


Rol parental educativo. Representaciones del profesorado de una escuela rural de Chile


Parental Educational Role: Representations of Teachers in a Rural School in Chile

Héctor Cárcamo Vásquez

Universidad del Bío-Bío, Chile

 <https://ror.org/04dndfk38>

hcarcamo@ubiobio.cl

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

Recepción: 21 Agosto 2025
Revisado: 16 Diciembre 2025
Aprobación: 23 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El estudio centra su atención en las representaciones sociales del profesorado respecto al rol parental educativo. La investigación, de tipo cualitativa, se desarrolla en una escuela rural de la Región de Ñuble, Chile. Las participantes son profesoras con jefatura de curso del nivel de educación básica. Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada en su modalidad individual. El análisis se desarrolló con la técnica estructural semántica. Como principales hallazgos se obtiene que el rol parental educativo es definido por el profesorado con base a un eje de significación dado por proceso-presencia. Así, se valora que padres, madres y apoderados acompañen el proceso de escolarización de forma continua, respondiendo a las demandas que de la escuela emergen, activando la responsividad. Si bien se reconoce la presencia de las dimensiones académica, socioemocional y disciplinar-conductual en la definición del rol parental educativo, es la dimensión socioemocional la que adquiere especial protagonismo.

Palabras clave: representaciones sociales, rol parental educativo, profesores, padres, escuela rural.

Abstract

This study focuses on teachers' social representations regarding the parental educational role. The qualitative research was conducted in a rural school in the Ñuble Region, Chile. The participants were female teachers who served as head teachers at the elementary education level. Data was collected through individual semi-structured interviews. The analysis was carried out using the structural semantic technique. The main findings reveal that the parental educational role is defined by teachers through a meaning axis characterized by process-presence. In this sense, parents and guardians are expected to continuously accompany the schooling process, adequately responding to the demands that arise from the school, thereby activating responsiveness. While the academic, socioemotional, and disciplinary-behavioral dimensions are all recognized in the definition of the parental educational role—as reported in existing literature—it is the socioemotional dimension that emerges as particularly central.

Keywords: social representations, parental educational role, teachers, parents, rural school.

1. Introducción

La temática de la relación entre familias y escuelas se constituye en un objeto de estudio complejo producto de la multidimensionalidad que la configura. Una de estas dimensiones corresponde al rol parental educativo (RPE). Precisamente, el presente artículo centra su atención en las representaciones que el profesorado de una escuela rural de Chile se forma respecto del rol que, padres, madres y apoderados (PMA), cumplen en el marco del proceso de escolarización que vivencian niños, niñas y adolescentes (NNA).

El abordaje del RPE desde la perspectiva del profesorado se torna relevante en la medida que permite comprender las representaciones que desde la escuela se van modelando respecto del papel que PMA desempeñan. Esta aproximación cobra especial atención cuando de casos específicos se trata; puesto que las características del contexto son consideradas como eje fundamental para la realización de análisis situados. La aproximación a las representaciones del RPE no solo facilitan el acceso a la definición de este rol por parte del profesorado, sino que además al conjunto de creencias que se activan en torno a él y los potenciales modos de actuación que de éstas derivan (Cárcamo Vásquez, 2024).

Para avanzar se torna ineludible señalar que en este trabajo el rol se entenderá desde los postulados del interaccionismo simbólico. A este respecto, Berger y Luckmann (2006), plantean que el rol debe entenderse como pautas de comportamiento a través de las cuales las acciones de los sujetos se van tipificando, pero, además, cómo dichas acciones se van expresando en la cotidianidad, permeando las vivencias y los sentidos asignados a éstas. De este modo, el ejercicio de los roles pone en relación tanto aspectos objetivos como subjetivos; ya que, muestra la forma en que los sujetos participan del mundo social y lo aprehenden.

El RPE se entenderá como el conjunto de acciones que PMA desarrollan para acompañar el proceso de escolarización de NNA (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriagada, 2023). De acuerdo a la literatura consultada, dichas acciones van configurando la multidimensionalidad constitutiva y constituyente del RPE, a partir del reconocimiento y articulación de los aspectos académicos, disciplinares-actitudinales y socioemocionales (Undurraga, Mora del Valle y Simbürger, 2023). Desde la dimensión académica se espera que PMA contribuyan desde el hogar a reforzar contenidos abordados en la escuela, así como promover hábitos de estudio y asegurar la provisión de materiales requeridos por el profesorado para actividades pedagógicas planificadas para su desarrollo en la escuela (Tristán, Serrano y Martínez, 2021; Hernández Prado y Álvarez Muñoz, 2023).

