Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso

Verónica Gubbins* | Valentina Tirado** | Valentina Marchant***

Las relaciones entre docentes y padres, madres o apoderados afectan el desempeño escolar de los estudiantes. Apoderados menos aventajados económicamente reportan pocas experiencias positivas y menos participación en las actividades de la escuela. Menos evidencia existe respecto a la relación entre docentes y familias con alto capital económico y cultural. El objetivo de este artículo es describir las disposiciones de los docentes de un establecimiento educacional privado chileno hacia la relación con familias de la élite. Se realizaron cuatro grupos de discusión con el total de docentes que trabajan con apoderados en primero y segundo ciclo de la educación básica. La disposición de los docentes es a construir relaciones instrumentales con las familias y excluirlos de los asuntos y decisiones relacionadas con el trabajo docente en aula. Se concluye que la existencia de menor distancia cultural entre familias y escuelas no garantiza más confianza, reciprocidad y apoyo mutuo entre docentes y apoderados.

Palabras clave

Relación familia-escuela
Nivel socioeconómico alto
Docentes
Escuela privada
Educación básica
Estudio de casos

Relationships between teachers and parents affect students' school performance. Less economically advantaged guardians report few positive experiences and less participation in school activities. There is less evidence with regard to relationships between teachers and families with high economic and cultural capital. The objective of this article is to describe teachers' attitudes in a private education establishment in Chile toward relationships with elite families. Four discussion groups were held with all of the teachers working with guardians in the first and second cycles of basic education. Teachers' attitudes are oriented toward building instrumental relationships with families and excluding them from matters and decisions associated with the work of teaching in the classroom. It is concluded that less cultural distance between families and schools does not guarantee more trust, reciprocity or mutual support between teachers and guardians.

Keywords

Family-school relationship
High socioeconomic level
Professors
Private school
Basic education
Case studies

Recepción: 5 de abril de 2016 | Aceptación: 23 de junio de 2016

* Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). PhD en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: desigualdad educativa, aprendizaje escolar, participación de padres, madres y apoderados, relación entre familias y actores educativos de la escuela. Publicaciones recientes: (2016), *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae; (2016, en coautoría con G. Otero), "Effect of the Parental Involvement Style Perceived by Elementary School Students at Home on Language and Mathematics Performance in Chilean Schools", *Educational Studies*, vol. 42, núm. 2. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1148586. CE: vergubbinsf@gmail.com

** Psicóloga, Comunidad Terapéutica Rayencura. CE: vtiradobehrens@gmail.com

*** Cientista Social de la Familia. Maestra en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: valemarchant89@gmail.com

Diversos estudios han demostrado que las relaciones que se construyen entre docentes y apoderados tienen importantes consecuencias en los logros escolares de la infancia (Hill y Tyson, 2009; Larivée y Larose, 2014; Murillo y Román, 2011).[1] Se trata de una dimensión tan importante como la relación docente-estudiante en el aula y parento-filial en el hogar. Este ámbito de influencia corresponde a lo que la teoría ecológica denomina el meso-sistema del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2002) o esfera de influencias superpuestas (Epstein, 2013). Lo que aquí se sostiene es que las actividades, los procesos y significados que se despliegan a nivel de las relaciones que se construyen entre docentes y apoderados, y la vivencia e interpretaciones que el estudiante haga de ellas, contribuyen tanto o más que los factores socioeconómicos familiares a explicar la trayectoria escolar de niños y niñas (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2013). La noción de relación entre docentes y apoderados que aquí se emplea refiere al tipo de conexión que se construye entre el hogar y la escuela de los estudiantes a partir de factores como la confianza, la reciprocidad, el apoyo, los valores, las expectativas compartidas y las creencias que se movilizan entre los adultos a cargo de la educación de la infancia, en este caso, docentes y apoderados (Vickers y Minke, 1995).

Antecedentes empíricos muestran que la calidad de la relación entre docentes y apoderados varía según género, origen racial y clase social de los estudiantes. Algunos de los estudios consultados muestran, por ejemplo, que los apoderados de niños (hombres), provenientes de minorías étnicas o con mayores desventajas económicas, tienden a reportar menos experiencias positivas en su relación con los docentes y menos participación en las actividades de la escuela (Hughes y Kwok, 2007; Sormunen *et al*., 2011); y sostienen que estas diferencias responden a las creencias que los docentes tienen respecto del grado de involucramiento parental según raza y clase social de las familias.

Otros autores como Collet-Sabé *et al*. (2014) sugieren que estas atribuciones docentes han estado influenciadas por los resultados de sucesivos estudios que han mostrado la fuerte asociación que existe entre el capital económico y el capital cultural de las familias, y los resultados escolares; esto ha conducido a la creencia de que la principal responsabilidad de los problemas o del fracaso escolar de la infancia es de la familia, soslayando la responsabilidad de la escuela en esta materia.

Por otra parte, también se han descrito diferencias entre grupos socioeconómicos en los modos en que los apoderados se relacionan con la escuela de sus hijos e hijas. Las familias con mayores desventajas en lo económico participan menos en las actividades organizadas por el establecimiento educacional que lo que se describe para las familias de la élite económica; esto se ha explicado mediante diversos argumentos relacionados con la jornada laboral de los apoderados y la dificultad de acceso a sistemas de cuidado infantil (Gubbins e Ibarra, 2016). Por el contrario, las familias económicamente más aventajadas parecen responder más a las demandas de colaboración que realizan los docentes e involucrarse en cargos de dirigencia en las organizaciones de representación de las familias ante la escuela (Duru-Bellat y Van Zanten, 2009; Vincent *et al*., 2012). Si esto es así, entonces, podría suponerse que los docentes construirían relaciones de mayor confianza, reciprocidad y apoyo mutuo con apoderados de estudiantes que provienen de hogares más aventajados en capital económico y cultural que lo que se puede observar en la relación con familias con mayores dificultades económicas y rezago cultural. Es en este contexto que surge la interrogante siguiente: ¿cuáles son las

1 El concepto de apoderados que aquí se emplea alude a cualquier persona, padre, madre o adulto significativo de un estudiante, que se presenta como el que más se involucra en su proceso y demandas escolares y en las actividades organizadas por su establecimiento educacional (*v.g.* reuniones de curso y entrevistas personales con los docentes).

disposiciones de los docentes hacia la relación con apoderados con alto capital económico y cultural? El supuesto sobre el cual se apoya la pregunta de investigación que organiza este artículo es que, a medida que aumenta el capital económico y cultural de las familias, sería más fácil encontrar valores compartidos y mayor correspondencia entre las expectativas de ambos actores. Sin embargo, no existe suficiente evidencia que lo sustente, mucho menos para el caso de Chile.

