

## ***Características de los Profesores y su Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso Enseñanza – Aprendizaje***

**Gracia Navarro Saldaña<sup>1</sup>**  
**Cristhian Pérez Villalobos**  
**Angélica González Cid**  
**Olga Mora Mardones**  
**Jorge Jiménez Espinoza**  
*Universidad de Concepción, Chile*

### **Compendio**

Con el objetivo de describir las características de profesores de enseñanza básica, y su relación con el grado en que los padres perciben a estos docentes como facilitadores de la participación parental en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos, se aplicó una encuesta sociodemográfica a 32 profesores y una encuesta de percepción del profesor a 628 apoderados. Los resultados mostraron diferencias significativas según edad, años de ejercicio, formación y especialización de los profesores, lo que sugeriría la influencia de las prácticas tradicionales, el manejo de recursos y el tipo de relación profesor-apoderado establecido y esperado.

*Palabras Clave:* Enseñanza; aprendizaje; educación primaria; relaciones padres-escuela.

### **Teacher's Characteristics and How They Facilitate Parents Involvement in Children's Teaching – Learning Process**

#### **Abstract**

In order to describe primary school teachers' characteristics and their relation with teachers' perceived facilitation level of parents involvement in their children's teaching – learning process, 32 primary school teachers and 628 parents were surveyed. A personal information survey was used with teachers, and a perception of teacher survey was applied to parents. Significant differences in the parents' perception were found, which were related to teacher age, number of years working as a teacher, kind of education and specialization level. Those outcomes suggest the influence of traditional practices, resources management and expected and effective teacher-parent relation kinds.

*Keywords:* Teaching; learning; fundamental education; parent school relationship.

### **La Educación: Herramienta y Desafío en un Mundo Globalizado**

La sociedad actual es el resultado de los procesos de mundialización y globalización paralelos a los avances en los sistemas de comunicación, el énfasis en los conocimientos en los procesos productivos y sociales (Mella, 2003) y la mayor proyección de los valores mercantiles a la sociedad civil (Alarcón, Araya, Fuentealba, Müller, & Retamal, 2002). Sin embargo, el soporte societal básico, que se transforma, pero no se modifica estructuralmente, son las personas, quienes a través de la participación crítica y deliberativa pueden intervenir y moldear la forma e intensidad en que estos cambios los afectan (Mella, 2003). Es en este contexto donde la educación, como producto y transmisor de la cultura (Hinojosa, 2004; Mella, 2003), se convierte en un recurso valioso para un cambio de

perspectivas, enfocado en la formación de identidades locales, el mejoramiento de las relaciones entre los distintos grupos sociales y la focalización de esfuerzos hacia el desarrollo humano (Navarro, 2002). Tan relevante papel, explica la gran inversión de recursos que se inició en 1990 para modernizar los sistemas educativos (Fernández, 2003), con el objetivo de lograr un mayor acceso de la población a la educación y una mayor capacidad formativa para oponerse a las desigualdades y promover la calidad de vida y el desarrollo colectivo (Subirats, 2003).

En Chile, este proceso se ha encuadrado en tres objetivos: a) mejorar la calidad de la educación, b) mejorar la equidad de la educación, y c) modernizar la educación; objetivos que el Estado ha concretizado en cuatro ámbitos: *Programas de mejoramiento e innovación pedagógica; Reforma curricular; Desarrollo profesional de los docentes y Jornada escolar completa* (Navarro, 2002).

Dentro de los tres objetivos ya mencionados, la calidad de la educación representa un formidable desafío para el país, pues requiere reforzar los resultados ya alcanzados y establecer las bases de un país más competitivo en un mundo

<sup>1</sup> Dirección: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. *E-mail:* gnavarro@udec.cl

globalizado (Moscoso, Domínguez, Jiménez, Solar, & Navarro, 2004). Empero, éste es un proceso complejo, en el cual la cantidad de recursos a invertir no implica necesariamente un aumento en la calidad si no es acompañada por cambios en su uso, especialmente en lo referido a la gestión escolar (Bellei, 2004).