Desde la dimensión disciplinar-conductual, la literatura sostiene que PMA deben procurar modelar comportamientos adecuados al arbitrario escolar, tales como orden y disciplina (Bourdieu y Passeron, 2004); estos aspectos se consideran relevantes en la medida que facilitan el quehacer docente y promueve un adecuado clima de aula que favorece la sana convivencia y la consecución de objetivos pedagógicos (Carmona-Santiago, García Ruiz, Máiquez y Rodrigo, 2021); máxime cuando de contextos de clase media se trata (Rahmawati, Tairas y Nawangsari, 2018). Finalmente, desde la dimensión socioemocional; autores como Dettmers, Yotyodying y Jonkmann (2019), López-Angulo, Saéz-Delgado, Guíñez, Torres, Muñoz-Inostroza y Becerra (2023) y Mora-Figueroa, Galán y López Jurado (2016) ponen especial énfasis en ella pues estiman que aporta al bienestar general de NNA y, especialmente, a la autorregulación necesaria para un adecuado desempeño académico; por cuanto dicha dimensión aborda, tanto aspectos individuales como la autoestima y la autorregulación, como aspectos sociales vinculados al clima de aula y la corresponsabilidad. La articulación de las tres dimensiones descritas puede contribuir a una buena experiencia de escolarización de NNA (Gubbins Foxley, 2023; Machancoses et al., 2021; Razeto, 2018). Es más, considerando los elementos expuestos, se pone de manifiesto la relevancia que posee el ejercicio adecuado del RPE en el cumplimiento de logros educativos que aseguren la continuidad del proceso de escolarización; asimismo, la promoción de un adecuado cumplimiento de dicho rol facilita la articulación de los diversos mundos vividos por NNA, mejorando sus

vivencias tanto a nivel individual como comunitario (Cárcamo, 2019). De ahí radica la importancia de continuar realizando estudios en esta dirección.

Los aspectos descritos dan cuenta de la configuración de expectativas de rol respecto del proceso de escolarización como un todo homogéneo; sin embargo, en este trabajo se busca relevar aquellos aspectos constitutivos del RPE en un contexto rural particular. Al respecto, cabe consignar que la educación rural posee ciertas particularidades como consecuencia del contexto en el cual se inserta. En el contexto rural chileno, es posible evidenciar especificidades propias en sus dimensiones sociocultural y económico-productiva. En las últimas décadas estamos asistiendo a un cambio en las formas de concebir la ruralidad, pasando de entenderla como un entramado social, cultural y productivo de gran densidad y alta presencia de economías campesinas de subsistencia, a un espacio cuya principal característica se asocia a estructuras productivas orientadas a la proletarianización de la mano de obra local en el sector agroindustrial y frutícola. Este nuevo escenario impacta en las escuelas y las dinámicas relacionales que se establecen entre quienes integran la comunidad educativa; por tal motivo se busca responder a preguntas como las siguientes: ¿Cómo representa el profesorado de una escuela rural el RPE?, ¿cómo se expresan y manifiestan las dimensiones del RPE que reporta la literatura en el contexto rural?, ¿qué dimensión cobra más relevancia en este contexto?

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas se utiliza como marco interpretativo la teoría de las representaciones sociales (RS). Para efectos del presente trabajo, las RS se entienden como marcos interpretativos que orientan la acción de los sujetos; en tal sentido, se pueden concebir como esquemas cognitivos sobre la base de los cuales los sujetos se sitúan en el mundo cotidiano (Moscovici, 1979). El situarse en el mundo implica, entre otras cosas, comprender dicho mundo e interactuar con él y con esos otros que lo habitan y dan forma (Álvarez Ortega y Cárcamo Vásquez, 2024). De este modo, las RS reconocen la intersección de los aspectos estructurales de la sociedad y los sentidos que los sujetos asignan a sus propias acciones y las de otros. En palabras de Piña (2013) las RS son “una de las vías para captar el mundo concreto” (p. 171).

Aunque las RS dan cuenta del conocimiento del sentido común, no son solo eso, sino que también incorporan elementos derivados del conocimiento científico y otros discursos institucionalizados que cobran valor en comunidades específicas como, por ejemplo, el profesorado de escuelas rurales. De esta forma, la RS “es una elaboración social porque está compartida y tiene, por lo mismo, un significado para quienes la expresan. Es una compleja elaboración social lógicamente estructurada. Es lo que comparte un grupo sobre algo o alguien” (Piña, 2013, p.174).

Así, las RS en tanto que conocimiento del sentido común, se activan como un denso entramado inconsciente (ideas, creencias, opiniones, actitudes) sobre la base del cual los sujetos se posicionan frente a un objeto de atención. En este trabajo el objeto de atención corresponde al RPE en contexto rural.

El desarrollo de la teoría de las RS ha dado lugar a la aparición de diferentes enfoques, entre estos el estructural y el procesual. Para el caso específico de este estudio se adopta el enfoque estructural desarrollado por Abric (2001). En este se señala que las representaciones están compuestas por dos componentes, el primero de ellos refiere al contenido de la representación y el segundo, alude a la organización de este contenido (Álvarez Ortega y Cárcamo Vásquez, 2024). De este modo se torna factible reconocer el cómo está configurada la RS, distinguiendo el núcleo central, en tanto que elemento estructural y duradero, de los elementos periféricos que, producto de su flexibilidad, permite acceder a los matices presentes entre los sujetos que integran la comunidad. En el caso que aquí se expone, la comunidad está integrada por el profesorado de una escuela rural.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma comprensivo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio exige una aproximación a la perspectiva del actor. En lo particular, se buscó acceder a las RS que el

profesorado de una escuela rural se va formando respecto del RPE. En consecuencia, la investigación se desarrolló utilizando la metodología cualitativa por cuanto permite acceder a la subjetividad del actor (Beltrán, 2018; Flick, 2015). El método que orientó la pesquisa correspondió al sociofenomenológico; su pertinencia radica en el acceso que otorga a los sentidos y significados que los sujetos conceden a la realidad vivenciada (Schutz y Luckmann, 2009). Para su puesta en marcha, se trabajó con base a la neutralidad axiológica para resguardar la credibilidad y fiabilidad de los hallazgos reportados (Toledo, 2014). Cabe consignar que el diseño utilizado en el desarrollo de la investigación corresponde a un diseño emergente sobre la base del cual se busca atender a elementos emergentes contribuyan a la comprensión del fenómeno de interés (Beltrán, 2018).