La noción de disposiciones que aquí se analiza refiere a la propensión de los docentes, entendida como capacidad e inclinación de los mismos, hacia la relación que se construye con las familias de sus estudiantes (Bourdieu y Wacquant, 1995). Se expresa, por una parte, en las creencias de los docentes asociadas al aporte de las familias al quehacer educativo de la escuela, es decir, en la apreciación de los docentes sobre el tipo de relación que se construye con los apoderados de sus estudiantes. Por otra parte, en la percepción de autoeficacia que los docentes tienen para su construcción. En palabras de Bandura (1977: 193), la autoeficacia se define aquí como "los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento".

La relevancia de responder esta pregunta es que no obstante la valoración teórica y empírica de la relación entre docentes y apoderados, ésta no parece ser una dimensión relevante a ser medida a través de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de medición de la calidad de la educación (Sormunen *et al*., 2011). Tampoco parece ser abordada de manera clara por las políticas de mejoramiento de calidad y equidad educativa, particularmente en Chile. El objetivo de este artículo es describir las disposiciones de los docentes de un establecimiento educacional privado situado en Santiago de Chile hacia el tipo de relación que se construye con familias con alto capital económico y cultural. Lo que aquí se presenta forma parte de una investigación mayor, financiada por el Fondo de Apoyo a la Investigación de la Universidad Alberto Hurtado, orientada a la comprensión de la relación que se construye entre familias de nivel socioeconómico alto con los docentes de un establecimiento educacional particular pagado, situado en la zona oriente del Gran Santiago, cuyos hijos e hijas cursan primero y segundo ciclo de la enseñanza básica.

Método

Para dar cumplimiento a este objetivo se diseñó una investigación de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo (Creswell, 2013) a partir de un estudio de caso, lo cual permite el examen detallado y exhaustivo del fenómeno de estudio, más allá del caso en sí (Stake, 1998). Para estos efectos, el caso corresponde a un establecimiento educacional de dependencia particular pagada que acoge predominantemente familias de nivel socio-económico alto. Los estudios de caso adquieren relevancia en la medida en que se pueden utilizar como un primer paso o primer análisis para un estudio posterior de casos múltiples. Adquieren un carácter crítico, lo que permite ampliar el conocimiento sobre el fenómeno en futuras investigaciones. Por otro lado, tiene un carácter extremo, tomado en el sentido de carácter único, irrepetible y peculiar, lo cual justifica por sí mismo la selección del caso. Finalmente, el caso único adquiere un carácter revelador de una situación concreta.

Participantes

Del total de los 3 mil 079 establecimientos educacionales que ofrecen educación parvularia, básica y secundaria en la Región Metropolitana de Chile, 294 de ellos corresponde a establecimientos educacionales privados (MINEDUC, 2016a). El estudio se realizó en una institución educacional privada que de acuerdo al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (SIMCE) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016) cuenta

con una población estudiantil perteneciente al grupo socioeconómico alto y se encuentra situada en la comuna donde se concentra la mayor proporción de familias de más altos ingresos de la región (Agostini, 2010). Es un establecimiento educacional mixto, que atiende a un total de aproximadamente 1 mil 352 estudiantes desde el nivel de educación parvularia a cuarto año de enseñanza secundaria; se define como de carácter científico y humanista. Es un colegio privado que depende del financiamiento de las familias y cuyo arancel es de los más altos de la comuna (490 dólares mensuales). Su proyecto educativo se define como de orientación católica, desarrollo integral y exigencia académica (MINEDUC, 2016b). Este establecimiento fue seleccionado por conveniencia, dentro de otros de similares características que fueron contactados, por el especial interés que demostró la dirección del establecimiento para su realización (Creswell, 2013). Esta expectativa fue retribuida mediante la entrega de un informe escrito con los principales resultados del estudio y con una presentación a todo el equipo directivo del establecimiento. Se distingue como sujetos de este estudio a todos los profesores y profesoras de primer y segundo ciclo básico que consintieron por escrito en participar de manera voluntaria en los grupos de discusión especialmente diseñados para esta investigación.

Técnica de recolección de información

La recolección de los datos se organizó a partir de grupos de discusión. En esta técnica se trabaja con el habla de los sujetos que participan en el estudio; genera una reproducción del discurso que habita de forma diseminada en lo social (Canales y Peinado, 1995). Es un grupo que se forma en un espacio y tiempo determinado y su existencia se reduce a la situación discursiva que los convoca, es decir, una entrevista grupal en la que los sujetos de estudio hablan sobre sus experiencias de acuerdo a un tema en específico. Según Canales y Peinado (1995) el tamaño del grupo debe ser de entre cinco y diez actuantes y se espera un mínimo de dos grupos debido a la posible redundancia de información. Este estudio de caso consideró necesario realizar cuatro grupos de discusión: dos con docentes de primer ciclo básico y dos de segundo ciclo básico. En cada grupo participó un mínimo de seis y un máximo de 10 docentes de distintas edades, mixto, y que aceptaron participar voluntariamente. Lo anterior cumple con el propósito de lograr cierta heterogeneidad, dado que la homogeneidad está dada en el hecho de que todos los grupos se conforman sobre la base de los años lectivos. La muestra está compuesta por todos los docentes que trabajan en los niveles del primero y segundo ciclo de la educación básica de este establecimiento; todos ellos han sido responsables de la función de profesor jefe en algún momento de su trayectoria escolar en este establecimiento educacional, lo cual los ha obligado a trabajar directamente con los apoderados de sus estudiantes (38 docentes).

La conducción de los grupos estuvo a cargo de la investigadora responsable, la cual cumplió el rol de moderadora y estableció las preguntas directrices que guiaron la discusión. Se contó con la asistencia de un observador, quien complementó la información obtenida en los grupos con notas de campo y participó luego del análisis de la información recopilada, en conjunto con la investigadora responsable y otra asistente de investigación. Los grupos de discusión se realizaron entre junio y agosto de 2014; cada uno de ellos tuvo una duración de aproximadamente una hora. Se cuenta con transcripciones de las grabaciones realizadas y copia de los consentimientos firmados por cada participante.