Es aquí donde la descentralización aparece como una estrategia para mejorar la calidad y la equidad en la educación, mediante una acción colectiva en la toma de decisiones y la gestión pedagógica (Di Gropello, 1999), en donde la calidad se asocia a una participación más directa de los actores sociales en las expectativas de calidad del establecimiento escolar y en las exigencias de integración educación-sociedad. Así, la familia adquiere una opinión fundamental y una fuerza de presión específica (Rodríguez, 1994), lo que otorga relevancia a la relación familia-escuela, y a la formación de un concepto común de *participación* (Torroella, 2001).

#### Participación de los Padres: Concepto y Dimensiones

Gallardo y Calisto (2004) definen la participación como el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel micro como macro social, de todos los que intervienen en el proceso educativo, lo que implica involucrarse tanto en la elaboración de los proyectos educativos como en las innovaciones desarrolladas (Monti, Riquelme, & Toloza, 2004). Pero este poder, no representa un mero ideal, sino un fenómeno objetivable y operacionalizable mediante indicadores, que involucra la asociación de personas para alcanzar objetivos finales claros y conscientes o resultados no conscientes, pero significativos para el sistema social; los cuales se concretarían, en el contexto escolar, actividades voluntarias en las que los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en las actividades relacionadas con el proceso educativo (Navarro, 2002).

En este marco, aparecen dos visiones sobre la participación de las familias en la educación: las que promueven un rol más activo de éstas en los procesos de aprendizaje de los niños en el hogar o en las escuelas; y las que promueven la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema (Gubbins, 2001). Asimismo, es posible diferenciar entre diferentes niveles de participación, desde la mera entrega de información hasta una co-gestión que considera la toma de decisiones (Flamey, Gubbins, & Morales, 1999), y también, según Navarro (2002), establecer dimensiones donde esta puede ocurrir, según el área del aprendizaje (académico *versus* no académico); y según la institución donde se participa (hogar *versus* escuela), que dan como resultado cuatro tipos de participación de los padres en el

proceso de enseñanza aprendizaje: En el hogar y en el ámbito académico, en el hogar y en ámbito no académico, en la escuela y en el ámbito académico, y en la escuela y en el ámbito no académico.

La información empírica ha demostrado que los padres no participan de la misma forma en estas cuatro áreas, encontrándose que, según los directores, la mayoría de las actividades en que participan están en el ámbito no académico y son realizadas preferentemente en las escuelas, como cursos de computación, o convivencias, seguidas por las realizadas fuera de la escuela, como paseos o campeonatos deportivos; asumiendo, en general, un rol marginado de la toma de decisiones y actividades tradicionales del profesor (Navarro et al., 2001). En cuanto a su percepción, los padres atribuyen mayor importancia y dedican más tiempo a la participación desde el hogar, en actividades no académicas, como ayudar a su hijo a tener seguridad en sí mismo y a enfrentar el fracaso, seguidas por actividades académicas, como preocuparse que el hijo estudie y haga las tareas en casa (Navarro, González, & Recart, 2000).

En cuanto a su visión de la relación familia-escuela, los apoderados en general creen que la responsabilidad es compartida, aunque también hay un porcentaje que percibe la responsabilidad como individual y principalmente de la familia. En sí, consideran que la relación familia-escuela se centra especialmente en padres y profesores, desempeñando ambos roles importantes en ella, aunque, se autoatribuirían principalmente un rol pasivo en la escuela y una función desde el hogar, sin explicitar la idea de tomar decisiones (Navarro & Jiménez, 2003).

#### Relevancia de la Participación de los Padres

Con el advenimiento de las instituciones educacionales formales, el rol tradicional de la familia como principal responsable de transmitir la memoria social de la comunidad y nexos primario entre la sociedad y el individuo, fue delegado a la estructura formal, adscribiéndosele al núcleo familiar un rol de colaborador de la labor docente, desde el hogar. Sin embargo, actualmente el antiguo rol de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos ha vuelto a ser reconocido en su importancia (Del Valle, 2002). Esto, porque se ha encontrado que la participación de los apoderados en la educación de los hijos se asocia a una actitud y conducta positiva hacia el colegio, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad (Navarro, 2002) y mejor rendimiento académico en general (Navarro, 2002; Navarro, Vaccari, & Canales, 2001). Así también, reporta beneficios a la familia, ya que permite aumentar su autoconfianza, el acceso a mayor información sobre estrategias parentales, programas educacionales y sobre el funcionamiento del

establecimiento, además de promover una visión más positiva de los profesores (Navarro, 2002). Los profesores también son beneficiados, al mejorar los logros de los estudiantes y aumentar el apoyo de los padres al establecimiento, sumado al hecho de que los docentes se sienten más valorados por los apoderados y cuentan con el apoyo del sistema familiar del niño en su labor (Navarro, 2002). En último lugar, Fernández y Guerrero (1996) sostienen que la participación beneficia además a la sociedad, ya que la práctica cotidiana de tolerancia y participación en la escuela, ayuda a los alumnos a considerar el punto de vista de los otros y facilita la asunción individual de responsabilidad en la sociedad.

