

Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias

Family-school relationship: meanings of rural teachers on the participation of families

Juan Pablo Fernández Vega* 

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista de Chile / Chillán, Chile
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6874-8048>

Héctor Cárcamo-Vásquez 

Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío / Chillán, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Recibido 11-08-20

Aceptado 18-05-21 **En línea** 06-09-21

*Correspondencia

Email: juanpferna@gmail.com

Citar como:

Fernández, J., & Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 636.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>

Resumen

Esta investigación tiene como propósito develar los significados sobre la relación familia-escuela, específicamente en el ámbito de la participación, desde la perspectiva del profesorado que se desempeñan en escuelas rurales de la comuna de Bulnes, Chile. Desde el punto de vista metodológico, el estudio de corte cualitativo, se sitúa bajo el paradigma interpretativo comprensivo, la técnica de producción de datos corresponde a la entrevista semi-estructurada en sesión única. El análisis de los discursos se desarrolla a través del análisis estructural semántico. Dentro de los hallazgos tenemos que: sobre la crianza se da cuenta de ausencia de normas desde un estilo permisivo, la importancia del rol del profesor en el trabajo con la dupla psicosocial. Respecto del voluntariado sus facilitadores son el buen funcionamiento de una escuela, lo que conlleva efectos positivos en los aprendizajes y en la motivación. Finalmente, se concluye que una escuela bien organizada promueve una relación familia-escuela con responsabilidades compartidas, lo que tiene efectos positivos en sus estudiantes en lo académico y socioemocional.

Palabras clave: Relación familia-escuela, educación rural, participación, profesorado.

Summary

The purpose of this study is to reveal the meanings of the family-school relationship, specifically in the field of participation, from the perspective of teachers who work in rural schools in the commune of Bulnes, Chile. From the methodological point of view, the qualitative study is placed under the comprehensive interpretive paradigm, the data production technique corresponds to the semi-structured interview in a single session. The analysis of the discourses is developed through semantic structural analysis. Among the findings we have that: about parenting, the absence of norms from a permissive style is noted, the importance of the teacher's role in working with the psychosocial couple. Regarding volunteering, its facilitators are the proper functioning of a school, which has positive effects on learning and motivation. Finally, it is concluded that a well-organized school promotes a family-school relationship with shared responsibilities, which has positive academic and socio-emotional effects on its students.

Keywords: family-school relationship, rural education, participation, teachers

Introducción

El modo en que se relacionan familia y escuela puede incidir en los aprendizajes de los estudiantes (Carmona, 2014), dado que la familia asume un rol protagónico al participar en el desarrollo educativo de calidad de los niños, así como también ser reconocida como una institución importante para la protección de la primera infancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004), lo que conlleva tener cierta información y recursos el logro de aprendizajes en el ámbito educativo. Es más, empíricamente se corrobora la relación entre una mayor implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos con la mejora en los aprendizajes y hábitos de estudio en los estudiantes (Barrientos & Arranz, 2019; Martínez & Torres, 2019), incluso si atendemos a las características socioeconómicas de familias o establecimientos educativos menos favorecidos (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Ahora bien, desde el punto de vista de las políticas públicas, ¿qué se ha hecho en Chile para una mayor implicancia parental en el proceso educativo de los estudiantes? La participación familiar, en la década de los noventa se plasma en los Centros de Padres y Apoderados por medio del Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (Rgcpa) y

el decreto 565 (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 1990), alcanzando un 83,3% a nivel nacional (MINEDUC, 2017a). La participación de los padres, de esta manera, se limitaba a compartir y colaborar con recursos, pero pasados los años, se crea la figura de los Consejos Escolares (MINEDUC, 2005), donde la participación familiar se mueve entre lo informativo, consultivo y propositivo. Desde el punto de vista de la gestión escolar, el Ministerio de Educación elabora los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y Sostenedores (MINEDUC, 2014), instrumento que orienta la gestión y liderazgo de los establecimientos, tal y como se plasma en la Dimensión Convivencia Escolar-Subdimensión Formación, en relación a la participación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes (Estándar 7.7): participación en la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física; formación académica (charlas pedagógicas, fomento lector, etc); entre otras. Por último, la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” (MINEDUC 2002), pretende generar condiciones para una relación dinámica con las familias, y también la “Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas” (MINEDUC, 2017a), que pretende promover una mayor implicación sustentada en diálogos entre diversos actores.

Sin embargo, como señala Dubet (citado por Garreta, 2007) asistimos una “paz armada entre escuela y familia” (p.9). De esta manera, diversos estudios manifiestan que una baja participación de las familias en el proceso educativo no es consecuencia de políticas públicas mal diseñadas, puesto que también es de gran relevancia una cultura de participación efectiva (Navaridas & Raya, 2012). Al mismo tiempo, investigaciones etnográficas exponen cómo el profesorado tiende a juzgar el rol de las familias, en relación al fracaso escolar de los estudiantes, socialización, incorporación y condiciones sociales (Martínez-Novillo, 2016); pero también, dichos estudios dan cuenta del discurso docente respecto de la necesidad de una mayor implicación de las familias, pero contrariamente dichas competencias necesarias para trabajar tal desafío no han podido ser adquiridas, lo que viene a coincidir con la desvalorización social de la profesión docente ante la desconfianza y constantes cuestionamientos de los padres y apoderados (Giró & Cabello, 2016).

Ante lo expuesto, la responsabilidad del establecimiento educacional es clave, siendo el profesorado un actor fundamental para una efectiva relación familia-escuela, puesto que son los primeros autores o responsable de lo que la “escuela hace a las familias” (Perrenoud, 2004), tal y como lo corrobora Trujillo (2012):

[...] es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva (Trujillo, 2012, p.91).

Por lo expuesto, nos preguntamos ¿cuáles son los significados sobre la relación familia-escuela, en el ámbito de la participación, que poseen profesores que trabajan en contexto rural? Para responder a la interrogante, nos proponemos estudiar los significados de docentes de establecimientos rurales, ya que, según lo esquematizado por Marcelo (2009) (en Vaillant y Marcelo, 2015), en su diario quehacer, el profesorado va desarrollando un tipo de conocimiento práctico. En este sentido, creemos que los profesores rurales poseen cierto saber, acumulado por la experiencia, sobre cómo trabajar la relación familia-escuela.