2.1. Elementos de Contexto

El estudio se desarrolló en una escuela rural pública de la Región de Ñuble, esta se encuentra emplazada en la Provincia de Diguillín, entre las comunas de Chillán y San Carlos. En su entorno inmediato, están ubicadas las principales fuentes laborales de los habitantes del sector, una industria azucarera y una agroindustrial. La escuela se encuentra muy próxima a la autopista que une el territorio nacional.

La escuela corresponde a un establecimiento público, cuyos niveles se organizan de forma convencional con un profesor encargado (profesor jefe) por cada nivel. Hasta el año 2023 dependía del Departamento de Educación Municipal de la comuna San Carlos. A partir del 2024, como consecuencia de la promulgación de la ley 21.040, su dependencia cambió, de modo que hasta el día de hoy corresponde a un establecimiento educacional perteneciente al Servicio Local de Educación Pública.

La oferta educativa de la escuela va desde el Nivel de Transición 1 hasta la educación básica completa. El total de estudiantes matriculados corresponde a 184. Es un establecimiento con alto índice de vulnerabilidad escolar (95%). Está adscrita a la jornada escolar completa. Del total de matriculados, el 61% recibe algún tipo de apoyo por necesidades educativas permanente o transitorias. A pesar del alto índice de vulnerabilidad, a nivel académico destaca por los altos resultados a nivel comunal en las pruebas estandarizadas.

El establecimiento educacional cuenta con un equipo humano orientado a cubrir las necesidades tanto a nivel académico como psicosocial. El equipo está compuesto por 38 profesionales (profesores, asistentes de la educación, auxiliares, inspectoría, secretaria, profesionales del programa de inclusión educativa y convivencia escolar). A nivel de gestión, el equipo lo compone la dirección, unidad técnico pedagógica, coordinadores de programas (inclusión educativa, convivencia escolar y formación de desarrollo integral).

2.2. Sujetos

Las participantes del estudio son profesoras jefes de cada uno de los cursos correspondientes al nivel de educación básica, ya que corresponden a los profesionales que mayor contacto formal e informal tienen con PMA durante el año escolar. La selección se llevó a cabo de manera intencional (Kvale, 2011) considerando profesorado que se desempeña en el establecimiento educacional; con jefatura de curso en primer o segundo ciclo del nivel de educación básico.

Respecto del acceso a los sujetos, en una primera etapa se trabajó con informante clave que facilitó el acceso al campo; en una segunda etapa se realiza aproximación a los sujetos interesados en participar de la investigación para coordinar disponibilidad horaria. Se entrevistó un total de 7 sujetos de ocho posibles, todas profesoras; 6 de las cuales son profesoras de educación general básica y 1 profesora de historia y geografía, cuyas edades fluctúan entre los 38 y los 59 años y sus años de experiencia docente entre los 8 y 20 años de ejercicio profesional. Solo una profesora declinó participar de la entrevista.

2.3. Técnicas de producción de datos

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada en su modalidad individual en única sesión (Jociles, 2018). Para su aplicación, se utilizó un guion de entrevista cuya elaboración se sustentó en categorías teóricas tales como RPE (definición, dimensiones constitutivas), desempeño del RPE, importancia atribuida al cumplimiento del RPE. El instrumento se validó por juicio experto, a quienes se solicitó revisar pertinencia, claridad y consistencia del guion en función de los objetivos del estudio (Flick, 2015). Participaron tres expertos, dos expertos en el área temática y un experto en metodologías de investigación cualitativas.

El tiempo de duración de las entrevistas realizadas fluctuó entre los 40 y los 60 minutos. Las entrevistas se desarrollaron en una oficina habilitada para estos efectos en el mismo establecimiento educacional. Los días y horarios se acordaron con cada una de las profesoras participantes. El período en el cual se desarrollaron las entrevistas fue entre abril y agosto de 2024.

2.4. Técnica para el análisis de datos

Se utiliza el análisis semántico estructural por considerarse la técnica más adecuada para acceder a los elementos constitutivos de las representaciones (Martinic, 2006).

El corpus analizado corresponde a la transcripción del total de entrevistas realizadas. Dicha transcripción da un total de 47 páginas de material analizado. En el proceso de transcripción se presta especial atención a la consistencia entre el audio y el texto (Gibbs, 2012).

Para el análisis se desarrollaron los pasos siguientes. Primero, se realiza la lectura de las entrevistas para su codificación con base en las categorías deductivas. Segundo, se elabora una matriz con el fin de efectuar la reducción metodológica, en esta se incorporan los fragmentos previamente codificados a nivel individual (sujeto por sujeto) para luego realizar una lectura horizontal de naturaleza temática. Tercero, se identifican ejes semánticos y los respectivos códigos disyuntivos que dan cuenta de la totalidad de sentido anclada a cada eje. Los ejes semánticos corresponden a los elementos de sentido y significado sobre la base de los cuales los discursos se configuran y los códigos disyuntivos corresponden a unidades de significación que permiten dar cuenta de la valoración asignada por los sujetos al objeto de atención. Cuarto, se reconocen los campos semánticos en los cuales se movilizan los discursos de los sujetos en relación al RPE; lo que se logra a través del establecimiento de cruces axiales, también conocidos en la literatura como estructuras cruzadas.

