad de educación, y aunque en la actualidad existen instancias para que las familias participen, generalmente no son las adecuadas para que exista un real involucramiento de estas en los centros educativos.

Por un lado, se hace referencia a las instancias que generan los centros educativos para que la familia se involucre; por otro, se alude a las perspectivas de los docentes frente a la unión que debe existir entre familia y escuela, quienes se ven influenciados por sus creencias, obtenidas a partir de sus experiencias, para interpretar y juzgar el nivel de acercamiento y participación que pueda tener la familia en la educación de sus hijos e hijas.

Las creencias de los docentes en cuanto a la relación que se debe producir entre la familia y la escuela varían prolongadamente respecto del rol que se le atribuye a padres y a docentes, y a la autoridad que tiene cada uno de estos agentes.

Finalmente, las investigaciones revisadas hacen alusión al impacto de las creencias del profesorado en cuanto al quehacer educativo, enfatizando en los contenidos que se entregan y en la didáctica a utilizar; sin embargo, no es posible encontrar estudios relevantes respecto de las creencias del profesorado acerca del involucramiento de las familias en la escuela, por lo que es necesario indagar sobre esta temática para aportar información respecto de la problemática presentada a la realidad actual.

VII. Elementos del contexto

Para esta investigación se trabajaron en ocho escuelas pertenecientes a la ciudad de Chillán en la nueva Región de Ñuble, las cuales serán nombradas con letras de “A” a la “H” para resguardar su confidencialidad, destacando su alto índice de vulnerabilidad como factor común.

Escuela A: escuela ubicada en el sector céntrico de Chillán, entre un lugar de comercio, recibe estudiantes de todos los alrededores de la ciudad por el fácil acceso a transporte y locomoción tanto urbano como rural. Presenta un índice de vulnerabilidad del 87,58%.

Escuela B: escuela ubicada en un sector de poblaciones de bajos y medianos ingresos, que recibe a estudiantes de lugares tanto cercanos como fuera de la ciudad. Presenta un índice de vulnerabilidad de 97,12%.

Escuela C: escuela ubicada en un sector de fácil acceso y locomoción, entre poblaciones y condominios de todos los niveles socioeconómicos, este establecimiento recibe a estudiantes de zonas rurales de la ciudad de Chillán. Presenta un índice de vulnerabilidad de 93,23%.

Escuela D: escuela ubicada en un sector de poblaciones y residencias de un nivel socioeconómico medio, con baja tasa de natalidad y en su mayoría de adultos mayores, de fácil acceso y variada locomoción. Presenta un índice de vulnerabilidad de 97,76%.

Escuela E: escuela que se ubica en una zona de riesgo social de bajos recursos, en donde existen hogares de familias hacinadas y contruidos por material ligero, las cuales se conforman por integrantes privados de libertad por diversas causas, que afectan directamente a los/as estudiantes. Presenta un índice de vulnerabilidad de 99,11%.

Escuela F: establecimiento que se ubica en uno de los sectores con mayor vulnerabilidad de la ciudad, caracterizándose por un entorno densamente poblado, con casas generalmente pareadas y sin terminaciones adecuadas, conformado por familias jóvenes y numerosas. El entorno social que rodea a la escuela no brinda las oportunidades necesarias para el desarrollo de los niños y niñas. Presentando un índice de vulnerabilidad de 99%.

Escuela G: escuela ubicada en el sector sur oriente de Chillán, insertada en un entorno de barrios vulnerables, con familias de bajo nivel socioeconómico, las cuales viven en hacinamiento y pobreza, cercana a locales comerciales con expendio de alcoholes y con calles muy transitadas. Presentando un índice de vulnerabilidad de 96,77%.

Escuela H: escuela que se ubica en un sector de alta vulnerabilidad social, puesto que las poblaciones están conformadas por hogares con diversos modelos de familia. Posee locomoción de fácil acceso, además de tener buena iluminación en las calles. Presenta un índice de vulnerabilidad de 97,09%.

VIII. Metodología

Diseño metodológico

Considerando los objetivos y el contenido planteado en la presente investigación, esta se realizará bajo el paradigma comprensivo interpretativo de corte cualitativo, destacando a Ruiz (1996) quien señala que:

La investigación cualitativa equivale a un intento de comprensión global. Por muy limitado o reducido que sea el contenido del tema que aborda, este es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado o fragmentado [...] En este sentido la estrategia de una investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado. (p. 55 - 57)

Y en lo que se refiere al paradigma comprensivo interpretativo, basado en el aporte de Schutz (1972) quien considera que la interpretación fenomenológica tiene dos sentidos; el primero se refiere a la interpretación que la persona le da a su vida cotidiana, mientras que el segundo sentido se refiere al proceso en el que el investigador interpreta las interpretaciones que la persona le da a su vida cotidiana, siendo este último el considerado para efectos de esta investigación.

Lo mencionado anteriormente está enmarcado en un contexto educativo; teniendo como base epistemológica la corriente sociofenomenológica. Toledo (2014) señala que la “sociofenomenología estudia las estructuras (inter) subjetivas de sentido mediante un riguroso de carácter científico” (p.64).

Por lo que la presente investigación busca analizar las creencias de los/as participantes respecto del involucramiento de las familias en la escuela, a través del análisis de su construcción discursiva.

Tipo de estudio

El tipo de estudio de esta investigación es de carácter descriptivo, reconociendo que a pesar de los múltiples estudios analizados respecto de los beneficios que conlleva el involucramiento de las familias en la escuela, no existe suficiente información acerca de las creencias que poseen los/as docentes respecto de este involucramiento en el proceso educativo de sus hijos/as, por lo que se hace necesario indagar y analizar una nueva perspectiva para aportar a la temática mencionada.

Informantes

Los/as participantes de esta investigación son 8 docentes hombres y 20 docentes mujeres, dando un total de 28 participantes de diversas edades y años de ejercicio, que cumplen la condición de ejercer en escuelas de enseñanza básica municipales de Chillán, con alto índice de vulnerabilidad como característica en común, pertenecientes a la capital de la Región de Ñuble. Dichos/as informantes se caracterizan en la *tabla n° 2 de caracterización de sujetos*, expuesto en el anexo n° 4.

Criterios Muestrales

Se considera como principales criterios de inclusión de los sujetos de estudio los siguientes:

- Homogeneidad: todos son docentes que se desempeñan en el nivel de educación básica. Todos tienen el título de profesor en educación básica, ya sea generalista, con mención o especialidad.
- Heterogeneidad: en cuanto a edad, sexo, años de experiencia docente, con jefaturas de curso, sin jefatura de curso, y en diferentes niveles.

Los criterios señalados buscan cubrir la variabilidad estructural de la población de estudio.

Técnica e instrumento

La técnica utilizada es de naturaleza dialógica, específicamente la entrevista semiestructurada en profundidad, visible en el Anexo n°1; la cual se realiza de una manera más flexible debido a la libertad que posee el interlocutor de adaptar las preguntas a los/as entrevistados/as con el fin de estimular, esclarecer conceptos confusos y disminuir la formalidad generando un espacio de confianza (Díaz, Torruco, Martínez y Valera, 2013). Además permite orientar el discurso de los y las participantes hacia las dimensiones constitutivas de la conceptualización de involucramiento. El instrumento que se utiliza para estos efectos corresponde a la pauta de entrevista en la cual se exploran las diferentes categorías de tipo apriorístico o deductivo, las cuales son definidas en una tabla que se encuentra al final de informe en el Anexo n°2.

Plan de análisis

La técnica de análisis utilizada es el análisis semántico estructural, el cual tiene como fundamento comprender a través del discurso de un grupo de actores determinados (profesores/as de enseñanza básica), los profundos significados que poseen de acuerdo al entorno escolar en el que se desenvuelven, y de esta manera conocer las creencias que poseen los/as docentes respecto del involucramiento de las familias en la escuela, y junto con ello organizar las representaciones de los sujetos sobre la temática mencionada anteriormente. (Martinic, 1992). Para desarrollar lo antedicho, se utilizará una tabla matriz de categorización, planteada en el anexo n°5 de este informe.

En cuanto a los criterios de calidad de la investigación, el instrumento de recopilación de información será sometido a validación por juicio de expertos. Y referido a los criterios éticos, esta investigación se trabajará con los protocolos éticos utilizados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Cabe destacar que la presente investigación forma parte del proyecto FONDECYT N° 11160084.

Reflexiones metodológicas

Al reflexionar sobre lo que conlleva realizar una investigación de tipo cualitativa notamos que la elección del tema a estudiar resulta primordial, puesto que debe ser un aporte y necesidad para la sociedad, que presente originalidad y nueva información para futuros estudios, es por ello que el indagar en las creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias otorgará nuevos antecedentes respecto de esta temática, debido a la escasez de contenido existente.

Referido a la recolección de información mediante la entrevista semiestructurada en profundidad se aprecia un buen recibimiento por parte de los establecimientos educacionales seleccionados, asimismo un gran número de docentes participantes demuestran buena disposición en colaborar con esta investigación, debido a que sienten la necesidad que se conozca la realidad de sus escuelas.

Durante el desarrollo de las entrevistas a los profesores y profesoras se apreció una confusión de los conceptos a los cuales se referían las preguntas, es por ello que en un principio se cometieron errores al no explicar la estructura de la entrevista a realizar, sin embargo, se hizo necesario explicar la distribución de la entrevista para evitar tergiversación de la información, y en ocasiones adaptar las preguntas para una mejor comprensión; lo que generó una conversación más amena, fluida, y a la vez confianza hacia nosotras como investigadoras.

Creemos que un aspecto importante al momento de presentarse ante los establecimientos educacionales para la recopilación de información es mantener una buena presentación personal (uniformadas), el respaldo mediante un escrito de nuestro académico guía de esta investigación y con ello los criterios de calidad de la investigación apoyados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), el cual se encuentra en el Anexo n° 3 y como último aspecto considerado es la casa de estudio a la que pertenecemos, por el prestigio que esta tiene en su formación docente y el reconocimiento en la zona

IX. Presentación de resultados

¿Qué se dice del involucramiento de las familias con la escuela?

Debido a las diferentes apreciaciones y/o confusiones existentes en el profesorado respecto del concepto de involucramiento se hace necesario develar que este es entendido por profesores y profesoras como la presencia de las familias en las actividades que la escuela propone, siendo estas extracurriculares; tales como festividades nacionales, aniversario, celebraciones de día del padre, madre y/o apoderado/a; además de apoyo en el aspecto curricular, manifestándose este en la revisión de cuadernos, tareas, evaluaciones, envío de útiles escolares y/o recursos pedagógicos que él o la docente solicite. Nociones que se asemejan a lo que dice Coleman (1996) (citado en Razeto, 2016) quien se refiere al involucramiento como la influencia de la familia de manera global en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

Quisiéramos destacar la definición que representa a un número importante de informantes, el cual plantea lo siguiente:

“El involucramiento de la familia en la escuela es la participación activa que tiene la familia, el apoderado, la persona que está a cargo del niño, en el sentido de que si uno le pide apoyo, ese apoyo esté cien por ciento y es como debiera ser y es lo que todos los profesores esperamos.” (Profesora 1, escuela G)

De la misma manera, es importante destacar lo que menciona un profesor entrevistado respecto del concepto de involucramiento, refiriéndose a este como:

“Una intervención en su justa medida que pueden hacer las familias para apoyar a los estudiantes, para que ellos puedan incrementar su rendimiento académico. Es importante que las familias apoyen a los niños, para que de esta manera ellos suban su autoestima.” (Profesor 2, escuela B)

Teniendo en cuenta lo expuesto, es posible decir que el involucramiento de la familia debe manifestarse dentro de ciertos límites, los cuales son estipulados por el o la docente, en los aspectos que estos consideren necesarios para generar un aumento significativo en el rendimiento académico de los/as niños/as, y asimismo, mejorar su autoestima al presenciar un apoyo por parte de la familia.

