

Modelamiento del rol parental educativo desde la mirada del profesorado de Chillán, Chile

Modelling the educational parental role from the perspective of teachers in Chillán, Chile

Héctor Cárcamo-Vásquez

Profesor Asociado

Universidad del Bío-Bío (Chile)

Resumen

Este estudio busca develar los modelos de acción-situación presentes en los discursos argumentativos de los profesores de primaria de establecimientos educacionales de Chillán respecto del rol parental educativo que asignan a las familias. Los sujetos son maestros de educación primaria del área urbana de la ciudad de Chillán. El método corresponde al sociofenomenológico. La técnica de producción de datos es la entrevista semiestructurada individual. El análisis utilizado es el análisis de acción-situación. Los hallazgos expuestos dan cuenta de que los contenidos que modelan el concepto de rol parental educativo desde la perspectiva del profesorado se sitúan en tres dimensiones: académica, conductual y emocional. En un segundo momento se reportan algunos marcadores de cumplimiento del rol, donde destacan tanto aspectos académicos, conductuales como materiales. Se concluye que la importancia que el profesorado otorga al cumplimiento del rol parental educativo por parte de las familias, se funda en la promoción de una adecuada experiencia de escolarización para los niños y niñas y los diversos agentes implicados.

Palabras clave: rol parental educativo, profesorado de educación primaria, proceso de escolarización.

Abstract

This research aims to reveal the action-situation models present in the argumentative discourses of primary school teachers in educational institutions in Chillán regarding the educational parental role they assign to families. The research subjects are primary education teachers working in various affiliated educational institutions in the urban area of Chillán. The study method is socio-phenomenological. The data production technique is the in-depth interview in its semi-structured individual. The analytical procedure used is the action-situation analysis. Since this is an ongoing research, the findings initially indicate that the contents shaping the concept of the educational parental role from the teachers' perspective fall into three dimensions: academic, behavioural, and emotional. Subsequently, some compliance markers of the role are reported, highlighting academic, behavioural, and material aspects. It is concluded that the importance teachers place on families fulfilling the educational parental role is founded on promoting an adequate schooling experience for children and the various agents involved.

Keywords: educational parental role, primary education teachers, schooling process.

Introducción

El rol parental educativo (RPE) es una temática inserta en el fenómeno general de la relación entre familias y escuelas. La literatura científica, da cuenta de un abordaje de esta temática prestando atención a los siguientes aspectos. Primero, la participación de las familias en la escuela y los procesos de escolarización de niños, niñas y adolescentes (NNA) (García, Hernández, Parra y Gomariz, 2016; Razeto, 2018). Este aspecto es abordado con base en lo que la escuela oferta y siempre en función de una graduación que expone distintos niveles de participación. Segundo, la colaboración entre ambos agentes (Burke, Lee y Ríos, 2019; de Bruïne *et al.*, 2018), a este respecto, la atención está puesta en las competencias y

habilidades que, profesorado y tutores, poseen para generar interacciones positivas que contribuyan a un adecuado desempeño escolar. Tercero la comunicación (Epstein, 2018; Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022; Hernández-Prados *et al.*, 2023; Lyubitskaya y Shakarova, 2018;); estos estudios ponen en evidencia la existencia de condiciones a considerar para facilitar el proceso de comunicación bidireccional entre los agentes implicados, enfatizando en los canales y las barreras para la comunicación. Cuarto, la implicación (Dettmers, Yotyodying y Jonkmann, 2019; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016; Tristán, Serrano y Martínez, 2021); en este se pone en evidencia el valor que adquiere el compromiso de las familias para el desarrollo del proceso de escolarización, destacando la existencia de estrategias dirigidas a potenciar la implicación con la escuela y la educación. Finalmente, rol parental; si bien se reconoce su presencia, esta es más bien marginal y restringida al ámbito estrictamente académico (López-Angulo *et al.*, 2023; Azar *et al.*, 2023). Precisamente, este estudio busca nutrir el conocimiento existente respecto del RPE; por ello el objetivo es develar los modelos de acción-situación presentes en los discursos argumentativos de los profesores de primaria de establecimientos educacionales de Chillán respecto del rol parental educativo que asignan a las familias.

1. Acerca del concepto de rol

Un primer punto a señalar es que desde el campo de la sociología el rol social se ha abordado desde diferentes perspectivas, de este modo se reconocen teorías que se sitúan desde la macrosociología, tal es el caso del funcionalismo y teorías que se inscriben en la microsociología, ejemplo de ello lo representa el interaccionismo simbólico (Baert y Carreira da Silva, 2011). Desde la perspectiva macro, se accede a las concepciones que se objetivan respecto de los comportamientos esperados que encarnan el mundo institucionalizado; desde la perspectiva micro, se accede al sentido que el actor otorga a esta concepción del comportamiento esperado. El artículo que aquí se expone se sitúa desde la perspectiva micro. Un segundo punto alude al modo en que convencionalmente se define un rol social. Rol se entiende como el conjunto de deberes, obligaciones y expectativas culturalmente dadas que acompañan a cualquier estatus dentro de un contexto social particular. De acuerdo a Gilbert (2010), la consideración de los contextos sociales es un elemento importante para aproximarse a esta temática, ya que todo contexto social se encuentra mediado por normas culturales que configuran y orientan la práctica social concreta de los sujetos de acuerdo al status que ocupan. Lo expuesto, pone de manifiesto la existencia de una arista del fenómeno a la cual se debe prestar atención, esta se conoce como expectativa de rol. Para el caso del objeto de estudio de esta investigación, las expectativas de rol son relevantes toda vez que refieren a comportamientos que profesores y profesoras esperan sean desarrollados por los padres, madres y apoderados.