#### Elementos que Influyen en la Participación

Que los padres estén motivados a informarse sobre sus hijos y su proceso educativo, así como de las instancias para tomar parte, son factores que facilitan su participación (Navarro, 2002). Lo mismo ocurre con un clima escolar abierto y promotor de valores democráticos, de eficiencia y participación (Arón & Milicic, 2000); una cultura escolar que inste a la participación y a la autoatribución de responsabilidad de las familias en el proceso de aprendizaje de los hijos (Palacios, Hidalgo, & Oliva, 1995), y que a su vez comparta los valores del hogar (Navarro, et al. 2000); una atmósfera social y educacional en la escuela que haga a los padres sentirse bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados (Navarro et al., 2002); un liderazgo del director de tipo participativo y; y finalmente la existencia de actividades concretas en las que puedan participar los padres, lo que constituye el principal facilitador para su participación (Navarro, 2001).

En contraposición, los aspectos que dificultan la participación de los padres, serían: la falta de preparación académica de los padres o su preocupación por problemas familiares más urgentes; una inadecuada infraestructura escolar para que la participación se produzca (Navarro, et al. 2001); y el desinterés de las familias por las actividades académicas de sus hijos, la falta de coincidencia entre valores familiares y escolares, y de acogida a los padres por parte de la escuela (Navarro et al., 2000). Navarro (2002) agrega otras posibles dificultades: la formación profesional de los docentes, sus condiciones de trabajo y su percepción de los padres y apoderados; las expectativas frustradas en padres y profesores, y la autoimagen negativa de los padres en sectores pobres, que los desalienta a tomar parte en la educación de sus hijos.

En este sentido, parece esencial para alcanzar el involucramiento familiar en el proceso educativo, generar estrategias para asegurar la existencia de información recíproca; facilitar la intervención de los padres en la

educación de los hijos y posibilitar el contacto interpersonal entre el profesor y alumno; establecer entre padres y maestros áreas, temas y situaciones en las que se pueda alcanzar acuerdos para estimular y apoyar a los niños; generar confianza en la escuela sobre el interés de los padres en que sus hijos aprendan, y sobre las fortalezas morales, intelectuales y/o prácticas que estos poseen y que deben ser valoradas como recursos valiosos para cumplir con éxito los objetivos del establecimiento; fortalecer el liderazgo participativo en el director; mejorar el clima social escolar y promover el desarrollo de culturas modernas en las familias (Navarro & Jiménez, 2003).

El presente estudio exploratorio, enmarcado en el proyecto DIUC 203.172.008-1.0 *Interacción Efectiva en la Comunidad Escolar: Una Contribución a la Participación de los Padres*, tuvo como objetivo general describir características presentes en profesores jefes de curso de primer año de enseñanza básica, referidas a información demográfica, de su ejercicio profesional y del establecimiento donde ejercen, y vincularla con el grado en que los docentes son percibidos por los apoderados como facilitadores de la participación de los padres en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos en cada una de las áreas donde dicha participación es posible, y en general. Todo lo cual busca presentar un aporte inicial a la identificación de características de los docentes y su influencia en la percepción que de éstos tienen los apoderados, especialmente en un área relevante dentro del proceso educativo, como la participación de los padres.

No es posible plantear hipótesis, debido al carácter exploratorio de esta investigación. Sin embargo, atendiendo a la evidencia empírica y teórica sería esperable que sean percibidos como más facilitadores de la participación de los padres en el proceso enseñanza – aprendizaje, aquellos profesores de menor edad, con menos años de ejercicio docente y en el establecimiento; con menos alumnos por curso y menos cursos en la escuela; y con formación universitaria y un mayor nivel de especialización.