Al analizar los discursos de los/as entrevistados/as se distinguen con regularidad ciertos conceptos que conforman lo que estos/as entienden respecto del involucramiento de la familia con la escuela, entre los cuales encontramos: *equipo*; que se refiere al trabajo en conjunto realizado por la familia, la escuela y los/as profesores/as, *preocupación*; entendido como la supervisión de tareas, evaluaciones y resultados académicos de los/as niños/as, *formación de hábitos y valores*; aludido a que estos son responsabilidad de la familia y que la escuela debe reforzar.

Comprendiendo que lo anterior es resultado de las representaciones sociales que forjan las creencias de los profesores y las profesoras que participaron de esta investigación, respecto del involucramiento de las familias en la escuela, se evidencia que este se manifiesta escasamente dentro de los establecimientos. Así lo expresa un entrevistado en la siguiente cita, quien generaliza esta creencia dentro de las escuelas municipales:

“Mire aquí en la escuela el involucramiento de la familia, en cuanto a la vida académica de los estudiantes, el porcentaje de involucramiento no es muy amplio, como toda escuela municipal, pero sí hay un bajo porcentaje que si se involucra, digamos a cabalidad en eso, conlleva por ejemplo, se nota en la participación de reuniones de apoderados, cuando los niños tienen prueba, se preocupan de estudiar, de revisarle los cuadernos, de mandar los materiales, entonces ahí uno se da cuenta en qué nivel de porcentaje está involucrado, participa la familia“. (Profesor 1, escuela D)

Como resultado de diversos factores se considera insuficiente el involucramiento de las familias con la escuela, el cual se ve determinado por el nivel socioeconómico, el capital cultural y el entorno social de las familias. Es por ello que destacamos el siguiente discurso, el cual representa una generalidad de las creencias respecto de involucramiento de los/as participantes entrevistados/as:

“Aquí sería esencial que las familias se involucren, pero el entorno social impide en cierta parte de que eso suceda, porque la mayoría, por ejemplo de los alumnos que están aquí sus papás están privados de libertad, etcétera”. (Profesora 3, escuela H)

Siguiendo este razonamiento, Razeto (2016), Gubbins e Ibarra (2016) afirman que el nivel socioeconómico de las familias delimita el alto o bajo grado de involucramiento que estas puedan tener con la escuela, así como también el apoyo que puedan brindar a sus hijos e hijas en sus deberes escolares.

Otro factor detonante mencionado en los discursos de los y las docentes entrevistados/as, es el tiempo que tienen las familias para involucrarse en las escuelas, entendiendo que en la actualidad por motivos laborales no pueden dedicarle el tiempo necesario en el quehacer educativo de sus hijos/as, coincidiendo nuevamente con Razeto (2016) quien menciona que la sociedad actual vive entre múltiples demandas, como lo son las extensas y agobiantes jornadas de trabajo que reprimen la tarea educativa de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas. Resaltando el siguiente discurso:

“No hay mucho involucramiento, generalizando en realidad, porque los papás hoy en día están con un tren de trabajo muy arduo, muchas mamitas llegan tarde a la casa, trabajan, muchas mamás son jefas de hogar, por lo tanto tienen que trabajar y tener jornadas extensas de trabajo”. (Profesora 2, escuela E)

Un aspecto que llama la atención dentro de los discursos es aquel que hace referencia al involucramiento de las familias en cuanto a la opinión que estas otorgan respecto del mejoramiento de las prácticas educativas en las escuelas, que se encuentra presente en el siguiente discurso:

“Participando, no solamente en las reuniones, que es de lo más común, sino de las actividades que desarrolla la comunidad educativa en general, no necesariamente de su curso, sino de toda la escuela, y también, quizás, de alguna manera, dando a conocer una crítica constructiva, para el mejoramiento del funcionamiento de las actividades o prácticas educativas de la escuela”. (Profesor 5, escuela D)

Cabe destacar otra creencia que los profesores y las profesoras mantienen respecto del escaso involucramiento de las familias con la escuela, responde a la tarea que tiene esta última de proporcionar a sus estudiantes recursos que fortalezcan y beneficien su proceso de escolarización, tales como; útiles escolares, uniforme, transporte, entre otros, lo que genera una costumbre perjudicial para que las familias colaboren en la escuela, reflejándose en la siguiente cita:

“Se ha visto cada vez, en lo que yo llevo trabajando, que el apoderado en las escuelas municipales es cada vez menos el involucramiento que tienen, o sea, en solicitar las cosas, el apoderado no llega, en darle tareas a los niños y los niños no llegan con sus tareas, ni siquiera llegan con los materiales, o sea, la misma apoderado de los niños se acostumbraron a que todo se les dé [...] entonces uno tiene que entregarle todo a los niños, están acostumbrados y los apoderados también, se les cita a reunión, se le cita a entrevistas, a veces vienen a veces no, a veces se excusan y a veces no, entonces ha ido en decaída encuentro yo aquí al menos, en la escuela que estoy trabajando, que cada vez es menos”. (Profesora 1, escuela G)

En síntesis, la generalidad de los/as profesores/as participantes entrevistados/as entienden por involucramiento de las familias en la escuela como: la participación y el apoyo de las familias en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos e hijas, formación de valores y hábitos, además de la participación en el ámbito curricular como en el extracurricular (actos, convivencias, actividades de aniversarios, reuniones de apoderados/as, bingos, mateadas, actividades día del apoderado o de la familia, entre otras), manteniendo un compromiso constante con la educación de sus hijos e hijas. Del mismo modo, las creencias que los/as sujetos participantes poseen, se refieren al escaso involucramiento por parte de las familias, como consecuencia del ritmo laboral y por ende, el poco tiempo que posee cada apoderado/a; además del factor sociocultural que provoca un abandono involuntario en temas curriculares delegando diferentes responsabilidades a la institución educativa.

Relación Familia - Escuela: desde la mirada de los/as docentes

En el proceso educativo existen dos agentes fundamentales; escuela y familia, entendiéndose que se relacionan entre sí debido al objetivo en común que tienen, la enseñanza de niños y niñas. Al referirnos a este concepto es necesario considerar la Real Academia Española (2017) la cual apunta a la conexión existente entre una cosa y otra, en este caso la conexión entre las familias y la escuela. Sin embargo, es importante conocer lo que entienden los principales participantes del proceso de escolarización de esto, es decir, lo que significa para los y las docentes la relación que debe estar presente o existir entre las familias y la escuela.

Al analizar los discursos de los y las entrevistados/as es posible exponer que la relación es entendida por ellos/as como la comunicación y el apoyo recíproco de los agentes mencionados, manifestándose en el siguiente discurso:

“Una comunicación constante, un interés, en pedir apoyo y que esté, en solucionar problemas juntos“. (Profesora 1, escuela G)

Junto con lo mencionado, existe otra visión de los/las profesores/as participantes en donde hacen alusión a la concepción de la relación entre las familias y la escuela, es decir, desde que se matricula al estudiante en un establecimiento educativo, reflejándose esto en la presente cita:

“Desde que el niño automáticamente pisa la escuela y, se queda todo el día aquí, en clase por ejemplo, se nota que hay una relación, una confianza del apoderado con la escuela, sería entonces cierto, confía en la escuela y... más allá por ejemplo la relación”. (Profesora 3, escuela G)

Es posible mencionar, de manera general, que los profesores y profesoras participantes creen que la relación que se establece entre las familias y la escuela es importante y de su agrado; es decir, admitiendo que es positiva la presencia de un vínculo entre los agentes, asumiendo que este incide en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de ellos el rendimiento académico de los y las estudiantes; aspecto que coincide con lo señalado por Vigo, Dieste y Julve (2017), quien considera que la relación existente genera un incremento en el rendimiento académico de los niños y las niñas. Manifestándose en el siguiente discurso de un entrevistado:

“Yo creo que la relación que establece la familia con la escuela es un vínculo bastante importante, tal como yo le decía, es necesario que la familia esté apoyando de manera constante a los niños, para que ellos aumenten su autoestima y su rendimiento académico. De esta manera se evita que los chicos también se frustren [...] Obviamente nosotros los profesores, hacemos nuestro trabajo, por nuestro lado aquí en el establecimiento, pero también es necesario que ese apoyo que le demos nosotros, también los padres, la familia, se lo den a los niños en casa.” (Profesor 2, escuela B)

No obstante, la relación familia-escuela no se presenta de la manera que los/as docentes esperan, producto de diversos motivos externos al establecimiento, tales como; el contexto sociocultural de los/as apoderados/as, el nivel educacional de estos/as, entre otros, lo que repercute en el apoyo pedagógico que las familias otorgan a sus hijos e hijas, asimismo dificulta la relación que debiese existir entre ambos agentes. Evidenciándose en los siguientes discursos:

“Yo lo encuentro que es positiva, como también hay casos de padres que nosotros no tenemos buena relación con ellos, por ciertos problemas de familiares en realidad, porque nosotros tenemos acá, muchos niños que están en riesgo social, o sea muchas madres que están detenidas, padres que no están presentes.” (Profesora 2, escuela H)

“Bueno, acá estamos en una escuela bastante vulnerable, por lo tanto, acá nos encontramos con muchas familias que no tienen la educación suficiente como para apoyar demasiado a sus hijos, entonces también hay como un desentendimiento entre el alumno y el apoderado. Muchas veces acá nosotros lo vemos reflejado en él ¿estudiaron? -no yo no estudié- , -no, ni siquiera me acordé- o sea no hay nadie que esté detrás de ellos y que le digan -preocúpate de esto, revisa tu cuaderno, tienes tarea- son contaditos con los dedos”. (Profesora 4, escuela D)

Otro aporte que entregan los/as participantes de esta investigación corresponde a la variedad de familias existentes y por ende a las diversas maneras de relacionarse con la escuela, evidenciando familias mayormente comprometidas en aspectos específicos, como en las actividades extraprogramáticas y/o académicas, y asimismo familias comprometidas con todo lo que conlleva el proceso escolar de sus hijos e hijas. Tal como se grafica en el siguiente discurso docente:

“Es que depende de la familia. Hay familias que yo observo que son muy comprometidas, que siempre están preocupadas de lo que está haciendo el niño en la escuela, que le preguntan, que llaman a la profesora, que viene a reunión y se interesan, y hay familias que en el hogar ni se conversan los temas de colegio, entonces, es una cosa que depende de la familia, no es una cosa general para todos.”
(Profesora 2, escuela G)

Es necesario mencionar que los profesores y profesoras entrevistados enfatizan en la costumbre formada en las familias con respecto a los recursos que otorgan las escuelas para sus hijos e hijas, indicando que esta acción, que debiese ser un apoyo, es visto por los/as apoderados/as como una obligación del establecimiento, debilitando la relación existente puesto que la familia se desentiende o despreocupa de abastecer en recursos pedagógicos, materiales y/o vestimenta a sus hijos e hijas, delegando completamente esta responsabilidad compartida a la escuela. Así queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

“Es una relación podríamos decir que es un poco débil nuestros apoderados están acostumbrados a que se les dé a ellos mucho de todo, por ejemplo, de que en el establecimiento se les entrega todo, todo tiene que dársele a ellas, es una exigencia, lo hacen como una exigencia, no entienden que es una forma de colaborar con ellos, por ejemplo, que se les entregue el buzo, zapatos, los útiles [...] no entienden que la responsabilidad es de ellos y lo que nosotros simplemente hacemos es colaborar con ellos en alguna medida para que este proceso educativo sea más fácil, esa relación que existe yo creo que ellos piensan que, muchas veces que el establecimiento está obligado a dar y si no da, ellos creen que van a ir a buscar a otro lado porque si este no me da, otro establecimiento me tiene que dar, o sea, como obligatoriamente”. (Profesor 1, escuela F)

Teniendo en cuenta lo analizado previamente, es posible decir que las familias y la escuela deberían forjar una relación, por la influencia positiva que tiene en múltiples aspectos hacia los niños y niñas; sin embargo, dicho vínculo no siempre se presenta de la manera que los profesores y profesoras esperan, producto de la diversidad de familias y el compromiso que estas adquieran con los establecimientos educacionales.