2. Acerca del rol parental educativo (RPE)

El RPE se concibe como el conjunto de comportamientos y disposiciones que padres, madres y apoderados desempeñan durante la escolarización de NNA. De acuerdo a Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015), el RPE esperado por el profesorado se orienta a la promoción y consolidación de hábitos de estudio que contribuyan al cumplimiento de tareas escolares desde el espacio no escolar, es decir, el hogar. Otro aspecto esperado, refiere a la

inculcación de un conjunto de disposiciones que permitan a NNA ajustarse al arbitrario académico del campo escolar; aquí destacan aspectos situados en la dimensión valórica, tales como respeto y responsabilidad. Si bien existe literatura que aborda el papel de las familias en el proceso de escolarización, lo hace desde una noción de rol parental anclado en el ámbito de los aprendizajes esperados, tal es el caso de los estudios efectuados por López-Angulo *et al.* (2023) y Azar *et al.* (2023) y cuando de RPE se trata, la investigación queda situada en el plano de la formación inicial del profesorado y en relación a los rendimientos académicos (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015).

3. El interaccionismo simbólico como cuerpo teórico general

Berger y Luckmann (2006), afirman que los roles corresponden a pautas de comportamiento que tipifican las acciones y las formas en que éstas se llevan a cabo. En este sentido, los roles se expresan en pautas generalmente presentes en una sociedad; de modo tal que adquieren un sentido objetivo y una objetivación lingüística que facilita su instalación y transmisión. Bajo estas consideraciones, el actor puede escindirse; por una parte, en el yo que actúa – desempeñando el rol – y el yo que se distancia y reflexiona respecto de la acción acometida y su expresión. El desempeño de roles da cuenta de la participación – objetiva – en el mundo social; a su vez, permiten la interiorización – subjetiva – del mundo social por parte del actor, con base en el reconocimiento de las normas que están asociadas al desempeño de estos roles. Así, el actor que desempeña el rol, es conocedor de las normas que aplican en su desempeño; de modo que puede transmitirlos para mantener la posibilidad de reproducir el comportamiento institucionalizado y un orden institucional. Dicha representación se expresa en dos dimensiones; por una parte, el desempeño del rol en sí y, por otra, el nexo institucional de comportamiento (Berger y Luckmann, 2006, p. 97). Llevado al objeto de estudio que se propone en esta investigación, el RPE se representa con base a lo que el profesorado imputa como propio del rol y así como también por medio de para qué considera que las familias deben representar dicho rol en el marco de la educación institucionalizada. Lo expuesto implica un desafío para el actor, en la medida que debe integrar coherentemente las diversas representaciones para dotar de sentido al mundo en el cual se desenvuelve (Berger y Luckmann, 2006). De este modo, el desempeño de todo rol expresa una representación objetiva de la institución.

4. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde el paradigma comprensivo ya que interesa pesquisar el fenómeno desde la perspectiva de los propios sujetos (Beltrán, 2018). En concordancia con las necesidades del objeto de estudio, el método que se utilizó corresponde al sociofenomenológico (Toledo, 2014). Este método permite, por medio del recurso de la epojé, acceder a las tramas discursivas de los sujetos desde la neutralidad axiológica para evitar los juicios de valor por parte de quien investiga.

Contexto y sujetos

El estudio se desarrolla en establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán. Los sujetos corresponden a maestros y maestras de educación primaria de establecimientos

educacionales de diferente denominación – público y particular subvencionado. El muestreo de tipo intencional resguardó la variabilidad estructural de la población (Jociles, 2018). Se consideran un conjunto de criterios de inclusión de los sujetos, entre estos: maestros de primaria hombres y mujeres, con jefatura de curso, de primer y segundo ciclo de educación primaria, con diferentes años de experiencia, pertenecientes a establecimientos educacionales urbanos. El acceso a los sujetos se efectuó por medio de informantes claves y el método de bola de nieve. Se entrevistó a 24 sujetos – 15 mujeres y 9 hombres. Del total de mujeres, 7 se desempeñan en establecimientos educacionales públicos y 8 en establecimientos particulares subvencionados; por su parte, del total de hombres 3 se desempeñan en establecimientos públicos y 6 en establecimientos particulares subvencionados. El número de entrevistas se determinó por la saturación teórica y la accesibilidad.

Sexo	Edad	Profesión	Experiencia	Establecimiento
Mujer	40	Profesora de Educación General Básica	14	P
Mujer	62	Profesora de Educación General Básica	40	P
Mujer	27	Profesora de Educación General Básica	1	P
Mujer	31	Profesora de Educación General Básica	9	P
Mujer	41	Profesora de Educación General Básica	14	P
Mujer	41	Profesora de Educación General Básica	12	P
Mujer	31	Profesora de Educación General Básica	3	P
Mujer	38	Profesora de Educación General Básica	11	P-S
Mujer	50	Profesora de Educación General Básica	7	P-S
Mujer	42	Profesora de Educación General Básica	17	P-S
Mujer	36	Profesora de Educación General Básica	10	P-S
Mujer	31	Profesora de Educación General Básica	8	P-S
Mujer	26	Profesora de Educación General Básica	5	P-S
Mujer	31	Profesora de Educación General Básica	4	P-S
Mujer	25	Profesora de Educación General Básica	3	P-S
Hombre	64	Profesor de Educación General Básica	40	P
Hombre	32	Profesor de Educación General Básica	14	P
Hombre	36	Profesor de Educación Física	8	P
Hombre	34	Profesor de inglés	5	P-S
Hombre	33	Profesor en Historia y Geografía	4	P-S
Hombre	52	Profesor de Educación General Básica	21	P-S
Hombre	29	Profesor de Educación General Básica	6	P-S
Hombre	27	Profesor de Historia y Geografía	4	P-S
Hombre	41	Profesor de Educación General Básica	20	P-S

Tabla 1: Caracterización de los sujetos participantes. Experiencia: refiere a experiencia con jefatura de curso expresada en años. Establecimiento: refiere al tipo de establecimiento educacional. Público (P), Particular Subvencionado (P-S).