2.5. Disposiciones éticas

La investigación consideró las disposiciones éticas exigidas por la comunidad científica (Flick, 2014), así como también por el Comité de Ética de la institución patrocinante. Algunos aspectos a consignar son los que se detallan a continuación; se respetó la voluntariedad de participar, así como también la posibilidad de retirarse del estudio en caso de estimarlo necesario; se resguardó el anonimato del profesorado participante y se aseguró la confidencialidad de la información. Para el desarrollo de las entrevistas se activó el protocolo de consentimiento informado debidamente protocolizado.

2.6. Resultados

En este apartado se exponen principales hallazgos del estudio, los cuales se organizan en función de los siguientes subtítulos, definición del RPE, expresiones del desempeño del RPE y, por último, la importancia otorgada al cumplimiento del RPE.

3. Definición del RPE

Respecto a la definición del RPE que realiza el profesorado participante, se puede afirmar que el significado que asignan a este constructo se sostiene con base a la articulación de dos ideas fuerza, proceso y presencia.

Por una parte, se plantea que el RPE es ante todo un proceso, situación que da cuenta del dinamismo subyacente que se la asigna a este papel, durante lo que dura la escolarización; en este sentido se aprecia una coincidencia con lo propuesto por Gubbins Foxley (2023) quien alude al papel de las familias con el fin de propender a una experiencia de escolarización satisfactoria para NNA. Así se evidencia en el siguiente fragmento: “Es como la presencia de la mamá, el papá o el apoderado en el proceso educativo del niño” (Profesora 1).

Por su parte, en lo concerniente a la presencia, cabe consignar que se constituye en un aforismo que trasciende el estar en un aquí y ahora, situándolo más bien en un estar siendo y estando; con el fin de responder adecuadamente a lo que la escuela demanda como necesario (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriaga, 2023). A este respecto, la profesora 3 sostiene que es: “Estar presente en todo el proceso, tanto educativo como formativo, en la casa y reforzar y reforzar lo que se hace en la escuela” (Profesora 3).

De este modo, proceso y presencia se amalgaman dando forma y sentido al RPE. PMA -de acuerdo al profesorado participante- deben acompañar a NNA en la multiplicidad de espacios, instancias y acciones que requiere la escolarización; por ejemplo, trabajar desde casa acompañando en el quehacer de tareas escolares, proporcionando las condiciones para trabajar desde casa, reforzando los aprendizajes generados en la escuela, promoviendo hábitos y conductas acordes con el arbitrario académico escolar (Tristán et al., 2021; Hernández Prado y Álvarez Muñoz, 2023).

La articulación proceso-presencia como eje de sentido que modela la definición del RPE, viene acompañado de una serie de aspectos que dan cuenta de lo que implica dicho rol. Uno de estos aspectos refiere al compromiso. Cuando de RPE se trata, el profesorado lo asocia al compromiso que padres y madres deben asumir con la escuela. En este sentido, se desvela una mirada minusvalorativa de la familia en relación a los objetivos que busca cumplir el aparato burocrático escolar; de modo que la familia y su rol es valorado con base al cumplimiento de demandas específicas que emanan de la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2004; Carmona Santiago et al., 2021), tal como se evidencia en el siguiente fragmento: “Es el compromiso que tienen los padres como apoderados hacia la escuela” (Profesora 2).

Y más particularmente, hacia lo que el profesorado demanda: “En la parte pedagógica siento que los padres tienen que ser responsables en el cumplimiento de lo que yo solicito, por ejemplo, materiales, que vengan a cierta actividad” (Profesora 3).

El compromiso hacia la escuela se concretiza, por ejemplo, a través cumplimiento de cuestiones consideradas fundamentales para el normal desarrollo del proceso de escolarización, por ejemplo, la puntualidad y la provisión de materiales solicitados desde la escuela, tal como lo ha evidenciado Cárcamo Vásquez (2024), lo que se ilustra en la siguiente cita: “Que sean puntuales para la llegada a la escuela, compromiso con los materiales que se piden” (Profesora 2).

Otro aspecto relevado por el profesorado corresponde a la responsabilidad en un doble sentido. Por una parte, la necesidad que PMA se responsabilicen del cuidado y las necesidades de NNA tal como se aprecia en el siguiente fragmento: “Es la responsabilidad que tienen los padres y los apoderados frente a la educación de sus hijos, hijas o niños que tengan a su cargo” (Profesora 3).

Y, por otra parte, que PMA promuevan la responsabilidad como un valor en los NNA; en tanto que componente fundamental de la cultura escolar. A modo de ilustración, sirva el siguiente fragmento: “Es más que nada una responsabilidad en lo valórico, valores como responsabilidad, hábitos de estudio, honestidad, confianza” (Profesora 5).

La complementariedad entre hacerse responsable de las necesidades de NNA y promover la responsabilidad entre NNA pone de manifiesto las expectativas que el profesorado se va formando respecto del adecuado cumplimiento del RPE. Pero no solo eso, sino que también pone de relieve que el RPE se aprende (aprender a hacer responsable), se interioriza y proyecta (enseñar a ser responsable) tal como es expuesto por Berger y Luckmann (2006). A pesar de que se reconoce que el contexto sociocultural juega un papel fundamental en este proceso de interiorización del RPE: “La responsabilidad de participar en su proceso educativo [del NNA].

