

**Percepciones sobre la participación familiar del
Proyecto de Integración Escolar en un colegio
municipal de Chile**
(Perceptions about family involvement in School Integration
Project at Chilean Public school)

D. Pablo Andrés Melo Moreno
(Universidad del Desarrollo, Chile)

Páginas 147-164

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 30/08/2017
Fecha aceptación: 15/11/2017

Resumen

El presente estudio tiene por finalidad describir las percepciones sobre la participación de las familias del Proyecto Integración Escolar, en el contexto de un colegio Municipal en la Octava Región de Chile. El estudio emerge por la evidencia que avala la importancia y los efectos positivos de la participación familiar en la educación y en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual cobraría mayor relevancia en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, entendiendo que son aquellos que tienen mayores dificultades en este proceso durante la escolarización. Para esto se realizó un estudio de caso cualitativo e interpretativo, a través del análisis de entrevistas semiestructuradas a docentes, familias y un asistente de la educación, adoptando un nivel de análisis descriptivo. Los resultados se presentan mediante seis categorías, mostrando que no se perciben mayores diferencias entre las familias que componen el Proyecto de Integración y las que están fuera del mismo. Por esto, se resalta la importancia de responder a las necesidades educativas especiales, cobrando una alta valoración la participación de estas familias. Se concluye la necesidad de gestionar estrategias de vinculación efectivas y desde un paradigma inclusivo.

Palabras claves: *participación familiar-escuela, necesidades educativas especiales, integración, inclusión.*

Abstract

This research aimed to describe the particularity perception of family involvement in the school integration project, in a vulnerable context, in the Bío-Bío Region, Chile. This is mainly because of the evidence that supports the importance and positive effects of family involvement on learning students' education, which would be even more relevant in the case of students with special educational needs, because they are who have more difficulty in the learning process in

Como citar este artículo:

Melo Moreno, P.A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de integración escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164.

school. This research is qualitative and interpretative study case, reaching a level of descriptive analysis. The teachers, families and an educative assistant were interviewed with a semi-structured instrument. The results are configured using six categories, mainly showing the similar perception in family involvement of parents that belongs to integration project and those who don't. However, the importance of meeting the special educational needs is highlighted, thus the involvement of these families is even more important in comparison. The research proposes that there is a need to create effective linking strategies from the point of view of an inclusive paradigm.

Keywords: *Family involvement, involvement in education, special educational needs, integration, inclusion.*

1. Presentación y justificación del problema

1.1. Necesidades Educativas Especiales y el vínculo familia-escuela

Los estudiantes con necesidades educativas especiales son entendidos como aquellos que tienen mayores dificultades en el proceso de aprendizaje durante la escolarización (Lucchini, 2013). Esto a pesar de la existencia de enfoques que proponen que todos poseen necesidades educativas especiales, considerando que dada su individualidad y peculiaridad requieren diversas estrategias en aula.

Sin embargo, efectivamente existen estudiantes que precisan de mayores esfuerzos por parte del docente, entregando ayudas menos usuales en el aula común, donde un enfoque homogeneizador resulta ineficaz para atender las necesidades educativas de ellos (Bermeosolo, 2010).

La vinculación familia-escuela en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales es de principal relevancia (Robledo y García, 2009) ya que a medida que crecen presentan mayores dificultades para aprender, a causa del aumento del grado de ansiedad que desemboca en mayores insatisfacciones frente a la institución educativa (incluyendo a los docentes). La alianza entre familia y escuela se configura entonces como un factor de protección frente a este fenómeno en tanto disminuye el grado de insatisfacción de los estudiantes. Sánchez (2006), por ejemplo, observa que en las personas con discapacidad la familia juega un rol fundamental, dado que es la estructura en la cual se sustenta el bienestar del individuo. No obstante, esto, el mismo autor señala que muchas veces este rol no es comprendido por la escuela y/o docentes pues consideran a las familias como un agente obstaculizador en la educación, ya sea por exceso de participación o por falta de esta en el proceso educativo. Desde una mirada complementaria, un estudio realizado en una escuela española señala que los padres y madres de estudiantes con síndrome de Down valoran la respuesta de los centros educativos en lo que a inclusión se refiere, sin embargo, se percibe una falta de recursos materiales y humanos para su desarrollo óptimo (Benítez, 2014).

Por ello, para alcanzar la inclusión es necesario que en los establecimientos educacionales exista una interrelación con las familias de los estudiantes (Bell, Illán y Benito, 2010). En las escuelas se realizan esfuerzos por

favorecer esta interrelación, ejemplo de ello son los orientadores educativos, quienes cumplen con la función de desarrollar y fortalecer las redes de apoyo naturales dentro y fuera del centro, de las cuales la misma orientación forma parte, con el fin de favorecer la participación familiar en la escuela (Monarca y Simón, 2013).