Técnicas de producción de datos

Se utilizó la entrevista semiestructurada pues permite acceder al campo discursivo de los sujetos (Kvale, 2011). El instrumento fue un guion de entrevista a través del cual se buscó acceder a la producción de discursos en torno a los elementos configurativos del RPE que los maestros de primaria asignan a las familias, los modos de promover dicho rol, y los mecanismos que justifican las acciones emprendidas para promover el RPE que asignan a las familias. Para asegurar la calidad del instrumento se validó por juicio experto. Se solicitó la revisión a un académico experto en el tema y un experto en el ámbito de las metodologías

cuantitativas; una vez acogidas las observaciones se ajustó y sometió a un segundo proceso de validación por experto temático (Flick, 2015). El modo de aplicación fue presencial en sesión única privilegiándose la profundidad del dato por sobre la cobertura estadística. Las sesiones tuvieron una duración entre 40 y 75 minutos.

Técnica para el análisis de datos

Categoría	Dimensión	Código (densidad de codificación)
Configuración del rol parental educativo	Concepto de rol	DEFROL (32/910-24/24)
	Concepto de rol parental educativo	DEFRPE (52/910-24/24)
	Rol de las familias en la educación escolar	ROLEDU (36/910-16/24)
	Definición del cumplimiento adecuado del rol parental educativo	DEFKUM (47/910-19/24)
	Relevancia asignada al cumplimiento del rol parental educativo	RELKUM (31/910-14/24)
	Expresión del cumplimiento del rol parental educativo	EXPKUM (165/910-23/24)
Promoción del rol parental educativo	Responsabilidad del profesorado	RESPROF (60/910-24/24)
	Ámbitos en los que se promueve el rol parental educativo	APROMO (41/910-10/24)
	Importancia asignada a la promoción del rol parental educativo	IMPROMO (36/910-15/24)
	Estrategias utilizadas para la promoción del rol parental educativo	ESTPROMO (137/910-24/24)
	Ámbitos acción priorizados para el rol parental educativo	AMPRIOR (68/910-20/24)
Motivos para la promoción del rol parental educativo	Importancia del cumplimiento para los hijos	IMPHIJ (31/910-17/24)
	Importancia del cumplimiento para las familias	IMPFAM (41/910-18/24)
	Importancia del cumplimiento para el profesor	IMPPROF (51/910-21/24)
	Importancia del cumplimiento para el establecimiento educacional	IMPESTAB (52/910-23/24)
	Importancia del cumplimiento para la escolarización	IMPESCOL (30/910-13/24)

Tabla 2: Proceso de codificación de las categorías y sus dimensiones.

Se utilizó la técnica de análisis acción-situación propuesta por Merlino (2010). Los pasos para su desarrollo fueron los siguientes: el material discursivo fue desgrabado y transformado en texto; el corpus textual íntegro está compuesto de 355 páginas. Se realizó lectura abierta para validar la transcripción, resguardando consistencia entre la palabra hablada y la palabra escrita (Gibbs, 2012). Se realizó una codificación basada en las categorías deductivas (Tab. 2); este procedimiento permitió reconocer la densidad de la codificación expresada a través de la siguiente fórmula $X/Y-Z/Z'$. Donde X refiere al número de fragmentos codificados; Y representa el total de códigos dentro del corpus total; Z representa el número de entrevistas en el cual aparece el código y Z' representa el total de entrevistas efectuadas. Se elaboró una

matriz para la reducción metodológica, organizando el material en lógica vertical y horizontal integrando los fragmentos codificados individualmente, para visualizar convergencias y divergencias entre los discursos. Se reconocieron los elementos configurativos del RPE asignado a las familias. Se identificaron las premisas (implícitas y explícitas) utilizadas por los sujetos para argumentar el porqué de la necesidad de promover dicho rol. Se elaboró el silogismo que permite develar las estructuras argumentativas utilizadas por el profesorado para justificar su acción en relación a la promoción del RPE asignado a las familias. El silogismo está compuesto por: dos o más premisas que conducen a una conclusión, elementos del contexto de enunciación, sistemas de creencias de los sujetos y la imagen de sí del colectivo participante. Este conjunto de elementos puestos en relación, facilitan el acceso a los modelos de acción-situación.

Disposiciones éticas

Se activan los protocolos exigidos por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío. Se elabora una carta de consentimiento informado siguiendo los estándares sugeridos por la comunidad científica internacional (Flick, 2014). Con el fin de resguardar la identidad de los sujetos entrevistados se utiliza la siguiente nomenclatura: informante, número correlativo, sexo, edad, tipo de establecimiento educacional y mes en el cual se efectuó la entrevista.

5. Presentación y discusión de resultados

Definición del rol parental educativo (RPE)

El RPE está directamente relacionado con lo que acontece en el campo escolar. En este sentido, se asume que es un rol que impacta tanto en el proceso de aprendizaje de los NNA como en el ámbito educativo en un sentido más amplio. «Lo asocio con las funciones que tiene que tener la familia dentro del proceso de educación y aprendizaje» (Profesora 4, 40 años, establecimiento público, abril 2024). Entender el rol asociado al proceso de aprendizaje no resulta extraño (Azar *et al.*, 2023), pues se asume que el sistema de enseñanza tiene como misión promover el desarrollo de aprendizajes entre NNA, tal como se expone en el siguiente fragmento:

El rol parental, eh...es la función que cumplen los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, eh, como el apoyo que le dan, por ejemplo, las tareas, eh, en las, en las cosas que tienen que ver en el contexto educativo, el apoyo que ellos le entregan (Profesora 11, 27 años, establecimiento público, abril 2024).