#### Método

##### Participantes

Treinta y dos profesores jefes de curso de primero básico de escuelas municipalizadas de la comuna de Talcahuano, ubicada en la región del Bío Bío, Chile, fueron encuestados para el estudio, de los cuales 31 eran mujeres (96,9%) y 1, hombre (3,1%), con edades entre 30 y 62 años y una media de 49,63 años. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico por racimos, de cada una de las 32 escuelas municipalizadas de la comuna (de un total de 37) que aceptaron participar en el

estudio. Asimismo, se encuestó a los apoderados de dichos profesores, llegándose a un total de 628 apoderados, lo que constituye un 63,43% de los 990 apoderados de los cursos encuestados. De estos, 553 eran mujeres (88,3%) y 70 hombres (11,2%), con edades entre 14 y 80 años, y una media de 34,48 años.

#### Instrumentos

Para la recolección de datos, en este estudio se aplicó una Encuesta Sociodemográfica (ESD) a los profesores, y una encuesta breve a los apoderados (EP).

*ESD:* A fin de recopilar información de los participantes, se les encuestó preguntándoles por sexo, edad, tipo de formación (normalista, universitaria o técnica), nivel de especialización, años de ejercicio docente en total, años de ejercicio en el establecimiento, número de alumnos en el curso, número de cursos en el establecimiento y existencia de Jornada Escolar Completa (JEC).

*EP:* Con el objetivo de medir la percepción de los padres acerca del grado en que el profesor facilita su participación en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos, se diseñó un cuestionario a partir de lo extraído de Alarcón et al. (2002), acerca del concepto de *Participación de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje*. El resultado fue un instrumento de cuatro preguntas cerradas y de autorreporte, que inicia con una definición breve del concepto de *Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje*, y de las áreas *Académica* y *No Académica*, para luego exhibir cuatro ítems que preguntan a los encuestados por el grado en que perciben que el profesor facilita su participación en las áreas hogar – académica, hogar – no académica, escuela – académica y escuela – no académica, teniendo siete alternativas de respuesta para cada ítem, de tipo diferencial semántico, entre los polos *muy poco* (1) y *mucho* (7).

En una aplicación piloto, previa al estudio, realizada con 18 apoderados de niños cursando la enseñanza básica, ajenos a los establecimientos considerados en esta investigación, el cuestionario presentó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,87. Además el instrumento iba acompañado de una encuesta de 5 preguntas abiertas sobre la EP, en relación a su duración, extensión, comprensión y dificultad

de respuesta, a partir de cuales, se realizaron correcciones menores al instrumento.

#### Procedimiento

Los profesores fueron encuestados individualmente en una sesión; mientras que la EP se aplicó a los padres al inicio de una reunión de apoderados. En ambos casos se realizó una descripción previa de la participación requerida para la recolección de datos, enfatizándose el carácter voluntario y confidencial de ésta, e informando el uso de los datos a recolectar.

#### Resultados

Antes de iniciar el análisis univariado de los resultados, se decidió eliminar al docente de sexo masculino, por presentar resultados significativamente diferentes a los presentados por las mujeres, constituyendo un caso atípico dentro de la muestra. De esta manera se redujo la unidad de estudio a 31 profesoras (pasando de 628 a 593 apoderados), encontrándose que de éstas, 25 (80,6%) recibieron formación universitaria y 6 (19,4%) formación normalista; con nueve casos (38,7%) con alguna mención u otro tipo de especialización. En cuanto al tiempo de ejercicio profesional total, este varió entre 6 y 40 años, con una media de 25,55 años. A su vez, las encuestadas llevaban entre 1 y 33 años trabajando en el establecimiento participante en el estudio, presentando un promedio de 14,71 años y una moda de 8 años.

Al analizar la confiabilidad del EP, utilizando los datos de los 628 encuestados, se encontró un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0,81. Los resultados de esta escala (Tabla 1), en donde los apoderados debían evaluar el grado de facilitación que el profesor ejercía para la participación de los encuestados en el proceso enseñanza aprendizaje, estuvieron claramente por encima del punto medio posible (4 puntos), alcanzando una media general de 6,17 puntos y medias en todas las subescalas por sobre los 6 puntos.