Relación familia-escuela y participación

Existen diversas consecuencias positivas que pueden asociarse con una relación familia-escuela efectiva, según lo investigado por Garreta (2015). Es así como la participación de los padres incide en el éxito escolar, desde el punto de vista académico y social (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004); ayuda a las familias a desarrollar competencias relacionadas con el mundo

escolar, lo que lleva a un acercamiento de las dos instituciones (Olmsted 1991); los docentes mejoran sus actitudes al tener un conocimiento más acabado sobre el rol que pueden desempeñar las familias, lo que viene a desarrollar una sensación de mayor eficacia en su quehacer, y con ello en una satisfacción personal (Ozer & Bandura 1990); y por último, la escuela puede resultar favorecida en su rol ante la sociedad, puesto que se presenta ante ella como una institución que promueve mayores niveles de democratización al momento en su funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond, 2000; Furman 2004).

Por su parte, Epstein (2013a) señala la existencia de tres perspectivas para el abordaje de la relación familia-escuela, por parte de investigadores como también por parte de los actores involucrados: cuando las responsabilidades son separadas, se refiere a la incompatibilidad o conflicto entre la familia y la escuela, y también en la creencia de que los objetivos propios se logran de mejor manera en independencia; donde las responsabilidades son compartidas, está basada en la coordinación, cooperación y la complementariedad, además de dar fomento a la comunicación y colaboración, lo que hace coincidir en objetivos comunes en relación al estudiante; y por último, las responsabilidades sucesivas, cuando son importantes las contribuciones de cada institución en diferentes etapas críticas que puedan atravesar los estudiantes, está basado en la creencia de que los primeros años del infante son claves para el éxito futuro, y se plasma en la enseñanza de destrezas, programas y experiencias educativas por parte de las familias, siendo todo apoyado por la institución educativa.

Ahora bien, ¿qué entendemos por participación de las familias en la escuela? Siguiendo a La Rocque, Kleiman & Darling (2011), la participación de los padres y apoderados se entiende como un valor agregado de esfuerzo que realizan los progenitores o responsables directos del proceso educativo de los infantes, expresándose en acciones de voluntariado o colaboración, en la cooperación al momento de enfrentarse a tareas, visitas en experiencias de aprendizaje al interior del aula, en conferencias para compartir experiencias, o también, en la participación de cargos formales donde se pueden tomar algún tipo de decisiones (Razeto, 2018). Es así como Epstein (2013b) plantea un modelo de involucramiento parental, basado en investigaciones, y que pueden servir para el desarrollo de programas integrales para la relación familia-escuela: crianza, la cual busca ayudar a las familias, por parte de la escuela, a establecer entornos adecuados en el hogar para el apoyo del estudiante en su proceso de aprendizaje, por medio de talleres para padres, videos, llamadas o mensajes telefónicos, programas de apoyo sobre servicios de salud u otros, visitas al hogar, entre otras; voluntariado, la que consiste en organizar la ayuda de los padres hacia profesores o directivos en sus respectivas labores, recursos para estudiantes o familias, surgimiento de apoderados dirigentes, o cualquier apoyo a programas ya establecidos en las escuelas; aprendizaje en la casa, es otra práctica en donde se le brinda información a las familias para que apoyen a sus hijos en tareas u otras actividades curriculares, tales como, habilidades o destrezas necesarias en asignaturas, evaluaciones, calendarios regulares de trabajo en el hogar, entre otras; toma de decisiones, es una práctica que incluye a las familias en las decisiones escolares, lo que hace surgir liderazgos y representación de los padres, expresado en asociaciones de padres, concejos consultores, comités, entre otras; y por último, la práctica colaboración con la comunidad hace alusión a integrar recursos o servicios de la propia comunidad que puedan fortalecer los programas, prácticas familiares, aprendizajes de estudiantes, formación cultural, entre otros; pero también, servicio a la comunidad por parte de estudiantes, familias y escuela, como, por ejemplo, cuidado de medio ambiente, artes, música, entre otras.

Método

Diseño

Este estudio es de corte cualitativo, ya que busca develar los significados sobre la relación

familia-escuela que poseen los docentes que trabajan en el contexto rural, específicamente en el ámbito de la participación. Al mismo tiempo, este estudio se sitúa bajo el paradigma interpretativo comprensivo, puesto que nuestra mirada estuvo dirigida hacia la comprensión de la subjetividad y percepciones de los docentes participantes, con el fin de buscar definiciones situacionales del concepto de relación familia-escuela (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Por su parte, tomamos como referencia el concepto de mundo de la vida cotidiana proveniente de la sociofenomenología, sustrato con base empírica necesario para la elaboración del conocimiento, donde encontramos objetividades y sucesos que se construyen con anterioridad por otras personas (San Martín y Quilaqueo, 2012), las que mantienen una interdependencia entre sí, por medio de la intersubjetividad que se da entre diversos actores (Toledo-Nickels, 2009).

Contexto- Participantes

En relación a los elementos de contexto, el este estudio se sitúa en la ciudad de Bulnes, capital de la provincia de Diguillín, de la recién creada Región de Ñuble. Esta región tiene un 30% de población que vive en el contexto rural, siendo la más alta del país (INE, 2018), otorgando una mayor importancia a estudios provenientes de la educación rural. En este sentido, la comuna de Bulnes posee seis escuelas de curso multigrado, integradas en el Microcentro “Las Camelias.

Los sujetos entrevistados corresponden a la totalidad de profesores jefe de las escuelas multigrado que componen el Microcentro “Las Camelias”. Los profesores jefes hacen referencia a los docentes que se les asigna un determinado curso con el fin de guiar el proceso educativo, donde también existen los profesores encargados, y su rol es la de gestionar el funcionamiento de cada comunidad educativa en los sectores rurales, pero también con tiempo dedicado a la enseñanza. Los docentes entrevistados son 18 y se distribuyen de la siguiente manera por escuela: Coltón Quillay (dos hombres y tres mujeres), Los Tilos (2 hombres y 2 mujeres), El Caracol (un hombre y tres mujeres), Milahue (tres mujeres), Carmelitas (una mujer) y Rinconada de Coltón (un hombre) (ver tabla 1). El tipo de muestreo es intencional o de conveniencia, puesto que un investigador está vinculado laboralmente a la comuna.

