

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela

Future Primary School Teachers' Conceptions About Parents' Participation in School

Concepções que os futuros professores de educação básica possuem sobre a participação dos pais e mães na escola

Héctor Cárcamo-Vásquez

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Verónica Gubbins-Foxley

Universidad Finis Terrae

Santiago, Chile

vgubbins@uft.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>



Recibido • Received • Recebido: 17 / 09 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 02 / 11 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Objetivo. El artículo que se presenta tiene por objetivo develar las concepciones que el futuro personal docente de educación básica posee respecto de la participación de los padres y las madres en la escuela. **Metodología.** Desde un enfoque cualitativo, el estudio se desarrolla en cuatro universidades de las regiones de Ñuble y Bío Bío en Chile. La producción de datos se efectúa a través de entrevistas semi-estructuradas a 40 estudiantes de educación básica. Los discursos se analizan mediante la técnica de análisis estructural semántico. **Resultados.** Como principales hallazgos pueden señalarse un cuerpo de creencias a partir de los cuales, la participación de los padres y las madres es valorada en la medida que contribuye a alcanzar objetivos académicos, tanto en términos de modelador actitudinal, como de refuerzo de contenidos curriculares. A partir de allí se accede a la concepción prevalente, que sitúa la participación como indicador de compromiso parental, siempre y cuando esta no interfiera con el quehacer del profesorado. **Conclusión.** Se evidencia la necesidad de incorporar la temática desde la formación inicial del profesorado, y reconocer la diversidad de modelos familiares y estrategias que orienten el desempeño del rol parental educativo.

Palabras claves: Concepciones; creencias; formación de docentes de primaria; participación de los padres.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Purpose. This article aims to unveil future elementary education teachers' conceptions of parents' participation in school. **Method.** From a qualitative approach, the study was conducted in four universities in the Ñuble and Bío Bío regions in Chile. The data were collected through semi-structured interviews with 40 elementary education students. The discourses were analyzed using the semantic structural analysis technique. **Results.** As main findings, a whole of beliefs can be pointed out, from which parental participation is valued in the way it contributes to achieving academic objectives, both in terms of attitudinal modeling and reinforcement of curricular content. From there, the prevailing conception is grasped, which places participation as an indicator of parental commitment as long as it does not interfere with the work of the teaching staff. **Conclusions.** The need to incorporate the theme from the initial training of teachers is evidenced and to recognize the diversity of family models and strategies that guide the performance of the educational and parental role.

Keywords: Conceptions; beliefs; elementary teacher training; parental involvement.

Resumo:

Objetivo. Este artigo visa desvendar as concepções dos futuros professores do ensino fundamental sobre a participação dos pais na escola. **Metodologia.** Desde uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado em quatro universidades das regiões de Ñuble e Bío Bío, no Chile. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com 40 estudantes do ensino fundamental. Os discursos foram analisados mediante a técnica de análise estrutural semântica. **Resultados.** Como principais descobertas pode-se destacar um conjunto de crenças a partir das quais a participação dos pais é valorizada na medida em que contribui a alcançar objetivos acadêmicos, tanto em termos de modelagem de atitudes, como de reforço de conteúdos curriculares. A partir daí, a concepção predominante é apreendida, o que coloca a participação como um indicador do compromisso dos pais, sempre e quando esta não interfira com o trabalho do corpo docente. **Conclusão.** Evidencia-se a necessidade de incorporar a temática desde a formação inicial dos professores, e reconhecer a diversidade de modelos e estratégias familiares que orientam o desempenho do papel educativo e parental.

Palavras-chave: Concepções; crenças; formação de professores de educação básica; participação dos pais.

Introducción

La participación de los padres y las madres en la escuela es uno de los aspectos más estudiados dentro de la temática general de relación entre familias y escuela. [Palaudarías i Martí \(2017\)](#) sugiere que su importancia se relaciona con su capacidad para desencadenar interacciones positivas entre los agentes implicados. La evidencia consultada también ha demostrado sus beneficios para el mejoramiento educativo de las escuelas, resultados escolares y desarrollo de niños y niñas ([Bronfenbrenner, 1979](#); [Epstein, 2013](#); [Jeynes, 2017](#)). Especial impacto describe para aquellas personas cuyas familias presentan menor nivel de escolaridad, ingresos y capital social ([Jeynes, 2017](#)).



Estudios chilenos realizados en escuelas que en sus estrategias de mejoramiento educativo consideran la promoción de la participación de padres y madres, sostienen que su preocupación se funda más en el interés del personal directivo y docentes que en evidencia científica (Bellei et al., 2015). También se ha reportado que el profesorado tiende a usar términos técnicos y estilos comunicacionales que producen malentendidos con las familias de sus estudiantes (Gubbins et al., 2020). Aquellos autores y autoras que han indagado en la experiencia del profesorado en enseñanza básica, reportan que el personal docente considera que no ha recibido formación inicial adecuada para trabajar con las familias de sus estudiantes (Cárcamo Vásquez y Garreta Bochaca, 2020) lo cual repercutiría en sus creencias y sentimientos de autoeficacia profesional (Sleeter et al., 2016). A este respecto, se ha señalado que las capacidades que adquieran los grupos profesionales de las escuelas, para incidir en el rol que deben jugar las familias en los procesos de desarrollo y aprendizaje escolar, pueden marcar una diferencia en las posibilidades futuras del estudiantado, especialmente en aquel que se desarrolla en contextos sociales de mayor precariedad económica y cultural (Bourdieu y Passeron, 2004; Hernández-Castilla et al., 2014).