Al momento de explorar las relaciones entre la percepción que los padres tienen del grado en que el profesor facilita la participación de éstos en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos y los valores y características sociodemográficas

Tabla 1  
*Descriptivos de la EP*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Facilitación de la Participación General	593	1,00	7,00	6,1651
Facilitación Área Hogar Académica	593	1,00	7,00	6,3524
Facilitación Área Hogar No Académica	591	1,00	7,00	6,1895
Facilitación Área Escuela Académica	593	1,00	7,00	6,0472
Facilitación Área Escuela No Académica	588	1,00	7,00	6,0714
N válido (según lista)	586			

de los docentes, se decidió utilizar la prueba Chi cuadrado, debido a que los resultados de la EP no se ajustaban a la curva normal lo que impedía aplicar análisis paramétricos. Para este fin, las variables nominales: Tipo de formación y existencia de Jornada Escolar Completa permanecieron iguales. Sin embargo, el resto de las variables fue modificado para convertirse en variables nominales: En primer lugar, debido a que sólo un 38,7% de las encuestadas poseía especialización y que ningún tipo de éstas contaba con más de dos casos, se reorganizó la variable de forma dicotómica, en términos de ausencia o presencia de especialización; en el caso de las variables continuas de la ESD, éstas fueron categorizadas por cuartiles.

La primera variable a observar fue la edad del profesor, donde se encontró que las docentes más jóvenes tendían a ser consideradas como más facilitadoras de la participación en general ( $X^2=12,514$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,006$ ) y en las áreas Hogar – Académica ( $X^2=8,199$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,042$ ), Hogar – No Académica ( $X^2=8,261$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,041$ ) y Escuela Académica ( $X^2=9,158$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,027$ ), mientras que en el área Escuela – No Académica, fue a los casos extremos (cuartil 1, con casos entre 31 y 42 años, y cuartil 2, con aquellos entre 57 y 62 años) a quienes se les atribuyó un mayor grado de facilitación ( $X^2=8,339$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,040$ ).

En relación al tipo de formación, sólo mostró diferencias significativas en el área Hogar - Académica ( $X^2=8,478$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,004$ ), siendo las universitarias consideradas como más facilitadoras. En el caso de la especialización, se observó que las profesoras que informaban tener algún tipo de especialización fueron calificadas como más facilitadoras en el área Hogar – Académica ( $X^2=12,586$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ), pero menos facilitadoras en las áreas Escuela – Académica ( $X^2=15,503$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y Escuela – No Académica ( $X^2=3,601$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,058$ ), tratándose solamente de una tendencia en éste último caso.

Las docentes con menos años de ejercicio docente fueron evaluadas como más facilitadoras en general ( $X^2=18,086$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,000$ ), y en el área Escuela – Académica ( $X^2=11,806$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,008$ ) y Escuela – No Académica ( $X^2=13,934$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,003$ ), de igual forma que aquellas con mayor cantidad de años de trabajo en el establecimiento en cuestión, en la EP en general ( $X^2=26,875$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,000$ ), y en las áreas Hogar – No Académica ( $X^2=14,087$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,003$ ), Escuela – Académica ( $X^2=15,974$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,001$ ) y Escuela – No Académica ( $X^2=28,522$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,000$ ).

Al analizar las diferencias según número de alumnos por curso, se encontró que las pedagogas con mayor cantidad de alumnos eran catalogadas como menos facilitadoras en cuanto a la participación de los padres en general ( $X^2=11,478$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,009$ ), y en las áreas Escuela – Académica ( $X^2=11,409$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,010$ ) y Escuela – No

Académica ( $X^2=11,307$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,010$ ). Por otro lado, las profesoras que se desempeñaban en escuelas con menos cursos eran vistas como más facilitadoras en las áreas Hogar – Académica ( $X^2=9,626$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,022$ ) y Hogar – No Académica ( $X^2=16,135$ ;  $gl=3$ ;  $p=0,001$ ), de la misma forma que aquellas que se desempeñaban en establecimientos con JEC (Jornada Escolar Completa) lo eran en el área Escuela Académica ( $X^2=5,592$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,018$ ).

### Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio mostraron una alta confiabilidad del EP, lo que muestra que dentro del procedimiento, tuvo la consistencia interna suficiente para permitir la utilización de la información que recolectaron, en tanto que sus puntuaciones evidencian que las profesoras son evaluadas, en general, como altamente facilitadoras de la participación de los padres en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos, principalmente desde el hogar.