Procedimiento

Para la selección de los participantes se recurrió a las coordinadoras de primero y segundo ciclo básico, con quienes se acordó invitar a todos los docentes que tienen asignada la responsabilidad de relacionarse más directamente con los apoderados de sus estudiantes,

es decir, los profesores jefes. Se elaboró una invitación escrita, en conjunto con las coordinadoras, con el fin de asegurar la máxima comprensión de los propósitos del estudio y de la estrategia metodológica, así como de los criterios éticos a los cuales se comprometía el equipo investigador e información de fecha y lugar de realización de los grupos de discusión. En el contacto inicial se reiteró con cada uno la necesidad de que la participación fuera voluntaria, y a ello se sumó la lectura conjunta del consentimiento informado debidamente sancionado por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado para una posterior firma de parte de cada participante. En ella se autoriza a que las personas que no quisieran participar se retiraran de la sala antes del comienzo de la discusión, lo cual no ocurrió en ninguno de los cuatro grupos que se realizaron. Los resultados fueron entregados al colegio a través de una presentación oral e informe escrito al equipo directivo del establecimiento, el cual había planteado su interés de hacer los análisis correspondientes de manera interna con los docentes participantes del estudio.

Método de análisis

El análisis de los datos se apoyó en el método de análisis estructural semántico (Greimas, 1966; Piret *et al*., 1996). Esta elección se fundamentó en que permite reconstruir los significados que los grupos sociales producen en contextos situados. Este método propone una serie de pasos que se inician con la identificación de unidades mínimas de significado (palabras u oraciones) explícitas o implícitas, lo cual permite ir configurando ejes semánticos subyacentes al relato de los participantes (Greimas, 1966). El segundo paso fue clasificar las unidades en función del tipo de valoración o propiedad atribuida al código semántico seleccionado. El eje semántico se construye a partir de la articulación entre valorización positiva (+) y negativa (–) de las unidades de significado (Gallardo, 2012). El tercer paso buscó organizar los ejes construidos en sistemas mayores de significados cuya estructura permitiera dar cuenta de los atributos que lo califican positiva o negativamente (estructura paralela de significados). En un tercer momento, el análisis se orientó a identificar eventuales relaciones entre ejes semánticos diferentes o de calificación inversa, lo cual permitió construir cruces que sirvieron de estructura para la organización de nuevos campos de significado; lo que Martinic (1992) denomina productos axiales. Cada uno de ellos condensa un conjunto de calificaciones que contribuyen a diferenciar y caracterizar distintas tipologías o perfiles de significados subyacentes en el relato de los hablantes.

Resultados

Presentamos a continuación los resultados relativos a las creencias de docentes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica respecto al aporte de las familias al quehacer educativo de la escuela; la apreciación que estos docentes tienen del tipo de relación que se construye con los apoderados de alto capital económico y cultural; y la percepción de autoeficacia que los docentes reportan en este campo.

En términos generales, los docentes de este caso en estudio expresan gran valoración del aporte que las familias pueden hacer al mejoramiento de los procesos educativos y formativos que se desarrollan desde la escuela. Este aporte se especifica en campos diferentes según ciclo de enseñanza: en el primer ciclo, el ideal está puesto en que las familias aseguren que los estudiantes cumplan con algunos requisitos considerados mínimos y suficientes para un trabajo óptimo de enseñanza-aprendizaje en el aula, por ejemplo, garantizar que hayan desayunado en el hogar y que cumplan con las demandas escolares; garantizar un adecuado nivel de estudio de los contenidos tratados en el aula; y proveer de los útiles escolares para el buen desarrollo de la docencia en la sala de clase. Subyace la convicción que

estos apoyos son insumos indispensables para asegurar un buen aprendizaje de los estudiantes dentro del aula. A modo de ilustración, una cita extraída de la transcripción de la grabación de uno de los grupos de discusión con docentes de primer ciclo:

> …si los papás no están cumpliendo con las tareas, con el estudio, con los materiales, con un buen desayuno, eso afecta directamente el trabajo dentro del aula… si hay un niño que no trae la agenda un día afecta increíblemente su trabajo y su aprendizaje, si hay un niño que no trajo su libro porque se lo llevaron para la casa y no lo trajo de vuelta un día, afecta inmediatamente su trabajo y su aprendizaje… generalmente los niños que más no cumplen con esas cosas son los niños que después son más disruptivos, entonces se crea un ambiente inapropiado para el resto del curso (docente primer ciclo).

Los docentes de segundo ciclo comparten la creencia de que la principal responsabilidad de los apoderados es estimular la responsabilidad personal de los estudiantes, especialmente en relación a las demandas escolares que se les exigen para ser realizadas en el hogar. La mirada se traslada de requisitos y condiciones de orden práctico, hacia la promoción de algunas dimensiones de carácter psicosocial asociadas al desarrollo infanto-juvenil. La expectativa de los docentes es que los padres, madres o apoderados se involucren cada vez menos en las demandas escolares para limitarse a la estimulación y monitoreo de la capacidad que los hijos tengan para responder de manera autónoma a los compromisos adquiridos en la escuela. Una docente de uno de los grupos de discusión del segundo ciclo comentó:

> Por ejemplo, quinto básico y cuarto básico en realidad… me ha tocado en las reuniones de apoderados que yo les paso el calendario académico a los papás, pero les pido, o sea encarecidamente que no sean ellos quienes les dicen "recuerda que el lunes tienes pruebas de inglés", sino que lo hagan en pos de responsabilizarlos a ellos, de que la responsabilidad es de ellos, recuerda que tienes que estudiar en el fondo, o en vez de eso preguntar: "¿tienes algo que estudiar?", sabiendo que sí tiene que estudiar (docente segundo ciclo).

Los procesos educativos y formativos son el resultado del trabajo en equipo con los apoderados. ¿Mito o realidad?

Respecto a la percepción que los docentes tienen del tipo de relación que se construye con los apoderados de alto capital económico y cultural, el análisis de los datos revela que los docentes de ambos ciclos emplean de manera recurrente conceptos y metáforas tales como: "trabajo en equipo", "estar alineados" y "somos todos familia", entre otros. Se comparte la creencia de que el quehacer educativo depende del aporte de todos los adultos directamente involucrados en los procesos educativos y formativos de la infancia (*v.g.* docentes y apoderados); estos aportes parecen tener igual valor y poder de influencia sobre el estudiante. Sin embargo, la noción de trabajo en equipo parece estar más relacionada con el desarrollo de actividades orientadas al cumplimiento de determinados objetivos, no necesariamente acordados con las familias. La alineación esperada se relaciona con aceptar, de manera incondicional, los resultados esperados y las acciones predefinidas por la escuela o los docentes de aula. El trabajo en equipo remite, así, a la puesta en marcha de un plan de trabajo que en la práctica sólo responde a los intereses y necesidades definidas institucionalmente; no considera negociación de expectativas, tareas o resultados esperados entre los docentes y los apoderados. Por ejemplo:

> Yo veo… como equipo, como cuando hay relación el equipo funciona y los niños de verdad que salen adelante, cuando esta relación no existe el trabajo se hace como por

> caminos paralelos y es difícil, difícil llegar a logros, a metas, entonces en relación yo veo equipo, trabajo, trabajo en conjunto (docente de primer ciclo).