Producto de una serie de transformaciones socioculturales, en los últimos años, se han ido configurando nuevos escenarios que han impactado a las familias, por ejemplo, diversificación de los modelos familiares, incorporación de las mujeres al ámbito laboral, entre otros, lo cual afecta las representaciones de familia del personal docente (Cárcamo Vásquez y Garreta Bochaca, 2020). También se ha sostenido que las familias no siempre quieren participar en la escuela y, en variadas ocasiones, no saben o no pueden involucrarse en forma activa en los procesos educativos de sus hijos e hijas (Martín Criado et al., 2014). En los últimos meses, y a raíz de la pandemia que ha afectado al mundo entero, el traslado de la educación formal de la infancia desde la escuela al hogar del estudiantado ha desafiado los modos tradicionales de participación de los padres y las madres. Todos estos antecedentes han delineado diversos facilitadores y obstaculizadores que condicionan la participación de los padres y las madres en la escuela, tanto en forma como en intensidad (Chinchilla Jiménez y Jiménez Segura, 2015). Todos estos antecedentes plantean el interés de detenerse en problematizar respecto de la participación de los padres y las madres en la escuela desde el espacio de la formación inicial del profesorado (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Enfoques para el abordaje de la participación de padres y madres en la escuela

El estudio de la participación de los padres y las madres en la escuela ha sido abordado desde distintas perspectivas. En primer lugar, la perspectiva institucional de mejoramiento educativo y efectividad escolar (Epstein, 2013). El principal objeto de atención de este enfoque se relaciona con la participación de los padres y las madres en actividades organizadas por la escuela. La investigación chilena de escuelas efectivas que trabajan con estudiantado más desaventajado en lo económico y cultural sugiere expectativas institucionales relacionadas con



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

una concepción de participación de los padres y las madres de tipo colaborativa al trabajo que realiza el personal docente en el aula. Se espera que esta colaboración se exprese en presencia sistemática de los padres y las madres en actividades de la escuela (v.g. reuniones de personas apoderadas, entrevistas personales con el personal docente, actividades extra-curriculares), apoyo para controlar asistencia escolar del estudiantado y cumplimiento de las tareas escolares en el hogar (Bellei et al., 2015).

Dentro de los enfoques más referenciados, a nivel internacional, está el modelo taxonómico de los seis niveles de involucramiento parental propuesto por Epstein (2013). Este segundo enfoque, centrado en el estudiantado, pone la atención en diversos tipos de acciones que los padres y las madres pueden emprender, dependiendo de la disposición de los establecimientos educacionales. Este modelo distingue entre la participación de los padres y las madres a nivel de la crianza en el hogar, comunicación entre padres, madres y docentes, voluntariado de los padres y las madres en aula, aprendizaje en casa, participación de los padres y madres en la toma de decisiones de la escuela y colaboración con la comunidad. En el contexto chileno, Flamey et al. (1999) sostienen que la participación de los padres y las madres puede ser abordada desde cinco niveles: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones en relación con los objetivos, acciones y recursos y, finalmente, el control de eficacia. Ambas variaciones del enfoque dan cuenta de una mirada gradual de participación, partiendo desde los elementos más básicos de tipo informativo hasta llegar a niveles más complejos como es la toma de decisiones conjunta entre familias y escuela.

Se reconoce, también, la contribución realizada por Pereda (2006), quien sugiere distinguir entre la participación individual de padres y madres, de otra colectiva. La primera, orientada a la búsqueda de soluciones frente a situaciones que afectan directamente al niño o niña y, la segunda, dirigida por intereses de representación del estamento frente a eventos y situaciones que pueden beneficiar o perjudicar al conjunto del estudiantado. Sea cual sea su naturaleza, el autor también propone complementarlo con la dimensión formalidad/informalidad de la participación; asumiendo como formal, las instancias explicitadas por los establecimientos educacionales y como informal, aquellas instancias que se abren de forma espontánea, tanto dentro del establecimiento educacional, como fuera de él. Es un modelo de carácter bidimensional que permite reconocer cuatro formas distintivas de participación de los padres y las madres en la escuela: participación individual (formal o informal) y participación colectiva (formal o informal).

Finalmente, se encuentra la propuesta de Colás Bravo y Contreras Rosado (2013), quienes señalan que los modos en que los padres y las madres participan pueden estar relacionados con las concepciones educativas que poseen padres y madres. A este respecto, proponen cuatro líneas de acción: (1) participación desde una posición de consumidores (2) en tanto clientes (3) participantes y (4) socios de la escuela. Cada una de estas configura un tipo y estilo



de participación diferente. De este modo, si la concepción de educación es desde una posición de consumo, los padres y las madres se relacionarán con la escuela sobre la base de la relación consumidor o consumidora-mercancía; si la concepción es de cliente, tenderán a delegar en la escuela la principal responsabilidad de educar, asumiendo un rol fiscalizador desde el principio de evaluación de la calidad del servicio; si la concepción es de participante, tenderán a asumir activamente las invitaciones que provienen de la escuela, para implicarse en los espacios que esta les genera. Finalmente, si la concepción es de socio o socia, la tendencia será a involucrarse en la toma de decisiones en la escuela y desde esta.

No obstante el interesante desarrollo teórico disponible, es posible identificar una línea de investigación menos explorada. Esta se relaciona con el análisis de las concepciones que el futuro personal docente construye hacia esta problemática. Sobre la base de estos antecedentes, el objetivo de investigación trazado fue develar las concepciones que el futuro personal docente de educación básica posee respecto de la participación de los padres y las madres en la escuela.