No obstante, la participación fue mayor en ciertos subgrupos de la muestra que presentaban peculiaridades de acuerdo a la información entregada en la ESD. Esto nos muestra que si bien las docentes de primer año básico serían percibidas como altamente facilitadoras, algunas de éstas ejercerían una mayor facilitación.

En este sentido, y basándose en la evidencia empírica, era esperable que las docentes con menor edad y menos años de ejercicio fuesen vistas por los apoderados como más facilitadores de su participación, porque a menor edad se esperaría encontrar profesoras formadas en un ambiente menos jerárquico y con un mayor énfasis en la participación, o que, en su defecto, aún si hubiesen sido educadas en ambientes con una visión más paternalista del proceso educativo, llevasen menos tiempo desempeñándose y confirmando las concretas y eventualmente desalentadoras dificultades para incluir a los padres.

Estos supuestos fueron confirmados parcialmente, en el caso de la edad, encontrándose que las docentes más jóvenes fueron evaluadas como más facilitadoras en la escala general y en tres de las cuatro áreas donde esta es realizable (Hogar – Académica, Hogar – No Académica y Escuela – Académica), lo que parece reiterar la idea del cambio de la valoración social a la participación, que muestran como posible y deseable el establecimiento de relaciones horizontales, donde los logros sean fruto de una co-construcción. De esta forma, es esperable que las docentes más jóvenes hubiesen interiorizado en mayor grado estos nuevos esquemas, a diferencia de sus colegas mayores, educadas en esquemas donde el respeto a la jerarquía era más relevante, y donde la participación de los padres en el

proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos no tenía la importancia ni pertinencia actuales.

Otro aspecto a considerar en este punto, es que la edad tiene una alta relación con los años de experiencia laboral (de hecho, esto se encontró en la muestra), por lo que aquellas docentes de mayor edad también son aquellas que llevan más tiempo relacionándose con apoderados, enfrentando dificultades culturales, estructurales y de los mismos padres para permitir y lograr su participación, por lo que los resultados podrían reflejar el cansancio o resignación de estas docentes en su intento de involucrar a los padres.

Sin embargo, lo anterior, como ya se dijo, se dio sólo en tres de las cuatro áreas: en el caso del área Escuela – No Académica, el análisis presentó también diferencias significativas en el grado de facilitación de la participación percibida, según el grupo etario del docente, pero, en éste caso, fueron los grupos extremos (de menor y mayor edad) los vistos como más facilitadores que los grupos intermedios. Aquí, y siguiendo la línea ya expuesta, un aspecto potencialmente influyente es el peso del sistema y la facilitación parental efectivamente alcanzable e históricamente alcanzada, ya que las encuestadas más jóvenes llevan poco tiempo expuestas a eventuales entorpecedores de la participación y las mayores (todas sobre 57 años) están prontas a jubilarse y pueden mirar el sistema y su desempeño en retrospectiva, dando énfasis en aspectos que en un ejercicio sostenido y a largo plazo deben dejarse en segundo plano para evitar sentimientos de frustración. Por otro lado, el área Escuela – No Académica, ha sido tradicionalmente el área a través de la cual los padres participan dentro del establecimiento, por lo que la facilitación de ésta puede ser priorizada por las más jóvenes como una vía para introducir a los padres en el proceso educativo (pues, en efecto, es éste grupo etario percibido como más facilitador en la totalidad del proceso educativo), y por las mayores como una forma de fomentar la integración de los padres en un área vista como *admisible* dentro de un esquema tradicional.

Atendiendo al tiempo de ejercicio profesional de las encuestadas, se esperaba que aquellas con menos años de ejercicio fueran vistas como más facilitadoras de la participación, de la misma forma en que fueron evaluadas aquellas docentes más jóvenes. No obstante, se encontró que las docentes con menos años de ejercicio profesional total eran percibidas como más facilitadoras (con relación a las que llevaban más años) sólo en las dos áreas de participación en la Escuela, lo que podría relacionarse tanto con una conducta más inocente de las dificultades existentes (ya no es la edad de la docente sino su

experiencia profesional la que le permite tomar contacto con el funcionamiento del sistema escolar), como al hecho que los participantes con menos años de ejercicio son también aquellas egresadas más recientemente, esto es, quienes recibieron una formación que daba una mayor relevancia a la participación, sobre todo dentro del establecimiento.