En el mismo sentido, es significativo conocer cómo se manifiesta entre los discursos de los sujetos entrevistados la relación de las familias con la escuela, donde es posible reconocer que el vínculo se expresa mediante las instancias que concede el establecimiento a las familias, tanto formales; reuniones, citaciones y entrevistas, e informales; actividades extraprogramáticas, mateadas, actos, bingos, día del apoderado/a, entre otras celebraciones. No obstante, los y las docentes participantes indican que pese a la heterogeneidad de momentos mencionados la relación familia-escuela es escasamente visible, así podemos evidenciarlo en la generalidad de los discursos.

“Las actividades académicas y no académicas de la escuela, ya sea para llamarle la atención si es que el alumno hace desorden, ya sea revisándole las tareas o ya sea participando en las actividades incluso que no son académicas; baile, 18 de septiembre [...] los actos matinales, fiesta de la primavera“. (Profesor 1, escuela H)

Cabe destacar que los y las docentes mencionan que la relación entre la familia y la escuela es más notoria en los primeros niveles de enseñanza, cuando los niños y niñas inician su proceso de escolarización, lo que concuerda con Vallespir, Rincón y Morey (2017); y a medida que este avanza, se deteriora el vínculo, independizando a los y las estudiantes, lo que se transforma en una despreocupación por parte de los/as apoderados/as visibilizando una autonomía que no existe, como se plasma en la siguiente cita:

“Yo trabajo en primer año básico, es una relación bastante cercana, más familiar, están viniendo todos los días a preguntar -¿Cómo están los niños?-, cuando los retiran, preguntan -¿Cómo se han portado?, ¿Qué es lo que necesitan?-, se preocupan por las pruebas que tienen, preguntan -¿Cómo va a hacer?-, es mucho más cercana que en los niveles más altos.” (Profesora 3, escuela A)

Se reconoce que la relación que debe establecerse entre los agentes familia y escuela responde a la asistencia de los/as apoderados/as a las instancias que otorgan los centros educativos, ya sean de ámbito académico y/o extraprogramático, asimismo es vista por los profesores y profesoras como un elemento positivo e imprescindible en el proceso de escolarización, debido a los beneficios que conlleva la existencia de un vínculo o alianza entre la escuela y las familias. De esta manera, al analizar los discursos respecto de lo favorable que resulta ser la relación, se distinguen los buenos resultados académicos de los y las estudiantes, así como también es beneficioso en aspectos como la buena convivencia, los valores, las conductas, el autoestima y las habilidades de los niños y niñas. Así lo confirma Cevas (2013) y Vigo, Dieste y Julve (2017) manifestando que mientras más se implica la familia en la escuela, los niños/as obtienen mejores resultados académicos, y del mismo modo fortalecen su autoestima, acciones que se ensamblan hacia un mismo fin. De esta manera se aprecia en el discurso:

“Se nota la diferencia entre uno y otro, ahora... no solamente el tema académico, sino que también el tema personal, valórico, más bien otro tipo de estudiante, cuando la familia están presentes y se genera este lazo que yo te digo.” (Profesor 7, escuela D)

Se destaca en lo mencionado anteriormente que la relación familia-escuela conlleva varios aspectos positivos, pero ¿qué sucede cuando no se aprecia una buena relación entre las familias y la escuela? Los/as docentes señalan firmemente que: se produce en los/as alumnos/as un bajo rendimiento académico, indisciplina, baja motivación, entre otras. En el mismo sentido, sobresale que una

de las mayores consecuencias de la deficiente relación de los agentes familia-escuela es la inasistencia de los alumnos/as en el establecimiento, a consecuencia de la irresponsabilidad por parte de la familia, quedando revelado en las siguientes expresiones:

“Mucha inasistencia de los niños también, no tienen los límites definidos, como lo había dicho, no le establecen límites en el hogar, entonces ahí se manifiesta al final, algunos desertando, porque dejan los estudios, y las calificaciones también”. (Profesora 1, escuela C)

“Tú ves la baja asistencia porque hace frío, la flojera, que lata levantarse, ir a dejar al niño”. (Profesora 2, escuela F)

En síntesis, podemos mencionar que los/as docentes entienden la relación de los agentes familia-escuela como el apoyo recíproco y permanente entre ellos, estableciéndose de manera automática desde que se matricula al alumno/a en el establecimiento. Asimismo, las y los profesores creen que es importante que se establezca una relación entre ambos agentes puesto que incide en el rendimiento académico de las/os alumnas/os. No obstante, mencionan que se produce una baja relación por motivos externos a la escuela, ya sea por el nivel sociocultural y/o económico existente en las familias.

La expresión de la relación se manifiesta tanto en el ámbito académico como en las actividades extraprogramáticas, evidenciándose con mayor énfasis en los cursos más pequeños, debido a que a medida que el alumno/a va avanzando en su escolarización, la familia tiende a distanciarse de las actividades realizadas en la escuela. Además, estas consideran como una obligación la entrega de recursos por parte del establecimiento a las y los alumnos/as delegando completamente esta responsabilidad compartida.

El compromiso de las familias con la escuela de sus hijos e hijas.

La familia y la escuela son agentes imprescindibles para la incorporación del ser humano a la sociedad, por lo que no basta que solo se relacionen, sino que deben profundizar más este vínculo, manifestando un compromiso recíproco para cumplir con el objetivo transversal: la educación de niños y niñas.

Introduciéndonos a la conceptualización de lo que significa compromiso, este se puede comprender como la interiorización y/o sentimiento de pertenencia de las personas frente a algo, similar a lo que manifiesta O'reilly y Chatman (1986) (citado en Juaneda y González, 2007) quienes comprenden el compromiso como un vínculo psicológico que adquiere un sujeto hacia un organismo o ente; entendiéndose como tal, el compromiso que adquieren las familias con la escuela. Desde la mirada de los y las docentes participantes de la investigación, podemos decir que el concepto mencionado alude a la presencia e interés de los padres y apoderados/as en las diversas instancias que entregan los establecimientos educacionales, así lo podemos apreciar en el discurso de un participante:

“Compromiso es estar ahí cuando me necesitan, tal vez no a tiempo completo porque eso es imposible, pero si el docente, la escuela necesita de mi, estar, como sea, de una u otra forma mostrar presencia, estar interesado”. (Profesora 1, escuela B)

Junto con lo expuesto en el párrafo anterior, se presentan discursos donde se aprecia que el compromiso es una acción que va más allá de la asistencia de las familias en actividades requeridas por la escuela, es decir, compromiso consiste en el acompañamiento constante en el aspecto académico y valórico de los niños y las niñas, considerando que todo va de la mano y no de manera independiente. Asimismo lo interpreta Becker (1960) (citado en Juaneda y González, 2007), afirmando que el compromiso florece cuando existen intereses en común y en la misma dirección, persiguiendo un mismo objetivo. Lo que coincide con la referencia destacada a continuación:

“Que participen en todo momento con nosotros, que no solamente nos acompañen en una actividad, una comida, un desayuno o ir a un paseo, si no que nos acompañen en las frustraciones de sus hijos [...] es un todo porque si nosotros sólo nos focalizamos en que aprenda, aprenda, aprenda, y dónde están los valores que también vienen de la familia. Es una persona, tiene que salir de aquí una persona íntegra, una persona segura, una persona feliz, ese es nuestro lema de aquí como escuela, los niños felices son niños más seguros y al tener la felicidad y un poco más de seguridad en sí mismos lo otro se va dando”. (Profesora 2, escuela D)

Reiterando que la educación es un conjunto de factores que funcionan como un todo, lo que ocurra en dichos factores repercute en los/as estudiantes de manera positiva o negativa provocando una situación de causa-efecto en ellos/a, por ejemplo; los profesores y profesoras dejan en evidencia que cuando una familia manifiesta interés en realizar las tareas escolares de sus hijos e hijas, estos/as últimos demuestran interés por ejecutarlas. Del mismo modo, sucede con el compromiso de las familias con la escuela, en que cada acción conlleva una reacción, quedando en evidencia en la siguiente frase:

“Es un aporte fundamental cuando hay compromiso de las familias del hogar uno ve ese compromiso reflejado en los niños, en su rendimiento y cuando no hay compromiso también ve que los niños van quedando atrás”. (Profesora 3, escuela A).

Continuando con la importancia del compromiso que adquieren o deberían adquirir las familias con las escuelas de sus hijos e hijas, según los/as sujetos participantes, este se expresa a través de la presencia de los/as apoderados/as en las reuniones de curso o en las actividades extraprogramáticas que inviten los establecimientos. Asimismo, distinguen el compromiso a través de la preocupación por los hábitos de higiene de sus hijos e hijas, la entrega de recursos materiales o útiles escolares y el apoyo en otros ámbitos propios del proceso de escolarización. Constatándose en el siguiente enunciado:

“Cuando se le pide algo, por ejemplo, aunque sea simple, ellos puedan estar ahí. Que participen en las actividades de la escuela, que vengan a reuniones, a las situaciones que realizan los profesores que se preocupen de eso, de la apariencia personal, de los útiles, de los básicos”. (Profesor 3, escuela E)

Siguiendo este razonamiento, al analizar detalladamente los discursos de los/as entrevistados/as notamos que el compromiso, además de manifestarse mediante la asistencia de los/as apoderados/as a las actividades escolares, se demuestra con el apoyo en las tareas pedagógicas a sus hijos e hijas, en el reforzamiento de los contenidos en casa, señalando que de esta manera, se incrementa positivamente el rendimiento académico de los y las estudiantes. Así lo ratifica Argibay y Arias (2016), quienes se refieren al compromiso de las familias como un influyente que interviene en el rendimiento académico de los/as alumnos/as. Como se evidencia en las siguientes expresiones:

“Ayudándolo con sus tareas, revisando sus cuadernos, colaborando con sus trabajos”. (Profesora 4, escuela A)

“Es fundamental el compromiso de las familias en el aprendizaje de los niños, ya que en conjunto con ellos nosotros podemos lograr aprendizajes significativos en el niño [...]”. (Profesora 6, escuela D)

Dentro de los discursos de los/as informantes se destaca la manifestación del compromiso a través de la búsqueda de la comunicación o diálogo entre las familias y los/as docentes, mediante diversos medios, dando a entender que un o una apoderado/a comprometido es quien se interesa por mantener un nexo con el profesor o la profesora de su hijo/a, tal como lo ejemplifica un entrevistado en la siguiente cita:

“Si el niño tiene tarea y la hace, si trae los materiales [...] por último si no puede venir que me llame. Hay una apoderada mía que trabaja generalmente siempre los días de reunión, ella siempre está viniendo a dejar a su hijo, entonces ella cuando no viene a reunión me pilla

ahí o me llama o yo le digo -ya señora yo la llamo- y ahí le hablo de que se trató la reunión y todo. [...] Siempre buscaba la forma ella de poder comunicarse, se nota que ahí hay compromiso de parte de ella". (Profesor 1, escuela D)

Reuniendo los antecedentes entregados por los/as participantes respecto de las formas que utilizan las familias para manifestar el compromiso, señalan que este se aprecia predominantemente a través de la asistencia de los/as apoderados/as a las reuniones de curso, a las actividades extraprogramáticas, en el envío de útiles escolares para las diferentes tareas pedagógicas, en el reforzamiento y/o apoyo de contenido en el hogar, junto con ello la formación de hábitos de higiene y el ámbito valórico interpersonal de sus hijos e hijas. De la misma manera, destacamos la visión de los/as docentes participantes en cuanto a la influencia del compromiso en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas, refiriéndose a que este último se incrementa cuando las familias se comprometen con la escuela y el proceso escolar de los niños y niñas.