Distinguiendo creencias y concepciones

Las *concepciones* pueden ser entendidas como marcos organizadores de carácter conceptual que subyacen a las estructuras cognitivas de los sujetos. En tal sentido, van condicionando las formas de abordar las tareas que los sujetos deben desempeñar. Si bien, en algunas ocasiones, creencias y concepciones son utilizadas indistintamente, para efectos de este trabajo se considera necesario establecer una diferenciación entre ambos constructos. Tal como refieren estudios como los de [Donoso et al. \(2016\)](#); [Hernández Pina y Maquilón Sánchez \(2011\)](#), entre otros, esta diferenciación no pretende situar cada concepto de forma compartimentada. Al contrario, se espera contribuir a la comprensión de ambos conceptos desde una mirada dinámica, si se quiere permeable, a través de la cual se van tejiendo sentidos y significados de cada uno de los términos aludidos. En este sentido, y siguiendo a [Thompson \(1992\)](#), las creencias modelan las concepciones y estas últimas, impactan en la configuración de las prácticas sociales concretas en un contexto social específico. Por ende, las creencias por sí mismas no representan un interés en sí, sino que más bien son los sistemas de creencias, toda vez que son estos los que modelan las concepciones que los sujetos construyen a propósito de diversos asuntos.

Las creencias aluden a verdades personales que adquieren el carácter de indiscutibles. Estas verdades derivan de vivencias o desde el plano de las ideas y poseen un fuerte componente afectivo ([Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2011](#)). Las creencias se pueden entender como esquemas perdurables de interpretación, que condicionan los significados y formas de actuar de los sujetos. De este modo, son portadoras de sentido ([Valdés Cuervo y Sánchez, 2016](#)), por tanto, se constituyen como determinantes del comportamiento. De este modo, las creencias son elementos fundantes y constituyentes de las concepciones.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Finalmente, y desde una dimensión cultural, el valor corresponde a un componente de la cultura a través del cual se expresa aquello que se define como deseable e indeseable en una sociedad.

Así dicho, el valor siempre se manifiesta como tal en tanto que se le aprecia a partir de la relación entre el agente y un campo social concreto. Asumiendo que la vida social contiene las expresiones verbales de los agentes, pero no a la inversa, esta investigación pone de relieve la importancia del valor desde su nivel declarativo. De este modo, se busca acceder a lo que los sujetos dicen y no a su práctica social concreta; generando una puerta de entrada al sistema de creencias, las que, a su vez, conducirán a las concepciones que los sujetos construyen de sus vivencias en los distintos contextos donde les toca participar.

Metodología

Dado que el objetivo del artículo es develar las concepciones que el futuro personal docente de educación básica posee respecto de la participación de los padres y las madres en la escuela, se ha decidido abordar el estudio desde el paradigma comprensivo interpretativo pues la atención está en pesquisar el objeto desde la noción del propio sujeto (Beltrán, 2018). La base epistemológica es la fenomenología, ya que interesa acceder a la vivencia, configurada en lo subjetivo. Específicamente, se realiza una aproximación a los esquemas de significación y sentido que, el futuro personal docente de educación básica, posee respecto de la participación de los padres y las madres, y el valor que les otorgan.

Participantes

La investigación se desarrolló en las regiones de Ñuble y Biobío, en Chile, y en cuatro universidades que ofertan la carrera de educación básica. La delimitación geográfica corresponde al espacio en el cual se sitúa la persona investigadora principal de este estudio, de modo tal de asegurar la accesibilidad y viabilidad de la investigación. Las universidades (una pública laica [U.4], una privada laica [U.1], dos privadas religiosas pertenecientes a credos diferentes [U.2 y U.3]) fueron seleccionadas por corresponder a universidades que tienen presencia exclusivamente en el espacio birregional delimitado. Los sujetos entrevistados corresponden a estudiantado, de diferentes cohortes, que cursan la carrera de educación básica, y de diferentes menciones, según la oferta curricular formativa de cada universidad. Esta decisión permite resguardar la diversidad de perspectivas de los sujetos entrevistados (Maxwell, 2012). Los criterios de selección de los sujetos fueron: accesibilidad, heterogeneidad (sexo, universidad, cohorte). Se entrevistó a un total de 40 estudiantes en sesión única y presencial durante el año académico 2017-2018. De estos, 33 corresponden a mujeres y 7 a hombres; el conjunto de los sujetos cursan los dos últimos años del plan de estudio y su edad promedio corresponde a 22



años. En términos de distribución geográfica, 22 de los sujetos entrevistados corresponde a universidades de la Región de Ñuble y 18 a la Región del Biobío (ver tabla 1). Las entrevistas tuvieron una duración que fluctuó entre los 35 y 57 minutos.

Tabla 1: Distribución de los sujetos de investigación, por sexo, universidad y región

Informantes	Universidades				Subtotales
	Región de Biobío		Región de Ñuble		
	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	
Mujeres	8	7	7	11	33
Hombres	2	1	1	3	7
Subtotales	10	8	8	14	40

Nota: Elaboración propia.