Al comparar sistemas educativos, se evidencia que existe la tendencia que en contextos de países no desarrollados o en vías de desarrollo la responsabilidad de la educación de personas con barreras en el aprendizaje recae en las familias y no en el Estado (Bellei, 2012). Sin embargo, en países desarrollados, son el Estado y las instituciones quienes prestan el principal apoyo a las personas con aquella dificultad (UNICEF, 2005; Sánchez, 2006; Berruezo, 2006; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE], 2011). Canadá y España pueden funcionar de ejemplos donde la inclusión de estudiantes se reconoce como una responsabilidad propia del Estado a nivel de política pública (Council of Ministers of Education, 2003; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

En el caso chileno, el Decreto Supremo 170 (2010) que rige la subvención para educación especial entiende las necesidades educativas especiales como el requerimiento de ayudas o recursos adicionales a los que requieren la mayoría de los estudiantes actuales para el desarrollo del aprendizaje escolar. El debate sobre el proceso de cambio educativo hacia una escuela inclusiva reconoce la importancia que reviste la participación familiar en la escuela cuando sus hijos poseen necesidades educativas especiales. Al obtener información y conocimientos sobre estos estudiantes por parte de sus familias, la escuela puede tener una visión más completa de las necesidades y estrategias útiles para fomentar el desarrollo del estudiante con tales necesidades, facilitando la consecución de objetivos del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2002) y en base a un clima escolar que favorezca su aprendizaje (Valoras UC, 2008; Becerra, 2006).

El Ministerio de Educación chileno ha realizado un esfuerzo por fortalecer la vinculación de las escuelas con la familia, apoyando a las instituciones escolares en este proceso por medio de la entrega de lineamientos y recursos para fortalecer prácticas en las cuales se incluya a las familias dentro de la escuela. Ejemplo de esto ha sido la construcción de los proyectos educativos y programas de integración escolar en comunidad, los que favorecen la participación de las familias en las reuniones de apoderados y actividades extra-programáticas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; MINEDUC, 2010; UNICEF, 2011, MINEDUC, 2015) en el entendido que son una fuente necesaria e irremplazable de apoyo al desarrollo y educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo, la responsabilidad del logro de este desafío y su realización ha recaído mayormente en la escuela (Castillo et al., 2013).

1.2. La participación familiar en la escuela y sus barreras

Para comprender la participación familiar en la escuela, se hace necesario distinguir las dimensiones que la constituyen (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004), a saber:

- a) *Crianza y socialización*: refiere a la participación en la escuela por medio de la generación de condiciones básicas para permitir su asistencia al colegio, manteniendo y propiciando aspectos mínimos como inscripción a la escuela, matrícula, pagos, alimentación, vestimenta, salud e higiene.
- b) *Agente de apoyo instrumental*: se considera la contribución por medio de tiempo y dinero hacia la escuela por parte de las distintas familias.
- c) *Agente educativo complementario*: las familias de los estudiantes realizan actividades extras a las realizadas por la escuela, para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes cuidando su vida escolar.
- d) *Agente con poder de decisión*: refiere a la participación activa de las familias en la toma de decisiones administrativas y pedagógicas de la escuela.

Esta categorización determina características y niveles de participación en distintos momentos dentro de la escuela, pudiendo ocurrir que una familia presente simultánea o secuencialmente uno o más de los niveles de participación descritos con la escuela (Castillo y Barreto, 2014). Se puede afirmar que la participación familiar en decisiones administrativas como pedagógicas genera mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes (Pérez et al., 2004). Por ejemplo, se ha observado en escuelas públicas españolas la relación positiva entre el involucramiento parental en las tareas y los logros académicos y actitudinales de los estudiantes (Núñez et al., 2015).

A pesar de los beneficios de la vinculación positiva entre escuela y familia (Alcalay et al, 2003; Epstein, 2010, Simón, 2013), la evolución y cambios en la vinculación entre ambos ha generado que los padres dejen en manos de las instituciones educativas la formación y educación de sus hijos (Tejedor, 2012). Las familias esperan que la escuela potencie el desarrollo físico, intelectual y socioemocional de sus hijos (Gómez, 2010), conformándose muchas veces con que sus hijos sólo reciban higiene y alimentación.

Por lo mismo, el vínculo familia-escuela debe superar las barreras al involucramiento parental (Horny y Lafaele, 2011), las cuales se pueden agrupar en cuatro conjuntos de factores:

- 1) *Barreras parentales y de la familia*: las creencias de los padres sobre el involucramiento, las percepciones sobre las invitaciones al involucramiento, los contextos de la vida actual y la clase, la etnia y el género
- 2) *Barreras de los niños*: la edad, las dificultades e inhabilidades de aprendizaje, los dones y talentos y los problemas conductuales
- 3) *Barreras de la relación padres-profesores*: las divergencias sobre metas, agendas, actitudes y usos del lenguaje
- 4) *Barreras sociales*: de tipo histórico-demográfico, político y económico

En el caso de las responsabilidades laborales asumidas por los padres, muchas veces sus horarios impiden su participación activa en el proceso educativo de sus hijos y en el contacto que éstos puedan tener con la escuela (Moreno, 2010). Esto a pesar de los beneficios reportados de la participación directa de los padres, como es en el caso de una escuela rural española, en la cual todos los actores involucrados percibieron de manera positiva la participación en aula, contribuyendo a una mejora en la calidad educativa y en el desarrollo personal (Valenzuela y Sales, 2016). Sin embargo, las investigaciones existentes sobre esta problemática en Chile, plantean que las escuelas poseen

una percepción de baja participación y compromiso familiar (Burrows, 2006; Bellei, Gubbins y López, 2002).