Aunque a veces cuesta por el contexto en el que estamos, por el bagaje cultural, pero siempre pueden cumplir su rol desde el estamento social en el que estén” (Profesora 7).

Otro aspecto relevado como parte constitutiva del RPE con base al eje proceso-presencia, refiere a la necesidad de promover el respeto. Este aspecto cobra especial relevancia en el contexto nacional, toda vez que la pérdida de autoridad, la violencia hacia al profesorado, se han tomado la agenda pública en los últimos años. De hecho, un aspecto enunciado por el profesorado alude a que PMA deben promover entre sus pupilos el respeto a figuras de autoridad. La profesora 3 es enfática en señalar: “Que les enseñen el respeto frente a diferentes figuras de autoridad” (Profesora 3).

Se pone en evidencia el interés por rescatar o restablecer una seña de identidad del profesorado que se ha visto debilitada: la figura de autoridad. Este elemento identitario es especialmente valorado por el profesorado en la medida que contribuye directamente con su desempeño profesional. Cultivar el respeto hacia el profesorado aporta a la generación de un adecuado clima de aula y a su vez, aporta en la activación de recursos desde el hogar que son necesarios para estimular los aprendizajes iniciados desde la escuela (Cárcamo Vásquez, 2024).

Acompañarlo, guiarlo, es lo que esperamos y es lo que le pedimos a los apoderados acá en las reuniones. Si mi chiquillo está en el proceso de aprenderse las tablas de multiplicar y en las reuniones les decimos que trabajando de tal forma y les pedimos ayuda, que nos puedan apoyar de la forma que indicamos, que respeten y cumplan lo que les pedimos (Profesora 6).

El conjunto de aspectos (compromiso, responsabilidad, respeto) que acompañan la definición del RPE con base al eje proceso-presencia, pueden sintetizarse a partir de lo que el profesorado participante denomina formación valórica: “Porque desde ahí hay un fundamento importantísimo para que el estudiante pueda tener un buen rendimiento académico y sea una buena persona” (Profesora 4).

De este modo, se aprecia que la definición del RPE se modela con base a un objetivo último, cultivar un tipo de persona ajustado a las expectativas de la sociedad, una buena persona con buen rendimiento académico.

4. Expresiones del desempeño del RPE

Tras el análisis del corpus discursivo se pudo reconocer cuatro ámbitos a través de los cuales se vehiculizan los indicadores del desempeño del RPE, entre estos se encuentran el desempeño académico, el cumplimiento de las normas, la implicación con la escuela y el cuidado personal.

De acuerdo al profesorado, el cumplimiento del RPE se expresa cuando NNA logran un adecuado desempeño escolar, el cual suele manifestarse a través del rendimiento académico: “Me doy cuenta en el desempeño que tienen los niños en los estudios, en los resultados” (Profesora 2).

En torno a este ámbito, cabe consignar que su presencia es más bien marginal, lo que podría explicarse -hipotéticamente- por las características del contexto en el cual el profesorado participante desarrolla su actividad docente. El profesorado asume que el capital cultural de las familias está caracterizado por la baja escolaridad, en consecuencia, asumen que, si bien las familias pueden contribuir en este aspecto, no es lo más relevante, toda vez que ellos (el profesorado) son los llamados a tener el protagonismo. A diferencia de otros contextos de clases más acomodadas, donde la labor de PMA es considerada como relevante (Rahmawati et al., 2018). Sin embargo, toda acción que emprendan en dirección a reforzar el ámbito académico, es bien recibido por parte del profesorado, pues reconocen que están inmersos en un contexto donde PMA tienen un capital cultural que no se ajusta adecuadamente a las exigencias del campo escolar, no esperan aportes a nivel curricular, pero si en cuanto a la preocupación en aspectos considerados básicos y fundamentales. Así queda evidenciado en el siguiente fragmento: “el orden de los cuadernos, que llega con su libreta firmada cuando enviamos una nota o una comunicación, eso es porque hay un papá que está cumpliendo, porque revisó su mochila, está cumpliendo su rol” (Profesora 3).

O cuando PMA aseguran que sus hijos o pupilos den cumplimiento a los deberes escolares desde casa:

Por ejemplo, es importante que revisen que vengan con todas sus tareas. Actividades que yo envío tienen que llegar con la firma de que los papás lo revisaron; que revisen las mochilas. Ahí uno se da cuenta al tiro (Profesora 5).

En lo concerniente al cumplimiento de normas se aprecia una regularidad discursiva que da cuenta del valor que el profesorado otorga al campo normativo. En este sentido, que PMA den cumplimiento a los estipulado por la institución escolar pone de manifiesto la relevancia asignada al cumplimiento de pautas de comportamiento objetivadas desde el mundo institucionalizado (Berger y Luckmann, 2006). A modo de ejemplo, sirva el siguiente fragmento: “Que se apegue a las normas, que se apeguen a los protocolos que tenemos, al conducto regular” (Profesora 1).