Técnica de producción de datos

Para la producción de información se utilizó la técnica de entrevista en su modalidad semi-estructurada. La entrevista se constituye en la técnica más adecuada para acceder a la trama de sentidos y significados subyacentes. La entrevista se trabaja sobre la base de una pauta conformada por diversos temas y subtemas que contienen categorías de naturaleza deductiva. Las categorías desprendidas del marco teórico de este estudio corresponden a valores, creencias y concepciones, desde el punto de vista de la subjetividad de las personas entrevistadas en relación con la participación de los padres y las madres en las actividades de la escuela.

Procedimiento

El procedimiento desarrollado para la producción de datos se inicia con la elaboración de la pauta de entrevista, la cual se sometió a validación por juicio de dos personas expertas temáticas y un experto en metodologías cualitativas. El protocolo activado buscó establecer la coherencia interna entre objetivos de investigación, categorías y dimensiones del instrumento. Para acceder a los sujetos, se realizó una presentación formal del proyecto de investigación a las autoridades universitarias pertinentes (Decanos y Directivos de las Carreras de Pedagogía en Educación Básica). Tras la presentación, se establecieron coordinaciones para establecer la estrategia más adecuada para acceder al estudiantado. En el caso de la U.3 se realizó convocatoria abierta desde la secretaría de la carrera; en la U.1 y U.4, la convocatoria la desarrolla la Dirección de la Carrera y en el caso de la U.2 el investigador principal accedió directamente a las aulas del estudiantado de las diferentes cohortes con el fin de realizar la convocatoria.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis estructural semántico de discurso, pues permite reconocer los ejes de significación que modelan los discursos de los sujetos, considerando cuatro fases fundamentales (Sauntson, 2012). En primer lugar, se genera el proceso de codificación del corpus discursivo, avanzando entrevista por entrevista y luego por temas. En segundo lugar, se procede a identificar ejes de significación, en torno a las categorías deductivas, siempre dejando espacio para el reconocimiento de categorías de tipo inductivo derivadas de los discursos analizados. En tercer lugar, se asignan códigos disyuntivos para cada eje de significación reconocido. En cuarto lugar, se desarrolla el proceso de triangulación teórico-empírica que conduce a la interpretación de los datos.

Criterios éticos

Finalmente, respecto a los criterios éticos considerados durante la investigación, se consideró el resguardo de la confidencialidad, referenciando cada fragmento de discursos sobre la base de códigos previamente definidos, asegurando el anonimato de los informantes y la institución de procedencia. Se activó un protocolo, para la producción de datos y su uso, a través de la presentación y firma de consentimientos informados, debidamente validados por la Dirección de Investigación de la Universidad, a la cual se encuentra adscrito el primer autor. Este consentimiento también consideró el compromiso con los participantes que la información obtenida sería utilizada solo con fines de esta investigación.

Resultados y discusión

Para iniciar a este apartado es necesario recordar que el objetivo del estudio es develar las concepciones que el futuro personal docente de educación básica posee respecto de la participación de los padres y las madres en la escuela. De acuerdo con el análisis desarrollado, son tres los ejes de significación identificados como fundamentales para el develamiento de las creencias y concepciones que los futuros maestro y maestras poseen. El primero de estos ejes corresponde a la participación de las familias según tareas. El segundo se modela como espacio de participación. El tercero y último, está referido a motivos de baja participación. A continuación, abordaremos cada uno ellos.

Presentación de resultados

Participación de las familias según tareas

Este eje se configura sobre la base de dos tipos de tareas claramente presentes en la dinámica del año escolar, las tareas escolares y las tareas extraprogramáticas. Las primeras referidas a acciones concretas tendientes a reforzar y complementar lo abordado en el currículo

oficial. Las segundas, concebidas como conjunto de actividades que buscan complementar los objetivos pedagógicos del currículo, y estimular un desarrollo más integral del estudiantado y la celebración de fechas relevantes para la escuela. A este respecto, en el corpus discursivo se aprecia que los sujetos reconocen que las familias participan en mayor número en las actividades de naturaleza extraprogramáticas, dejando en una segunda línea de prioridad las actividades de tipo escolar. Ejemplo de ello se aprecia en el siguiente fragmento:

Hay hartas familias que sí participan. Por ejemplo, en convivencias, para el 18, a mí me tocó participar en el colegio de mi hermana, participar en stand y había varios que apoyaban con cosas y con trabajo. (U3/I3) [El 18, refiere coloquialmente al 18 de septiembre, fecha en que se celebran las fiestas patrias en Chile conmemorando la independencia]

Respecto a las actividades de apoyo a las tareas escolares, las personas entrevistadas creen que las familias dedican escaso tiempo a este tipo de actividades y, cuando lo hacen, orientan su acción a la supervisión de resultados más que a la labor de enseñar.

Yo creo que en actividades extracurriculares o cuando son los desayunos, ahí los papás participan más. Pero en lo que es la parte educativa encuentro que falta harta participación de los papás (...) Yo creo que en la casa deben preguntar cómo te fue, qué aprendiste, que no se preocupen solo de las notas, preguntarle si le gustó lo que aprendió. Muchas veces los papás se centran mucho en si te sacaste y rojo o no. (U1/I6) [Azul o rojo se utiliza como analogía de aprobado (azul), reprobado (rojo). En Chile se utiliza escala numérica de 1,0 a 7,0; notas igual o superior a 4,0 es aprobado (azul), notas igual o inferior a 3,9 corresponde a reprobado (rojo)]