Pero asociarlo a lo educativo, supone un espacio más amplio y difuso (Tristán *et al.*, 2021). A este respecto, la Profesora 4 afirma que: «más que nada es como involucrarse con los procesos y no tan solo académicos, sino también de convivencia, de relación con el otro, de las dinámicas que son propias de estar dentro de un sistema educativo» (Profesora 4, 40 años, establecimiento público, abril 2024). Este involucrarse al que refiere la Profesora 4, es entendido de forma similar por la Profesora 6, quien lo circunscribe al ámbito de las responsabilidades que padres y madres deben asumir cuando tienen un hijo o hija cursando

el proceso de escolarización. «Se trata de asumir responsabilidades dentro de la educación de, de sus hijos e hijas» (Profesora 6, 26 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024). El modelamiento del rol parental basado en los aspectos del aprendizaje y lo educativo, releva el reconocimiento de la necesaria complementariedad de acciones que han de impulsar familias y escuelas (Burke *et al.*, 2019). A este respecto, la Profesora 13 sostiene lo siguiente: «lo entiendo el complemento que hacen los padres o tutores de los niños y niñas en función de los aprendizajes y los contenidos o la enseñanza que uno les entrega acá en el establecimiento educativo» (Profesora 13, 31 años, establecimiento público, abril 2024). Complemento que no solo se sitúa en relación al apoyo que se ha de brindar a NNA, sino que también al profesorado. Pues cuando las familias apoyan al profesorado, están contribuyendo al cumplimiento de objetivos orientados a sus propios hijos e hijas (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015). Esta idea queda ilustrada en el siguiente fragmento:

Desde ese punto de vista yo lo vería como un apoyo que deberían darle los papás a los niños en torno a todo lo que es el proceso educativo y ese proceso educativo o ese apoyo debería estar circunscrito a tanto a los estudiantes como a los profesores [...] Apoyarlos en lo que ellos tienen destinado para sus pupilos, qué es lo que quieren enseñarle, interesarse en lo que se les enseña, interesarse en cómo pueden ellos ayudar a los profesores o al establecimiento (Profesor 16, 64 años, establecimiento particular subvencionado, abril 2024).

A modo de síntesis, se puede afirmar que la definición del RPE que el profesorado modela refiere a una representación ideal anclada en el campo de las expectativas de rol a las que se refiere Gilbert (2010).

Cuando lo veo desde la visión de lo que me gustaría que sucediera como profesora, sería el compromiso que tiene el apoderado para formar a su hijo. No es tanto pedagógico, no es tanto curricular, sino más bien a la persona. Es un triángulo que se va formando, pero que tiene que ser integral. Ese es el rol parental en base a lo que yo quiero y espero, donde se encuentran el profesor, los papás y el niño (Profesora 23, 31 años, establecimiento público, mayo 2024).

Expresiones del cumplimiento del rol parental educativo (RPE)

El profesorado enfatiza en aspectos que operan a modo de indicadores de cumplimiento. Estos aspectos se sitúan en diversos planos, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento.

Uno mira al niño, a la llegada en la mañana uno se da cuenta, el niño que cumple, que tiene un hogar acogedor, un hogar rico, un hogar, un hogar que cumple los estándares emocionales digamos, el niño viene tomado desayuno, viene limpio, viene ordenado, viene con todo su material (Profesora 7, 62 años, establecimiento público, marzo 2024).

Lo expuesto pone de manifiesto la diversidad de dimensiones que cubre el RPE desde la perspectiva del profesorado (de Bruñe *et al.*, 2018). Se reconoce la dimensión académica representada por la promoción de hábitos acordes con las exigencias del campo escolar, «el

niño que cumple», el ámbito emocional que contribuye a una adecuada disposición actitudinal, «el hogar que cumple con los estándares emocionales», la provisión de cuidados y recursos materiales que se orientan a la satisfacción de necesidades básicas de alimentación y el cumplimiento de demandas específicas emanadas desde la escuela, «el niño viene tomado de desayuno, viene limpio, viene ordenado, viene con todo su material». El indicador que aparece con mayor regularidad refiere a aquel que se aprecia a simple vista, tal como lo expone la profesora 6.

Yo creo que, de entrada, uno lo que primero nota qué tan involucrada está la familia, es como vienen los niños al colegio. Tanto su aspecto físico, de higiene, también sus materiales, eso es como lo primero que uno conoce (Profesora 6, 26 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024).

O también como lo señala la profesora 12.

Es súper fácil de ver. Los materiales, sus elementos para trabajar. Los cuadernos, la observación de sus cuadernos, cómo están. Su uniforme, si el niño viene todos los días bien presentado, ordenadito, con su pelo limpio, corto (Profesora 12, 25 años, establecimiento particular subvencionado, abril, 2024).

Lo señalado por las profesoras 6 y 12, expresa aquello que es fácil de reconocer a primera vista, «de entrada, fácil de ver». Pero este indicador no solo se ve reflejado en la presentación del niño o niña, sino también en la presencia de padres y madres en las instancias que el colegio requiere, «lo cual también es fácil de ver». A este respecto, la profesora 20 indica lo siguiente.