Pero además del problema laboral, existe otra serie de factores que implican la dificultad de la escuela y las familias de desarrollar objetivos comunes. Hay padres que perciben una posibilidad limitada en la participación a las reuniones de apoderados, pues sólo se tratan aspectos relacionados al rendimiento y disciplina de los estudiantes. Por su parte, la escuela percibe baja participación familiar, principalmente por la inasistencia de los padres a las reuniones de apoderados (Burrows, 2006; Bellei et al., 2002). Asimismo, hay estudios que muestran que docentes y directores perciben un bajo compromiso de las familias en la educación de los estudiantes, cuestión que se manifiesta en la percepción de poco apoyo académico y participación en actividades escolares (Sanhueza et al., 2011).

Dichas dificultades se deben a las diversas concepciones que dividen las funciones y roles entre la escuela y las familias, lo cual complica la posibilidad de cooperación entre ambas instituciones (Arancibia, et al., 2013). Sin embargo, para promover la participación y romper con esta división en las funciones o roles entre familia y escuela, es necesario que cada escuela decida qué tipo de participación espera de las familias, para convocar a una participación efectiva de las mismas (Romagnoli y Gallardo, 2007). Por ejemplo, una de las formas de superación a las barreras del involucramiento parental son los métodos basados en las culturas de las familias y sus experiencias (LacRocque, Kleiman y Darling, 2011). Asimismo, la experiencia muestra la necesidad de que las escuelas generen espacios de vinculación más allá de lo formal, donde la participación de la comunidad sea sustancial para la escuela, respetando demandas, necesidades, intereses y deseos de las familias y comunidad educativa en general (Epstein, 2010; Martínez, 2014).

En reconocimiento de los beneficios de la vinculación familia-escuela para la educación de los estudiantes, y de la relevancia mayor que cobra en estudiantes con necesidades educativas especiales, se ha observado un colegio municipal de la Octava Región de Chile. Este estudio de caso considera la particularidad del contexto chileno, en el cual la participación familiar en la escuela se ha visto dificultada por los factores previamente mencionados. Se considera además el rol que distintos actores del proceso de aprendizaje asumen en el cumplimiento del objetivo pedagógico. La pregunta de investigación propuesta es: *¿Cuáles son las percepciones sobre la participación de las familias del proyecto integración en un colegio municipal de la Octava Región en Chile?*

2. Método

2.1. Método de análisis

Se propone un análisis de estudio de caso cualitativo que dé cuenta de la percepción propia de los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado (López y Fuentes, 2013; Canales, 2006). Se considera útil el estudio de caso debido al alcance que ha tenido en investigaciones similares precedentes (Valenzuela y Sales, 2016). Se buscará producir hallazgos de manera inductiva, a partir del significado particular que le atribuyen los miembros de la comunidad educativa a sus vivencias, experiencias, emociones y sentimientos (Strauss y Corbin, 2002). Es un estudio no experimental, de corte interpretativo (Flick, 2007), cuya

profundidad de análisis llega al plano de la descripción de las percepciones observadas en un tiempo de estudio específico.

Para llevar a cabo el análisis, se realizó un proceso de codificación abierta mediante la fragmentación y conceptualización detallada de la información obtenida en todas las entrevistas realizadas. Se construyeron categorías por medio de conceptos agrupados y ordenados de manera jerárquica, otorgándoles sentido. Luego, fueron contrastados en la medida que se fueron generando hasta llegar a la saturación de información para la construcción de categorías, en base al Método de Comparación Constante (Krause, 1995) y en el marco de los pasos de codificación y saturación de datos que propone la Teoría Fundamentada (Hernández, 2014). Una vez obtenidas las categorías como resultado del proceso de codificación abierta, se procedió a redactarlas de manera comprensible y en coherencia a los objetivos de investigación.

2.2. Material de análisis

El material de análisis corresponde a siete entrevistas semiestructuradas a miembros de un colegio municipal de la Octava Región en Chile. Fueron realizadas tres entrevistas a familias del proyecto de integración, tres a profesores y una a un asistente de la educación. Los temas abordados en las entrevistas están orientados a la descripción de las creencias sobre la participación y a la presunción de situaciones que considerarían favorables o desfavorables por parte de la escuela y el contexto en la participación de las familias del proyecto de integración.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo teórico, seleccionando a aquellos informantes que potencialmente pudieran entregar la mayor cantidad de información requerida en el momento de la selección. De esta manera, tres apoderados de entre 1 a 5 años dentro de la institución, tres docentes de entre 22 a 46 años de experiencia y un asistente profesional de la educación con un año de experiencia conformaron la muestra.

Las familias que conformaron la muestra corresponden a aquellas que se encuentran consideradas dentro del proyecto de integración escolar, por lo que poseen hijos con necesidades educativas especiales de los cursos de segundo a séptimo básico. Los docentes incluidos dentro de la muestra, son aquellos que están adscritos al proyecto integración o que tienen conocimientos sobre la participación escolar, siendo profesores titulares y con más de un año en la escuela. Específicamente, dos profesoras y un profesor de entre 46 y 67 años de edad. El asistente de la educación, de profesión fonoaudiólogo, cumple con el requisito de trabajar con los estudiantes y las familias del proyecto integración, como también con estudiantes que no están incluidos en el proyecto.