Una expresión de la sujeción a las normas por parte de PMA refiere a la asistencia a las instancias y momentos formalmente estipulados en el calendario escolar; entre estas se reconocen las reuniones de apoderados, las entrevistas individuales, tal como se expone a continuación:

Por la reunión de apoderados, por las citaciones. Uno los cita y no vienen, sin justificativo, ni nada. Esto pasa en el primer y en el segundo ciclo. Los más grandes sufren más porque tratan de justificar a las mamás porque no pueden venir, en cambio los chiquititos no logran distinguir eso, los más grandes sí (Profesora 5).

O como lo sostiene la profesora 2:

En la asistencia a las reuniones de apoderados, cuando se les llama a los apoderados para que vengan a una cita con la profesora y no asisten, cuando es constantemente llamada y no vienen a la escuela uno se da cuenta que hay un problema de rol (Profesora 2).

Considerar el binomio asistencia/inasistencia como indicador de cumplimiento, no solo se activa respecto a los PMA, sino que también, en relación al NNA del cual son responsables, a este respecto, la profesora 5 indica que: “uno logra percibir si una mamá se preocupa o no; si el niño no va a venir informo porque no va a ir a clase, y si no pudo lo hace cuando el niño regresa, explica la ausencia” (Profesora 5).

La atención a la asistencia como indicador de cumplimiento del RPE, vas más allá de las instancias formales descritas con anterioridad. De modo que la presencia -o más bien, la ausencia- en espacios de naturaleza extraprogramática son considerados también como un indicador (Cárcamo Vásquez, 2024). “Que los papás vengan, estén cuando el niño tiene que participar en alguna actividad, un baile, un acto” (Profesora 7).

Y, en caso de que no pueda asistir, se ocupe de lo que el NNA requiere para dicha actividad. Así se expresa en el siguiente fragmento:

Otro aspecto donde uno puede ver que los papás están cumpliendo con su rol es cuando tenemos un curso en el que diferentes actividades, ya sean pedagógicas o extracurriculares como un número artístico, que los niños llegan todos vestidos, ahí se ve que están cumpliendo, los papás se preocuparon (Profesora 3).

Pero también, el apego a las normas se expresa mediante la deferencia de avisar cuando a PMA se les presenten dificultades para asistir a las instancias programadas, o bien, justificar la inasistencia cuando esto ocurra (Carmona-Santiago et al., 2021). Así queda reflejado en el siguiente fragmento:

Uno ve luces cuando no se está cumpliendo bien esos roles, por ejemplo, cuando los papás se excusan mucho porque trabajan y no pueden asistir a las reuniones, a las entrevistas, etcétera (Profesora 1).

Otro aspecto relevado por los sujetos en relación al cumplimiento del RPE, refiere a la implicación con la escuela. En la medida que PMA se comprometen con el quehacer de la escuela en todos sus ámbitos, los

beneficios son cosechados tanto por los NNA como por los apoderados y el mismo establecimiento educacional, tal como se ha evidenciado por Cárcamo Vásquez (2024):

Cuando los niños no están avanzando uno sabe el porqué, porque los apoderados no están comprometidos, pero cuando los apoderados están ahí, se nota. Los niños aprenden, se portan bien, se puede trabajar mejor (Profesora 2).

La forma concreta de dar cuenta de esta implicación con la escuela, se aprecia mediante el informe de personalidad que se entrega a las familias al finalizar cada semestre. Al respecto, la profesora 3 indica lo siguiente:

Se ve en el desarrollo del niño, en el desarrollo del estudiante; por ejemplo, cuando yo o nosotros hacemos estas evaluaciones finales, el informe de personalidad, ahí uno evalúa hartito a la familia (Profesora 3).

De este modo, la implicación a la que aluden las profesoras participantes, está estrechamente vinculada con el compromiso que PMA deben adquirir con el proceso de escolarización como un todo (Gubbins Foxley, 2023). Al respecto, la profesora 7 sostiene que PMA deben:

Estar pendientes del proceso, participar en las decisiones, que puedan participar en las instancias que la escuela, el curso, lo que la profesora jefa requiera. Todo lo que signifique estar presente en el proceso educativo de los hijos (Profesora 7).

En síntesis, la implicación a la que aluden sugiere que PMA se ajusten a lo que la escuela demanda (Carmona Santiago et al., 2021); dicho ajuste se aprecia, entre otras cosas, por medio de la presencia en el espacio físico de la escuela: “Haciéndose presente, estando preocupados siempre de lo que está pasando con el estudiante, acercarse al colegio y nosotros” (Profesora 4).

Situación que es reconocida como un desafío, toda vez que sostienen que como profesorado deben: “crear la estrategia como para poder tener al apoderado en el colegio, que se haga partícipe de las actividades” (Profesora 5).

Otro aspecto a partir del cual se reconoce el cumplimiento del RPE dice relación con el cuidado personal (Cárcamo Vásquez, 2024). Cuando el profesorado alude al cuidado personal lo hace en un doble sentido; por una parte, manifiesta la importancia de atender a la presentación e higiene personal, sobre todo cuando de los primeros años de escolarización se trata, pues se asume como el período para la instalación de hábitos, tal como se expresa en el siguiente fragmento: “Un niño que llega siempre limpio es que sus papás están preocupados para que llegue en condiciones para que ese niño no pase una incomodidad porque todos llegan limpio y él no” (Profesora 6).