En este punto, se reconoce el valor que los futuros maestros y maestras le atribuyen al involucramiento activo de los padres y las madres en instancias que derivan de la acción que realiza la escuela en favor de la educación de la infancia, como son las tareas y las actividades extraprogramáticas. Siempre en el campo de injerencia de la escuela, sea por medio de actividades curriculares inscritas en el concepto de lo escolar, o bien por medio de actividades extraprogramáticas en las que destacan las celebraciones (día del alumno, día del profesor, día de la madre) y actos conmemorativos como las fiestas patrias. La disposición de las familias para participar, se evalúa, centralmente, a partir de la *presencia* parental en ambos tipos de tareas. Siguiendo los códigos de disyunción, sin embargo, es la participación en tareas directamente relacionadas con el quehacer pedagógico docente de aula, la que destaca por sobre las actividades extracurriculares. Al respecto, las personas entrevistadas creen que las familias tienden a participar principalmente en actividades extraprogramáticas, entre las que destacan espacios de convivencias, festividades, celebraciones. Y en el caso de implicarse en actividades de *naturaleza escolar*, lo hacen desde una perspectiva *fiscalizadora* respecto a los resultados evaluativos obtenidos por sus hijos e hijas.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Espacios de participación

Un aspecto interesante que emerge del análisis de la data, es que, no obstante se considere la participación parental fundamentalmente relacionada con lo escolar, los sujetos participantes reconocen que esta no remite solo al espacio intra-institucional. A este respecto, los futuros profesores y profesoras valoran el quehacer desde el hogar, en la medida que se configure como apoyo al profesorado. De ahí la relevancia atribuida al monitoreo que los padres y las madres hagan de la realización de tareas y promoción de hábitos de estudio desde el hogar. La valoración positiva a este tipo de acciones está dada en la medida que expresa preocupación por parte de las familias. Por otra parte, y a pesar que se declare el reconocimiento de la diversidad en los modos de participación de los padres y las madres, en la práctica, esta debe girar en torno a las demandas de reforzamiento educativo que el personal docente le hace al estudiantado (v.g. guías complementarias, preparación de evaluaciones, entre otros).

Creo que pueden participar de diferentes maneras. Una es estar con su hijo haciendo las tareas, estudiando para las pruebas. (U4 /I1)

Sin embargo, los sujetos entrevistados también señalan que la presencia de las familias en actividades extraprogramáticas y las reuniones de apoderados es importante.

Lo primero es yendo a las reuniones de apoderados, aunque suene reiterativo, es lo más importante de ir. También asistir a las citaciones que hace el profesor, muchos no van, aunque siempre se van a tratar cosas específicas del hijo. Otra cosa es la participación en actos, que no es académico, pero es importante que los papás puedan asistir a esas actividades. (U2/I12)

Por otra parte, e independientemente del espacio de participación que se releva en los discursos, es posible apreciar el reconocimiento de la supremacía de un tipo de participación cuya naturaleza es de carácter individual (Pereda, 2006). Los futuros maestros y maestras creen que la disposición de padres, madres y personas apoderadas a participar se da en la medida de que esta acción facilite la obtención de beneficios para su hijo, hija o pupilo y pupila. No obstante, la falta de referencia a la participación colectiva, en el análisis, parece sugerir poco o ningún valor a la participación de la familia en acciones orientadas a la consecución de objetivos de bien común.

Motivos de baja participación

Finalmente, el tercer eje de significación refiere a los motivos que los futuros maestros y maestras identifican como justificativos de la baja participación de las familias. Este eje deriva de una creencia compartida de que la participación de los padres y las madres es aún insuficiente. Esta creencia no se atribuye a falta de interés o disposición a participar de una

gran mayoría de padres y madres. Las atribuciones giran en torno a obstáculos que provienen de campos que superan la injerencia de los padres y las madres. A saber, la existencia de una jornada laboral extensa que imposibilita o dificulta la compatibilización trabajo/escuela/familia. Asimismo, a situaciones que se asocian al modelo de sociedad de la *aceleración* descrito, entre otros sociólogos, por [Leccardi \(2015\)](#). Tal como se expresa en los fragmentos siguientes:

La mayoría no participa por temas de trabajo, trabajan los dos. La participación en las actividades y las reuniones de apoderados es más deficiente, pero por tema netamente porque están trabajando. En otros casos, está como todo, hay de todo. Para mí la mayoría de las familias no van, o no participan en todo por tema de trabajo, tal vez pueden querer participar, pero no siempre se consiguen los permisos en los trabajos. (U2/I8)

La sociedad está todo tan acelerado, a todos nos consume el tiempo totalmente, por lo que no siempre se da la instancia para que puedan participar. Puede que haya apoderados que no estén interesados, pero la gran parte está interesada, pero su trabajo u otros quehaceres hacen que se les haga difícil poder participar. (U1/I4)

Otro aspecto de importancia se centra en la escuela. Es la escuela la cual, en muchos casos, facilita u obstaculiza la participación de los padres y las madres. Obstaculizadores tales como el establecimiento de fronteras físicas (puertas vidriadas, rejas), reuniones estructuradas de modo estándar que no dan cuenta del *habitus* específico de las comunidades. Facilitadores tales como el uso de redes sociales, ajuste de los contenidos de las reuniones de acuerdo con situaciones emergentes, apertura de la escuela para usos de la comunidad en la cual se inserta. Ejemplo de ello se encuentra en el siguiente fragmento:

Pienso que es un error de los establecimientos que no dan muchas instancias de participación. Podría ser por ejemplo un aula abierta, donde los padres puedan ir a una clase a participar con sus hijos, participar en talleres en conjunto. Creo que hay mamitas que están en la casa y no tienen nada que hacer y acompañar a su hijo a un taller de pintura puede ser bueno para ambos también. (U3/I7)

En la medida en que la escuela envíe señales manifiestas de la existencia de una voluntad institucional de apertura a la comunidad, más probable será –de acuerdo con las personas entrevistadas– la participación de los padres y las madres. De lo contrario, si persiste la clausura de la frontera escolar, tenderán a reproducirse las expresiones de participación sustentadas desde una lógica de subordinación pasiva a las demandas escolares.