3. Resultados

Desde la codificación abierta emergieron seis categorías con distintas subcategorías. Las categorías se ilustran con citas de las transcripciones originales, las cuales en algunos casos fueron editadas para proteger la confidencialidad. Por lo mismo, la identificación del informante en cada cita se realizó mediante un número romano y el párrafo de la entrevista con número arábigo.

3.1. Concepción del constructo “participación”

a) Concepción de la participación que poseen las familias del proyecto integración

Las familias comprenden la participación como la concurrencia a la escuela y el ofrecimiento de los apoderados para actividades, por medio de la asistencia al colegio cuando son citados por algún funcionario, ya sea a actividades como talleres o reuniones, el ofrecimiento para elaborar recursos para los estudiantes y/o la generación de lazos con los docentes.

El participar, cómo dijera, yo he visto papás que van a las reuniones, participan, se ofrecen, pongamos que yo me ofrezca a hacer un mueble, sé que no voy a hacerlo, eso es participar pa' mí... (II, 10).

b) Concepción de la participación de las familias que poseen los funcionarios de la escuela

El personal de la escuela posee una concepción de participación en la cual las familias tendrían un rol fundamental en los procesos de mejora para hacer de éste un espacio democrático. La comunicación y relación con la escuela serían fundamentales.

La participación dice relación con la creación de un espacio democrático donde se comprenda por parte de la familia y la escuela que el crecimiento cognitivo y personal del alumno se construye en un espacio que va más allá del aula y que por tanto, ese proceso diario no concluye a la salida de la escuela si no que continua proyectado en la casa. Y para que eso ocurra la familia debe sentirse parte de la escuela, debe sentir y ser un miembro más de la comunidad con opinión e incidencia en el colegio que se quiere para sus hijos. [...] debe hacerse responsable de su rol dentro de los procesos de educar. (VI, 3).

Los docentes explican que la participación debe consistir en que los apoderados tengan una mirada crítica y constructiva, proponiendo actividades y soluciones frente a dificultades para la mejora del aprendizaje. Sin embargo, se muestra que eso es algo aún distante.

Creo que participación familiar en la escuela es algo aún lejano en la realidad y el contexto de escuelas municipales... (VI, 2).

c) Construcción de un imaginario de las familias del proyecto de integración sobre una participación ideal

Las familias tienen una concepción de la participación ideal donde éstas asisten a las distintas instancias que el colegio ofrece y le entreguen recursos a la escuela.

Primero que nada que asistieran a las reuniones, porque cuesta que lleguen todos, bueno, fechas importantes, fin de año, para saber si los niños pasaron, a principio de año aparecen y a mitad de año no, son pocos los que vienen... tal vez que se hicieran como digo yo algunos talleres que fueran del interés del apoderado... (III, 34).

d) *Construcción de un imaginario de los funcionarios de la escuela sobre una participación ideal*

Los funcionarios de la escuela piensan que una relación ideal con las familias está dada por una comunicación fluida con ellas. Esto implicaría además conocer el proyecto educativo y cumplir un rol activo con el estudiante en el hogar.

Bueno, primero que nada tiene que haber un compromiso real, un compromiso real es estar en, en todo momento, disponible... (VII, 34).

Finalmente, los profesionales de la escuela perciben que, en la conformación de una participación ideal con las familias, ellos mismos deben buscar el contacto con los apoderados y con los estudiantes.

uno les conoce mejor, los niños lo conocen mejor a uno y uno, yo diría que entrega más, cuando uno ya se hace un lazo afectivo más o menos más significativo yo creo que uno entrega más, sí, sí, uno tiene más compromiso, quizá conociéndolo mejor puede llegar más a él. (V, 15).

e) *Creencias sobre cómo debiera ser la participación de las familias del proyecto integración*

Sobre la participación de las familias del proyecto integración, tanto las familias como el personal de la escuela tiene la percepción de que la participación de estas familias es igual de importante que para todas las familias de la escuela.

para mí no, o sea, independientemente sea el niño con problemas de aprendizaje o no, nosotros necesitamos cien por ciento al apoderado acá, interesado en conocer, en saber, en preguntar, porque nosotros necesitamos que ellos apoyen el trabajo del colegio en sus casas igual. (VII, 18).

Sin embargo, se reconoce que existe una necesidad por reconocer y responder a las necesidades educativas de estos estudiantes.

uno tiene que saber explorar las habilidades que tiene el hijo y enfocarse en esa parte, o sea tratar de desarrollarle más esa parte, que a ellos les gusta. El día de mañana ellos van a hacer siempre un trabajo que a ellos les gusta, o sea ellos van a elegir una carrera que a ellos les gusta y se van a sentir feliz haciéndolo, entonces eso, eso le falta al colegio y sería lindo que lo hicieran. (I, 10).

3.2. Apreciación de las características de la participación en la escuela

a) *Percepción sobre las instancias existentes que favorecen la participación*

Las familias valoran positivamente instancias como charlas a apoderados, escuelas para padres y talleres.

En los talleres bien, me gustaron mucho porque me sentí bien, me gustó conocer a las personas, entonces uno mismo se siente más cercano con las apoderadas, ya no es la persona que ve una vez al mes uno ni sabe cómo se llama, en cambio en los talleres es más humanitario, más cercano. (III, 28).