Las familias cumplen este rol, eh, asistiendo a reuniones de apoderados, asistiendo a distintas actividades que hay en el colegio, preocupándose de nuestros niños, de su uniforme, de que anden bien, que su higiene sea la correcta, que traigan sus materiales, que tengan sus cuadernos al día, que si no vienen preguntarle a la profesora jefe (Profesora 20, 41 años, establecimiento público, mayo 2024).

En tal sentido, el marcador de cumplimiento no es exclusivamente sobre la base de lo observado en el niño o niña, sino que también, sobre la base del principio de presencia-ausencia de padres y madres (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015). El cumplimiento del rol parental además de la provisión material y los cuidados básicos, se aprecia cuando padres y madres asisten a las instancias de naturaleza formal convocadas por la escuela por medio de las entrevistas individuales y las reuniones de apoderados, así como actividades de tipo extracurricular – actos, festividades. Por otra parte, la disposición prosocial, relativa al encuentro y relación con el otro, es uno de los aspectos que se consideran relevantes. A modo de ilustración, el profesor 5 sostiene que:

se notaría en el estudiante, como él actúa con sus pares, con el profesor, con los auxiliares, o sea, cuando los apoderados trabajan esta parte adecuadamente se le nota a los estudiantes, ellos tienen la capacidad de escuchar a sus compañeros, de saludar a todo el mundo como corresponde, de ponerse en la posición del otro cuando van a dar una

opinión, de respetar algo tan sencillo que cuando el profesor habla se calla (Profesor 5, 52 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024).

Esta disposición es vinculada por el profesorado con aspectos de tipo emocional que se expresan en el campo escolar favoreciendo un adecuado clima de aula (Burke *et al.*, 2019). A este respecto la profesora 11 plantea que el cumplimiento del rol parental se expresa:

[...] en el comportamiento que demuestran los niños en la sala de clases, por ejemplo, si no demuestra conductas violentas, si no son, eh, falta de respeto con otros profesores, entre compañeros, como se relaciona con las otras personas, ahí se demuestra en lo emocional (Profesora 11, 27 años, establecimiento particular subvencionado, abril 2024).

Ámbitos de acción del rol parental educativo (RPE) priorizados

Si bien en el discurso del profesorado se advierte la configuración del rol parental con base a tres ámbitos – académico, disciplinar y emocional –, es el emocional el que cobra especial importancia.

Al final, todo el tema valórico y emocional debería enseñarse en la familia. Porque lo académico, obviamente pasa por parte del colegio, lo disciplinario igual. El colegio lo termina cumpliendo porque son rutinas que se van formando [...] Pero en la parte emocional, yo creo que debería ser de la casa, porque cuando un niño no llega emocionalmente bien al colegio, difícilmente va a cumplir con los otros dos (Profesor 1, 34 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024).

La relevancia de la dimensión emocional cobra especial valor en la medida que se le confiere un papel fundamental en la concreción de objetivos curriculares (Azar *et al.*, 2023). Pues el profesorado sostiene que, cuando la dimensión emocional está adecuadamente cubierta, se genera un terreno fértil para el proceso de enseñanza y aprendizaje. A modo de ilustración se expone el siguiente fragmento. «Pero como digo, siempre yo observo a los niños, cómo vienen emocionalmente, obviamente después arrastran una conducta y bueno, si uno deja pasar esto, proyecta un mal rendimiento académico, porque no hay concentración, no hay motivación» (Profesora 21, 41 años, establecimiento público, mayo 2024). Si bien, se aprecia una regularidad discursiva en torno a la responsabilidad que confieren a las familias en el desarrollo y cultivo de la dimensión emocional, reconocen que dicha responsabilidad es compartida. A este respecto se aprecian dos líneas discursivas, por un lado, la representada por la profesora 23 quien afirma que:

cuando uno elige ser profesor igual toma responsabilidades que laboralmente no debiese tener, una de esas funciones es promover todo tipo de cosas que les pueden servir a los estudiantes. Entonces, por un lado, creo que es función del profesor (Profesora 23, 31 años, establecimiento público, mayo 2024).

Esta línea discursiva releva una aproximación desde la perspectiva del rol docente, «ser profesor igual toma responsabilidades que laboralmente no debiese». La otra línea discursiva se modela con base en una lógica de complementariedad que da cuenta del reconocimiento

de una corresponsabilidad, pero siempre en función de la consecución de aprendizajes esperados desde el campo escolar, como si de pautas de comportamiento tipificados se tratase (Berger y Luckmann, 2006). Al respecto, sirva el siguiente fragmento.

Porque yo siento que somos un equipo. Yo se los dije el primer día que conocí a mis apoderados, ustedes dan el cincuenta y yo doy el cincuenta, nadie tiene más porcentaje. Ambos somos un equipo y somos un apoyo para nuestros estudiantes en lo emocional, porque si ustedes fallan yo fallo, inconscientemente sin querer. Y si yo fallo, ustedes fallan también. Entonces tenemos que estar a la par, tenemos que estar alineados porque de lo contrario no podemos conseguir aprendizajes significativos (Profesora 12, 25 años, establecimiento particular subvencionado, abril 2024).

Finalmente, también existe una mirada que valora la dimensión emocional, pero no responsabiliza al profesorado de ella. Ejemplo de esto se encuentra en el discurso del profesor 16:

yo creo que no es responsabilidad del profesor, pero si yo creo que se puede, se puede... de alguna u otra manera tratar de que ellos cumplan con ese rol. Uno tiene que insistir en que ellos cumplan con ese rol (Profesor 16, 64 años, establecimiento público, abril 2024).