Pese a esto, los años de ejercicio en la escuela tuvieron un efecto diferente, pues las pedagogas con más años en el establecimiento son vistas como más facilitadoras en las dos áreas no académica (hogar y escuela) y en el área académica dentro del establecimiento. Aunque aparentemente se contradice con lo anterior, parece lógico pensar que un mayor tiempo de ejercicio en un lugar provee a las docentes de mayor confianza dentro del sistema organizacional y un mayor conocimiento de los recursos con los que cuenta, lo que permitiría introducir a los padres en el proceso de enseñanza de su hijo con mayor seguridad, evaluando objetivamente las capacidades de la organización para permitirles participar, y sin temer los efectos que puede tener el acceso de estos a la escuela o su empoderamiento como actor del proceso educativo.

El nivel de control sobre la situación también se vislumbra como un factor importante al considerar la cantidad de alumnos en el curso, ya que un bajo número se relaciona con una mayor facilitación percibida de las docentes en la participación dentro de la Escuela, lo que es entendible y esperable, considerando que mientras más estudiantes existen, eso implica aceptar la participación de un mayor número de padres. En este sentido, cursos con cuarenta y más alumnos se duplicarían con la participación de los apoderados, disminuyendo la posibilidad de la profesora de supervisar el proceso, y probablemente sobrepasando los recursos personales de ésta y los recursos físicos de la escuela.

Por otra parte, la participación en el hogar parece ser facilitada por las profesoras, según lo referido por los padres, en aquellos establecimientos con menor cantidad de cursos, posiblemente porque al ser una participación fuera del campo de acción directo de la docente, necesita de más esfuerzos para ser promovida; dicho esfuerzo no sería posible en establecimientos de muchos cursos, por el estrés organizacional permanente y probablemente por una cultura escolar menos individualizada. Otro aspecto a considerar, es que en la comuna de Talcahuano las escuelas con menos cursos tienden a ser escuelas muy circunscritas a un sector geográfico, recibiendo como alumnos principalmente a aquellas personas que viven cerca, por lo que la proximidad con los padres (y sus hogares) es mayor, y la posibilidad de conocer más pro-

fundamente a cada uno crece. Un último aspecto organizacional abordado fue la JEC en el establecimiento, presente en aquellas profesoras con alto grado de facilitación percibida dentro del área Escuela – Académica, un área poco tradicional para la participación de los padres, pero posiblemente potenciada tanto por un cambio de perspectiva del establecimiento propio del programa JEC, como a sus objetivos explícitos y a los cambios estructurales que produce concretamente en la escuela.

Centrándose en el efecto de la formación profesional, ésta mostró afectar la participación de dos maneras: por un lado, las docentes formadas en la universidad fueron percibidas como más facilitadoras en el área Hogar – Académica que aquellas de escuelas normalistas, tal como se expuso en los supuestos del estudio, lo que podría ligarse a un estilo más paternalistas de estas últimas debido, justamente, a que su formación se realizó en una época donde la participación de los padres no tenía tal centralidad y donde el rol del profesor era más abarcativo y autónomo. Por otro lado, dada la centralidad del aspecto académico, y tomando en cuenta que los padres generalmente son incluidos en ésta área desde sus hogares, es probable que las docentes universitarias vean esto como una oportunidad para conseguir apoyo en un aspecto valorado de la educación, y que se permitan delegar responsabilidades, o al menos, actividades en los padres, al haber recibido una formación que carga su rol con menos atribuciones y exigencias, y que actualmente incluye al padre como copartícipe, enfatizando la prolongación del tiempo del proceso de aprendizaje con el envío de tareas para ser realizadas en el hogar, lo que en la mayoría de los casos mueve al padre a hacerse parte o al menos a percibir dicha actividad como un intento de involucrarlo.

Otro aspecto de la formación que mostró influencia fue la existencia de especialización: las docentes que informaron algún tipo de especialización fueron percibidas como más facilitadoras de la participación en el área Hogar – Académica, y aquellas que informaban no tener ningún tipo de formación extra, lo eran en ambas áreas de participación en la Escuela. En este caso, el hecho de tener una mayor capacitación puede aumentar las expectativas de autoeficacia, llevando a las docentes a percibir como menos necesario incluir a los padres dentro de la escuela, limitando y promoviendo dicha inclusión desde el hogar, pero sólo dentro del aspecto académico, aspecto cuya relevancia resaltaría la misma especialización (los nueve casos reportaron tener especializaciones académicas). Por otro lado, estas docentes pueden tener una formación que les permite detectar mejor las

necesidades académicas, teniendo además claro, los beneficios de la participación de sus padres en lo académico, aunque la limiten al hogar.