Tabla 1

Sexo y edad del profesorado de Microcentro Las Carmelitas

	Mujer	Hombre	Rango etario
Escuela Las Carmelitas	1	-	40 años
Escuela Los Tilos	2	2	35 a 51 años
Escuela Milahue	3	-	30 a 52 años
Escuela El Caracol	3	1	28 a 60 años
Escuela Rinconada de Coltón	-	1	55 años
Escuela Coltón Quillay	3	2	29 a 53 años

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

El instrumento para la producción de datos se sustentó en categorías deductivas (ver tabla 2), el cual correspondió a un guión de entrevistas (ver tabla 3), pues tal como señala Beaud (2018) es la técnica que facilita de mejor forma a la subjetividad de los sujetos. Estas categorías se conciben como una serie de ideas que pueden ser agrupadas tal como lo propone Sautu (2005): en un primer nivel, las concepciones generales que hacen referencia a las teorías generales de sociedad o acción social, y en un segundo nivel, el contenido sustantivo, que concepciones más acotadas, basado en lo empírico. De esta manera, en el contexto de este estudio, nuestro primer nivel es la configuración de la experiencia, categoría que forma parte de una investigación mayor y externa a este artículo, y en un segundo nivel, la relación familia-escuela desde ámbito de la participación, tomando las prácticas de crianza y voluntariado, siguiendo a Epstein (2013a).

Tabla 2

Categorías deductivas

<p>Nivel General</p>	<p>Configuración de la experiencia La experiencia se fabrica cuando los sujetos combinan y articulan lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) (Dubet y Martuccelli, 1998).</p>	<p>Integración: identidad cultural que es producto de lo heredado, es el lugar de cada uno, o también como la interiorización de un “hábitus”.</p> <p>Estrategia: es la identidad que sustentada en lo que se posee, como son los recursos e intereses, todo dentro de una especie de “mercado” donde se compite o contruyen alianzas.</p>
<p><i>Nivel sustantivo</i></p>	<p>Relación familia-escuela</p>	<p>Subjetivación: el actor social se perfila ya como un sujeto, puesto que es capaz de tomar distancia respecto de sí mismo, pero desde una mirada crítica. De esta manera, la experiencia se desarrolla cuando los sujetos son capaces de adherirse a una cultura determinada: ya sea desde el mundo de la religión, arte, ciencia, trabajo, etc.</p> <p>Participación: sustentada en el modelo propuesto por Epstein (2011), considera: crianza (referida a todas condiciones necesarias que están presentes en el hogar para favorecer los aprendizajes), voluntariado (cuando las familias participan de actividades escolares) y el aprendizaje en el hogar (cuando el establecimiento guía a los padres en el apoyo que deben dar a sus en sus actividades de índole curricular).</p>

Tabla 3*Guión de entrevistas: relación familia-escuela en el ámbito de la participación*

Crianza	<p>¿Cómo ha trabajado Ud. Temas como la parentalidad con las familias?</p> <p>¿Cuál ha sido su experiencia con las familias de su escuela en el trabajo con talleres o reuniones sobre el desarrollo de los niños, estilos de crianza u otros temas relacionados con la parentalidad?</p> <p>¿Cómo ha sido su participación en la organización de estas actividades?</p> <p>¿Cómo se ha desarrollado el trabajo con otros profesionales sobre este tema? ¿Qué destacaría de lo vivido? ¿Por qué?</p>
Voluntariado	<p>¿Cuál ha sido su experiencia respecto de la participación de las familias en actividades de voluntariado, clase regular en asignaturas, actividades con el centro general de apoderados?</p> <p>¿Cómo ha sido su participación en la organización de estas actividades? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?</p>
Aprendizaje en el hogar	<p>¿Cuál ha sido su experiencia respecto de informar a las familias sobre los contenidos o habilidades necesarias para el logro de aprendizajes, y también sobre cómo abordar las tareas en el hogar, y por último establecer acuerdos sobre evaluaciones, y actividades de vacaciones? ¿Podrá ejemplificar? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos y análisis de datos

La obtención de datos la realiza el primer autor, quien pertenece al equipo de una de las escuelas del Microcentro “Las Camelias”. En este sentido, con el propósito de disminuir posibles sesgos de medición, se generó la validación por medio del juicio experto respecto del instrumento de entrevista. Las entrevistas se realizaron en coincidencia con una reunión de microcentro, pudiendo abarcar la mayoría de las entrevistas necesarias, y respecto de las faltantes se finalizaron en semanas posteriores, con una duración total para la recogida de datos de aproximadamente un mes. Para el análisis de datos, la técnica utilizada fue el análisis estructural del discurso. Siguiendo a Martinic (2006), esta técnica nos permite organizar los sentidos y significados que los sujetos atribuyen a diversos objetos de atención vinculados con problemas y prácticas sociales específicas. El procedimiento que se siguió fue el siguiente: codificación del corpus discursivo, entrevista por entrevista y tema por tema; establecimiento de ejes semánticos para la presentación de resultados; establecimiento de códigos disyuntivos para reconocer la amplitud por donde se moviliza el discurso; y, por último, en un segundo nivel, el establecimiento de un producto axial donde se cruzan los ejes de significación.

Por otra parte, respecto de los criterios de calidad, se trabajó con nomenclatura internacional American Psychological Association (APA) (Normas Apa, 2019). Por su parte, se

aplicó un consentimiento informado, donde se señala que las respuestas de las entrevistas serán auditables¹ y accesibles.

Resultados

De acuerdo con los principios del análisis semántico estructural, se desarrollaron estructuras de significación derivadas del discurso de los entrevistados/as. Los códigos se explicitarán de la siguiente manera: ... código explícito, contenido del propio discurso como palabras e ideas; (...) código hipotético, planteado como supuesto; “...” código condensado, que es una idea explícita en el discurso expuesta sintéticamente; (+) valoración positiva; y finalmente, (-) valoración negativa. Estas estructuras de significación corresponden a una representación gráfica para visualizar los elementos que configuran el eje semántico respectivo. Para tales efectos, utilizamos el modelo de prácticas de Epstein (2013b). Ahora bien, los significados expresados en los discursos se configuran a partir de seis elementos: crianza, apoyo de dupla psicosocial, voluntariado, facilitadores de voluntariado y efectos de voluntariado. Para el resguardo de la confidencialidad, los nombres que a continuación de exponen tienen un carácter ficticio.