La frase «uno tiene que insistir en que ellos [padres y madres] cumplan con ese rol» da cuenta de una mirada particular del profesorado respecto del quehacer de las familias en la actualidad. Esta mirada pone entredicho el cumplimiento del rol de las familias producto de una externalización de responsabilidades. Esta idea se ve reflejada en el siguiente fragmento:

yo creo que no debiese ser mi misión, porque creo que, si yo decido o si me toca ser padre o madre, eso ya viene con una responsabilidad propiamente tal, que no es solamente en mi caso, que soy mujer, en gestar un bebé y traerlo al mundo. O sea, es un ser vivo que depende de mí, que yo decidí traerlo. Entonces yo tengo que asumir como tal mi responsabilidad a lo largo del camino de mi hijo o de mi hija. Pero se ha dado mucho que se ha delegado muchas funciones de las familias en la escuela (Profesora 13, 31 años, establecimiento público, abril 2024).

En síntesis, se reconoce una regularidad respecto del valor de la dimensión emocional como pilar fundamental del RPE en la medida que contribuye directamente a la generación de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje desde la escuela (López-Ángulo *et al.*, 2023); no obstante, se expresan matices relativos a quién ha de asumir la responsabilidad de su promoción (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015).

Estrategias utilizadas para la promoción del cumplimiento del rol parental educativo (RPE)

Si bien, dentro del colectivo entrevistado no existe total concordancia respecto de la responsabilidad que les cabe de promover el RPE, es posible reconocer que asumen este desafío en la medida que un adecuado desempeño de este rol por parte de las familias, redundará en beneficios para el propio desempeño profesional. Bajo este principio, las

estrategias impulsadas para la promoción del cumplimiento del rol parental están permeadas en primer término por la invitación a instancias formales modeladas desde la escuela, y, en segundo término, por un abanico de sugerencias que desde la escuela buscan permear el espacio del hogar, ha denominado extramuros del espacio escolar. Respecto de los espacios creados por la escuela, cabe consignar que estos quedan anclados en dos tipos de acciones, por una parte, las de carácter informativo tanto individuales como grupales – entrevistas personales y reuniones de apoderados – y las de carácter extraprogramático, tales como celebraciones, actos conmemorativos, etcétera. Las entrevistas individuales tienen lugar cuando los padres, madres y apoderados consideran necesario; pero también como parte de una práctica regular instaurada en los establecimientos educacionales donde el profesor o profesora jefe genera las citaciones. Para estos efectos se utilizan los canales formales de comunicación; por ejemplo, el correo institucional, tal como se expresa en el siguiente fragmento.

En el colegio existe el canal oficial de comunicación que es el correo electrónico. Ellos piden una entrevista conmigo, saben mi horario o yo lo cito a necesidad mía. Ahora estoy pasando, porque tengo que citar a todos durante el año, cito a todos y le voy expresando mi visión (Profesora 12, 25 años, establecimiento particular subvencionado, abril 2024).

Por su parte, las reuniones de apoderados, se constituyen en la instancia formal más reconocida por parte del profesorado entrevistado. Su papel es más bien de carácter informativo cuya periodicidad varía según cada establecimiento educacional; a modo de ejemplo se presenta el siguiente fragmento: «Se hacen reuniones de apoderados. En mi escuela trabajamos de forma trimestral. Al menos, una reunión por trimestre. Cada vez que nosotros necesitamos algo se realizan reuniones extraordinarias» (Profesora 23, 31 años, establecimiento público, mayo 2024). Además de ser reconocidas como instancia informativa, las reuniones de apoderados también se conciben como espacio formativo. En este sentido, se reconoce el desarrollo de talleres orientados a promover la instalación de competencias parentales (Mora-Figueroa *et al.*, 2016). A modo de ilustración, se presenta lo expuesto por la profesora 7 quien plantea: «Nosotros cuando tenemos reuniones de apoderados, aprovechamos esa instancia de darle, como algunos *tips* a los padres, como alguna sugerencia» (Profesora 7, 62 años, establecimiento público, marzo 2024). Las sugerencias a las que alude la profesora 7 son expuestas con más detalle por el profesor 5, quien refiere a dos aspectos relevantes. Por una parte, sugerencias para el desarrollo de estrategias para el estudio y otras relativas a la dimensión emocional del niño o niña.

La parte formativa en las reuniones tratamos de enseñarles, les decimos *mire, usted puede estudiar de esta manera, usted enseñe estas habilidades al niño, a detectar qué emoción está teniendo, fíjese en esto*, incluso a veces uno tiene que buscar de todo, un vídeo puede ser, incluso me pongo de acuerdo con algunos apoderados y hacemos una dramatización de una situación en aula y cómo se puede abordar en la sala, en la casa, entonces yo le explico (Profesor 5, 52 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024).

Respecto a las actividades extraprogramáticas, destacan festividades programadas durante el año escolar:

sí, en las actividades que se hacen en la escuela, por ejemplo, en la del dieciocho, yo los motivé a participar a que vinieran a ver a su, a sus hijos participar en los bailes, que vinieran a apoyarlo en la venta de cosas, eh, en los talleres que hay en la escuela también, los incentivo a participar, en eso (Profesora 11, 27 años, establecimiento público, abril 2024).

Por su parte, las acciones sugeridas por el profesorado para ser desempeñadas desde fuera de la escuela; corresponden a tareas que se inscriben en dos ámbitos particulares. Uno referido a reforzar las actividades de aprendizaje iniciadas en la escuela, a través de ejercicios, lecturas y tareas escolares; tal como se evidencia en el siguiente fragmento.