Los resultados antes mencionados, y la discusión presentada, permitirían inferir ciertas características del profesor que promoverían una mayor facilitación percibida de la participación de los apoderados, tales como: la tolerancia al cambio en el modo usual de educar que permitan la participación de los padres sin sentirse amenazado ni sobrecargado con la inversión de recursos que demanda la inclusión de estos, aspecto en el que buenamente puede beneficiar informar al docente de los beneficios potenciales del trabajo escuela – familia, fomentando creencias positivas hacia la participación (Alarcón et al., 2002); la existencia de expectativas realistas sobre la relación padre – profesor, y estrategias para promover la participación de los primeros y sobrellevar exitosamente las dificultades que se presenten, y por último, el conocimiento tanto de la existencia como de la forma adecuada de utilización de los recursos disponibles, tanto personales como organizacionales, para producir la participación.

#### Referencias

- Alarcón, R., Araya, K., Fuentealba, V., Müller, R., & Retamal, M. (2002). *Creencias: Influencias en la relación familia-Escuela*. Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción, Chile.
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-465.
- Bellei, C. (2004). *Equidad educativa en Chile: Un debate abierto*. Chile: UNICEF.
- Del Valle, L. (2002). Contextos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento: Vertientes. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 161-182.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista CEPAL*, 68, 153-170.
- Fernández, G., & Guerrero, S. (1996). *Espacios de participación en la escuela. Desde la reflexión a la acción* (Documento n° 10). Santiago, Chile: CIDE
- Fernández, M. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 145-167.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar. *Cuadernos de Educación*, 4, 1-37.
- Gallardo, L., & Calisto, R. (2004). Análisis comparativo del funcionamiento y el aporte de los equipos de gestión en liceos humanístico científico y técnico profesional de la comuna de Temuco. *Visiones de la Educación*, 5, 11-19.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. *De Familias y Terapias*, 9, 107-123.

- Hinojosa, M. (2004). La sociedad del conocimiento en el contexto nacional (Chile): *Visiones de la Educación*, 5, 21-32.
- Mella, E. (2003). La Educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 1, 107-114.
- Monti, N., Riquelme, G., & Toloza, N. (2004). La problemática de la integración escolar en las escuelas. *Visiones de la Educación*, 5, 97-104.
- Moscoso, A., Domínguez, L., Jiménez, J., Solar, M., & Navarro, G. (2004). Las comunicaciones descendentes en un Sistema Municipal de Educación. *Visiones de la Educación*, 5, 71-85.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Concepción en cooperación con Universidad de Estocolmo, Concepción, Chile.
- Navarro, G., Avendaño, M., Contreras, D., Kusch, N., Leighton, B., Navarrete, M., et al. (2001). El proceso de incorporación de los padres en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los hijos. *Paideia: Revista de Educación de la Universidad de Concepción*, 30, 81-91.
- Navarro, G., González, A., & Recart, (2000). Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: Estudio exploratorio en dos escuelas municipales. *Paideia*, 28, 127-141.
- Navarro, G., & Jiménez, J. (2003). Participación de los padres en la gestión escolar en establecimientos de nivel prebásico, básico y medio de la Octava Región. *Visiones de la Educación*, 3, 81-91.
- Navarro, G., Vaccari, P., & Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10, 1, 35-49.
- Palacios, I., Hidalgo, M., & Oliva, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45-65.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.

Received 28/04/2005

Accepted 10/01/2006

**Gracia Navarro Saldaña.** Psicóloga Educacional, Doctora en Educación. Magister (c) en Responsabilidad Social. Areas de investigación: Participación en la Educación y Educación para la responsabilidad social.

**Cristhian Exequel Pérez Villalobos.** Psicólogo y estudiante de Magister en Psicología (mención en Psicología Educativa). Areas de interes: Orientación social, responsabilidad social, organizaciones educativas y educación en valores.