Por su parte, los docentes reconocen la existencia de espacios donde se clarifican los roles de los apoderados. Destacan particularmente el rol activo del Director para facilitar la comunicación.

El director tiene muchas cosas buenas y entre eso yo le rescato que siempre le da importancia a que el apoderado participe en la educación de sus hijos, en distintos ámbitos, pero se les comunica oportunamente una serie de cosas... (V, 11).

b) Particularidades en la participación de las familias del proyecto integración

Los informantes coinciden en la percepción de que en las familias del proyecto integración se da una importancia mayor al trabajo conjunto ya sea con profesionales como entre las mismas familias.

Es importante el trabajo en equipo, que eso también se extrapola el tema del colegio en general, debe haber más trabajo en equipo, no trabajar en islas, porque no, no funciona, no están conectados a orientación, PIE⁹ y UTP¹⁰ no va a funcionar. *¿Y las familias?* Sí obvio, es importante, ahí estarían los cuatro, el orientación, PIE, UTP y la familia, sería un buen cuarteto. (VIII, 99).

Los apoderados del proyecto de integración reconocen mayor apoyo y preocupación por sus hijos en el colegio.

Le dan más importancia acá comparado con otros colegios que he estado, tratan de ayudarlos, de mejorar más parte potenciar de algunas habilidades... (I, 12).

Los funcionarios de la escuela perciben un mayor compromiso de los apoderados del proyecto integración, lo cual se refleja en una cooperación más activa en procesos de intervención y citaciones de la escuela.

Serían las mismas condiciones, pero el hecho de, de... de que su hijo quizás presente mayores dificultades ellos estén más presentes. (VIII, 65).

Otros funcionarios perciben la falta de compromiso por parte de algunos apoderados del proyecto, lo cual atribuyen a una falta de comprensión de las necesidades educativas de sus hijos.

porque de repente uno dice "no es que no puedo", es más fácil decir no puedo a hacer el esfuerzo real de venir un día e interiorizarse bien, de qué se trata, qué beneficios le va a ofrecer a su hijo y todo eso, entonces, de repente hay cupos que están y que no se están ocupando, porque si han venido a una clase con la profesora de integración es mucho y se andan arrancando de quedarse. (VII, 46).

3.3. Percepciones sobre las consecuencias de la participación en la escuela

a) Consecuencias para la escuela

Según los docentes, la participación de la familia en la escuela permite conocer mejor a la familia y por ende al estudiante, lo cual tiene por consecuencia una

⁹ Programa de Integración Escolar

¹⁰ Unidad Técnico-Pedagógica

mejor respuesta a las necesidades. También es percibida la formación valórica como una forma de participar.

Los alumnos que yo siento que son criados bajo las normas del respeto generalmente aun cuando cognitivamente no sean los alumnos más más más capaces, pero si tienen una orientación así valórica firme, esos alumnos tienen un nivel de rendimiento va yo diría acompañado de eso, siempre, siempre que los alumnos tienen una buena formación en su hogar su rendimiento, aun cuando les cueste. (V, 5).

b) Efectos en las familias del proyecto de integración

La participación de las familias del proyecto de integración permite que los docentes y personal del proyecto integración mantengan a estos apoderados constantemente informados sobre el proceso de sus hijos.

De repente papá dice: *Es que mi hijo no aprende, que esto...* y se desesperan porque ellos ven lento el proceso y yo le digo No se preocupe, porque de repente es como que maduraran y empiezan a ir como la espumita y les empieza a ir bien y hay todo un vuelco en la vida del niño y para los papás también se les hace más fácil. (VII, 8).

c) Expectativas sobre los efectos para el estudiante con necesidades educativas especiales

Pese a que no todas las familias lo hacen, algunas reconocen que pueden jugar un rol activo de orientación en el hogar con sus hijos. Esto, complementado al apoyo especial que reconocen recibir mejora su proceso de aprendizaje.

Si hay una parte importante que me preocupa a mí el hecho de que como pareciera que no lo valorarán por sí mismo, ¿ya?, en cambio, hay otros apoderados que sí lo valoran y ellos ven los resultados en sus hijos. Por ejemplo, en la licenciatura, un estudiante del pie que le costaba mucho y yo le decía no se preocupe si va ir dando, va ir dando y fue uno de los premiados en el acto y ahí yo le decía: Ve, a la larga hay que esperar, los frutos siempre se tienen, pero hay que tener paciencia... (VII, 12).

d) Consecuencias de una vinculación deficiente

Tanto las familias como el personal de la escuela piensan que una vinculación deficiente tiene por efecto en los padres el desconocimiento de los resultados y procesos del estudiante.

En esa línea, se percibe que una escasa comunicación con los docentes impediría una resolución a tiempo de conflictos o dificultades que posea el estudiante, agravando situaciones que podrían solucionarse rápidamente en conjunto con la escuela.

Hay veces que se necesitan son soluciones rápidas o a veces, al ser escuchados al principio cuando uno necesita evita que se agraven estas cosas, pasa el tiempo y a veces la mamá ya tiene un tremendo problema porque al principio nadie le ayudó a solucionar una cosa que era pequeña. (III, 16).