Ahora estoy experimentando algo. Lo que estoy generando para que los apoderados se den cuenta cómo están trabajando sus hijos y que los chicos tengan más motivación, estoy trabajando el área de la lectura. Estoy generando la ceremonia del buen lector. Esta ceremonia busca que los estudiantes lean un libro en la casa, lo analicen con la mamá o la abuela o el papá y nosotros también lo analizamos en la sala (Profesora 23, 31 años, establecimiento público, mayo 2024).

Y, el otro, referido a acciones orientadas a cultivar aspectos socioemocionales, tales como autorregulación, respeto. A modo de ilustración se presenta el siguiente fragmento.

De hecho, mis entrevistas por lo general con los apoderados, rara vez son como para pedirles que por favor sigan reforzando en casa para que suba las notas. Son más bien para atender algo que yo sé que el niño lo está haciendo sentir mal, que lo está conflictuando, como siempre, siempre debe ser. Yo confío en que estando bien esa área emocional yo puedo lograr lo otro, puedo lograr que se comporte bien y puedo lograr que tengan buenas notas (Profesora 6, 26 años, establecimiento particular subvencionado, marzo 2024).

Conclusión

Se puede apreciar que el RPE adquiere especial preponderancia entre los participantes en la medida que contribuye, por una parte, en el cumplimiento de objetivos institucionalizados y, por otra, en la configuración del sujeto. En este sentido, se puede apreciar un rol situado en el campo escolar con el fin de promover aspectos relacionados con los aprendizajes de NNA, así como también aspectos de naturaleza educativa general tales como instalación de hábitos acordes con las necesidades de la escuela y habilidades para la autorregulación que contribuyen a la generación de un adecuado clima de aula. El RPE se expresa por medio de diferentes dimensiones – académica, educacional y provisión material. La cobertura de estas dimensiones por parte de las familias es evaluada por el profesorado con base en indicadores concretos cuya expresión tiene cabida en el campo escolar. El indicador de la dimensión académica se ve reflejado en el desempeño escolar; la dimensión educacional es evaluada de acuerdo a comportamientos esperados dentro del aula y fuera de ella, pero siempre dentro del intramuros de la escuela y, la dimensión provisión material, se expresa -como dicen los sujetos entrevistados- a simple vista – útiles, cuadernos, higiene personal.

Entre los discursos del colectivo participante, se reconoce la presencia de las dimensiones configurativas del rol parental expuestas por la literatura. De esta forma, el profesorado reconoce tres ámbitos en los cuales puede desempeñarse el RPE. El ámbito académico, el disciplinar y el emocional. Estos tres son relevados por parte de los sujetos, pero el que adquiere especial preponderancia es el emocional porque se considera como aspecto basal fundamental para mejorar el proceso de escolarización al proporcionar pautas de comportamiento esperado de forma tipificada. Dado el valor que el profesorado otorga al adecuado desempeño del RPE, se aprecia una disposición a diseñar e implementar estrategias orientadas a su promoción. Si bien, no existe consenso respecto de la responsabilidad que se atribuyen para estos efectos, asumen el desafío de promoverlo en la medida que reconocen su aporte para el bienestar de NNA. Estas estrategias son convencionales de naturaleza formal. Se invita a padres, madres y apoderados a asistir a instancias presenciales de carácter grupal – reuniones de padres, madres y apoderados – e individual – entrevistas personales. En ambos casos prima una función informativa, aunque en ocasiones se aprovechan como espacios de formación para problematizar el rol que les compete a los asistentes en el proceso de escolarización de los NNA. Cabe señalar que, dentro del espacio escolar, también se promueve la presencia de padres, madres y apoderados a actividades extraprogramáticas orientadas a fortalecer el vínculo con el establecimiento educacional. Otras estrategias buscan incidir desde fuera de la escuela. A través de éstas se busca impulsar acciones dirigidas a reforzar procesos de aprendizajes iniciados en la escuela. Asimismo, se busca promover acciones dirigidas a otorgar valor a la dimensión emocional en la medida que contribuye a la autorregulación y la generación de un adecuado clima de aula que redundará en beneficios para los propios NNA, el profesorado, el establecimiento educacional y el propio proceso de escolarización. En síntesis, el profesorado reconoce la importancia que tiene un adecuado desempeño del RPE; por ello, a pesar de considerar que la promoción no sea de su exclusiva responsabilidad profesional, asumen el desafío de su promoción por medio de diversas estrategias dado el valor que le asignan para la experiencia de la escolarización tanto de los NNA como sus familias, el profesorado y el propio establecimiento educacional (Fig. 1).