Crianza

En la figura 1, los discursos tienden a valorar negativamente la forma en que los padres establecen las normas, puesto que hay “padres muy permisivos”, lo que trae como consecuencia niños “muy consentidos, muy malcriados” que “hacen lo que quieren y no respetan reglas”. En este sentido, el estilo de educación de los padres tiende a ser el permisivo, en que la relación familiar está basada en la liberación del control del niño, no directiva y sustentada en la neutralidad o no interferencia (Torío, Peña e Inda, 2008). Esto puede tener consecuencias en la conducta de un niño, como por ejemplo desobediencia, dificultad para la adquisición de valores, agresividad, baja autoestima, falta de confianza, poca autorregulación de impulsos, entre otras; y, por otra parte, una posición de autoridad parental poco significativa (Comellas, 2003), lo que puede dejar al descubierto una falta de responsabilidad, incluso legal, que tienen los padres en su deber de crianza (Ramos, 2010). Al mismo tiempo, según la experiencia de la profesora, cuando hay “padres con autoridad”, “resulta mucho mejor el logro académico”, lo que hace posible detectar una valoración de los profesores por un estilo educativo autoritario (Torío, Peña e Inda, 2008), lo que no significa necesariamente un éxito académico, puesto que los niños bajo ese estilo tienden a tener baja autoestima (Comellas, 2003), lo que viene a ser un factor de riesgo para los aprendizajes, sobre todo en contextos socioeconómicos desfavorecidos como es el caso de estas familias (Serrano, Mérida y Taberner, 2016). Por otro lado, en la experiencia de la profesora sobre la crianza, los padres “siempre han sido receptivos” puesto que “les da estrategias” o incluso “talleres” sobre la temática, lo que hace de este tipo de escuelas una institución que puede proveer de apoyos relacionados con la parentalidad (Epstein, 2013b).

... los padres muy permisivos me he dado cuenta de que los hijos son muy consentidos, muy malcriados... hacen lo que quieren y no respetan reglas, pero cuando los padres tienen más autoridad, resulta mucho mejor el logro académico que tengan los estudiantes, lo he trabajado por ese ámbito la parte de autoridad... siempre han sido receptivos, he tenido buena acogida en ese sentido porque uno les da estrategias... también he hecho talleres de eso. (Andrea)

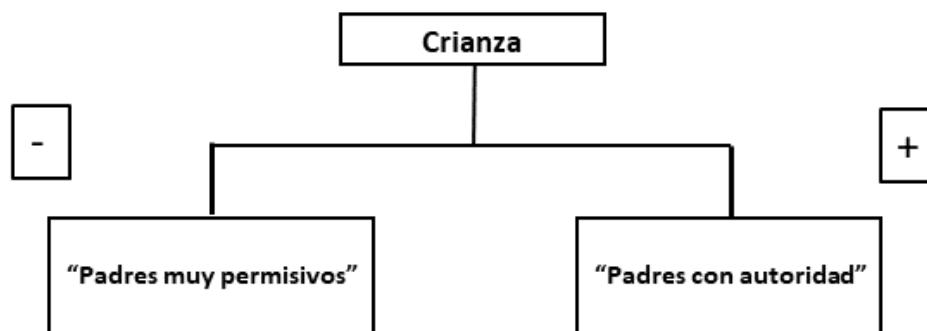
1 Para consulatas sobre auditabilidad de entrevistas contactar al Comité de Ética de investigación de la Universidad del Bío Bío, Chile: fpastene@ubiobio.cl

Por su parte, Horacio, hace referencia a una ausencia de autoridad o responsabilidad, lo que deja entrever una inexistencia de establecimiento de normas, puesto que no limita el accionar de los hijos, descartando cualquier posición de autoridad de la madre (Comellas, 2003), lo que devela nuevamente el estilo permisivo, al no ejercer ningún tipo de control sobre la conducta del hijo (Capano y Ubach, 2013). Por último, en el corpus discursivo se manifiesta la responsabilidad que tienen los padres en la crianza de sus hijos, lo que es reafirmado desde el ámbito jurídico, y que no es referida solamente a la supervisión de la educación formal, sino que son los padres los que "... tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos..." (Ramos, 2010).

La respuesta que yo le di para recordarla fue... ¿Quién es la madre?, indicando que ella tiene la autoridad, ella tiene que guiar, no puede dejarse pasar a llevar por los hijos, sino que ella como madre y con su esposo, son los responsables y tienen la obligación de guiar en la crianza. (Horacio)

Figura 1

Estructura semántica simple. Eje de significación: Crianza



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

Apoyo de dupla psicosocial

En lo que respecta al apoyo dupla psicosocial, se aprecia una estructuración del discurso con base al eje Apoyo de dupla psicosocial. Tal como se aprecia en la figura 2, se reconoce en el tiempo presente una valoración positiva, puesto que se cuenta con el apoyo de la dupla para la realización de visitas domiciliarias, la que en el pretérito las realizaba el profesor. Ahora bien, el trabajo de la dupla lo lidera el profesor jefe, sobre todo en aspectos de retroalimentación del trabajo, pero sin dejar de valorar positivamente la mirada profesional de la dupla. En este sentido, la experiencia de Ana es positiva frente al trabajo de la dupla psicosocial, sintiéndose "apoyada". En efecto, en el contexto del PIE, este tiene como propósito de lograr la inclusión de todos los estudiantes, en especial los que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo cual es imperativo una amplia comprensión sobre el apoyo a la tarea docente (MINEDUC, 2019), tal y como afirma la entrevistada. Además, es interesante que en su escuela existe una organización respecto del tiempo destinado a la planificación del trabajo en colaboración que se desarrolla, lo que se expresa en las "horas de planificación...del PIE (Programa de Integración Escolar). Podemos ver claramente un enfoque interdisciplinario y colaborativo, donde los distintos profesionales no trabajan aisladamente, sino que en conjunto se diseñan acciones, en que cada profesional expone sus saberes al equipo, se comparten tareas y se apoyan mutuamente, lo que significa la existencia de una cultura colaboración basada en

relaciones de horizontalidad, (MINEDUC, 2019). Por último, en el discurso se puede visibilizar un trabajo en equipo al identificar momentos de “conversación” con la dupla, “acuerdos”, “derivación” y posteriores “visitas en el hogar” por parte de la dupla psicosocial. En esta parte del discurso, se puede ver que la dupla psicosocial no solamente expone saberes, toma acuerdos, sino que también asume compromisos y acciones concretas, como es el caso de las visitas domiciliarias, las que, según investigaciones recientes, son parte estabilizadora de los estudiantes en relación a sus familias, al mismo tiempo que absorbe la mayor cantidad de tiempo del equipo psicosocial (Jarpa-Arriagada, González, Roa y Bustos, 2019). Por último, podemos visualizar, a partir de la temática de parentalidad, un Modelo de Apoyo a la Familia por parte de la dupla psicosocial, puesto que se basa, entre otros aspectos, el de otorgar herramientas a las familias para enfrentar problemas asociados a lo emocional, conductual o de aprendizajes (Arévalo y Santana, 2015).