El análisis también da cuenta del uso recurrente de la noción "somos familia", tal como lo sugieren algunos de los participantes:

> …yo siento que acá somos todos familia, somos todos miembros de una comunidad y como tal, o sea todos tenemos un rol activo y de igual a igual, o sea yo me imagino una mesa redonda donde estamos todos juntos, están los hijos, estamos los profesores, está la familia, están los directivos todos juntos remando hacia el mismo lado… (docente de segundo ciclo).

¿Cuál es la imagen que parece estar subyacente a esta afirmación? La cita se apoya en la metáfora de la mesa redonda, donde todos los actores, incluidos los estudiantes, suponen tener un rol activo. En una mesa se sientan las personas a compartir una comida o un juego, pero también es un espacio donde se hace inevitable la conversación entre todos los participantes. No obstante, esta idea parece más un ideal que un proceso fácil de implementar. La apreciación de los docentes es que la relación que se construye con los apoderados es más bien compleja: se los percibe como muy sensibles y vulnerables a las dificultades que puedan presentar sus hijos o hijas y muy susceptibles a los comentarios que los docentes realizan al respecto. Especial suspicacia expresan los docentes cuando se trata de enfrentar las entrevistas entre docentes y apoderados que se realizan de manera habitual en los establecimientos educacionales. También son conscientes que esta dificultad resulta esperable cuando deben trabajar con tantas personas como familias de estudiantes hay. En este contexto, la existencia de diversidad en las formas como las familias entienden la educación de los hijos e hijas, y en el rol esperado hacia los docentes es analizado como parte del problema. En cada reunión con el conjunto de apoderados del curso o entrevista personal con alguno de ellos, los docentes se enfrentan a una diversidad de demandas, necesidades, expectativas y sensibilidades que ellos reportan como difíciles de administrar. A modo de ilustración, la cita siguiente:

> A mí se me viene una relación importante en el colegio pero a la vez que hay que, no sé si delicada es la palabra pero que hay que ser muy cuidadoso, porque como hay tanta gente, tanta diversidad, hay que atender a todos los tipos de personas, de repente un descuido no sé una forma de trato se puede dañar esa relación, entonces, cuidadosa se me viene, la palabra (docente de primer ciclo).

Como puede verse, la relación con las familias es una tarea compleja de enfrentar para los docentes. En ese contexto, y no obstante el interés de construir relaciones armoniosas y cordiales para el buen éxito de la tarea docente, en la práctica termina siendo una experiencia exigente y en no pocos casos frustrante para los docentes.

> Uno se encuentra con esas familias en que de repente uno dice, pucha toda la visión que uno les está dando no funciona, o sea lo que decías antes tú de que tú le comunicas, oye no está comiendo a la hora de almuerzo. Yo esta misma semana tuve una entrevista con una mamá y yo le decía "Oye sabes que yo la veo, veo a tu hija que está muy angustiada, muy frustrada y realmente cada vez que uno le da la palabra ella llora y hay otros profesores que la ven igual". "Ah es que yo nunca la he visto así". "Ah es que eso no pasa en la casa". "Sí, pero ¿te acuerdas que yo te dije que sería bueno que la evaluaras con una psicóloga?, de repente para ayudarla sobre este tema". "No, es que la psicóloga la evaluó y tampoco vio nada", entonces de repente uno dice chuta estoy haciendo el loco

> porque todo lo que uno está viendo no lo están acogiendo (docente de segundo ciclo).

Al profundizar en la idea de mesa redonda presente en el relato, el análisis devela que no todos los participantes de esta mesa familiar gozan de igualdad de poder con los actores educativos de la escuela. El trabajo en equipo tiene un límite: el trabajo profesional docente en el aula sólo puede ser definido por la escuela; de este modo, la alineación esperada se orienta más a contribuir a optimizar la eficacia del trabajo de aula que a reflexionar y actuar en conjunto en materias de orden curricular o didáctica. Se espera que los padres, madres y apoderados se centren en el cumplimiento de las reglas de operación de la escuela, y no que se involucren en los procesos de análisis y definición de planes, estrategias metodológicas o acciones que amplifiquen la calidad de los procesos educativos a nivel de aula, con su correspondiente correlato en prácticas de involucramiento parental en el hogar.

Este relato adquiere tanta fuerza en la mentalidad de los docentes que algunos de ellos llegan al extremo de juzgar a los buenos o malos padres, madres o apoderados según si responden o no a las expectativas docentes. Los criterios de esta evaluación se apoyan fundamentalmente en la observación de la conducta y desempeño académico (expresado fundamentalmente en las notas del estudiante en la escuela):

> Desde el momento de cómo viene el niño uno espera que se hagan cargo, que el niño llegue con los dientes limpios, tomado desayuno, que haga sus tareas, pensando en un primero básico eso es lo que uno espera, que un niño llegue bien presentado… Porque ahí se refleja la preocupación de los padres (docente de primer ciclo).

> Pero está este otro apoderado que como decía xxxx, o sea… que te exigen "oye pero que cómo es posible que las notas, pero es que oye es que el contenido, pero es que oye". A mí un apoderando me llegó en plena reunión de apoderados y me dijo "¿cómo es posible que se haya eliminado el taller de estudio y ahora haya reforzamiento?". O sea perdón, no tengo por qué darte explicaciones pedagógicas, si lo pedagógico es de los profes, en el fondo pídeme explicaciones de tu hija, de cosas como puntuales (docente de segundo ciclo).

Confianza y buen trato como recurso para una coordinación efectiva de las acciones de mejoramiento predefinidas por la escuela

El juicio evaluativo de todos los docentes es que se percibe una relación cercana y dialogante con cada una de las familias de sus estudiantes. Se reconocen relaciones construidas a partir del buen trato, escucha mutua y reflexión compartida. La confianza aparece como un valor que atraviesa toda la convivencia escolar, la cual resulta especialmente relevante de construir entre docentes y apoderados. La importancia que se atribuye a ese tipo de relación se fundamenta en que se constituye en la base socio-afectiva sobre la cual resulta más fácil acordar y coordinar acciones de mejoramiento del proceso de desarrollo y aprendizaje escolar de los estudiantes. La expectativa es que se construya un clima que permita que los apoderados acepten las orientaciones que los docentes necesitan plantearles a las familias de sus estudiantes.