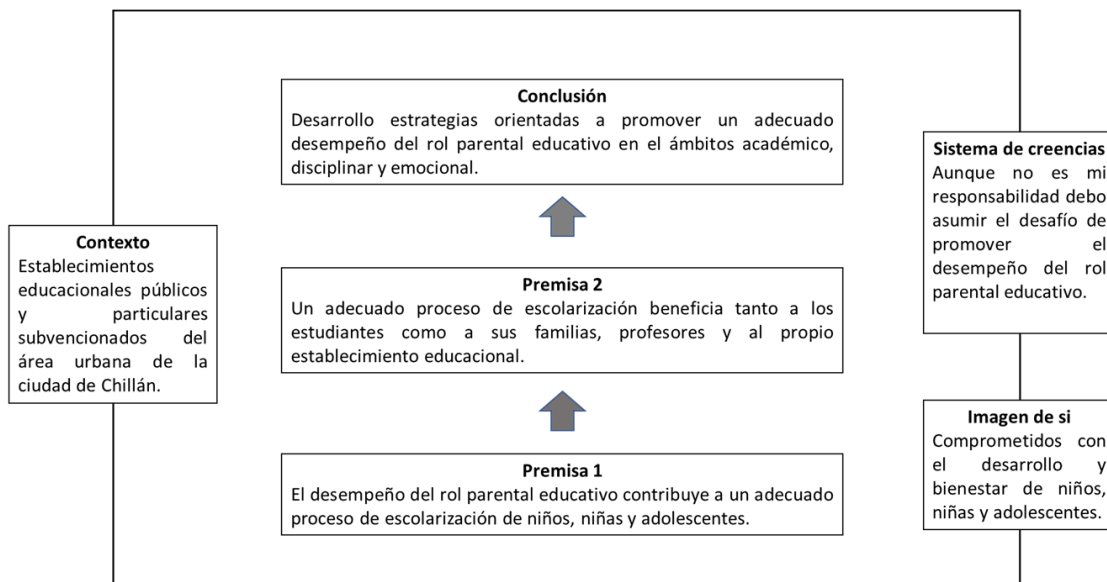


Figura 1: Silogismo. Mecanismo de argumentación para justificar la promoción del rol parental educativo (RPE).

Agradecimientos

Este trabajo se desprende del Proyecto de Investigación RE2350318 financiado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío.

Bibliografía

- Alexander J. (1989), *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Azar E., Vargas-Rubilar J. y Arán-Filippetti V. (2023), *Parental skills and academic competences in School children: the mediator role of executive functions*. En «Revista colombiana de psicología», Vol. 32, n. 1, pp. 11-27.
- Baert P. y Carreira da Silva F. (2011), *La teoría social contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.
- Beltrán M. (2018), *Manual de investigación cualitativa*, Santiago, Ediciones UCSH.
- Berger P. y Luckmann T. (2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Burke M.M., Lee C.E. y Rios K. (2019), *A pilot evaluation of an advocacy programme on knowledge, empowerment, family-school partnership and parent well-being: Effect of an advocacy programme*. En «Journal of Intellectual Disability Research», Vol. 63, n. 8, pp. 969-980. <https://doi.org/10.1111/jir.12613>.
- Cárcamo-Vásquez H. y Rodríguez-Garcés C. (2015), *Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores*. En «Educación y Educadores», Vol. 18, n. 3, pp. 456-470.
- de Bruïne E., Willemse T.M., Franssens J., Eynde S. van, Vloeberghs L. y Vandermarliere L. (2018), *Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships*. En «Journal of Education for Teaching», Vol. 44, n. 3, pp. 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>.
- Dettmers S., Yotyodying, S. y Jonkmann K. (2019), *Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes?*. En «Frontiers in Psychology», Vol. 10, pp. 1048-1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>.
- Epstein J. (2018), *School, family, and community partnerships in teachers' professional work*. En «Journal of Education for Teaching», Vol. 44, n. 3, pp. 307-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>.
- Flick U. (2014), *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Flick U. (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- García M.P., Hernández M.Á., Parra J. y Gomariz M.Á. (2016), *Participación familiar en la etapa de educación primaria*. En «Perfiles Educativos», Vol. 38, n. 154, pp. 97-117.
- Garreta-Bochaca J. y Llevot-Calvet N. (2022), *Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria*. En «Educación XX1», Vol. 25, n. 2, pp. 315-335.
- Gibbs G. (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

- Gilbert J. (2010), *Introducción a la sociología*, Santiago, Ediciones Lom.
- Hernández-Prados M. y Álvarez-Muñoz J. (2023), *Relación familia-escuela: la comunicación en contextos rurales y urbanos*. En «Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado», Vol. 26, n. 2, pp. 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>.
- Jociles M. (2018), *La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales*. En «Revista colombiana de antropología», Vol. 54, n. 1, pp. 121-150.
- Kvale S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- López-Angulo Y., Sáez-Delgado F., Guíñez A. Torres V., Muñoz-Inostroza K. y Becerra J. (2023), *Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19*. En «Revista Costarricense de Psicología», Vol. 42, n. 1, pp. 111-125. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.07>.
- Lyubitskaya K. y Shakarova M. (2018), *Family-School Communication: The Key Features at the Current Stage*. In «Voprosy obrazovaniya-educational studies Moscow», Vol. 3, pp. 196-215. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-196-215>.
- Merlino A. (2010), *De la argumentación a los modelos de acción/situación en el discurso sobre el tráfico vehicular en Argentina*. En «Revista Discurso y Sociedad», Vol. 4, n. 2, pp. 257-293.
- Mora-Figueroa J., Galán, A. y López-Jurado M. (2016), *Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora*. En «Ocnos: Revista de estudios sobre lectura», Vol. 15, n. 1, pp. 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866.
- Razeto A. (2018), *Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas*. En «Educação e Pesquisa», Vol. 44, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180495>.
- Toledo U. (2014), *El programa sociofenomenológico de investigación*. En F. Osorio (editado por), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, Santiago, Ediciones Lom, pp. 39-68.
- Tristán R., Serrano F.J. y Martínez M.J. (2021), *Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia*. En «Revista de Investigación Educativa», Vol. 39, n. 2, pp. 335-350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>.

Short Bio

Héctor Cárcamo-Vásquez

Doctor en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía por la Universidad Complutense de Madrid, España. Sociólogo y Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile. Coordina el Grupo de Investigación FESOC y se desempeña como docente e investigador adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Sus líneas de investigación son: Relación familia-escuela y Procesos de formación ciudadana.

Doctor in Social Anthropology of Cultural Diversity and Citizenship, Complutense University of Madrid, Spain. Sociologist and Master in Social Research and Development, University of Concepción, Chile. He coordinates the FESOC Research Group and works as a teacher and researcher in the Department of Social Sciences of the University of Bío-Bío, Chile. His lines of research are: Family-school relationship and citizen education processes.