Yo lo trabajo a través de talleres, me apoyo mucho con la dupla psicosocial. Nosotros tenemos horas de planificación, en este caso del PIE (Programa de Integración Escolar) ... ahí uno conversa sus inquietudes con la dupla, entonces ahí ellos proponen ciertos talleres para trabajar con los apoderados, lo hacemos siempre en reuniones... también se conversa con la dupla y uno llega a acuerdos, y también se deriva... y ellos hacen visitas en el hogar para tratar estos temas (de parentalidad). (Ana)

Complementando el discurso anterior, Elena hace referencia a la responsabilidad de los actores para un buen trabajo en equipo. Si bien la profesora es proclive al trabajo colaborativo (MINEDUC, 2019), en este punto podemos visualizar una diferenciación de roles que no apuntan precisamente a la horizontalidad, donde su discurso implícito denota una falta de apropiación del rol por parte de la dupla. Sin embargo, es coincidente el discurso de “empoderamiento” con una de las competencias del profesorado, surgida de un trabajo de campo en Bío-Bío, en el sentido de “coordinar su trabajo con otros profesionales que apoyan en el aula”, (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 126).

... porque nosotros tenemos claro el rol de la dupla... creo que si nosotros los profesores no estamos empoderados del rol de las duplas tanto de la asistente social como del psicólogo, malamente ellos van a conocer su pega. ... yo creo que nosotros permitimos que una dupla llegué al establecimiento... (si) no le damos el trabajo y la necesidad que tenemos como escuela, no lo van a hacer porque no ven que hay una necesidad... yo creo que aquí la clave es un trabajo en equipo y un trabajo que sea consensuado entre todos y que todos hablemos el mismo tema... es el profesor jefe el que tiene que decir ... cuando yo siento que no da el resultado que yo espero... cuando no me dan un reporte de lo que pasó, no hay una retroalimentación, si no hay después una reunión técnica pedagógica, donde se diga esto logre con la familia ... tiene que ser una buena articulación entre dupla y profesor. (Elena)

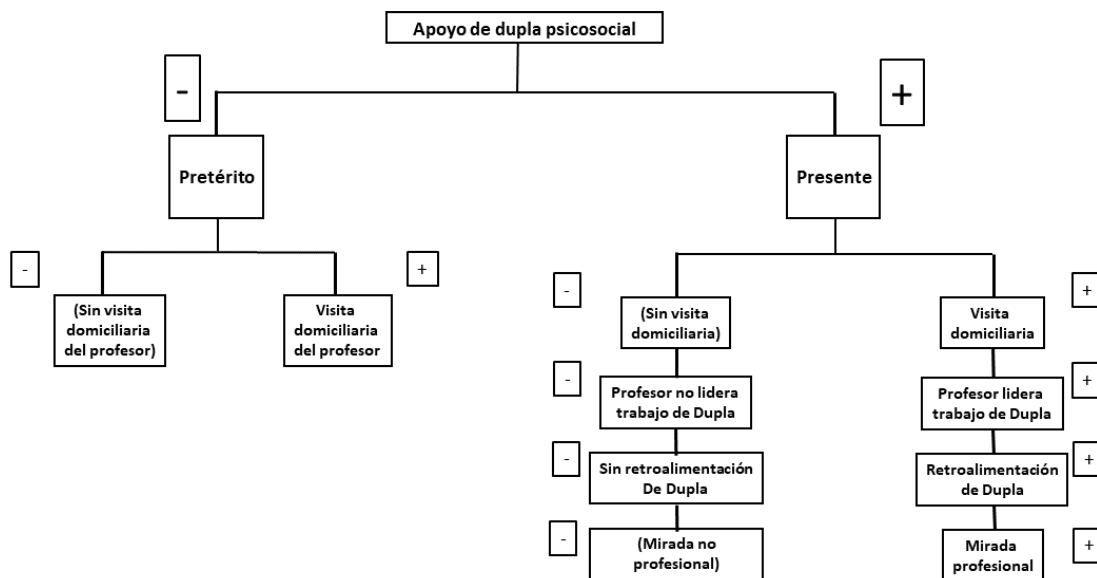
Por último, en el discurso de Valeria, asistimos a una valoración del trabajo de la dupla, puesto que tiende a tener una mirada más profesional, en contraste con el profesorado que posee una mirada más pedagógica. En este sentido, los profesores parecen vivir cierta incertidumbre al momento de pensar su quehacer, lo que puede deberse a que su saber no está definido, sino que forma parte de una construcción constante en su devenir profesional, donde incorpora elementos

de identidad personal y profesional a su trabajo diario, saberes que surgen desde la experiencia, y es por este motivo que son llamados saberes experienciales o prácticos, lo que se traduce en la inexistencia de una única concepción sobre su propia práctica (Tardif, 2014). Por su parte, la profesionalidad docente se expresa en la puesta en escena de capacidades y toma de decisiones durante la acción educativa, analizando sus acciones desde el autoaprendizaje y reflexión a lo largo de su trayectoria profesional (CPEIP, 2018). Con todo, saber práctico surgido desde la experiencia es determinante para la profesionalización del profesorado, y al tener un carácter situado y experiencial, puede llevar a los docentes a desvalorizarse socialmente frente a otros profesionales como la dupla psicossocial.