Es importante conocer el ideal de los y las docentes en cuanto al compromiso de las familias con la escuela, es decir, indagar qué esperan los sujetos participantes de las formas de manifestar el compromiso de las familias de sus alumnos y alumnas, tanto en el ámbito escolar como en el hogar; frente a lo cual el corpus discursivo apunta al ideal de compromiso en el apoyo de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando preocupación en todos los aspectos que involucren a sus hijos e hijas. Así se visualiza en la siguiente referencia:

"Es que yo lo veo acá, hay mamás que están muy comprometidas, como lo ideal sería eso, que los apoyaran en todo momento y en todas las ocasiones, tanto en lo que es el aprendizaje como el otro tipo de actividades. Porque por ejemplo nosotros acá a veces no mandamos tareas para la casa porque no llegan hechas, eso es un compromiso. Eso nos gustaría, a lo mejor que nos apoyaran un poco, como en lo pedagógico a los niños, que no se quejaron tanto

que hay tareas, o que hay cosas, que hay cositas que a veces hay que reforzar en la casa”. (Profesora 2, escuela H)

Adicional a lo expuesto con anterioridad, los profesores y profesoras señalan que dentro del modelo de compromiso que adquieren las familias con la escuela, se encuentra la presencia de estas en las diversas instancias que ofrece el establecimiento educacional; ya sea citaciones, entrevistas, actividades extraprogramáticas, entre otras, destacando la asistencia a reuniones de apoderados/as, tal como se evidencia a continuación:

“Bueno el ideal es lo que le había dicho anteriormente, que participen en las reuniones cuando uno los cita, cuando uno necesita algo para el curso, en los actos cuando los niños participan que ellos los vengan a ver, más que nada eso. En las tareas que eso igual es importante, que se cumplan las tareas”. (Profesora 6, escuela D)

Los entrevistados y entrevistadas señalan, además de lo mencionado en líneas previas, que el compromiso de las familias con la escuela se evidencia con la simple acción de enviar a sus hijos e hijas al establecimiento, entendiéndose que un estudiante con buena asistencia a clases durante el año escolar responde a una familia comprometida con el proceso de escolarización, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“El ideal de compromiso, es que ojala los enviaran a la clase, que no faltaran a clases, porque los niños se pierden, no tanto que los ensayen en la casa con los contenidos, si no más que nada estén presentes en ese sentido, y enviarlos a clases con sus materiales, que con su uniforme, en el horario que corresponde no más tarde, me entiendes, estar pendiente en ese sentido”. (Profesora 2, escuela E)

Junto con lo anterior, cabe destacar que el compromiso entre familia-escuela es más profundo de lo que parece, según los profesores y profesoras entrevistados/as, quienes se refieren a la responsabilidad que tienen las familias como primer agente de socialización, y formadores de valores de niños y niñas, los cuales son fundamentales para una educación integral; expresando que en las aulas de clases este aspecto debe ser reforzado mas no enseñado en su totalidad, es decir, en los establecimientos educacionales los alumnos y alumnas ponen en práctica la enseñanza del hogar, lo cual debe ir en beneficio del buen clima entre pares y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera en que lo expresa una profesora entrevistada en la siguiente cita:

“Me gustaría realmente, que cada apoderado se encargara de enseñarle su niño algunos valores, por ejemplo, solidaridad, respeto. Como que el respeto cada día se nota menos, esa es la verdad, yo lo siento así, me gustaría que el apoderado esté más comprometido con la escuela, con el alumno, con todos los valores; la responsabilidad, el respeto, solidaridad, que sea honesto, sincero, yo creo que con eso, el niño se iría arriba solo, fuera todo más fácil, basta simplemente con el respeto, porque si te respetan, una vez que uno esté explicando la clase, el niño escucha y todo se da bien, respeta a sus compañeros, que maravilla, no hay pelea. Solidario, ¿necesita un lápiz? te lo presto, que se ayuden, empezando por ahí [...]”. (Profesora 3, escuela G)

Dentro de los discursos estudiados se destaca uno que presenta otra visión del ideal de los docentes frente al compromiso que deben tener las familias con la escuela, el cual hace referencia a la participación de las familias en aspectos decisivos, percibiendo esto como la presencia activa en diversas determinaciones que tome el establecimiento, junto con ello lograr un mayor empoderamiento por parte de las facultades que tienen las familias en las escuelas, como lo es el Centro de Padres y Apoderados/as y la labor conjunta que realiza este organismo con cada institución educativa. Así queda de manifiesto en este particular testimonio:

“Mi ideal de compromiso es como lo que te dije, del tema de los apoderados, de que sean actores activos más que pasivos, me gustaría, por ejemplo, ver funcionar más el centro de padres y que el centro de padres intervinieran en cosas para la escuela, trabajando en forma paralela con nosotros, o sea, aportando ideas tal vez, aportando con decisiones, eso para mí sería como lo ideal. Que se amplíe en términos de escuela democrática junto con los apoderados, es un ideal pero es bastante difícil”. (Profesor 7, escuela D)

Considerando cada aspecto analizado, podemos decir que los profesores y profesoras entrevistados/as comprenden y definen el compromiso como la presencia de las familias en las variadas actividades que otorgan las escuelas, así también el apoyo e interés que brindan en el ámbito académico a sus hijos e hijas; señalando que una familia comprometida es aquella que asiste a las reuniones, citas o entrevistas; que refleja preocupación por el proceso de enseñanza de su hijo/a a través del apoyo en tareas, envío de útiles escolares, presentación personal y hábitos de higiene; además de manifestar compromiso mediante la comunicación o búsqueda de esta con la institución educativa. Sin embargo, los/as participantes creen que la mayoría de las familias no están comprometidas con la educación de los niños y niñas, dando a conocer que el ideal de compromiso es aquella familia o apoderado/a preocupado constantemente del ámbito académico, personal y valórico de su hijo o hija; y también que tome un rol activo en ciertas decisiones del establecimiento educacional, formando una alianza con el mismo objetivo en común: el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas.

Familias y Escuela: ¿se aprecia comunicación bidireccional y efectiva?

Producto del análisis realizado, parece existir acuerdo en que los agentes familia y escuela tienen un interés en común: la formación de los niños y niñas, por ello es imprescindible que entre estos se establezca una relación o nexo; que la familia se comprometa con la institución educativa, y además que se genere una comunicación fluida por ambas partes; sin embargo, este término resulta confuso dentro de los discursos de los profesores y profesoras entrevistados/as, debido a las diferentes creencias existentes en cada uno de ellos/as.

En la teoría se encuentran autores que se refieren a la comunicación como la transmisión de un mensaje entre varios sujetos, requiriendo una disposición entre los individuos (Frias, 2000), además del traspaso de información, ideas, emociones, entre otros, a través del diálogo (Berelson y Steiner, 1964).

Del mismo modo, la totalidad de los sujetos expresan que el concepto de comunicación alude al diálogo entre familia y escuela, en el cual exista una comprensión del mensaje a entregar. Tal como se expone en la siguiente referencia:

“Esta definición es muy amplia, a parte del diálogo de las dos personas, bueno la comunicación para mi, en este sentido, quisiera hablar del área del entendimiento, usted me puede escuchar lo que yo estoy hablando pero no entender lo que estoy queriendo decir, entonces en ese sentido, la comunicación en el ámbito escolar debe estar dirigida a eso, saber lo que el profesor quiere, o entender también al alumno o al apoderado de la situación que está sintiendo en ese momento, entonces es comprender la realidad, entonces ahí hay una verdadera comunicación, y que sea empático, sensible”.

(Profesor 5, Escuela D)

Bajo la mirada de los y las docentes, la comunicación resulta un conducto informante ante las diversas situaciones que se presenten en el proceso de escolarización de los niños y niñas; ante lo cual, tanto familia como escuela deben estar atentos a lo que sucede día a día en los centros educativos, apreciándose en la siguiente cita:

“La comunicación es el canal en el cual se transmite inquietudes, problemas, solicitudes del niño hacia la familia”. (Profesor 1, Escuela G)

Al estudiar la comunicación desde la perspectiva de los/as docentes, se presenta la siguiente interrogante ¿Cuál es el objetivo de la comunicación entre familia y escuela? El corpus discursivo de los y las participantes deja en evidencia el propósito central de la comunicación, el cual responde al conocimiento de las diversas situaciones que se presenten tanto en la escuela como en el hogar; es decir, que el profesorado sepa lo que ocurre con sus estudiantes en casa y a la vez que los progenitores, apoderados/as y/o tutores conozcan lo que sucede con sus hijos e hijas en los establecimientos educacionales. Así se expone en el “verbatim”:

“Si no nos comunicamos no podríamos saber, el apoderado no podría saber qué está sucediendo con su hijo acá ni yo que está sucediendo con el niño en su casa”. (Profesor 1, Escuela D)

La intencionalidad de la comunicación entre los agentes mencionados, además del conocimiento de los sucesos que ocurren en los centros educativos y en los hogares; es la resolución de conflictos, tales como frustraciones, inquietudes y quejas tanto de estudiantes como de apoderados/as; la confrontación en situaciones emergentes propias del proceso educativo y con ello esclarecer posibles dudas respecto del área académica e interpersonal de los y las estudiantes. De tal manera que estas sean dialogadas, tratadas y analizadas entre docentes y familias. Manifestándose en el siguiente testimonio:

“Yo le digo a mis apoderados en la reunión, si tienen quejas digan qué es lo que les parece mal para poderlo ver, si uno lo puede mejorar, pero que sea eso y no quedarse con la cuestión -no, en el colegio, no se hace esto- por ejemplo -que los niños se golpean en el recreo y yo he visto eso- pero yo le pregunto -¿en qué colegio no ocurre algo así po?- entonces es un común denominador y ahora qué deberías hacer sería lo distinto cierto, a lo mejor ya informar - mire yo he visto esta situación, me incomoda- no cierto -qué podemos mejorar- y el colegio puede satisfacer esa necesidad, resolver, cuando hay un problema así”. (Profesor 1, Escuela F)

El estar en conocimiento de los sucesos, inquietudes y dudas que surjan no es suficiente en la comunicación, puesto que esta es comprender el mensaje a entregar, en donde receptor y emisor hablen un mismo idioma. Llevado esto a la realidad educativa, podemos decir que la información que expresen los y las docentes debe ser clara y precisa, asimismo, el contenido que comuniquen las familias debe ser comprendido por los integrantes de la comunidad educativa, manifestando así un conocimiento y entendimiento recíproco, centrando su atención en el cumplimiento de los objetivos de esta comunicación: informar, conocer y atender situaciones emergentes referidas al proceso de escolarización.

Hablamos de lo que significa comunicación para los y las docentes, y del objetivo de esta en el ámbito educativo, sin embargo, es necesario ahondar en los medios de transmisión de información, dicho de otro modo los canales de comunicación existentes entre familia y escuela; cabe destacar que estos se clasifican en tradicionales y tecnológicos (Garreta y Maciá, 2017), lo que no influye en el cumplimiento del propósito que convoca: comunicar los acontecimientos y vivencias de los niños y niñas en el establecimiento.