3.4. Aspectos que facilitan la participación

a) Existencia de causas a la base de la participación

De los funcionarios de la escuela y de las familias del proyecto surge la idea de que las habilidades docentes son fundamentales para captar la atención de los apoderados y predisponerlos a trabajar en conjunto.

Las habilidades sociales o, de un buen profesor, que sepa atraer la atención de su apoderado. (VIII, 34).

En la perspectiva de los padres, ellos requieren que los inviten explícitamente a la escuela, por medio de la difusión de actividades, información sobre las actividades y especificación sobre qué esperan de ellos como participantes de las actividades.

Que digan si necesitan o, pongámosle así, una buena convivencia a los niños y que digan que una persona tiene que traer esta donación y si dicen: Señora tiene que traer esto ¿usted esta donación la puede traer? (II, 41).

b) Relaciones interpersonales

Otro aspecto que favorece la participación es la generación de lazos previos y diversos con actores de la escuela que se van manteniendo.

En el otro colegio yo estoy de kínder ahí, la mayoría de la gente uno la conoce y siempre he trabajado o como presidente de curso, como tesorero... (I, 30).

c) Estrategias que fortalecen lazos entre familia y escuela

Resulta importante el uso de mecanismos de comunicación directa con los docentes, así como la socialización de protocolos que faciliten su comunicación.

Debería haber un momento para que el apoderado pudiera hacer, que supiera que ese día, o sea más seguido más que una vez al mes, no todos los días tampoco pero que pudiera... (III, 14).

d) Espacios que fomentan el sentido de pertenencia

Los apoderados plantean que una buena introducción al proyecto de la escuela favorece el sentido de pertenencia a ésta, por lo que valoran las charlas a apoderados nuevos.

El tema de los talleres yo creo que es bueno, porque, bueno para los papás que les gusta participar, porque hay papás que les gusta participar pero no hayan cómo... (III, 8).

3.5. Atribuciones sobre obstáculos o aspectos que dificultan la participación

a) Limitantes relacionadas al contexto

Los docentes vislumbran que hay cambios socioculturales que, al afectar la forma en que se entiende la familia, inciden en su relación con la escuela. Así, una cultura impersonal y las figuras parentales inestables afectan la participación del estudiante en la escuela.

El desamor un poco, y eso es lo otro, pronto una relación yo no digo que sea malo, pero a los niños les afecta fuertemente los cambios de pareja de los padres, si no son bien orientados o no

son bien guiados a los niños a veces, como que les duele un poquito y eso a veces provoca desorientación y no les va también a veces... (V, 25).

b) Dificultades de responsabilidad institucional

Como parte de la responsabilidad de la escuela, se reconoce que hay una falta de espacios de comunicación entre apoderados (desconocen protocolos) y profesionales.

Bueno el hecho de no tener la facilidad de hablar con los profesores, a mí por lo menos me complica, me complica porque de comunicarme con ellos, me complica porque es la persona que está todos los días con mi hijo y no solo para reclamar si no para saber que va pasando o si tengo alguna inquietud, son hartos niños es verdad pero no se hay algunos papas que están más interesados que otros, entonces para no perder ese interés, que no todos los papás estén interesados, por último para mantener la relación con algunos por último. (III, 32).

Otra dificultad son las creencias de una separación en los roles de los docentes y apoderados, lo cual es fomentado por la escuela en la medida que existen restricciones de acceso a las aulas por parte de las familias o la conformación de relaciones distantes con los docentes. Hay posturas disímiles en tanto encontramos padres que afirman esta posición y el reconocimiento de otros que es el propio desconocimiento de las familias lo que entorpece la relación.

Muchos se escudan en el trabajo ¿ya?, que por motivos de trabajo ellos no se dan el tiempo, ¿ya? Y yo creo que lo otro, lo otro a lo mejor es desconocimiento, al respecto, no están bien informados (VII, 14).

Así mismo, existen percepciones que describen como un obstáculo la falta de aprovechamiento de las reuniones de apoderados.

Yo no me metí a la directiva porque la directiva viene desde abajo ya, ellos se conocen, yo soy una persona que viene recién este año, yo no conozco cómo se desarrolla el colegio, cómo actúan, entonces no, no me he metido en nada. (I, 20).

Los docentes entienden como una dificultad la incapacidad de poder realizar algunas acciones que en el pasado favorecían la participación de los apoderados, las que han tenido que ser postergadas por falta de tiempo.

Bueno este año ha sido un poco, un poco difícil, no, no se han hecho esos, no se han vuelto a hacer esos talleres que hicimos anteriormente, bueno por una falta de tiempo, siempre el tiempo está en contra de nosotros... (VII, 32).

La gran cantidad de alumnos por sala se presenta como un obstáculo, ya que el profesor no tiene el tiempo suficiente para dedicarle a cada estudiante.

Sí yo profesora cada día, una vez a la semana por ejemplo, tengo una hora de libre disposición, yo digo voy a sacar a cinco alumnos de mi curso o voy a ir donde este apoderado o voy a sacar a un estudiante...(V, 19).

Finalmente, se comenta que el currículum es bastante estático y rígido, cuestión que dificulta la participación de los padres en su construcción.