...hasta no hace mucho nosotros lo seguíamos atacando, en visitas, entrevista, reunión. Ahora la dupla nos ha ayudado a nosotros en esa parte, porque ellos le dan otra mirada más profesional, más social desde el otro rubro, en cambio uno le da la mirada más pedagógica... la dupla va a las casas tienen otras estrategias... (Gilda).

Figura 2

Estructura semántica simple. Eje de significación: Apoyo de dupla psicossocial



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

Voluntariado de apoderados

En relación al eje de Voluntariado, los discursos tienden a valorar una alta participación de los apoderados en este tipo de actividades, lo que se expresa en un “compromiso” de los padres, incluso cuando no se cuenta con recursos provenientes de la ley SEP, tal y como se expresa en la figura 3. Sin duda, lo vivido por Horacio es coincidente con lo planteado por La Rocque, Kleiman y Darling (2011), quienes conciben la participación en el proceso educativo por parte de los progenitores como un esfuerzo, expresado en actividades de voluntariado (en Razeto, 2018).

La participación de los apoderados, si es alta, hay harto compromiso, porque tenemos varias actividades, incluso son en días sábado, como el estofado de San Juan que nosotros organizamos y la participación en la cabalgata por los caminos de O'Higgins ... del estofado de San Juan... es una máquina que está funcionando... Al principio nos costaba, el estofado de San Juan comenzó 15 años atrás. Una educadora de párvulos que hizo una actividad justamente para San Juan y ella hizo un estofado con sus apoderados, y de ahí nace todo porque después ya lo hicimos con los apoderados, con toda la comunidad de la escuela solamente, hasta que un buen día surgió la idea de exteriorizarlo hacia la comuna y nos fue resultando... y es harto trabajo en equipo no solamente profesores, sino que también con los apoderados que hay que asignar también responsabilidades y asumir los compromisos... después ya se escapó de las manos en el sentido de que empezó a llegar mucha gente, mucho público para la actividad. (Horacio).

Por su parte, el discurso de Raúl también tiende a la valoración de la participación de los apoderados, pero en el sentido de hacerse parte de solucionar las dificultades que presenta la escuela. Lo anterior es provechoso para el establecimiento, ya que visibiliza prácticas que promueven mayores niveles de democracia (Garreta 2015). Como en el caso anterior, las familias realizan un esfuerzo en actividades de voluntariado como lo manifiestan La Rocque, Kleiman y Darling (2011), (en Razeto, 2018). Sin embargo, su experiencia con las familias va más allá, puesto que los apoderados se movilizaron por la escuela, lo que puede ser asociado a un tipo de Formación para la ciudadanía activa, entendida como una participación en la que ciudadanos autoconstruyen la sociedad, y, además, desde la escuela se promueve la identidad y pertenencia que crea comunidad, y también crear condiciones para que todos puedan ver protegidos sus derechos (Cerdeña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004). Por último, el profesor menciona su situación sobre posibles cierres de escuela asociado a la baja matrícula, lo que es coherente con la baja matrícula en la educación rural nacional (MINEDUC, s.f.-c), y que al tener un mayor gasto por alumno trae como consecuencia el déficit del sistema como lo plantea Fantuzzi (2008) (en Vera, Garrido, y Zunino, 2013).

... antiguamente la escuela recibía muy poco dinero... hacíamos bailes, platos únicos... trabajamos mucho con la junta de vecino aproximadamente 30 años atrás, la época del 90'... muchas veces, esta escuela la intentaron cerrar hace más de 20 años con más de 25 alumnos, porque encontraban baja matrícula... cuando intentaron cerrarla, la comunidad se movilizó, fueron a hablar con el alcalde, se opusieron... se impidió el cierre. Luego, hace unos 5 años atrás hubo otro intento de cierre, eran 10 alumnos... se movilizaron [los apoderados]... fue una advertencia de que si insistían iban a ir al ministerio... (Raúl)

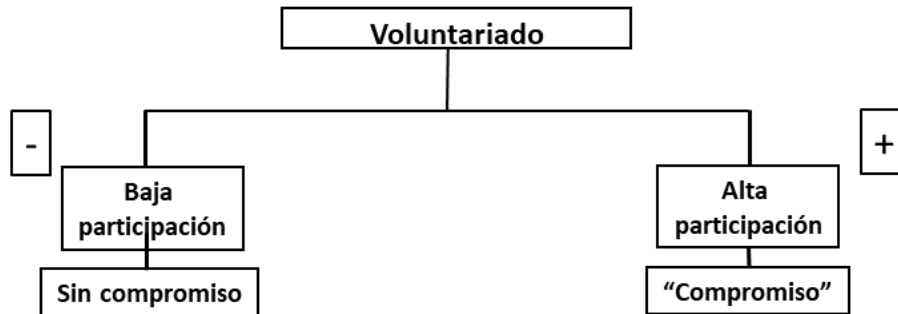
Por último, Sara valora negativamente la participación de los apoderados, En este caso, podemos ver nítidamente barreras emocionales entre la relación familia y escuela, surgidas desde la desconfianza por parte de la profesora si seguimos a La Rocque, Kleiman y Darling (2011) (en Razeto, 2018). Por último, a partir de estas barreras, existe una ausencia de sensación de eficacia y con ello poca satisfacción personal por parte de la entrevistada (Ozer y Bandura, 1990 en Garreta, 2015).

... cuesta, porque el compromiso de las mamás, son algunas, son como cinco que si se pide tal cosa apoya... cuesta crear conciencia de que es para los niños... pero están desmotivadas, son cómodas ... te frustra, porque tú sientes que tú le pones todas las ganas de que salgan

adelante, que tu escuela salga adelante... (Sara)

Figura 3

Estructura semántica paralela. Eje de significación: Voluntariado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

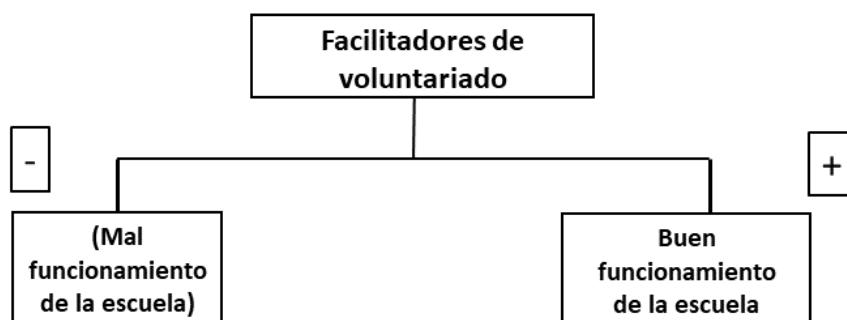
Facilitadores de voluntariado de apoderados