Sin embargo, y aunque existe disposición a escuchar a los apoderados, ello no implica necesariamente que las opiniones o sugerencias de los padres impacten la toma de decisiones o las prácticas docentes habituales. El límite de este entendimiento aparece frente a los requerimientos que los padres les hacen a los docentes en materia académica. Por ejemplo,

> Pero yo creo que es importante, uno, que conozcan y que sepan hasta dónde pueden llegar con uno y más allá, si te traen algo a lo mejor que uno pudo haberse equivocado también, porque yo no voy a saber todo y puedo cometer errores, darle las gracias, "oye gracias lo tendré en cuenta", pero eso no significa que va a pasar a llevar mi clase (docente de primer ciclo).

De la alineación inicial al progresivo distanciamiento

No obstante que los docentes perciben que los apoderados comparten el proyecto educativo del colegio, se tiene la impresión de que la confianza parental que comienza en el momento que se elige el establecimiento educacional para los hijos e hijas, comienza a resquebrajarse a medida que progresa el ciclo. Los docentes plantean, particularmente los de segundo ciclo, que la relación que se va construyendo se va fragilizando a medida que los estudiantes cursan hacia niveles educacionales superiores. Las expectativas de las familias van cambiando, lo que dificulta su alineación acrítica con los contenidos y metodologías de enseñanza que se van empleando:

> …algunas veces, en esta tensión, donde hay uno a cada lado, unos esperan del otro algo y es mutuo, o sea, ese esperar, y no siempre es correspondido lo que se está esperando, y otras veces, se cumple con creces, entonces estamos siempre como en una especie de balanza de comunicación, de relación, de amor y odio en algunos momentos, entonces es como… complejo (docente de segundo ciclo).

Los docentes proporcionan algunas hipótesis que contribuyen a explicar parte de los cambios percibidos en el clima de relaciones que se va construyendo entre las familias y los docentes de un ciclo educacional a otro. Dentro de los argumentos esgrimidos está el cambio de organización y reglas de operación que se produce entre el nivel preescolar y el primer ciclo de enseñanza básica, y entre el primero y el segundo ciclo. El número de educadores y, en consecuencia, de interlocutores para los apoderados cambia (*v.g.* de salas unidocentes en preescolar a enseñanza por asignaturas a cargo de un número creciente de docentes). También cambian las metodologías de enseñanza y aprendizaje (*v.g.* del juego como recurso pedagógico a la trasmisión de contenidos) y las demandas escolares (*v.g.* de centrar la actividad de aprendizaje en el aula en preescolar, a la realización de tareas escolares en el hogar a partir del primer ciclo); y se incrementa la jornada escolar, entre otros. Estos cambios, en general, no son adecuados ni anticipadamente informados a las familias por el colegio.

La percepción docente es que esta falta de información genera angustia en los apoderados, la cual es proyectada hacia los profesores jefes en forma de exigencias, demandas, cuestionamientos, y en no pocos casos, críticas (las cuales tampoco parecen ser adecuadamente formuladas de parte de los apoderados). La falta de información a lo largo de la trayectoria escolar de los hijos e hijas tensiona la relación entre docentes y apoderados y la tiñe de ansiedades y temores, lo cual afecta inevitablemente la sensación de cercanía y entendimiento mutuo y aumenta la probabilidad de conflictos entre docentes y apoderados. En uno de los grupos de discusión con docentes de primer ciclo básico se afirmó lo siguiente:

> …como cambia la dinámica con los niños en la sala de clases los papás están muy perdidos en lo que tienen que hacer los hijos, entonces da una ansiedad grande y una exigencia como quieren que uno como profe les transmita todo en un minuto en la primera reunión, ojalá, y ahí se tensa un poco la relación… hay que construir de nuevo esa confianza de verdad, a muchos papás decirles "tranquilos, confía, vamos a ir de

> a poco", pero esta como confianza absoluta que se desarrolló en el preescolar como que en el primero básico, yo no sé, yo lo interpreto como la ansiedad, los miedos de todo lo que se viene… pero hay un trabajo importante ahí en esa transición (docente de primer ciclo).

Un segundo argumento se relaciona con la sensación de que los apoderados ponen a prueba la calidad profesional de los docentes. Los primeros encuentros se acompañan de muchas interrogantes y consultas de parte de los apoderados, especialmente las relacionadas con el sistema de enseñanza, asuntos vinculados al proceso de aprendizaje de los hijos e hijas, entre otros. Los docentes se sienten en permanente evaluación en términos de sus capacidades en un territorio que no resulta visible a ojos de las familias, como es el aula, y donde el estudiante pasa muchas horas del día sin que los apoderados puedan estar presentes. Estas prácticas se producen año tras año y con cada nuevo docente con el que deben relacionarse de un nivel educacional a otro. Como lo señala un docente:

> …aunque se genera una confianza creo que… pisan terreno, el primer tiempo, y ven, preguntan mucho y todo y después de un tiempo, un año y tanto ya creo que adquieren la confianza para contar situaciones familiares complicadas y sí la adquieren y se entregan. Pero el primer tiempo siento que ven el terreno, ven a la persona que está a cargo de sus hijos (docente de segundo ciclo).

La selección de estudiantes en tanto hito inicial para la construcción de la alineación esperada

El proceso de construcción de la relación comienza con la entrevista inicial de admisión que los establecimientos educacionales le hacen a los padres, madres o apoderados de nuevos postulantes; es decir, la relación comienza con el ingreso de los hijos e hijas al establecimiento. Se selecciona a los padres, madres y apoderados de acuerdo a su grado de adhesión al proyecto educativo del establecimiento, medido a partir de un cuestionario dirigido a las familias de los postulantes. Así, la selección de los estudiantes se ve fuertemente condicionada por la disposición familiar observada hacia su participación activa en las actividades convocadas por el establecimiento, y por el reconocimiento de valores asociados con la formación y educación formal de los hijos e hijas, considerados fundamentales por el colegio.

De este modo, la lógica de la relación ya se encuentra predefinida por la escuela desde el primer contacto con las familias. Los encuentros posteriores a través de la reunión de apoderados o las entrevistas personales con los padres, madres y apoderados tienen el propósito de monitorear y regular que las expectativas iniciales hacia el rol del apoderado y el tipo de relación a construir con la escuela se mantengan. Estos espacios se constituyen en los principales mecanismos de monitoreo y regulación de la alineación de las familias con los intereses y necesidades del establecimiento educacional y sus docentes.

Recursos y sentimientos de falta de competencia de los docentes para relacionarse con los apoderados de sus estudiantes

Los docentes que participaron en este estudio se reconocen como profesionales abiertos y atentos a responder a las necesidades de información e inquietudes que les plantean sus apoderados y sus estudiantes. Esta percepción es rigurosamente trabajada antes de cada encuentro que los docentes tienen con cada uno de sus apoderados. Estas preparaciones previas se realizan en conjunto con los encargados de la coordinación del ciclo con el fin de contar con suficientes antecedentes, y argumentación

documentada, acerca de los temas y/o problemáticas que serán tratados en las entrevistas con las familias de sus estudiantes. Esta preparación es considerada un requisito esencial para la construcción de sentimientos de competencia y tranquilidad para abordar las reuniones y obtener así los resultados esperados. Asimismo, porque previene que los docentes se formen "…juicios tan acelerados" de sus apoderados (docente de segundo ciclo).