El currículum estático, todo está decidido de que es lo que deben aprender los niños, por un lado, y por otro lado, los proyectos educativos de cada colegio son cerrados y solo cada cuatro años se revisan con una participación e incidencia -de las familias- mínima. (VI, 11).

c) Percepción de obstáculos para la participación de las familias del proyecto integración

Pese a que las familias creen que la falta de tiempo es su primer obstáculo para la participación, los docentes consideran que además hay un desconocimiento sobre las estrategias del programa de integración. El nivel sociocultural podría afectar el nivel de compromiso de estas familias.

Quizás al nivel sociocultural de los padres, porque por más que uno les explique no entienden lo que pueda tener su hijo, entonces, la responsabilidad cae netamente en ti y no lo ven como, no, ellos no son como co-terapeutas sino que... *No entienden la importancia de su...* Del tratamiento para los niños (VIII, 43).

3.6. Estrategias anheladas para la participación

a) Generación y aprovechamiento de instancias de participación existentes

Las familias y profesionales de la escuela sienten que, por medio de la creación o fortalecimiento de ciertas instancias como escuelas para padres, grupos de bienestar o realización de charlas y talleres con temas de interés de ellos, es posible fomentar la relación o vinculación de la escuela con los apoderados.

Tal vez que se hicieran como digo yo algunos talleres que fueran del interés del apoderado, yo creo que partiendo por eso ya se irían integrando más cosas... (III, 34).

b) Clarificación del rol del apoderado en la escuela

La clarificación del rol que esperan de ellos es algo que los apoderados valoran de buena manera como un ejercicio constante de la escuela. Así, se les permite comprender mejor su rol en la relación familia-escuela.

Nosotros cuando llegamos en Marzo ya sabíamos lo que íbamos, como lo que exigía el colegio, lo que había que dar, entonces, yo pienso que eso le falta a los colegios municipales... (I, 30).

c) Existencia de canales de comunicación expeditos

El uso de internet, teléfonos y protocolos se valoran como estrategias que hacen más expedita la comunicación.

Sí debería haber un momento para que el apoderado pudiera hacer, que supiera que ese día, o sea más seguido más que una vez al mes, no todos los días tampoco pero que pudiera... no sé si un teléfono, un correo a lo mejor, una página (III, 14).

d) Estrategias de vinculación para favorecer la relación con las familias del proyecto integración

Familias y docentes acuerdan en la necesidad de profundizar el conocimiento de las necesidades educativas especiales. Es por esto que tienen una visión común que valora campañas de sensibilización y formas de trabajo que apunten a la necesidad específica del estudiante.

Sí, con, con charlas igual que, con charlas, pero también tiene que haber un interés por parte de ellos, entonces primero debería hacerse como una instancia en donde te conozcan como profesional, vean lo que tú haces con el niño y luego como hacer nuevamente otra reunión donde tú vayas explicando las diferentes patologías, qué puede hacer, darle recomendaciones, ese tipo de cosas (VIII, 46).

4. Discusión

Los resultados del estudio enfatizan la necesidad del involucramiento familiar en la escuela (Simón, 2013) y describen cómo se percibe la participación familiar en el contexto de las familias del proyecto integración. Aun cuando un hecho transversal en este estudio es la existencia de barreras de aprendizaje en los niños/as (Horny y Lafaele, 2011), en las entrevistas realizadas no se constatan mayores diferencias en las percepciones sobre la participación de las familias que componen el proyecto integración y las que están fuera del mismo. Sin embargo, se reconoce que para el personal de la escuela cobra mayor importancia su apoyo para alcanzar los objetivos de aprendizaje diseñados para los estudiantes.

La percepción que poseen los educadores de la escuela corresponde a las conclusiones académicas de que estos estudiantes requieren de un mayor esfuerzo por parte de la institución para alcanzar objetivos que permitan su inclusión en la escuela (Lucchini, 2013). Por otra parte, los educadores reconocen que, en el contexto de la importancia y preponderancia que tiene la participación de estas familias, se ha observado que existen algunas que carecen de compromiso con la educación de sus hijos al nivel que estos requieren, principalmente por la falta de conocimiento y comprensión sobre las necesidades educativas especiales que tienen éstos, y por la falta de familiaridad con los procesos educativos que se realizan dentro de la escuela por los profesionales que trabajan en el proyecto de integración.

Además de esto, en algunos casos existe una visión restringida de la participación por parte de las familias, lo cual obstruye nuevas de participación dado que las desconocen (Valdés y Urías, 2011). De esta forma, unas de las principales barreras son las de carácter parental-familiar y la de la relación padres-profesores (Horny y Lafaele, 2011).

Se ha constatado que la situación socioeconómica y el nivel de estudio influyen en el nivel de compromiso que las familias tienen con la escuela (Moreno, 2010), barrera que corresponde a un carácter social (Horny y Lafaele, 2011). Sin embargo, una particularidad de las familias del proyecto integración es que, una vez que comprenden los esfuerzos de la escuela y de sus hijos en el contexto de las necesidades educativas especiales, se comprometen mucho más con la educación de éstos, al observar que se alcanzan logros beneficiosos a partir del trabajo conjunto, lo que concuerda con estudios en este tema (Valdés y Urías, 2011).