Si bien, se aprecia una mirada reflexiva y crítica que problematiza respecto a los motivos que atentan contra una participación más masiva por parte de los padres y las madres, es relevante no circunscribirse solo al campo del reconocimiento de los obstaculizadores. Al

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

respecto, el primer aspecto contenido en los discursos de los sujetos releva empatía y capacidad para comprender que existen fuerzas de naturaleza estructural a nivel macro (conciliación de mundos laboral-escolar-familiar) que dificultan la concreción de las expectativas docentes. Con todo, este da pie a la cristalización de una creencia de corte fatalista a través de la cual se sostiene que poco o nada se puede hacer. Sin embargo, al articular este código disyuntivo con el segundo (apertura de la escuela) se abre una posibilidad de reconfigurar la creencia fatalista hacia una de oportunidades, estimulando posibilidades de una mayor apertura docente, también, a propuestas e innovaciones generadas desde las propias familias a este respecto.

Discusión de resultados

En primer lugar, los ejes de significación expuestos se configuran en los elementos basales de las creencias y concepciones que poseen los futuros maestros y maestras respecto a, por una parte, la participación de las familias y, por otra, al valor que asignan a esta misma. El sistema de creencias subyacente que da paso a las concepciones de los futuros maestros y maestras de educación básica se sostiene sobre la base de valoraciones culturales que se van ajustando discursivamente en atención a la diversidad de mundos vividos en tanto que hijo-hija-estudiantado y en tanto que futuro profesorado.

El corpus discursivo analizado pone de manifiesto una disposición estratégica que utiliza como medio, la palabra hablada. La disposición estratégica aludida se aprecia en el esfuerzo que los sujetos realizan por articular lógicamente estos mundos vividos a partir de la sincronización de las temporalidades vivenciadas. Dicho de otro modo, la regularidad discursiva pone de manifiesto que cuando el futuro profesorado refiere a las familias, el rol parental y la participación de estas en el proceso de escolarización, lo hacen desde la mirada de quien se prepara para ser maestro o maestra, un agente que se incorporará en tanto que sujeto experto en una estructura específica (el sistema de enseñanza), estructura que por cierto es conocida –vivenciada– rutinariamente en distintos momentos vitales (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Así, dentro de la línea argumentativa se reconoce la utilización recursiva de la vivencia como estudiantado de educación básica y el papel desempeñado por su familia en dicho contexto.

En segundo lugar, la creencia en torno a la participación de las familias se va modelando en torno a un elemento crucial: tipo de tarea. En concordancia con lo que indica la bibliografía especializada (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2016; Colás Bravo y Contreras Rosado, 2013), la participación de las familias se modela desde el discurso del profesorado (en nuestro caso, futuros profesores y profesoras de educación básica) a partir de la clasificación de dos tipos de tareas, por una parte, las vinculadas con todo lo relativo a las actividades extraprogramáticas y, por otra, aquellas relativas al quehacer escolar.

Desde allí se funda una concepción que da pie a una imagen *minusvalorativa* de la participación de los padres y las madres, toda vez que la atención solo queda circunscrita al rendimiento académico (expresado en notas y promedios), así se delegan en la familia aspectos tales como fomento de hábitos de estudio, realización de deberes escolares, reforzamiento de contenidos vistos en clase, por mencionar solo algunos, tal como ha sido expuesto por [Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés \(2015\)](#).

En tercer lugar, se puede señalar el espacio en el cual se expresa la participación de las familias. A este respecto, y siguiendo a [Pereda \(2006\)](#), se advierte que reconocen dos espacios de participación: uno formal, que se desarrolla a nivel intra-institucional. Otro, informal, desde el hogar. Cada uno de estos espacios, está asociado con actividades específicas: festividades o reuniones en el primer caso. Fomento de hábitos de estudio y apoyo a las tareas escolares, en el segundo.

Las creencias de los participantes sugieren que la participación de los padres y las madres traspasa las fronteras de la escuela. No remite solo a la presencia parental en actividades organizadas e implementadas al interior del edificio escolar. La participación de los padres y las madres trasciende el territorio físico para abarcar el espacio *temático* de lo escolar. La participación de los padres y las madres cobra sentido en tanto apoyo al trabajo docente de aula. Esta creencia entra en tensión con la percepción que los padres y las madres se movilizan más con lo extra-programático que con lo curricular.

Por otra parte, se tiene que la participación se configura como un indicador de compromiso parental cuyo mecanismo de verificación se levanta a partir del binomio presencia/ausencia. Asimismo, el cumplimiento o incumplimiento de las tareas escolares, se constituye en elemento clave en la concepción que los futuros maestros y maestras tienen respecto a la participación de las familias; ya que, sobre la base de este, se modela un indicador que permite clasificar a las familias entre aquellas preocupadas por la educación de sus pupilos y aquellas despreocupadas. Este es un aspecto crucial en el tipo de relación potencial que los futuros maestros y maestras establecerán con las familias, toda vez que lo que prima en los discursos es que las familias no se preocupan adecuadamente del proceso de escolarización de sus hijos e hijas ([Chinchilla Jiménez y Jiménez Segura, 2015](#); [Palaudariás i Martí, 2017](#)).