Se advierte especial valoración al espacio de la entrevista con cada uno de los apoderados de sus estudiantes como uno de los principales espacios de construcción de relaciones basadas en la confianza con las familias. El establecimiento otorga tiempo institucional para que ello pueda hacerse efectivo. A continuación las palabras de un docente de primer ciclo:

> …nuestra condición como profesor nos solicita ser muy abiertos a recibir en el fondo toda la información que los papás necesitan saber de sus hijos, necesitan comunicar, quizás no basta con las entrevistas personales una vez al semestre, quizás solicitan más y nosotros tenemos esa como apertura a recibir cuantas veces sea necesario a los apoderados para ir aclarando como sus inquietudes, sus necesidades y nosotros también solicitamos a la vez más entrevistas si no hemos estado como... si las inquietudes nos permanecen, si no vemos avance (docente de primer ciclo).

Sin embargo, también se reconoce que se trata de un área del trabajo docente que exige mucha preparación, dedicación y cuidado en el trato hacia los apoderados; esto se debe a la falta de formación inicial en el área de la relación entre familias y escuela en sus instituciones educativas de origen, así como a la diversidad de situaciones familiares, expectativas, disposiciones y sensibilidades parentales con las que un docente se encuentra en un aula.

La prudencia y el buen trato aparecen como temas especialmente sensibles en tanto existe la percepción de que estos apoderados son especialmente susceptibles y resistentes a recibir información relacionada con dificultades escolares o personales que afecten directamente a sus hijos o hijas. Es en este contexto que los docentes plantean la necesidad de estar siempre atentos a sus competencias de escucha y empatía. Son éstas las capacidades que los docentes consideran básicas para la construcción de confianza de parte de los apoderados hacia el trabajo de aula, desde los primeros días de clase. A modo de ilustración se presentan las citas siguientes:

> …siento yo, que es esta apertura, este diálogo de poder decir lo que uno siente, lo que piensa, en distintos momentos… pero de estar con la confianza y con los brazos abiertos como de recibir y de escuchar… (docente de primer ciclo).

> …el brindarles tiempo, en qué sentido lo digo, brindarles tiempo en entrevistas… en hacer una entrevista bien efectiva, no solamente conocer algún dato sino que tratar de entrar en la dinámica de esa familia, tratar de conocer un poco más de su historia para poder acompañar mejor (docente de segundo ciclo).

Conclusión

La pregunta central que buscó abordar este artículo fue ¿cuáles son las disposiciones de los docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile? Específicamente, el análisis de las creencias de los docentes asociadas al aporte que las familias hacen al quehacer educativo de la escuela; y la apreciación que los docentes tienen del tipo de relación con los apoderados de sus estudiantes y su percepción de autoeficacia en este campo.

Lo que aquí se concluye es que la naturaleza de la relación que se construye entre los docentes y estos apoderados no parece ser muy

diferente a la que se describe entre docentes y familias menos aventajadas económica y culturalmente; constituye un hallazgo en el sentido de que se descubren disposiciones similares a las que se encuentran en docentes que trabajan en sectores de alta vulnerabilidad social (Collet-Sabé *et al*., 2014). La existencia de menor distancia cultural entre docentes y apoderados no garantiza necesariamente más confianza, reciprocidad y apoyo mutuo. Como hipótesis interpretativas podemos afirmar que no obstante que el análisis de los resultados permite afirmar que los docentes en estudio manejan la fuerte convicción del valor e importancia de un involucramiento activo y visible de los padres, madres y apoderados para el buen éxito de la tarea escolar, la concepción dominante en estos docentes es que la escuela es la única institución capaz de educar y formar de manera suficientemente adecuada frente a lo que padres, madres y apoderados logran hacer. Lo académico y lo formativo son responsabilidad primera de la escuela; los padres, madres y apoderados sólo deben colaborar en que los estudiantes respondan de manera adecuada a los requerimientos de la escuela.

Se refuerzan creencias funcionalistas de la relación entre escuelas y familias: una visión funcionalista supone que el rol de la escuela es el de inculcar conocimientos, habilidades y valores predefinidos socialmente como mínimos y necesarios para asegurar el orden y la cohesión social (Durkheim, 1951). Subyace una lógica de relaciones de carácter instrumental y funcional a las expectativas y necesidades de la escuela, lo cual mantiene a las familias en la periferia de las decisiones pedagógicas y formativas que se definen desde la escuela (Gubbins, 2016).

A este respecto, algunos autores proponen fomentar una lógica de relación más asociativa entre docentes y apoderados. Esta visión busca acentuar la relevancia de la igualdad de poder y la corresponsabilidad en la toma de decisiones y prácticas de mejoramiento educativo entre padres, madres, apoderados, docentes y directivos (Boulanger *et al*., 2011; Price-Mitchell, 2009; Westergard y Galloway, 2010). Lo anterior supone construir relaciones de respeto y valoración recíproca del aporte que realizan ambos microsistemas al desarrollo infanto-juvenil, pero también supone la convicción de su importancia y que se cuenta con las competencias para llevarla adelante. Exige un grado de mutualidad, que comienza con el proceso de escucha de uno hacia el otro; diálogo y reciprocidad en la relación. Se comparten metas y objetivos basados en la comprensión y el compromiso común por satisfacer las necesidades educacionales de los hijos-estudiantes. En una relación asociativa efectiva, padres, madres, apoderados y docentes se educan mutuamente a través de una comunicación bidireccional. Cada punto de vista ilumina al "otro" para decidir y actuar en favor de todos y cada uno de los estudiantes. Bajo una concepción como ésta, las interacciones entre padres, madres y apoderados, y con los demás actores educativos de la escuela, forzosamente tendrían que basarse en la comunicación bidireccional, en la cooperación recíproca y en la coordinación de acciones.