La experiencia vivida por los profesores se estructura a partir del eje Facilitadores de voluntariado, donde hay una valoración positiva hacia el Buen funcionamiento de la escuela, como se expresa gráficamente en la figura 4. Es así como, desde una mirada organizacional, el discurso de César el voluntariado de los apoderados “se debe también al funcionamiento de la escuela”, puesto que si el establecimiento “funciona bien” o cuando hay “buena relación con los profesores”. El docente hace alusión a lo que se conoce como Clima Escolar, el que puede ser concebido, como a la percepción que todos los actores de una escuela sobre el ambiente en el cual se desenvuelven, lo que incluye por su puesto las relaciones interpersonales como dicen Cornejo y Redondo (2001) (en Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017). Un buen clima escolar puede desarrollarse independiente de las condiciones socioeconómicas (Weinstein y Muñoz, 2012). Ahora bien, César es profesor, pero también director, por lo que se puede dar una interpretación desde una perspectiva de la gestión escolar, puesto que los resultados en los aprendizajes de los estudiantes están estrechamente relacionados con una visión estratégica de la escuela (Weinstein y Muñoz, 2012).

Yo creo que se debe también al funcionamiento de la escuela... si la escuela funciona bien los apoderados se dan cuenta, si tienen buena relación con sus profesores, si el profesor pide algo ellos cumplen... (César)

Figura 4

Estructura semántica paralela. Eje de significación: Facilitadores de voluntariado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos.

Efectos de voluntariado

Otro aspecto que cabe destacar, dice relación con la estructuración del discurso del profesorado en torno al eje Efectos de voluntariado (ver figura 5), donde se reconoce una valoración positiva hacia el Impacto en lo académico y Motivación de los estudiantes. En las vivencias de Horacio, podemos ver claramente un “impacto en lo académico”, puesto que el voluntariado se asocia con el “currículum”. Esto se condice con lo expuesto anteriormente, en relación con lo que supone Trujillo (2012), al referirse que es necesaria una actitud proactiva. Por su parte, participación de las familias tiene efectos en los aprendizajes, esto es, con impacto en lo académico, sobre todo cuando se refiere a proyectos curriculares multidisciplinares, puesto que el aprendizaje se hace más atractivo y dinámico, además de favorecer un trabajo en equipo por parte de los docentes (Arón et al., 2017).

... bueno el origen principalmente pedagógico porque todas las actividades, el estofado ... lo relacionamos con todas las asignaturas, currículum, no es un trabajo así por hacer algo nomás, tiene un impacto en lo académico. (Horacio)

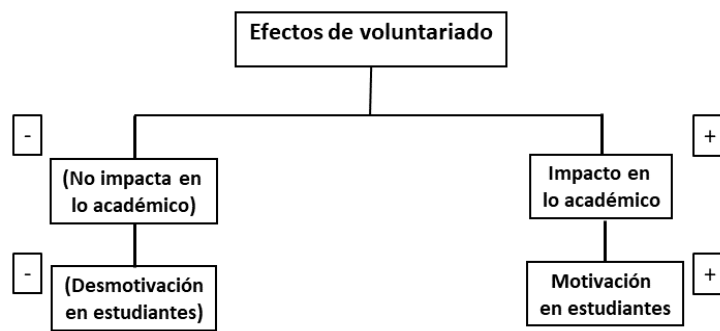
Otro aspecto a considerar, sobre el efecto que produce el voluntariado de los apoderados, se refiere a lo motivacional, tal y como lo expresa Horacio en su discurso al señalar que “están más tranquilos, pero también a la vez se sienten felices” cuando “ven a sus madres participando de sus clases”. Llama la atención la distinción que hace este profesor, y también director de la escuela, sobre las apoderadas de prebásica con otros niveles, cuando indica que “hay más disposición de las mamás de la prebásica, ellas participan más en este tipo de actividades”. Esto es coherente con la generalidad que percibe Epstein (2013a), respecto de una mayor superposición de las esferas (familiar y escolar) durante la etapa preescolar y los niveles inferiores de educación primaria. A su vez, y siguiendo a Jiménez (2006), existe una influencia que tienen las familias en la motivación y resultados, y, además, se va desarrollando un interés del estudiante en su propio desarrollo, desde una mirada más autónoma (en Colás y Contreras, 2013). Esta experiencia de ver este tipo de voluntariado mayormente en el nivel de prebásica es transmitida por el director de la escuela, lo que viene a ser coherente con el Estándar 12 de Educación Parvularia sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012), Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad, el que concibe al trabajo profesional para ser capaz de ser acompañado de la participación de las familias, su valoración, mediante de

relaciones de respeto y recíproca valoración, y también en el sentido de involucrarlas en todo el proceso educativo desde sus propios saberes culturales.

... en primer lugar están más tranquilos, pero también a la vez se sienten felices porque ven a sus madres participando de sus clases... con el voluntariado hay más disposición en las mamás de la prebásica, ellas participan más en este tipo de actividades. (Horacio)

Figura 5

Estructura semántica paralela. Eje de significación: Efectos de voluntariado de apoderados