Asimismo, el cuidado personal también refiere a la atención a los aspectos vinculados con la salud emocional de NNA. Esta dimensión ha cobrado especial relevancia en los últimos años, puesto que la pandemia por Covid-19 y el respectivo confinamiento significó un escenario de alta complejidad cuyos efectos en la salud mental se evidencian hasta hoy (Undurraga, Mora del Valle y Simbürger, 2023):

Mi curso es muy especial, es un curso que viene de la pandemia, como que quedaron en segundo básico y después llegaron a quinto, ellos llegaron muy guaguas. Ahí el apoyo emocional es muy importante (Profesora 2).

A este respecto, el profesorado señala tener mayor sensibilidad frente a esta temática de modo que:

Actitudes de tristeza, retraídas, actitudes con poca autoestima, actitudes de violencia agresiva, nos ayudan a darnos cuenta y bueno si los papás están cumpliendo o no. Además, que a nosotros nos están capacitando por el sistema público todo el tiempo (Profesora 7).

Es más, la atención a los aspectos socioemocionales, permite, al profesorado participante del estudio, distinguir cumplimiento-incumplimiento del RPE, puesto que establecen una relación directa entre la dimensión socioemocional y el rendimiento académico (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriagada, 2023): “Se nota mucho la diferencia entre los papás que cumplen de los que no lo hacen, no solo académicamente hablando, sino más en el ámbito socioemocional” (Profesora 1).

Aunque reconocen que no siempre se da esta correlación, estiman que hay una regla general y las excepciones no hacen sino confirmar dicha regla.

Uno se fija en la parte emocional, en la parte académica. Aunque a veces coinciden y en otros no. Pero por lo general cuando se ve a un niño que está cambiando su rendimiento, está bajando su rendimiento, uno presta atención a la parte emocional (Profesora 4).

5. Importancia otorgada al cumplimiento del RPE

En torno a la relevancia otorgada al cumplimiento del RPE, el corpus discursivo da cuenta de una regularidad centrada en destacar el valor en relación a la dimensión socioemocional (Cárcamo Vásquez, 2024). Esta situación se explica a partir de las consecuencias evidenciadas tras la pandemia por Covid-19. Desde el profesorado se sostiene que durante la pandemia se perdieron hábitos de estudio, se vieron mermados los aprendizajes y se debilitó la salud mental de la población, lo que repercutió de forma significativa el retorno a la presencialidad:

Después de la pandemia nos vimos enfrentados a tantas situaciones, tantas. Niños que no maduraron, padres cansados, ausencia de rutinas, faltas de respeto a los adultos, faltas de respeto a las normas. Todo esto afectó la parte emocional, de los niños, pero también de los profesores (Profesora 6).

Esto que la profesora 6 señala a modo general, es reforzado por la profesora 1 quien da un ejemplo que le permite justificar el porqué de la importancia que otorga a la dimensión socioemocional:

Ahora como post pandemia, lo emocional porque como le decía con este pequeño que venía de una institución venía con una situación muy compleja. Entonces yo partí desde lo emocional, tratándolo prácticamente como un hijo. Él empezó a rendir mejor, mejoró sus hábitos. No sabía ni ordenarse para comer y ahora el mantiene su puesto limpio, ordenado, estudia, hace sus tareas. Hay que partir de lo emocional (Profesora 1).

Como puede apreciarse en el fragmento precedente, la dimensión socioemocional adquiere sentido en la medida que se vincula con los aspectos académicos y actitudinales (Dettmers et al., 2019; López Angulo et al., 2023; Mora Figueroa et al, 2016). La dimensión socioemocional, en este sentido, tributa a la consecución de los objetivos escolares, en tanto que facilitador de la adquisición del arbitrario académico (Bourdieu y Passeron, 2004). A este respecto, la profesora 3 sostiene lo siguiente:

Para mí lo más relevante es lo emocional porque cuando un niño está emocionalmente estable dentro de la sala, tiene una mejor disposición para el aprendizaje. Siento que si los niños no tienen lo emocional no tienen esa disposición para el aprendizaje, como que están preocupados de otras cosas (Profesora 3).

O como plantea la profesora 7: “Un niño que no esté estable emocionalmente no va a querer ni hábitos ni lo académico”. Primero se trabaja la parte emocional”, (Profesora 7).

Si bien, se reconoce el valor que adquiere la dimensión socioemocional en el marco del desempeño del RPE, se advierte los riesgos que se asumen al confundir la atención a los aspectos emocionales con la sobreprotección: “Si bien el área afectiva para los niños es importante, pero cuando hay demasiada sobreprotección, los niños no van más allá, no experimentan muchas cosas” (Profesora 2).

De este modo, el profesorado da cuenta del desafío que supone el abordaje de esta dimensión para las familias, toda vez que se reconocen límites difusos en un entorno cambiante.

6. Conclusiones

Los hallazgos expuestos permiten afirmar que, el RPE desde la perspectiva del profesorado participante, se configura como un ideal sobre la base de la conjunción proceso-presencia; lo que queda plasmado en la configuración de los discursos en torno a dos campos semánticos. Uno de los cuales da cuenta de la valoración que el profesorado otorga al desempeño del RPE de forma continua (a lo largo de todo el proceso de escolarización) dando respuesta a las diversas demandas que emanan desde la escuela, tanto dentro del establecimiento educacional como fuera de él. El otro, pone en evidencia un matiz, donde el profesorado reconoce que -dado el contexto en el cual desempeña su labor- pueden darse situaciones en las que PMA no logren sumarse al proceso, pero valoran que cuando las condiciones laborales y familiares se los permitan, activen sus recursos para dar respuestas a las solicitudes del profesorado.