La pregunta que surge es respecto a los fundamentos sobre los cuales se apoyan estas creencias. No obstante la indagación realizada, estos docentes no mencionan estudios y/o un marco teórico específico sobre el cual apoyan estas creencias asociadas a la participación de las familias de sus estudiantes. Se trata de creencias que se desarrollan desde el sentido común, que se trasmiten de manera naturalizada de una generación a otra de docentes y que son estimuladas y reforzadas, de manera no consciente, por las distintas instancias de decisión y coordinación académica de los establecimientos educacionales. Tampoco se encuentran estudios nacionales que puedan orientar las creencias docentes a este respecto. Por lo anterior parece indispensable comunicar esta evidencia a las instituciones de formación inicial docente y a los tomadores

de decisiones de políticas y programas de mejoramiento educativo (públicos o privados), ya que, tal como se pudo advertir en esta investigación, los docentes parecen clasificar a los apoderados en "buenos" o "malos" padres, madres o apoderados según su capacidad de respuesta a las demandas de los docentes y/o a su presencia en actividades predefinidas y organizadas por la escuela.

Esta disposición a realizar juicios evaluativos de la capacidad educativa y de apoyo de los apoderados sin referencia a evidencia ya había sido reportado en otros estudios internacionales (Pescaru, 2010). Se hace necesario, por lo tanto, seguir indagando en futuras investigaciones para determinar las prácticas de participación de aquellos padres, madres y apoderados que más influyen en el desarrollo y el aprendizaje escolar de los estudiantes, así como analizar la existencia o no de especificidades según capital económico y cultural de las familias en favor de una mayor equidad educativa entre los estudiantes de los distintos grupos socioeconómicos. Esta evidencia contribuiría a orientar de manera más fundamentada la toma de decisiones de la escuela y de las propias familias en este campo.

Con todo, los resultados de esta investigación también muestran que existe una disposición general de las escuelas de acoger las necesidades y demandas específicas que plantean los padres, madres y apoderados. Existe una valoración clara de los desafíos que acompaña la función parental en general y, desde allí, la disposición a guiar a las familias de sus estudiantes en los temas que los docentes consideran más pertinentes. Sin embargo, esta disposición también se emplea como una estrategia para evaluar el grado de alineamiento de los apoderados con las políticas y metas predefinidas por la escuela. Visto lo anterior, y apoyados en la imagen que los docentes reportan de la relevancia de construir relaciones con las familias, la lógica funcionalista tiñe aquí la noción de esta relación como jerárquica, donde la autoridad la tienen preeminentemente los profesionales de la escuela y en la que se espera acatamiento incondicional de las familias a las reglas de operación predefinidas por el establecimiento (Pescaru, 2010).

En relación al alcance del involucramiento de los padres, madres y apoderados en los asuntos pedagógicos de la escuela, una aproximación más detallada de los relatos permite reconocer la existencia de al menos dos visiones: por una parte, se tiene una visión más abierta a convocar una contribución más activa, voluntaria e informada de los apoderados en favor de determinados objetivos y contenidos de aprendizaje necesarios de desarrollar en el aula:

> Sí, pero yo un poco recuerdo, en la experiencia que teníamos con primero y segundo nosotros involucrábamos a los papás, bueno primero presentándoles todo lo que eran los contenidos, qué sé yo, y si había algún papá que tuviera alguna especialidad que me pudiera aportar yo lo hacía participar (docente de primer ciclo).

Una segunda visión coloca en los docentes la principal responsabilidad del trabajo de enseñanza-aprendizaje y se resiste a cualquier aporte o sugerencia que los apoderados puedan hacer a este respecto. Los límites son claros: lo académico es del aula, lo valórico es responsabilidad del hogar. A continuación un ejemplo de esta visión restringida:

> Es que ahí yo pondría límites... Por eso hice la diferencia: en lo académico nosotros somos los principales actores, pero en lo valórico ellos son los principales actores (docente de primer ciclo).

No obstante la creencia compartida del valor de la confianza a construir entre ambos actores, ésta, desde la percepción de los docentes, se va debilitando progresivamente a lo largo de los años. Conscientes de esta situación, los docentes ponen especial atención al buen

trato y la escucha; sin embargo, ésta no va acompañada necesariamente de mutualidad ni reciprocidad en las decisiones que se van tomando en favor de la calidad de los procesos educativos y formativos de los estudiantes. El cuidado por construir y mantener la confianza se constituye en un ideal de convivencia escolar, pero también en una estrategia de prevención de resistencia, o incluso de conflictos entre estos docentes y sus apoderados.

Con todo, y no obstante que las familias de élite cuentan con los recursos para poder elegir el establecimiento educacional de su preferencia para sus hijos e hijas, y la escuela selecciona a los apoderados que más se identifican con el proyecto educativo del colegio, los docentes reconocen la necesidad de entregarle más información pedagógica a las familias, particularmente aquella relativa a los momentos de transición de un ciclo educacional al otro. El sistema educacional chileno sigue lógicas y prácticas educativas diferentes entre la educación parvularia y básica, la enseñanza básica y la educación media, pero esto no es necesariamente socializado con los apoderados, lo cual contribuye a generar sentimientos de incertidumbre y el desarrollo de actitudes críticas y cuestionadoras de parte de las familias. Los docentes trabajan con el supuesto de que las familias están siempre informadas de las políticas, decisiones y actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en el aula; sin embargo, sólo aquellos apoderados cuyas ocupaciones estuvieran ligadas al trabajo escolar podrían estar más cerca de conocer y comprender el sentido de determinadas prácticas escolares.

Estudios recientes muestran una desconfianza creciente hacia las instituciones, el sistema escolar incluido (Leccardi, 2014; PNUD, 2012). Esta mención es importante porque, siguiendo a Conejeros *et al.* (2010: 31), la confianza "…se puede definir en términos de la relación que se establece entre dos personas y la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra"; es decir que la confianza se apoya en las expectativas que las personas tienen hacia la capacidad que los distintos actores tienen de ejercer sus roles sociales. Lo que se concluye de este estudio es que los docentes perciben desconfianza de los apoderados hacia la calidad y efectividad de su trabajo docente. Si esto es así, se hace más comprensible el interés creciente de los padres, madres y apoderados por informarse de lo que los hijos e hijas viven en la cotidianeidad de su vida escolar. Si la escuela quiere reducir los desencuentros con los apoderados de sus estudiantes, entonces parece recomendable exigir una mayor rendición de cuentas de los asuntos pedagógicos que ocurren en el aula.

Los establecimientos educacionales privados tienen la ventaja de contar con recursos, lo que les permite otorgar buenas condiciones laborales a sus docentes. Tal como se menciona en este caso, éstos cuentan con tiempo extra para la atención de los apoderados y con especialistas para responder de manera adecuada y oportuna las consultas y necesidades que aquellos plantean. Se cuenta con recursos institucionales para apoyar y proteger la confianza inicial y una mayor mutualidad y asociatividad entre docentes y apoderados en todas las etapas de la trayectoria escolar de sus estudiantes.