Es posible encontrar en la generalidad de los discursos de los profesores y profesoras entrevistados el canal más frecuente, perteneciente a la clasificación de los tradicionales, entendido como el medio escrito, que se utiliza a través de comunicaciones en la libreta o agenda escolar de cada estudiante, similar al

denominado “cuaderno viajero”, además de notas enviadas por los/as docentes. De la misma manera, otro canal de comunicación tradicional de carácter presencial corresponde a las reuniones de apoderados/as, entrevistas y/o citaciones. Así se expresa en un discurso:

“Tenemos cuadernos de notas, por whatsapp y telefónicamente, y obviamente que, bueno acá cada profesor jefe tiene una hora para atender a los apoderados, durante la semana [...] los casos que necesitan mayor atención se entrevista de forma individual al apoderado, o también en las reuniones de apoderados, en la mañana cuando lo vienen a dejar a varios, ahí uno aprovecha de conversar con ellos”. (Profesora 3, escuela D)

En la referencia expuesta anteriormente se aprecia otra clasificación de los canales de comunicación: los tecnológicos, dentro de los cuales se encuentra el contacto telefónico y la aplicación de Whatsapp, reconocidos frecuentemente por los/as entrevistados/as como medios más eficientes y rápidos; no obstante, la aplicación mencionada resulta ser más empleada por los y las apoderados/as, debido a que para los/as docentes es un canal informal y escasamente regulado, no recomendado en los espacios educativos por la posible tergiversación del mensaje; como se evidencia en la siguiente cita:

“Pero los padres tienen whatsapp propio ellos, de comunicación [...] yo llamo en caso de un accidente”. (Profesora 2, escuela A)

A la vez los/as participantes dan conocer el canal más extremista utilizado por las escuelas para establecer comunicación con las familias, el cual consiste en visitas a domicilio, reconocidas como la última instancia para mantener un contacto con las familias de sus estudiantes; dicho acercamiento puede ser realizado por otros profesionales de la institución educativa, no necesariamente un/a docente específico sino también: una psicóloga/o, asistente social, encargado/a de convivencia escolar, orientador/a, entre otros/as, para mantenerse constantemente comunicados escuela y familia:

“Yo creo que en cada curso las profesoras jefes tienen su whatsapp [...] la trabajadora social, si nosotros tenemos dudas, enviamos a este emisario que va para allá y se informa [...] enviamos notitas, si no hay respuesta a la notita, llamado telefónico, si no hay respuesta al llamado telefónico, va esta persona y va a la casa - ¿Sabes qué? pasa esto - ya, ese es como el tema formal“(Profesor 1, escuela H)

Al interpretar los discursos de los/as participantes notamos mayoritariamente la presencia de una visión unidireccional en la comunicación, es decir, la escuela como único emisor de información, mientras que las familias toman el papel de receptores; evidenciando una contradicción en lo que señala la literatura existente, donde Garreta y Maciá (2017) insinúan que la comunicación entre la familia y la escuela debe ser tanto unidireccional como bidireccional, y de esta manera se potencie la relación entre los agentes mencionados, fortaleciendo el nexo y el objetivo común de estos; la educación de los niños y niñas.

Cabe destacar, que pese a lo mencionado, en cuanto a la unidireccionalidad de la comunicación entre escuela y familias, los y las docentes pretenden que estas últimas den respuesta al mensaje entregado por la comunidad educativa, es decir, reconocen que la comunicación debiese ser recíproca y bidireccional; sin embargo, no se presenta de esta manera en la cotidianeidad. Además, señalan que esta transmisión de información, en ocasiones, fluye cuando el docente adopta una postura de mediador entre los agentes y se autoimpone la búsqueda de la intencionalidad comunicativa que debería surgir de manera espontánea por los progenitores, apoderados/as y/o tutores de los y las estudiantes; tal como lo apreciamos en el siguiente testimonio:

“Nosotros hacemos todo para comunicar pero a veces nosotros... nos falta formar a los apoderados para que esa comunicación se devuelva, que sea recíproco, estamos con una patita coja, nosotros enviamos para allá y no recibimos, ni siquiera vemos una señal de humo”. (Profesor 1, escuela H)

Así como existen familias que no se comunican, según los participantes entrevistados/as, dentro de los centros educativos existe una minoría de apoderados/as y/o familias que sí se interesan por establecer una comunicación recíproca y fluida con los/as docentes, y que generalmente corresponden a las familias reconocidas como involucradas, vinculadas y comprometidas con el proceso de escolarización de sus hijos e hijas. Por lo tanto, existe una mayoría de familias que no responden a esta comunicación y por ende al objetivo de esta, coincidiendo con estudiantes desinteresados/as y desmotivados/as ante sus responsabilidades pedagógicas; es decir, los profesores y profesoras participantes manifiestan que existe un amplio número de familias que no buscan ni atienden a la transmisión de un mensaje por parte de la escuela, lo que demuestra una despreocupación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, que en ciertas ocasiones se ve reflejado en el rendimiento académico y personal de estos. Lo anterior queda evidenciado en la siguiente expresión:

“Aquí hay también familias que son muy comprometidas, y establecen una comunicación, siempre están pendientes, preguntan, conversan, llaman, vienen, consultan, pero hay otros que no”. (Profesora 2, escuela G).

Junto con lo anterior, es necesario dar a conocer que los y las docentes participantes manifiestan que si bien, en su mayoría hay familias poco comunicativas, dentro de las que sí logran comunicarse con la escuela, lo hacen de una manera bastante preocupante, los/as informantes señalan que en ocasiones este acercamiento es agresivo, en el momento en que un/a apoderado/a enfrenta alguna situación o conflicto relacionado con su hijo/a, lo que se puede atribuir a diversas causas, las cuales pueden ser forjadas por las creencias de las familias o por las estrategias de las escuelas al tratar situaciones emergentes, debido a que se acercan a la escuela a enfrentar de manera agresiva una situación o problema ocurrido con sus hijos/as.

Pero a pesar de esto existe otro grupo de apoderados que mantienen una comunicación fluida con la escuela, están interesados en todo lo que ocurre en el establecimiento con sus hijos/as y se acercan a consultar cualquier aspecto del proceso de escolarización del alumno/a. Situación evidente en la siguiente cita:

“Ese grupo de apoderadas y familias presentes mantiene una comunicación bastante fluida con nosotros, profesores... y lo bueno que trasciende por ejemplo a los profesores jefes, a mí por ejemplo a otros profesores del curso, si tienen una duda vienen directamente a preguntarlo acá”. (Profesor 7, escuela D)

No cabe duda que la existencia de comunicación entre las familias y la escuela es fundamental en el proceso de escolarización de niños y niñas, pero ¿es realmente importante para los/as docentes en ejercicio? Al ahondar en la relevancia que tiene la comunicación para ellos y ellas encontramos en el corpus discursivo que es imprescindible que se establezca para forjar el nexo entre ambos agentes, debido a que permite que tanto profesores/as como familia conozcan lo que ocurre con los/as estudiantes en su totalidad, es decir, que la familia se entere de lo que sucede en el establecimiento educacional y a la vez la escuela conozca lo que acontece en el hogar. Así se confirma en el siguiente fragmento:

“Sí, es muy importante, porque la vida escolar es una y la vida del hogar es otra, entonces no quiere decir que una vaya a suplir la otra, pero ambas se conversan.” (Profesora 2, escuela G)

Otro aspecto que destacan los/as docentes es la información o mensaje a transmitir ya sea entre escuela - familia y/o docente - apoderado/a, frente a lo cual señalan que es una tarea bastante particular, puesto que comunicarse con las familias no debiese ser solo ante una situación de conflicto o desagrado sino también para dar a conocer aspectos positivos de los niños y niñas, lo anterior con el fin de corregir u orientar al estudiante en caso de mantener un comportamiento inadecuado o ante un bajo rendimiento académico, o de lo contrario, motivar e

incentivar al estudiante a continuar con sus logros y su buen comportamiento, junto con ello, que tanto profesores/as como apoderados/as reconozcan virtudes y falencias como formadores para ayudarse entre sí, no perdiendo el foco de atención: el alumno o la alumna y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se manifiesta claramente en uno de los discursos:

“Totalmente, [...] es necesario que los apoderados estén al tanto del rendimiento de los chicos, comportamiento, y también para recibir buenas o malas, malas entre comillas noticias, no solamente vamos a estar llamando a los apoderados porque el alumno se portó pésimo, sino que también [...] felicitarle”. (Profesor 2, escuela B)

En síntesis podemos decir que la comunicación es entendida por los/as docentes como el diálogo necesario, imprescindible y fundamental existente entre familias y escuela, en donde es esencial que el mensaje a transmitir sea comprendido, claro y preciso, y que por supuesto cumpla con el objetivo declarado: estar en conocimiento de lo que acontece con los niños y niñas tanto en el espacio educativo como en el hogar; focalizando su completa atención en el bienestar del o la estudiante; y por sobretodo no solo comunicar cuando se presenten disgustos sino destacar los logros que estos/as obtengan. De la misma manera, esta transmisión de información se realiza mediante diversos canales de comunicación, dentro de los cuales el utilizado frecuentemente es de carácter presencial, entendiéndose como reuniones de apoderados/as, citas o entrevista, además de las drásticas visitas al hogar, y de carácter escrito como notas o comunicaciones; a los mencionados se suman los canales tecnológicos, utilizados pero no recomendados por los profesores y profesoras, quienes los denominan como informales a pesar de su rápida difusión.

Teniendo en cuenta los discursos analizados podemos decir que, en la generalidad, la comunicación es unidireccional, es decir, la escuela es emisor del mensaje y la familia actúa como receptor, lo que resulta desfavorable para cumplir con el objetivo mencionado en párrafos anteriores, y pierde la atención de la meta central que es educar personas integrales, por lo que es necesario que los agentes decreten una comunicación recíproca y que cumpla con todos sus factores para una mayor comprensión, en pro de los niños y niñas que estamos formando.

La necesidad de familias participativas en la escuela según los docentes

Formar a una persona es una de las tareas más delicadas e importantes que existe en la sociedad de hoy en día, por lo que es fundamental que entre los primeros agentes socializadores, familia y escuela, coexista una relación; establezcan una comunicación constante, fluida y junto con ello que adquieran un compromiso para lograr una formación óptima tanto en alumnos como en alumnas. Los conceptos indicados en páginas anteriores resultan ser confusos para los y las docentes, a los cuales se suma la vaga noción que poseen estos respecto de la participación de las familias en las escuelas, del cómo se manifiesta esta participación en los centros educativos y sus respectivas creencias al referirnos a este destacado término.

El organismo encargado de la educación en nuestro país, Ministerio de Educación (2002), se refiere a la participación como el grado de involucramiento de sujetos en un tema que les compete, mediante la toma de decisiones y la ejecución de estas. Al inclinar el concepto a la realidad educativa, Colás y Contreras (2013) establecen que la participación es un factor determinante en la calidad de la educación que reciben los y las estudiantes. De la misma manera, al indagar en el significado de participación para los profesores y profesoras entrevistados/as, se aprecia notoriamente la similitud que le atribuyen a este concepto con presencia y asistencia, entendiéndose que participación responde a la asistencia de los/as apoderados/as a las diversas actividades que conceden los establecimientos.