En este sentido, una distinción en la relación familia-escuela es la necesidad que reconoce la institución por generar más espacios en los cuales informar, retroalimentar y guiar a las familias del proyecto integración sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos. Ahí cobra especial relevancia el enseñar sobre las labores de los profesionales en la escuela que contribuyen al logro de metas en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

A modo de cierre, resulta importante reflexionar sobre algunos aspectos. En primer lugar, la existencia del anhelo y creencia de igualdad en las familias del proyecto integración y los educadores puesto que, si bien es cierto que todos los estudiantes debiesen recibir atención y que todas las familias debiesen participar, esto no refiere a que la forma y los grados sean iguales para todas las familias, puesto que la finalidad de una educación inclusiva es responder a las necesidades educativas especiales que cada estudiante posee. En este sentido, la cooperación entre familia y escuela debiese definirse por las necesidades que el estudiante tenga (Lucchini, 2013).

En segundo lugar, el uso de estrategias de vinculación ha generado instancias de participación específicas para las familias del proyecto integración. Sin embargo, éstas responden a necesidades de la población general de la escuela y no a las necesidades educativas especiales de los estudiantes del proyecto integración. Es decir, se planifican las mismas acciones de vinculación que son utilizadas para toda la comunidad, pero se focaliza el acceso a las familias del proyecto integración. De esta manera, es posible observar cómo ha existido una adaptación de la escuela frente al desafío de la inclusión, por medio de una racionalidad instrumental, modificando las prácticas para poder responder de manera inmediata pero sin generar un cambio a nivel de visión educativa que busque la modificación de las prácticas educativas orientadas a la inclusión (Ossa, 2014).

En relación a esto último, también se puede abrir la discusión respecto a cómo se comprende la participación, donde destaca la visión limitada de las familias, lo que genera formas de participación repetitivas y con resultados invariables en el tiempo (Valdés y Urías, 2011), distando de la concepción de los educadores, quienes perciben la necesidad de una participación activa y con incidencia en las decisiones institucionales de las familias. Para esto se vuelve importante la generación de espacios que surgen desde los intereses de la comunidad, para incidir en la toma de decisiones (Epstein, 2010; Martínez, 2014). De esta forma se puede pensar una escuela inclusiva, con actores que tiendan a comprender de manera similar la necesidad de su involucramiento para el efectivo cumplimiento del objetivo pedagógico en contexto de necesidades educativas especiales.

5. Bibliografía

- Alcalay, L., Milicic, N., y Torreti, A. (2005). *Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres*. *PSYKHE*, 14(2), 149-161.
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., y Torretti, A. (2003). *Familia y escuela. ¿Una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes*. *Psykhé*, 12(2), 101-110.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2013). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Becerra, S. (2006). *¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? Estudios pedagógicos*. 32(2), 47-71
- Bell, R., Illán, N., y Benito, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 24(3), 47-57.
- Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti (Ed), *La escolarización de los adolescentes:*

- desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, pp (209-253). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Bellei, C., Gubbins, V., y López, V. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México D.F., México: Alfaomega.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Burrows, F. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio Practicas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Castillo, J., y Barreto, J. (2014). La integración de los padres y representantes en las actividades escolares para fortalecer el quehacer educativo como estilo de vida sustentable. *Revista electrónica sustentabilidad al día*, 1, 1-17.
- Council of Ministers of Education. (2003). Access, inclusion and achievement: closing the gap. Recuperado de <http://www.cmec.ca/>
- Epstein, J. L. (2010). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fundación Chile (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.lnformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Gómez, S. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. *Diálogos pedagógicos*. 16, 40-55.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*. 7, 19-39.

- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- López, E., y Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de sanidad militar*, 67(4), 161-164.
- Lucchini, G. (2013). *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 18(2), 117-133.
- Ministerio de Educación. (2002). *Escuela, familia y discapacidad*. Santiago, Chile: División de educación general.
- Ministerio de Educación. (2010). *Decreto Supremo N° 170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Ministerio de Educación. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Escuela, familia y necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: División de educación general.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). El desarrollo de la educación en España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Monarca, H., y Simón Rueda, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado*, 14(2), 241-255.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10(3), 375-406.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE*, 13(25), 153-164.
- Pérez, M., Bellei, C., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Robledo, P., y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Romagnoli, C., y Gallardo, G. (2007) *Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documento Valoras UC.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
- Sanhueza, J., Allende, D., Salazar, J., Castillo, K., Gatica, P., y Peralta, M. (2011). Estado del arte de la educación municipal en la Comuna de Lautaro, Chile: una mirada a las percepciones, fortalezas, debilidades, desafíos y demandas de sus docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-15.

- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., y Monarca, H. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla, España: Editorial MAD, 131-130.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tejedor, G. (2012). *Elaboración de una propuesta de educación inclusiva en la colaboración familia-escuela en educación infantil*. (Tesis inédita de grado de educación infantil). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- UNICEF. (2011). *Manual para profesores jefes. Reuniones de apoderados: Acercando las familias a la escuela*. Santiago, Chile: UNICEF.
- UNICEF. (2005). *Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Valdés, Á., y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Valenzuela Miralles, C., y Sales Ciges, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.
- Valoras UC. (2008). *Clima social Escolar*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Sobre el autor:

D. Pablo Andrés Melo Moreno

Licenciado en Psicología y Magister en Psicología Educativa de la Universidad del Desarrollo (Sede Concepción).