La nueva Ley de Inclusión (Ley N° 20845), recién promulgada en Chile, pone a los colegios en un campo de incertidumbre respecto a la disposición que los docentes tendrán y la actitud e intereses parentales hacia su participación en los procesos educativos de sus hijos e hijas y la toma de decisiones pedagógicas asociadas. Es probable que la diversidad económica y cultural, de composición familiar, de mentalidades, estilos de vida, necesidades y expectativas hacia el trabajo docente, sea mayor. Lo anterior puede considerarse una oportunidad para los docentes, o un problema, lo cual podría aumentar la probabilidad de conflictos entre docentes y apoderados. Tal como ocurre en países como Finlandia e Israel, los docentes reportan falta de conocimiento y habilidad para trabajar con adultos y familias

diversas (Schaedel *et al*., 2015; Sormunen *et al*., 2011). Surge entonces la necesidad de incorporar, en la formación inicial docente, el trabajo con las familias; específicamente: conocimiento fundamentado del alcance, ámbito y modalidades de participación más efectivas para el mejoramiento educativo y el aprendizaje escolar de los estudiantes; habilidades y técnicas para trabajar con adultos diversos; y estrategias de prevención y resolución de conflictos entre docentes y apoderados. Existen competencias relacionales, comunicacionales y de contexto que otros autores ya han comenzado a identificar como fundamentales y que podrían servir de guía inicial para los ajustes que resulte necesario hacer en el currículo de formación docente (Westergard, 2013).

Estos resultados contribuyen a una mejor comprensión de una dimensión poco considerada en el estudio de factores asociados a la calidad del aprendizaje escolar y equidad educativa como es la relación entre docentes y apoderados. Sin embargo, es importante considerar que dentro de las limitaciones de este estudio, estos hallazgos sólo pueden ser considerados como hipótesis que surgen de un estudio de caso y que requieren seguir siendo puestas a prueba en poblaciones de mayor alcance y en establecimientos educacionales que atienden familias de grupos socioeconómicos diferentes; es así como se podrá evaluar si tales hallazgos siguen la misma lógica de relación de este caso de estudio cuando se analizan otras poblaciones y contextos.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2016), *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2013,* en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_Simce_2013.pdf (consulta: 17 de junio de 2016).

Agostini, Claudio (2010), *Pobreza, desigualdad y segregación en la Región Metropolitana,* en: http://economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv242.pdf (consulta: 17 de junio de 2016).

Bandura, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, vol. 84, núm. 2, pp. 191-215.

Boulanger, Dany, François Larose, Serge Larivée, Yves Couturier, Corinne Mérini, François Blain y Naomi Grenier (2011), "Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble", *Service Social*, vol. 57, núm. 2, pp. 129-157.

Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (1995), *Respuestas: por una antropología reflexiva,* México, Grijalbo.

Bronfenbrenner, Urie (2002), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

Bronfenbrenner, Urie (2005), *Making Human Beings. Bioecological perspectives on human development,* Thousand Oaks, Sage.

Canales, Manuel y Anselmo Peinado (1995), "Grupo de discusión", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 288-316.

Collet-Sabé, Jordi, Xavier Besalú, Jordi Feu y Antonio Tort (2014), "Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 7-33.

Conejeros, María Leonor, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010), "Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 30-46.

Creswell, John (2013), *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*, Los Ángeles, Sage Publications Inc.

Durkheim, Emile (1951), *Sociología y filosofía*, Santiago de Chile, Edición Zig-Zag.

Duru-Bellat, Marie Clémence y Agnes Van Zanten (2009), *Sociologie du systeme éducatif. Les inégalités Scolaire*s, París, Presses Universitaires de France.

Epstein, Joyce (2013), *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*, Santiago de Chile, Fundación CAP.

Gallardo, Gonzalo (2012), *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*, Tesis de Magíster en Psicología, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Mención en Psicología Educacional.

Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016a), *Estadísticos de la educación 2013,* en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Anuario_2013.pdf (consulta: 17 de junio de 2016).

Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016b), *Ficha establecimiento*, en: http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha (consulta: 17 de junio de 2016).

Greimas, Algirdas Julien (1996), *Semántica estructural. Investigación metodológica*, Madrid, Gredos.

Gubbins, Verónica (2016), *Relación familias y escuela. ¿Por qué y para qué?*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.

Gubbins, Verónica y Sebastián Ibarra (2016), "Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales", *Revista Psykhe*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-17.

Hill, Nancy y Diana Tyson (2009), "Parental Involvement in Middle School: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 740-763.

Hughes, Jan y Oi-man Kwok (2007), "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 1, pp. 39-51.

Larivée, Serge y Francois Larose (2014), "Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits", *La Revue Internationale de L'éducation Familiale*, vol. 2, núm. 36, pp. 35-60.

Leccardi, Carmen (2014), *Sociologías del tiempo,* Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.

Martinic, Sergio (1992), *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Murillo, Javier y Marcela Román (2011), "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 27-50.

Pescaru, Adina (2010), "School-Family Partnership: A real need of the present society", *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, vol. 62, núm. 2, pp. 92-95.

Piret, Anne, Jean Nizet y Etienne Bourgeoise (1996), *L'analyse structurale: Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck Supérieur.

Price-Mitchell, Marilyn (2009), "Boundary Dynamics: Implications for building parent-school partnerships", *School Community Journal*, vol. 19, núm. 2, pp. 9-26.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012), *Desarrollo humano en Chile, bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*, Santiago de Chile, PNUD.

Schaedel, Bruria, Anat Freund, Faisal Azaiza, Rachel Hertz-Lazarowitz, Amnon Boem y Yovav Eshet (2015), "School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Jewish and Arab Primary Schools in Israel", *International Journal About Parents in Education,* vol. 9, núm. 1, pp. 77-92.

Sormunen, Marjorita, Kerttu Tossavainen y Hannele Turunen (2011), "Home Schooling Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System", *The School Community Journal*, vol. 21, núm. 2, pp. 185-211.

Stake, Roberto (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

Vickers, Harleen y Kathleen Minke (1995), "Exploring Parent-Teacher Relationships: Joining and communication to others", *School Psychology Quarterly*, vol. 10, núm. 2, pp. 133-150.

Vincent, Carol, Nicola Rollock, Stephen Ball y David Gillborn (2012), "Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black middle-class parents and schooling", *British Journal of Sociology of Education,* vol. 33, núm. 3, pp. 337-354.

Westergard, Elsa (2013), "Teacher Competencies and Parental Cooperation", *International Journal about Parents in Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 91-99.

Westergard, Elsa y David Galloway (2010), "Partnership, Participation and Parental Disillusionment in Home-School Contacts: A study in two schools in Norway", *Pastoral Care in Education*, vol. 28, núm. 2, pp. 97-107.