Asimismo, esta conceptualización es asociada al compromiso, visto como el apoyo que otorgan las familias a sus hijos e hijas en diferentes instancias. Lo anterior lo vemos reflejado claramente en el fragmento de un discurso:

“Es la forma en que ellos se hacen presentes y acompañan a sus hijos en su proceso educativo, ya sea, por ejemplo, viniendo a las actividades, actos que de repente se hacen, asistiendo a la reunión, comprometiéndose en estar en algunas actividades [...]”. (Profesora 3, escuela D)

Para los y las docentes la participación de las familias no es sólo la asistencia a las instancias mencionadas en la cita previa, estos/as también expresan que este concepto es presencia de los padres, madres y apoderados/as en el ámbito pedagógico de sus hijos e hijas, dicho de otro modo, el acompañamiento constante en el proceso de escolarización, tanto en el área académica como fuera de esta:

“Que el apoderado sea un apoderado presente en la formación educativa de su hijo, no tan solo en lo del curso sino que todas las actividades de la escuela.” (Profesora 4, escuela A)

Dentro del conjunto de discursos sobresale el de una profesora, para la cual participación es la presencia transversal de las familias en todo lo que rodea a los niños y niñas, en otras palabras, este discurso además de mencionar la asistencia familiar en lo académico y extracurricular, se hace alusión a la presencia y atención de los padres, madres y/o apoderados/as en lo más íntimo de su hijo e hija: la emocionalidad, como se ejemplifica a continuación:

“Es muy importante, es lo mismo que decíamos anteriormente, que es importante que el papá se haga presente en los espacios del niño aquí en la escuela, en todos los espacios, en todas las instancias, que el niño en su juego, la parte educacional, en la parte emocional, en las alegrías, en las penas, es importante la participación de la familia y del profesor también dentro del aula.” (Profesora 2, escuela E)

De lo anterior se puede apreciar que participación no se puede conceptualizar de una única manera, y es que las creencias que poseen los y las docentes varían entre sí; sin embargo, todas apuntan a lo mismo, la intervención de los padres, madres y/o apoderados/as en el proceso escolar de los/as estudiantes. Así lo rectifica Vallespir, Rincón y Morey (2017) señalando que este concepto se puede asociar con otros términos, generando una sinonimia entre estos; entendiendo participación como colaboración, intervención, ayuda, asistencia y presencia. He aquí donde surge la interrogante ¿Dónde visualizamos esta presencia o participación de las familias en la escuela?

Los profesores y profesoras participantes responden a la inquietud indicada mencionando que las familias participan con la escuela asistiendo a múltiples instancias, de carácter curricular y extraprogramático, focalizadas en estrechar la relación entre ambos agentes, a favor de los beneficios establecidos al forjar este imprescindible vínculo. Cabe destacar, dentro de estas actividades las reuniones de apoderados/as, las cuales son consideradas por los/as docentes la manifestación de participación más notoria durante el año escolar, y la más utilizada por ellos/as para hacer partícipes a las familias en los centros educativos; no obstante, se reconocen otras instancias de participación mencionadas por los/as entrevistados, tales como: actividades de aniversario, mateadas, bingos, rifas, viajes escolares, ceremonias y actos de diferente índole. Así lo menciona una profesora en su discurso:

“Participan en todas las actividades internas de la escuela, ya sean reuniones, fiestas, actividades deportivas, recreativas, actividades artísticas, concursos, o venir a dejarlo el día lunes, participar del acto del día lunes.” (Profesora 2, escuela G)

Además de la manifestación de participación a través de la asistencia a las actividades que ofrece la escuela, los y las participantes declaran que cuando un o una estudiante mantiene una buena o adecuada presentación personal, ya sea con su higiene o uniforme, es resultado de una familia participativa y atenta. Lo que coincide con lo expresado en apartados anteriores, en donde un estudiante

que asista a clases, que lleva sus materiales, que realiza las tareas, y mantiene un buen rendimiento académico, proviene por lo general, de una familia activamente comprometida y por ende, participativa en todo lo que concierne a la educación de sus hijos e hijas. Como se manifiesta en el siguiente testimonio:

“Desde la higiene hasta el cuaderno de tareas o la libreta de comunicación. Con todo tú te das cuenta si hay un padre presente. La niña que está, y tiene al padre presente siempre anda con su uniforme limpio, sus uñas cortadas, con su cuaderno de tareas, con sus tareas hechas, hechas por ellos, no por los papás.” (Profesora 3, escuela F).

Es necesario dar a conocer una manera relevante de visualizar la participación de las familias en la escuela, la cual corresponde a los Centros de Padres y Apoderados, los que generalmente, cumplen un rol en los establecimientos al realizar actividades de tipo extraprogramática, no así determinante o participante en aspectos relacionados con lo curricular, a pesar de ello, dentro de los discursos sobresale el de un profesor participante quien destaca el empoderamiento que se adjudica el Centro General de Padres y Apoderados/as del establecimiento al que pertenece, quienes asumen un rol activo y participativo, predominando la autogestión en proyectos. Como se evidencia en las siguientes líneas:

“[...] Hace mucho tiempo atrás no teníamos centro de padres establecido, ahora ese centro de padres está empoderado, sacó su rol, sacó su personalidad jurídica y está haciendo proyectos [...] y ellos ahora, ese grupito de apoderados entiende de que hay cosas que tienen que gestionar ellos.” (Profesor 1, escuela H)

Es necesario aclarar que si bien existe una infinidad de instancias de participación, por diversos motivos las familias limitan esta acción, ya sea desinterés en el proceso de escolarización de sus hijos/as, nivel socioeconómico y capital cultural que estas posean, como lo rectifica Razzeto (2016) en el artículo

“*El Involucramiento de las familias en la educación de los niños*”, sin embargo, los profesores y profesoras participantes confiesan que ante la presencia de un estímulo se incrementa el grado de implicación a la escuela; considerando como incentivo la entrega de uniforme, útiles y materiales escolares, alimentación, transporte, entre otras. Dejando en evidencia la apreciación de los/as docentes ante la participación que exista en la escuela por parte de las familias:

“Escasa, muy escasa, si escasa, mira, ellos se aparecen cuando hay incentivos, una estimulación, el liceo está de aniversario y hay un cóctel llegan todas las mamás, el liceo va a regalar los buzos, las zapatillas, mochilas con materiales y ahí hacen filas las mamás pero para las entrevistas, para las reuniones nada, cuando hay estímulo aparecen”. (Profesora 2, escuela F).

No cabe duda que los/as informantes mantienen una preocupante visión respecto de la participación de las familias en la escuela, dejando en claro que es escasa y por ello no de su agrado; a la vez señalan y reconocen firmemente que los padres, madres y/o apoderados de sus estudiantes se interesan por otras cosas, no priorizan la educación de sus hijos e hijas, delegando su rol a otros agentes, así queda esclarecido en el siguiente fragmento:

“No es la mejor, y de hecho no es buena tampoco, abriendo la escuela muchas puertas para que sea, tampoco es. Entonces en ese sentido la escuela, nosotros tenemos bastantes puertas abiertas para que exista más participación de las familias, pero no sucede. Porque hay otras prioridades y para ellos las prioridades de participar e involucrarse en la escuela no es de las más aptas, no es una de las primeras en la lista de prioridades.” (Profesor 7, escuela D).

Estamos en conocimiento que las familias tienen otras preferencias antes que participar en los centros educativos, por lo tanto surge la inquietud ¿Qué es lo que priorizan los padres, madres y/o apoderados/as?, el corpus discursivo señala que son las ocupaciones laborales lo que les demanda mayor tiempo a las

familias, mientras que el tiempo fuera de estas es para el descanso en el hogar, situación que es considerada por las escuelas, las que incluso modifican el horario de sus reuniones u otras instancias para que las familias logren un acercamiento y una considerable participación; no obstante, a pesar de ello no se aprecia lo esperado por los y las docentes, los que reconocen que por más modificaciones o ajustes que implementen no pueden intervenir en los horarios de cada apoderado/a.

Otra limitante que genera la carencia de participación de las familias en la escuela, reconocida por los profesores y profesoras, es la privación de libertad en la que se encuentre uno o más integrantes del núcleo familiar del/la estudiante, lo que provoca claramente un distanciamiento y ausencia en las instancias de participación que otorgan las instituciones educativas. Quedando en evidencia en el siguiente “verbatim”:

“Es bastante difícil intervenir en los tiempos de los apoderados, o sea, estamos que hay apoderados que no trabajan, que prefieren dormir, descansar, hay muchos apoderados que están privados de libertad. Nosotros cambiamos el horario de las reuniones para que sean en vez de las siete de la tarde, a las dos, y aún así no, es bastante difícil, tendría que ser a través de un estímulo pero mm aún así ellos prefieren otras cosas, tienen otros intereses”. (Profesora 2, escuela F)

En los discursos notamos una particularidad; los/as docentes entrevistados tienden a buscar respuestas o justificaciones a la baja participación de las familias con la escuela, dando a conocer la creencia en que a medida que los/as estudiantes crecen, las familias piensan que deben independizar a sus hijos e hijas, atribuyéndole una autonomía que abarca tanto el aspecto académico como funcional; asintiendo que en los niveles del ciclo básico aprecian una mayor participación respecto de los ciclos más altos, reafirmando lo que expresa Vallespir, Rincón y Morey (2017). Así lo manifiesta una profesora participante:

“Como le diría hay familias muy participativas y hay otras familias que no están nunca presentes, más menos, al menos en mi curso, ya pero en general a nivel escuela yo diría que los apoderados entre más grande están los niños como que más se alejan de la escuela, piensan que como ya van creciendo sus hijos no lo necesitan y se van alejando, por eso digo que como escuela la participación no es muy buena de los apoderados.” (Profesora 3, escuela D)

A pesar de la notable y escasa participación que los y las docentes distinguen en el establecimiento educacional, señalan que esta es de su agrado, que disfrutan de la implicación de las familias en la escuela gracias a los beneficios que esta conlleva, expresando además que gozarían el aumento del acercamiento participativo de familias y escuelas. Así queda expuesto en el siguiente fragmento:

“Pero me gustaría que fuera más, esa es la sensación por supuesto”. (Profesor 5, escuela D)

Al reflexionar acerca de las creencias del profesorado respecto de la conceptualización de participación de las familias en la escuela es posible evidenciar una similitud hacia el concepto de presencia y asistencia a las actividades que invitan los establecimientos, además de una preocupación en el área académica y emocional de sus hijos e hijas.

Dicha participación se puede distinguir mayormente en la asistencia a las reuniones de apoderados/as, y en menor medida en las actividades extraprogramáticas que ofrece la escuela; como también se destaca dentro de los discursos de los/as participantes el abastecimiento de útiles y materiales escolares, la presentación e higiene personal como expresión de la participación de la familia en la escuela. Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos decir que dentro de la categorización de Vogels (2002), respecto de los niveles de participación de las familias en la escuela, en los discursos de los y las docentes participantes se posicionan en mayor medida a las familias como “consumidores” y

“clientes”, mientras que un número reducido pero no menos importante se encuentra en la categoría de “participantes”; de ello se puede constatar que en las escuelas que integran esta investigación no se aprecian familias completamente participativas, consideradas en el estudio de Vogels (2002) como “socios”.

En cuanto a la apreciación de los/as docentes participantes entrevistados/as respecto del nivel de participación, perciben que es baja o nula producto de múltiples causas, dentro de las cuales se destaca la larga jornada laboral en la que están inmersas las familias lo que provoca que en su tiempo libre prioricen el descanso; no obstante, a todo lo mencionado anteriormente es necesario agregar que al interpretar la generalidad de los discursos notamos una satisfacción por parte de los/as docentes ante la participación de las familias en la escuela, expresando que anhelan el aumento de esta con creces, puesto que consideran que una familia participativa se caracteriza por estar presente, ser atenta y acompañar a sus hijos/as en su proceso de escolarización, quienes son el reflejo de aquello.