Precisamente, es a partir de allí que se identifican los indicadores de cumplimiento que utiliza el profesorado para evaluar el desempeño del RPE y la especial relevancia que adquiere la dimensión socioemocional. Si bien se reconoce que la atención en aspectos académicos tiene importancia, considerando los elementos propios del contexto (alta vulnerabilidad, baja escolaridad de PMA, bajo capital cultural), el profesorado modela sus expectativas en torno al RPE con énfasis en la dimensión socioemocional; es decir, que PMA se ocupen de cubrir las necesidades del NNA en este ámbito, ya que los aspectos de naturaleza académica pueden ser cubiertos desde el campo escolar. Es más, se afirma que cuando PMA se ocupan de la dimensión socioemocional esto se ve reflejado en la escuela a través de la autorregulación de NNA, el buen clima de aula y un buen desempeño académico del grupo curso.

De este modo, es posible reconocer que la RS que se va formando el profesorado respecto del RPE queda situado en la intersección de los ejes RPE como proceso y RPE como presencia, donde el desempeño continuo y la responsividad de PMA son fundamentales. A nivel periférico, se pone en evidencia el reconocimiento de las tres dimensiones constitutivas del RPE reportadas por la literatura, pero con una clara supremacía de la dimensión socioemocional, seguida por la dimensión académica y más distante la dimensión disciplinar-conductual.

Dentro de las limitaciones del estudio cabe destacar la producción de discursos a partir de un solo tipo de sujeto, el profesorado. En este sentido, pudo incorporarse otros actores, tales como asistentes de aula y profesionales de las duplas psicosociales quienes -producto del tipo de funciones que desempeñan- establecen un vínculo particular con PMA. Esta potencial diversificación de voces, puede proporcionar una comprensión más integral respecto del modelamiento del RPE desde el quehacer de la escuela.

Respecto de las proyecciones de la investigación, en primer término, cabe consignar que, el estudio expuesto representa un aporte en torno a la forma que el profesorado define el RPE, así como también respecto del sentido que dan a su desempeño. Pero, una cosa es acceder a la producción de sentidos por medio de discursos y otra distinta es acceder a la práctica social de los agentes en contextos específicos. Por ello, se estima como proyección, la posibilidad de realizar observaciones que faciliten el acceso a dicha prácticas con el fin de reconocer las tramas culturales que subyacen a la forma de definir y valorar el RPE.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Jean Abric (comp.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez Ortega, E. y Cárcamo Vásquez, H. (2024). Representaciones sociales de la masculinidad en el discurso parlamentario en Chile. *Política y Sociedad*, 61(3), e92326. <https://doi.org/10.5209/poso.92326>
- Beltrán, M. (2018). *Manual de investigación cualitativa*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2004). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Cárcamo Vásquez, H. (2024). Modelamiento del rol parental educativo desde la mirada del profesorado de Chillán, Chile. *Educacione Interculturale*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/19355>
- Cárcamo Vásquez, H. y Jarpa Arriagada, C. (2023). Performatividad del proyecto moderno, rol parental educativo y relación familia-escuela. En V. Gubbins y A. Santana (eds.) *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategia de intervención* (pp. 89-108). Santiago, Chile: Finis Tarrae.
- Cárcamo, H. (2019). Relación familia-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (eds.) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias*, (pp. 29-46). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Carmona-Santiago, J., García Ruiz, M., Máiquez, M. y Rodrigo, M. (2021). Colaboración entre familia y escuela y su relación con las competencias sociales y académicas del alumnado de etnia gitana de Canarias. *Revista de Educación*, 394, 383-408. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-512>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes?. *Frontiers in Psychology* 10, 1048-1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gubbins Foxley, V. (2023). Relaciones familias-escuela desde un enfoque ecoconstructivista sociocultural: lógicas de acción y proceso involucrados. En V. Gubbins y A. Santana (eds.) *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategias de intervención*, (pp. 31-60). Santiago, Chile: Finis Tarrae.
- Hernández Prados, M. y Álvarez Muñoz, J. (2023). Relación familia-escuela: la comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Guíñez, A., Torres, V., Muñoz-Inostroza, K. y Becerra, J. (2023). Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 111-125, <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.07>

- Machancoses, M., Siqués, C. y Esteban Guitart, M. (2021). La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-12 <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, (pp. 299-320). Santiago, Chile: LOM.
- Mora Figueroa, J., Galán, A. y López Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Piña, J. (2013). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En L. Llanos (ed.), *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales*, (pp. 161-194). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. y Nawangsari, N. (2018). Children's school readiness based on teachers' and parents' perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(1), 201-212.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educ. Pesqui*, 44, 1-20, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Schutz, A., Luckmann, Th. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Toledo, U. (2014). El programa sociofenomenológico de investigación. En F. Osorio (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, (pp. 39-68). Santiago, Chile: LOM.
- Tristán, R., Serrano, F. J. & Martínez, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>
- Undurraga, R., Mora del Valle, C. y Simbürger, E. (2023). Académica, mamá, cuidadora y profesora: la invisibilización del género en la relación familia-escuela durante la pandemia. En V. Gubbins y A. Santana (eds), *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategias de intervención*, (pp. 185-214). Santiago, Chile: Finis Terrae.

Información adicional

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