Si bien esta aseveración está radicada en el plano de las creencias que poseen, no deja de ser relevante, puesto que, tal como ha sido documentado por estudios como los de [Cárcamo Vásquez y Garreta Bochaca \(2020\)](#), las creencias y concepciones que se forjan en la formación inicial del profesorado pueden repercutir en el modo de relacionarse con las familias una vez iniciada su carrera docente.

En cuarto lugar, de los discursos analizados se desprende que es la escuela es la que puede promover espacios, instancias y formas para facilitar la participación de las familias en el contexto escolar, tal como es expuesto por [Epstein \(2013\)](#), [Flamey et al. \(1999\)](#). En tal sentido,

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

los futuros profesores y profesoras creen que es la escuela la llamada a romper con la clausura escolar con el fin de promover la apertura que facilite a las familias la presencia en la escuela, pero siempre, en función de lo que *la escuela* estime como necesario y oportuno. Prevalece una concepción que releva a un primer plano la asistencia a instancias formales con un doble objetivo. Por un lado, que las familias se informen respecto del quehacer escolar y, por otro, que las familias se impliquen desde el hogar para reforzar el quehacer del aula (Sebastian et al., 2017; Valdés Cuervo y Sánchez, 2016).

En quinto lugar, autorías tales como Gubbins et al. (2020); Macia Bordalba (2018) ponen de manifiesto que el reconocimiento del actual contexto de baja participación de las familias en la escuela, debe impulsar a los establecimientos educacionales a modificar sus estrategias para promover la participación parental. Una opción es ampliar la mirada respecto al rol de los padres y las madres en los procesos de educación formal de la infancia, reconociéndoles el poder y derecho de participar en el análisis y toma de decisiones en materias curriculares. A partir de esta convicción, modificar los patrones de comunicación tradicionalmente utilizados desde un paradigma unidireccional a otro más dialógico, lo cual, permitiría generar propuestas novedosas de participación de los padres y las madres, pertinentes al contexto social de *aceleración* e incompatibilidad de horarios que atraviesa esta relación (Leccardi, 2015).

Conclusiones

Sobre la base de los resultados expuestos y su respectiva discusión, cabe consignar que se logró acceder a los contenidos modeladores de las concepciones que posee el futuro personal docente respecto de la participación de padres y madres en la escuela. A este respecto, una de las metáforas utilizadas por los futuros maestros y maestras para aludir a la participación es *ser aliados y no enemigos*. Esta metáfora orienta el corpus discursivo en la medida en que lo que interesa al futuro personal docente es un trabajo mancomunado, siempre atendiendo a las necesidades, tareas y exigencias que emanan desde la escuela. En tal sentido, los binomios presencia/ausencia y preocupación/despreocupación que ayudan a representar los espacios de participación de las familias, terminan configurándose en indicador de compromiso parental con la educación de los hijos e hijas en las dimensiones específicas que defina la escuela. Estos elementos se constituyen en un sistema de creencias que modela la concepción que lleva a valorar la participación de los padres y las madres con un fin estrictamente instrumental: facilitar el trabajo profesional docente. De modo tal que la participación de las familias cobra valor en la medida que responda a demandas emergidas desde el espacio escolar.

Dado que las familias ven obstaculizadas las posibilidades de participar producto de la falta de conciliación entre el mundo laboral-familiar-escolar, la posibilidad que queda es que estas se impliquen –desde el hogar– en tareas dirigidas a mejorar el desempeño escolar de

niños y niñas de acuerdo con los estándares definidos desde la escuela. ¿Cómo?, realizando los deberes escolares, fomentando hábitos de estudio, proporcionando los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades escolares en el aula, entre otros.

La responsabilidad del aprendizaje, de acuerdo con el discurso de las personas entrevistadas, queda del lado de las familias y no de la escuela como lo indica la bibliografía especializada (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2016). No obstante, el análisis de los resultados devela una voz que, aunque incipiente, resulta ser muy interesante de seguir siendo indagada en futuras investigaciones. Esta refiere a un tipo de apoyo parental que no remite solo al monitoreo parental para un adecuado desarrollo de los deberes escolares de parte de los hijos e hijas, sino a una concepción de aprendizaje que hace recordar la perspectiva de la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) desarrollada por Feuerstein (Feuerstein, 2006). Esta perspectiva destaca la importancia del diálogo reflexivo entre un educador/a y un educando para “mejorar la calidad de la interacción del educando con el saber cultural y la modificabilidad estructural del aprendizaje” (Villalta-Paucar y Assael-Budnik, 2018, p. 51, citando a Feuerstein, 1990; Orrú, 2003; Tzuriel, 2010) por sobre la atención puesta en los resultados escolares (v.g. calificaciones).

Al respecto cabe preguntarse qué rol está jugando el proceso de formación inicial docente para problematizar la relación entre participación de los padres y las madres en articulación con los nuevos desarrollos en teoría del aprendizaje.