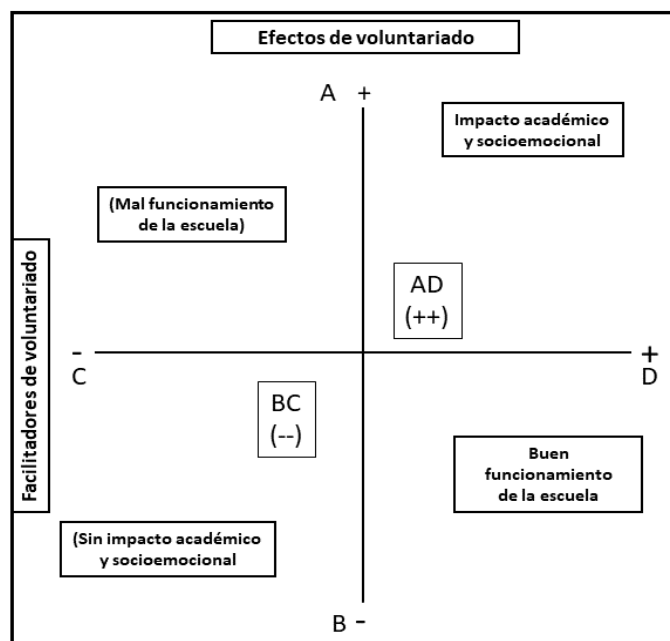


Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

Los significados surgidos del discurso del profesorado respecto de la participación de los padres en el proceso educativo, se constituyen a partir de los elementos de: crianza, apoyo dupla psicosocial, voluntariado, facilitadores de voluntariado y efectos de voluntariado. Al respecto, una idea que circula en el mundo de la vida cotidiana a partir de los discursos del profesorado rural, está basada en los ejes Facilitadores y Efectos de voluntariado. Los facilitadores serían un Buen funcionamiento de la escuela, donde se puede establecer desde el punto de vista organizacional efectos positivos en los estudiantes en lo académico y socioemocional (ver figura 6).

Figura 6

Cruce axial. Ejes de significación: Facilitadores de voluntariado/Efectos de voluntariado



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

(+ +) AD: conjuga la Buen funcionamiento de la escuela con Impacto académico y socioemocional, es decir, cuando las escuelas funcionan adecuadamente, los apoderados tienden a una mayor participación, con resultados en los estudiantes desde lo académico y socioemocional. Por su parte, (- -) BC: conjuga Mal funcionamiento de la escuela con Sin impacto académico y socioemocional, es decir, una escuela sin buen funcionamiento tendrá baja participación de sus apoderados, lo que trae ausencia de impacto académico y socioemocional en sus estudiantes.

Discusión

Los principales resultados de esta investigación pueden dar cuenta de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as respecto de: crianza, con un estilo permisivo y una posición de autoridad parental poco significativa; trabajo con la dupla psicosocial, con un enfoque interdisciplinario y colaborativo, con importancia del rol del profesor; y un alto voluntariado y democratización con la consecuencia de evitar el cierre inminente de una escuela, pero también desde otras experiencias, existe presencia de barreras emocionales entre la relación familia y escuela, surgidas desde la desconfianza por parte de una profesora. Por su parte, a partir de un cruce axial se da cuenta de las ideas que circulan en el mundo de la vida del profesorado rural: escuelas con buen funcionamiento tendrán apoderados proclives a una mayor participación, con

efectos positivos en lo académico y socioemocional en sus estudiantes. Respecto de las limitaciones, se vislumbra investigar los procesos subjetivos que poseen las familias y resto de funcionarios; investigar en el contexto de una reunión de microcentro mediante focus group; contrastar resultados con el área urbana. Por último, este estudio forma parte de insumos para la implementación de la política local de desarrollo profesional docente de la comuna de Bulnes. En este sentido, desde el área de Convivencia Escolar se pueden establecer políticas considerando las prácticas de implicación parental de Epstein (2013b), pero también, este estudio devela prácticas exitosas de implicación parental, tanto a nivel particular como parte de la gestión de estos establecimientos de educación rural, lo que posibilita acciones como aprendizaje entre pares donde se comparten estas experiencias en el contexto de reuniones comunales o Microcentro.

Referencias

- Arévalo, M., & Santana, A. (2015). Percepción de los resultados de la intervención social implementada por duplas psicosociales en escuelas municipales. Implicancias en la vinculación familia-escuela. *Familia-Escuela-Comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial* (pp. 93–120).
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Barrientos, L., & Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista Perspectivas*, 4(2), 80-86.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 175-218.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom ediciones.
- Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212013000100008&script=sci_arttext
- Carmona, C. A. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 395-409.
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Lom ediciones.
- Codoceo, F. y Sougarret, J. (2017). Fragmentación, asistencialismo e individualización de la responsabilidad: perspectivas territoriales concernientes a las percepciones ciudadanas de las políticas públicas en el contexto chileno de producción neoliberal. *Sociedade e Estado*, 32(2), 371-387.
- Colás, P., & Contreras, J. (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>
- Comellas, M. (2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Epstein, J. (2013a). Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres. En Epstein, J. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (Edición 1, p. 135-157). Fundación CAP.
- Epstein, J. (2013b). Preocupándonos por los niños que compartimos. En Epstein, J. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (Edición 1, p. 15-49). Santiago: Fundación CAP.
- Garreta, J. (2007). *Relación familia-escuela*. Universitat de Lleida.
- Ferrada, D., Villena, A., & Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. RIL Editores.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Giró, J., & Cabello, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 334-345.
- Jarpa-Arriagada, C., González, C., Roa, L., & Bustos, K. (2019). Somos el Gary Medel de la selección: Representaciones sociales de duplas psicossociales sobre sus finalidades en el contexto educativo municipal, Chile. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (20), 149-173.
- Martínez-Novillo, J. R. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.
- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Martínez, M., & Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y al análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-320). Lom ediciones.
- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (1990). Decreto 565 de 1990. *Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados*. Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de Participación de Padres Madres y Apoderados en el Sistema Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). Decreto N° 24 de 2005. *Aprueba Reglamento de Consejos Escolares*. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia* <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la->

formacion-inicial-docente/

- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. <http://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Pol%C3%Adtica-de-Participaci%C3%B3n-de-la-Familia-y-la-Comunidad-en-instituciones-educativas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *Revisión de las políticas educativas en Chile. Desde el 2004 a 2016. Informe Nacional*. Centro de Estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General. Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Bases de Datos Directorio de Establecimientos Educacionales*. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/>
- Navaridas, F., & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 249-274.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe- UNESCO.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ramos, R. (2010). Derechos y Obligaciones entre los padres e hijos de familia. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, (20).
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas1. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. ed.). Universidad de Deusto.
- San Martín D., & Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, 34(136), 63-78.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Serrano, A., Mérida, R., & Tabernero, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 33-66.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torío, S., Peña, J. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Toledo-Nickels, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*, (35), 67-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200001>

Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.

Vera, D., Garrido, S., & Zunino, H. M. (2013). En torno al cierre de las Escuelas Rurales en Chile: antecedentes para la implementación de una política de estado. *Revista investigaciones en educación*, 13(1), 123-143.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).