Otra mirada hacia el involucramiento familia-escuela

En una primera instancia los participantes de esta investigación definieron el involucramiento de las familias en la escuela como un término asociado a la participación de las familias en las actividades extracurriculares que los establecimientos educacionales proponen y también como la atención o preocupación de estas en los aspectos curriculares, es decir, envío de materiales, revisión de cuadernos, apoyo en evaluaciones y tareas. No obstante, luego de analizar los elementos: relación, compromiso, comunicación y participación; los y las participantes vuelven a responder la inquietud de lo que es para ello/as el involucramiento de las familias en la escuela, frente a lo que la generalidad señala que mantiene la creencia mencionada al principio de su discurso: la presencia y asistencia en instancias tanto académicas como extraprogramáticas, sin embargo, ante esta inquietud refuerzan la idea de la supervisión, apoyo y acompañamiento de las familias con sus hijos e hijas al estudiar y reforzar los contenidos, destacando que esta manera se involucran completamente las familias con el

proceso educativo. Estas conceptualizaciones que otorgan los profesores y profesoras se asemejan a lo que señala Coleman (1996) (citado en Razeto, 2016) quien se refiere al involucramiento como la influencia de la familia de manera global en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as; y de la misma manera se puede apreciar en el discurso de una participante:

“la participación activa de la familia en las diferentes actividades que se realizan dentro de la escuela, tanto del curso como a nivel más global, cuando se hacen actividades a nivel de escuela. Involucrar a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para lograr resultados significativos en nuestros niños, considerando que la base de la educación primero parte por la familia. Todo lo que uno pueda enseñar acá en la escuela si no es reforzado en la casa se pierde. Entonces se debe trabajar de manera conjunta.”
(Profesora 6, escuela D)

Junto con lo anterior es necesario destacar la importancia del involucramiento que adjudican los/as docentes al rendimiento académico de los y las estudiantes, expresando que es un factor dependiente directo de las calificaciones que obtengan durante el año escolar, entendiendo que un/a apoderado/a que se implica en todos los ámbitos y actividades educativas genera resultados y aprendizaje significativos en los alumno/as, ratificado por Razeto (2016), Gubbins e Ibarra (2016).

Otro aspecto considerable al analizar los discursos consiste en que un grupo no menor de participantes entrevistados/as al dar respuesta a esta interrogante, expresa que luego del diálogo desarrollado concluyen que involucramiento corresponde al conjunto de conceptos descritos en la entrevista, es decir, si existe relación; se establece comunicación, además se aprecia compromiso y participación de las familias con la escuela se logra involucramiento de estas, beneficiando completamente el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Reflejado a continuación:

“el involucramiento es tal como decíamos la participación de los apoderados, su compromiso, es la comunicación y las relaciones. Va todo [...] Es un todo, es un todo que se debe dar para que el niño tenga un buen proceso escolar”. (Profesora 1, escuela E)

En resumen de lo analizado se comprende que involucramiento, para una cantidad considerable de docentes, es un concepto con diversas acepciones que se entrelazan, y por ende tienden a ser confundido; a la vez existen profesores y profesoras que creen que involucramiento se conforma por todos los conceptos expuestos en la investigación, sin embargo, el significado que le otorguen los/as participantes a este término no afecta al cumplimiento del objetivo principal de la implicación de las familias en la escuela: la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

X. Conclusiones generales

La presente investigación se ha dedicado al estudio de las creencias que poseen los profesores y profesoras respecto del involucramiento de las familias con la escuela en el proceso educativo de sus hijos e hijas, frente a lo que la literatura estudiada señala que es de vital importancia la presencia de este, debido a la infinidad de beneficios que conlleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas (Razeto, 2016; Gubbins e Ibarra, 2016).

Refiriéndose al cumplimiento del primer objetivo específico "*Identificar las creencias del profesorado respecto de la relación de las familias con la escuela*", los y las participantes señalan que es importante que se establezca un vínculo entre los agentes debido a la influencia de este en el rendimiento académico, sin embargo, manifiestan preocupación ante la escasa relación que se aprecia en los centros educativos a los que pertenecen, asumiendo que esto se produce por múltiples motivos: nivel sociocultural y económico que posean los padres, madres y/o apoderados/as de sus estudiantes, destacando que aprecian mayor relación entre familia y escuela cuando el alumno o alumna se encuentra en los primeros niveles de escolarización, tal como se menciona en la teoría de esta temática; en donde Vigo, Dieste y Julve (2017) afirman que la relación entre los agentes interviene directamente en las calificaciones que obtengan los y las estudiantes, en el mismo sentido Vallespir, Rincón y Morey (2017) ratifican que las familias, a medida que crecen sus hijos e hijas le atribuyen cierta autonomía e independencia, alejándose de su labor educativa como padres o madres.

En cuanto al supuesto del apartado referido a la creencia de relación familia-escuela, solo una minoría de profesores y profesoras participantes coinciden con este, es decir, un grupo de docentes cree que la relación se instaura desde que la familia matricula a su hijo/a en el establecimiento educativo, a lo que se agrega el apoyo permanente con este, destacando que dicho acercamiento debe ser mutuo y recíproco. Mientras que un número importante de sujetos creen que la relación entre familia y escuela es escasa y poco frecuente debido a diversos factores indicados previamente.

En cuanto al cumplimiento del segundo objetivo específico "*Distinguir las creencias del profesorado respecto del compromiso de las familias con la escuela*", los y las entrevistados/as manifiestan que entienden por compromiso la presencia y apoyo de las familias en el ámbito académico y extraprogramático de los/as estudiantes, lo que se contrapone con el estudio de O'reilly y Chatman (1986) (citado en Juaneda y González, 2007) quienes comprenden este término como un sentimiento de pertenencia que poseen las personas hacia algo o alguien, siendo en el contexto educativo el sentimiento desde las familias hacia el establecimiento educacional.

Ante la inquietud respecto de si existe o no compromiso por parte de las familias, la generalidad de los entrevistados y entrevistadas manifiesta en su discurso que no se aprecian familias comprometidas con la escuela de sus hijos e hijas, coincidiendo con nuestro supuesto, no obstante, dan a conocer una serie de acciones o manifestaciones que contempla su ideal de compromiso familia-escuela, dentro de los cuales se destacan los siguientes: los buenos resultados académicos de los/as estudiantes, coincidiendo con lo estipulado por Argibay y Arias (2016) la presentación personal (higiene, uniforme, entre otras), y que cumplan con portar todos sus útiles escolares, reconociendo que estas expresiones son el reflejo de padres, madres y apoderados/as comprometidos/as.

En cuanto al cumplimiento del tercer objetivo específico "*Reconocer las creencias del profesorado respecto de la comunicación que establecen las familias con la escuela*", los y las entrevistados/as exponen que la comunicación entre los agentes es esencial mas se no presenta frecuentemente, es decir, reconocen lo imprescindible que es la comunicación en los contextos educativos a pesar de su baja apreciación en estos, destacando que existe unidireccionalidad en la transmisión de información, (Garreta y Macía, 2017), posicionando a la escuela como emisor del mensaje y a la familia como receptor.

Dando a conocer que los canales de comunicación más utilizados son los denominados tradicionales: presenciales; como reuniones de apoderados, y escritos; como comunicaciones en agendas escolares; mientras que los tecnológicos resultan ser recomendados pero no utilizados caracterizándolos como informales.

Teniendo en cuenta lo anterior, los y las participantes aprecian que un menor número de familias demuestran una búsqueda de la comunicación ante motivos de conflictos de sus hijos e hijas, tales como: problemas conductuales, bajo rendimiento académico, probabilidad de repitencia, inasistencia, entre otros, por lo que el supuesto no se cumple en su totalidad, debido a que generalizamos que el total de familias no manifiesta interés por comunicarse con la escuela, lo cual no corresponde a la realidad.

Considerando el cuarto y último objetivo específico "*Describir las creencias del profesorado respecto de la participación de las familias con la escuela*", es posible decir que la participación es considerada importante por los y las docentes, al ser un factor clave en la educación, como lo rectifica Colás y Contreras (2013), asumiendo que por lo mismo, las escuelas ofrecen diferentes instancias para que esta se genere, tanto en actividades curriculares como extraprogramáticas, dando a conocer la lamentable creencia que a pesar de las múltiples oportunidades de participación, se aprecia una carencia de familias participativas, lo que resulta negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas.

En cuanto al supuesto, podemos decir que este se cumple pero no directamente, es decir, los entrevistados y entrevistadas asumen que la participación de la familia en la escuela, en su mayoría, es escasa, estableciéndose claramente que esta se evidencia mayormente en las diversas actividades extracurriculares como: celebraciones, actos, aniversarios, mateadas, etcétera. Sin embargo, no se refieren a la limitación que opongan tanto familia o escuela ante el quehacer pedagógico del año escolar, entendiéndose como la entrega de contenidos, tareas escolares, elaboración de recursos pedagógicos, entre otros.

Asumiendo que el impedimento ante la participación es producto de otros factores, generalmente externos al establecimiento y propios de las familias de sus estudiantes.

A lo largo de esta investigación se esclarecen diversos términos asociados entre sí, a través de las creencias de uno de los protagonistas principales del sistema educativo: los profesores y profesoras de educación básica. Dichos conceptos, para efecto de esta investigación, conforman el involucramiento, en el cual se basa nuestro objetivo general: *Develar las creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias en la escuela*. Para dar respuesta a este, en una primera instancia al iniciar las entrevistas, los/as docentes señalan que corresponde a la participación de las familias en las actividades curriculares y extracurriculares, además del compromiso y apoyo que estas tengan hacia el proceso educativo de sus hijos e hijas, mientras que en una segunda instancia, al cierre de las entrevistas, la mayoría de los/as participantes mantiene su definición, no obstante, existe un grupo considerable que modifica el significado que le otorgan al concepto de involucramiento, dando a conocer que este se conforma por todos los elementos conversados previamente durante la entrevista.

En cuanto a las creencias que los/as entrevistados/as poseen respecto del involucramiento, estos manifiestan que es mínimo, es decir, no aprecian real implicación por parte de las familias de sus estudiantes; asumiendo que es resultado de múltiples causales, como el factor sociocultural y económico, coincidiendo con Razeto (2016), Gubbins e Ibarra (2016); las agobiantes jornadas laborales y por ende el poco tiempo “libre” para otros quehaceres.

Al asociar el supuesto del objetivo general con la información entregada por los profesores y profesoras participantes, es posible decir que la realidad no coincide con este, debido a que si bien la creencia por parte de las/os entrevistados es que existe involucramiento a través la participación de las familias en un nivel informativo, dicho de otro modo, la recepción de información y atención que demuestran madres, padres y/o apoderados/as ante el panorama escolar de su hijo/a; a la vez desmienten la hipótesis de que esta situación sea su ideal de

involucramiento, aclarando firmemente el anhelo de un incremento notable en esta implicación, no sólo siendo receptores de información sino protagonistas de este valioso , significativo y vital proceso: la educación de los niños y las niñas.

Después de todo lo mencionado en líneas anteriores, cabe destacar que la realidad de las Escuelas de la nueva Región de Ñuble no está alejada de lo que exponen los autores de la bibliografía consultada, por lo que seguir indagando y estudiando esta temática aportará nuevos antecedentes, lo cual será beneficioso para el contexto educacional y por sobre todo para el involucramiento de la familia con la escuela en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

XI. Cronograma

Act.	Meses Semanas	Marzo				Abr.				Mayo				Jun.				Jul.				Agosto.				Sept.				Oct.				Nov.					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Selección y delimitación del tema		■																																					
Problematización			■	■	■																																		
Marco Teórico			■	■	■	■	■	■	■																														
Supuestos								■	■																														
Metodología									■	■																													
Elaboración de entrevistas y elaboración de consentimientos informados												■	■																										
Recolección de la información												■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																		
Análisis de resultados																				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Elaboración conclusiones																																				■	■	■	■

XII. Bibliografía

Argibay, L. Arias, M (2016). El Compromiso de la Familia en la Educación. En Durand, J. Corengia, A. & Urrutia, M. (eds.). *Gestionar Instituciones Educativas Socialmente Responsables: Aprender, Servir, Innovar*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, 2016.

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado en 09 de abril de 2018. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>>_ISSN (p.64)

Armas Guerra, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo p. 5ta edición. España. Recuperado en 26 de abril de 2018. Disponible en: http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/w_IPSE-ds05a01.pdf

Berelson B & Steiner G A. (1964) *Comportamiento humano: un inventario de los hallazgos científicos*. Nueva York: Harcourt, Brace & World. (p.712)

Calixto, R. (2015). Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente. (1era ed.). México.