Por otra parte, es posible apreciar el reconocimiento de la supremacía de un tipo de participación cuya naturaleza es de carácter individual y de interés propio (Pereda, 2006) y poco –o ningún interés– por una participación en acciones orientadas a la consecución de objetivos de carácter colectivo. Parece primar una concepción de participación parental centrada en el principio individual de la calidad de la educación de los hijos e hijas o pupilos y pupilas, más que en relación con la búsqueda de equidad educativa entre todo el estudiantado. Esto es particularmente delicado para el sistema educacional chileno donde se ha promovido con fuerza la consideración a la diversidad y la inclusión escolar – Ley N.º 20.845– (Ministerio de Educación de Chile, [MINEDUC], 2015). Lo anterior hace reflexionar respecto a los enfoques de participación de los padres y las madres que se enseñan en las instituciones de formación inicial de futuros maestros y maestras. Sin lugar a dudas, la etapa de la formación inicial del profesorado cobra especial importancia en la medida que se configura como espacio modelador del acervo y la práctica profesional.

Lo expuesto se nos presenta como una paradoja, en tanto, por una parte, los sujetos sostienen que son las familias quienes privilegian acciones con arreglos a fines de naturaleza individual; sin embargo, son ellos mismos –en tanto que futuros maestros y maestras– valoran como deseable una participación que opere a nivel informativo, de modo que las familias se limiten a responder favorablemente a las demandas específicas que emerjan desde la escuela

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y más concretamente del profesorado. Lo dicho encuentra una posible explicación en la sedimentación de la creencia entre quienes cursan la carrera de pedagogía en educación básica de que la valoración y validación de la participación a nivel informativo e individual puede modelarse como estrategia para prevenir potenciales intromisiones por parte de las familias en el campo profesional docente; es decir, el aula y la escuela. Es decir, los sujetos entrevistados valoran la idea de que los padres y las madres posean una concepción clientelar de la educación delegando en la escuela la principal responsabilidad de educar (Colás Bravo y Contreras Rosado, 2013), pues creen que esto facilitará su desempeño profesional.

Antes de culminar, se torna necesario aludir a algunas limitaciones del estudio. Producto del objeto mismo, el acento de las indagaciones estuvo puesto en el ámbito de contenido, es decir, una mirada más bien estructural, donde el protagonismo quedó radicado en los contenidos que modelan el sistema de creencias que da paso a las concepciones que los futuros profesores y profesoras poseen respecto de la participación de las familias y el rol parental educativo que estas desempeñan, atendiendo a las valoraciones que los sujetos asignan a estas categorías. Esta situación no permite visualizar el proceso a partir del cual esta concepción adquiere forma y sentido.

Dicho esto, se pueden exponer las proyecciones del estudio. Por una parte, es necesario ampliar las fronteras geográficas del estudio hacia otras regiones del país en que se estén formando los futuros profesores y profesoras de educación primaria; por otra parte, se estima necesario desarrollar un estudio de carácter etnográfico que facilite el acceso a las tramas culturales de tipo institucional en las que se expresa la práctica concreta de los agentes, con el fin de indagar los procesos a través de los cuales, estas creencias y concepciones se van forjando.

Finalmente, los hallazgos evidencian la necesidad de promover la incorporación de la temática sobre la relación entre familias y escuelas desde la formación inicial del profesorado, apostando por promover el reconocimiento de la diversidad de modelos familiares, con sus variadas posibilidades, recursos y estrategias para el desempeño de su rol parental educativo. Una formación que facilite el proceso de reflexión crítica, situada, ajustada a los contextos en los cuales les corresponda desenvolverse profesionalmente.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **H. C. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **V. G. H.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de procedencia

Este trabajo es producto del proyecto de investigación Fondecyt N.º 11160084, *Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: Contenidos, fuentes y agentes que las configuran*, financiado por CONICYT.

Referencias

- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: Una cuestión compleja. *Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM. https://www.researchgate.net/publication/287216895_Nadie_Dijo_que_Era_Facil_Escuelas_efectivas_en_sectores_de_pobreza_diez_anos_despues
- Beltrán, M. (2018). *Manual de investigación cualitativa*. Ediciones UCSH.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Cárcamo Vásquez, H. y Garreta Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo-Vásquez, H y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: Aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.5>
- Chinchilla Jiménez, R. y Jiménez Segura, F. (2015). Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la dirección regional de San José Norte. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17630>
- Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J. A. (2013): La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10409>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. ICEL Publications.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar* (Documento de trabajo N.º 4). CIDE.
- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y representaciones*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2867/3084>
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192013>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Leccardi, C. (2015). *Sociologías del tiempo. Sujetos y tiempo en la sociedad de la aceleración*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Macia Bordalba, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategia de mejora. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (10), 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Martín Criado, E., Río Ruiz, M. Á. y Carvajal Soria, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 429-448. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8780/8333>
- Maxwell, J. A. (2012). The importance of qualitative research for causal explanation in education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), 655-661. <https://doi.org/10.1177/1077800412452856>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015). Ley 20.845. LEY 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2019-04-25>

- Palauarías i Martí, J. M. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas. En J. Garreta Bochaca (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 27-48). Pirámide.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M. T. López López (Coord.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-50). Ediciones Cinca.
- Sauntson, H. (2012). From form to function: Structural-functional discourse analysis. In H. Sountson (ed.), *Approaches to gender and spoken cclassroom discourse* (pp. 45-116). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230343580_3
- Sebastian, J., Moon, J.-M., y Cunningham, M. (2017). The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies*, 43(2), 123-146. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248900>
- Sleeter, C., Montecinos, C. y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8_10
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions:A synthesis of the research. En D. A. Growus (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). MacMillan.
- Valdés Cuervo, Á. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174/1446>
- Vallespir-Soler, J. y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Villalta Paucar, M. A. y Assael Budnik, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>