Canales M. (2006). Metodología de investigación social, introducción a los oficios. LOM. Santiago. P. 299.

Cárcamo-Vásquez, H., Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educ. Educ.*, 18 (3), 456-470. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.5

Carmona, C. (2014), Familia escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*; vol. 7, núm. 2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144522.pdf>

Cevas Largacha, N. (2013). La percepción de profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la participación familiar. Tesis fin de grado. Universidad de la Rioja, España.

Colás Bravo, Pilar; Contreras Rosado, José Antonio (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>

Corona Caraveo, Y., & Morfín Stopen, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil (1era edición., p. 38). México, D.F: Francisco Ornelas Picón. Recuperado en 06 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.uam.mx/cdi/dialogo/cap2.pdf>

De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 16 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Díaz L, Claudio, Martínez I, Patricia, Roa G, Iris, & Sanhueza J, María Gabriela. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9, p.423. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado en 20 de marzo de 2018. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Frias Azcárate, Rosario, (2000). Una aproximación al concepto comunicación y sus consecuencias en la práctica de las instituciones. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*: Recuperado en 06 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100103>_ISSN 1578-6730

Garreta, J. (Coord.) (2017). Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. Madrid, España. Ediciones Pirámide.

Garreta, J. y Maciá, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 71 - 98). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Giddens, A. (2007). *Sociología* (5ta ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Gilbert, J. (2012). *Introducción a la Sociología* (2da ed.). Santiago: LOM Ediciones.

Giner S. y Lamo de Espinosa E. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid. Alianza Editorial, S.A.

Gubbins, V. (2012). *Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas*. [archivo PDF] Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281102879_Familia_y_Escuela_tensiones_reflexiones_y_propuestas

Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé* (Santiago), 25(1), <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>

Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey. (2013). Paradigmas de la Educación [ppt]. Recuperado en 10 de abril de 2018. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CLOS%20PARADIGMAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>

Jodelet, D. & Balduzzi, M. M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones , 21(1), p. 134. Recuperado en 09 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es.

Juaneda, E., & González, L. (2007). Definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizativo. España: Universidad de la Rioja. Recuperado en 07 de abril de 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2234965.pdf> (p. 3591-3592)

Kñallinsky Ejdelman, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, Vol. 12,. Recuperado de <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/615>

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. [Archivo PDF]. Chile. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8291/6528.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mellado Hernández, M. & Chaucono Catrino, J. (2015). Recuperado en 21 de marzo de 2018. *Actualidades investigativas en Educación*. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20924>

Mesa Oaramas, J. (2007). Capítulo 2: El Proceso de Comunicación. Recuperado en 06 de abril del 2018. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-presentacion-resultados/proceso-comunicacion>

Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago, Chile

Ministerio de Educación (2011). *Familia y Escuela*. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa.

Ministerio de Educación. (2002). *Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago.

Moreno Acero, I.; Bermúdez Saray, A.; Mora Pacheco, C.; Torres, D. M.; Ramos Páez, J. D. (2016) Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), p. 119-138 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>

Osorio F. (2014). Epistemología y ciencias sociales. Ensayos latinoamericanos. *LOM*. Santiago. P. 64.

Rangel, M. (2009). *Teoría de la representación social: revisión de enfoques significativos para la investigación*. [Archivo PDF]. Brasil. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4953795.pdf>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. Recuperado en 20 de marzo de 2018, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Ruiz J. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. *Universidad de Bilbao*. España. p. 55-57.

Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós, Buenos Aires.

Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Valles M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional. *Síntesis*, S. A. Madrid. p. 60-61.

Vallespir, J., Rincón, J. y Morey, M. (2017). La documentación oficial de los centros y la participación de las familias. En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 49 - 70). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Vera Bachmann, Daniela, Osses, Sonia, & Schiefelbein Fuenzalida, Ernesto. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 38(1), p. 305. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C.. (2017). Discursos sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar . En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 149 - 162). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Vogels, R. (2002). *Padres en la lección Compromiso de los padres en la escuela de sus hijos*. La Haya, Oficina de Planificación de Cultura Social

Preguntas Previas:

1. ¿Qué es para usted el involucramiento de las familias en la escuela?
¿Por qué?
2. ¿Cómo cree usted que se involucran las familias en la escuela?

Ítem Relación

Objetivo: Identificar las creencias del profesorado respecto de la relación de las familias con la escuela.

3. En su rol de docente ¿Qué cree respecto de la relación que establece la familia con la escuela?
4. Considerando lo anterior ¿Cómo se manifiesta esta relación?
5. ¿Qué beneficios y/o consecuencias conlleva la relación de las familias con la escuela?

Ítem Compromiso

Objetivo: Distinguir las creencias del profesorado respecto del compromiso de las familias con la escuela.

6. ¿Qué es para usted el compromiso dentro de un contexto educativo?
7. ¿Cómo las familias demuestran compromiso con la escuela?
8. ¿Cuál es su ideal de compromiso que las familias debieran tener con la escuela?

Ítem Comunicación

Objetivo: Reconocer las creencias del profesorado respecto de la comunicación que establecen las familias con la escuela.

9. ¿Qué entiende usted por comunicación en el ámbito escolar?
10. Desde su perspectiva, ¿Cree que las familias establecen una comunicación con la institución educativa de sus hijos/as? ¿Cómo se manifiesta esta comunicación?
11. ¿Cree que es necesario que las familias se comuniquen con la escuela?
¿Por qué?

Ítem Participación

Objetivo: Describir las creencias del profesorado respecto de la participación de las familias con la escuela.

12. ¿Qué es para usted la participación dentro del espacio escolar?
13. Desde su rol de docente ¿Cómo se manifiesta la participación de las familias con la escuela en el proceso educativo?
14. ¿Cuál es su apreciación respecto de la participación las familias en la escuela?

Pregunta de cierre:

15. Teniendo presente todo lo conversado anteriormente ¿Qué entiende con respecto al involucramiento por parte de familias hacia la escuela?

Entrevistador/a: _____

Elaborado por:

Nicol Acuña E., Bárbara Concha C., Bárbara De la Fuente C. y Rosa Medina G.

Modelo de consentimiento

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO ENTREVISTADO/A

El objetivo de esta carta es solicitar su colaboración para participar en la investigación *“Creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias en la escuela”*, realizada por estudiantes de la Universidad del Bío-Bío.

Esta investigación busca, por una parte, develar las creencias que poseen los profesores/as de Educación General Básica respecto del involucramiento de las familias y la relación que éstas establecen con la escuela, por otra, se busca reconocer los procesos a través de los cuales se configuran dichas creencias, así como las fuentes y agentes que las originan.

Para lo anterior solicito su colaboración con esta investigación a través de una entrevista, la que será grabada y transcrita. Es por ello, que la información que nos entregue será confidencial y se resguardará su identidad tanto en el manejo de la información como en las publicaciones que se realicen. Si Usted lo estima conveniente se utilizarán seudónimos. Usted tendrá la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar de esta investigación, sin ningún perjuicio para Usted. La presente entrevista tendrá una duración máxima de una hora cronológica y si se hace necesario se pedirá una segunda reunión coordinada con anterioridad.

La persona que realiza esta entrevista es estudiante de la Universidad del Bio-Bio, y quien guía esta Investigación es profesor de la Universidad mencionada, Dr. Héctor Cárcamo Vásquez, al cual puede acudir ante cualquier duda, sugerencia o acotación, mediante el teléfono 42-2463403.

Es necesario mencionar que su colaboración es imprescindible y valiosa para el desarrollo de esta investigación, por lo que expresamos nuestro sincero agradecimiento como equipo de investigación de Pedagogía en Educación Gral. Básica de la Universidad del Bio-Bio.

En total conocimiento, otorgo mi acuerdo para:

- 1) Ser entrevistado/a.
- 2) Permitir que la información obtenida sea compartida con fines de investigación, resguardando mi identidad.

Nombre y firma participante	Nombre y firma investigador responsable

Anexo n°2:

Tabla matriz de categorización

Tema 1: Involucramiento parental	
1.1 Definición de involucramiento 1	
1.2 Definición de involucramiento 2	
1.3 Creencia de involucramiento	
Tema 2: Creencias relación familia-escuela	
2.1 Definición relación	
2.2 Creencia relación	
2.3 Expresión de la relación	
2.4 Beneficios de la relación	
2.5 Perjuicios derivados de la relación	
Tema 3: Compromiso de la familia	
3.1 Definición de compromiso	
3.2 Expresión del compromiso	
3.3 Ideal de compromiso	
Tema 4: Comunicación entre las familias y la escuela	
4.1 Definición.	
4.2 Objetivo de la comunicación	
4.3 Canales de comunicación	
4.4 Dirección de la comunicación	
4.5 Importancia de la comunicación	
Tema 5: Participación	
5.1 Definición	
5.2 Expresión y formas de la participación	
5.3 Apreciación de la participación	

Anexo n°3:

Carta de presentación

Chillán, ____ de Agosto, de 2018.

Asunto: Respaldo de Proyecto de Tesis “*Creencias del Profesorado respecto del Involucramiento de las Familias en la Escuela*”.

Sr./a. Director/a:

Por medio de presente comunicado me dirijo a Usted, en mi calidad de Docente Guía en el proyecto de Tesis: “*Creencias del Profesorado respecto del Involucramiento de las Familias en la Escuela*”, con el fin de respaldar al grupo investigador de este, conformado por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Gral. Básica, pertenecientes a la Universidad del Bío-Bío, Sede La Castilla.

Junto con ello, solicitar autorización para realizar entrevistas a un grupo determinado de docentes del establecimiento educacional al que Ud. pertenece, con el objetivo de recabar información necesaria para la investigación a desarrollar; la cual trabaja con los protocolos éticos utilizados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), y que tiene como objetivo general: Develar las creencias del profesorado respecto del involucramiento de las familias en la Escuela; y de esta manera generar aportes en la temática de la relación familia-escuela, en nuestra Región de Ñuble.

Cabe mencionar que los datos recabados en el Establecimiento, serán estrictamente confidenciales y se utilizarán únicamente para el trabajo de tesis.

Sin otro particular y esperando una respuesta favorable de su parte, le saludo atentamente

Dr. Héctor Cárcamo Vázquez

Anexo n°4:

Tabla matriz de caracterización de sujetos

Tabla N°: caracterización de los sujetos docentes

Establecimiento educacional	Profesor	Profesora	Total
A	1	3	4
B	1	1	2
C	0	2	2
D	3	4	7
E	1	2	3
F	1	3	4
G	0	3	3
H	1	2	3
Subtotales	8	20	28

Anexo n°5:

Tabla 1: Acerca del concepto de involucramiento y sus dimensiones constitutivas.

Involucramiento	
<p>Actuar recíproco entre los agentes familia y escuela, donde las decisiones que tome cada parte influye en su entorno y a quienes formen parte de él.</p> <p>Esta conceptualización se conforma por las siguientes subcategorías: comunicación, relación, participación y compromiso.</p>	
Comunicación	<p>Para efecto de esta investigación el concepto comunicación se entenderá como la transmisión de información entre la escuela y las familias, la que se manifiesta mediante canales (tradicionales y tecnológicos).</p>
Relación	<p>Para efectos de esta investigación el concepto de relación se entenderá como el vínculo preestablecido entre las familias con la escuela, desde que las familias ingresan a sus hijos/as al sistema escolar.</p>
Participación	<p>Para efecto de esta investigación el concepto participación se entenderá como el actuar colaborativo de las familias en la comunidad educativa.</p> <p>La participación se categoriza según niveles, siendo el de mayor alcance; el involucramiento.</p>
Compromiso	<p>Para efecto de esta investigación el concepto compromiso se entenderá como el sentimiento de pertenencia, que produce un acto consciente, voluntario y de cooperación de las familias hacia la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia