

EXPECTATIVAS EDUCACIONALES DE FAMILIAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ESTABLECIMIENTOS DE DISTINTA DEPENDENCIA DE LA REGIÓN DEL MAULE

Autor:
Gerardo Sánchez Sánchez¹
Gustavo Castro Castro²
Javiera Fernandoi Viralta³
Macarena Malverde Osorio⁴
Pamela Orellana Araya⁵

Resumen: Las expectativas que las familias poseen sobre la educación de sus hijos/as y la escuela es el objetivo del estudio. A través de una metodología cualitativa, se entrevistaron 12 familias pertenecientes a establecimientos rurales, periurbanos y urbanos de educación primaria en Chile. Los resultados muestran el predominio de expectativas orientadas a educación integral y conciencia de su rol en el aprendizaje de sus pupilos/as. Reconocen el vínculo familia-escuela, el rol de la familia y el compromiso del estudiante como factor condicionante para cumplir las expectativas académicas.

Palabras clave: Expectativas, educación, familias, escuelas, Chile.

Résumé: Les attentes des familles vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants et de l'école constituent l'objectif de l'étude. Grâce à une méthodologie qualitative, 12 familles appartenant à des établissements d'enseignement primaire ruraux, périurbains et urbains au Chili ont été interrogées. Les résultats montrent la prédominance des attentes orientées vers l'éducation intégrale et la prise de conscience de leur rôle dans les apprentissages de leurs élèves. Ils reconnaissent le lien famille-école, le rôle de la famille et l'engagement de l'élève comme facteurs conditionnants pour répondre aux attentes scolaires.

Mots-clés: Attentes, éducation, familles, écoles, Chile.

Abstract: The expectations that families have about the education of their children and the school is the objective of the study. Through a qualitative methodology, 12 families belonging to rural, peri-urban and urban primary education establishments in Chile were interviewed. The results show the predominance of expectations oriented towards

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Director Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social / CIEJUS. gsanchez@ucm.cl

² Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. Gustavonicolascastro2@gmail.com

³ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. javifernandoi@gmail.com

⁴ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. Macarenamalverde1699@gmail.com

⁵ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. Pamelaoa91@gmail.com

comprehensive education and awareness of their role in the learning of their pupils. They recognize the family-school bond, the role of the family and the student's commitment as conditioning factors to meet academic expectations.

Keywords: Expectations, education, families, schools, Chile.

1. Introducción

Como profesores hemos tenido la oportunidad de asistir a diversos centros educativos, tanto rurales como urbanos de la Región del Maule para la realización de nuestras prácticas. Gracias a estas experiencias y oportunidades, pudimos evidenciar notoriamente que cada institución educativa tiene sus propias características y funcionamiento, entre las que destacamos la participación de la familia y los roles de los docentes. En algunos de los establecimientos es posible constatar la presencia y apoyo de las familias a nivel afectivo y en las distintas instancias de enseñanza-aprendizaje, como en otros una escasa participación limitada a la asistencia a reuniones de padres y apoderados o simplemente ausentes de todo compromiso pedagógico. Por otro lado, también nos encontramos con docentes movilizados por la educación integral de los educandos y que procuran mantener a las familias comprometidas en la educación de sus hijos/as para formar un vínculo de trabajo virtuoso, así como docentes que solo le daban valor a lo académico e incluso aquellos, con escasas expectativas respecto a sus estudiantes.

Según lo determinado por el Marco para la Buena Enseñanza [MBE] (2021), el profesorado evidencia compromiso con su tarea en tanto,

Mantiene una comunicación fluida con las familias y apoderados, promoviendo relaciones simétricas, recíprocas y de colaboración, resguardando la confidencialidad en relación con las situaciones personales y familiares de los estudiantes. Además, incentiva la participación de las familias y apoderados en actividades que apoyan la labor docente, aportando con sus saberes y experiencias a la implementación del proyecto educativo institucional (p.63)

En las relaciones dinámicas urbano/rural, es preciso reconocer la existencia de brechas asociadas a dispersión geográfica que tienden a favorecer a los establecimientos urbanos, puesto que tienen la posibilidad de utilizar y poseer más recursos materiales, transporte y Tecnologías de la Información (TICS) que los sectores rurales (Fundación 99, 2020). Según la cifra establecida por el Ministerio de Educación para el año 2020 en Chile, la matrícula total de estudiantes de Educación General Básica en la Región del Maule alcanzaba los 220.084 estudiantes. De estos, 107.432 estudiantes pertenecían a un establecimiento de dependencia municipal, 100.696 a un particular subvencionado, 9.123 a un particular pagado y el restante a Centros de Atención a la Diversidad [CAD] (Centro de Estudios Ministerio de Educación [CEM], 2021). Por otro lado, actualmente en la Séptima Región existen 447 establecimientos de educación primaria en la zona urbana y 373 en la zona rural (Ministerio de Educación, 2022). Asimismo, Chile es en la actualidad uno de los países con mayor proporción de alumnos en la educación privada, debido a que es en el sector privado donde más ha crecido la matrícula en las últimas décadas (Zancajo et al., 2022)

En este escenario es de interés indagar las expectativas manifestadas por las familias frente a la escuela básica, considerando la variable dependencia administrativa (pública / privada) y ubicación geográfica (urbano / rural). Se entiende por “expectativas” lo que se espera de alguien, el logro, la esperanza o la posibilidad de conseguir algo en un determinado tiempo, las cuales constituyen una fuerza motivacional y orientadora, que mueve a las personas y que dirige su comportamiento (Ganzach, 2000). Por otro lado, al hablar específicamente de expectativas educacionales, estas hacen referencia al nivel de escolaridad final que los adultos responsables esperan que el niño o niña alcance, como también, a la creencia que son capaces de aprender, de tener buenos resultados, de alcanzar y completar la Enseñanza Media y seguir estudios superiores (Aylwin et al., 2005). Según lo anteriormente planteado, es de gran relevancia tener expectativas educativas orientadas a la educación de los estudiantes, pero ¿varían las expectativas de las familias según el contexto o el establecimiento educacional en el que su pupilo/a está inmerso?, ¿Qué tipos de expectativas educacionales existen?, ¿Qué elementos condicionan (favorecen o limitan) el surgimiento y desarrollo de tales expectativas?, son interrogantes que constituyen parte de nuestras preocupaciones como profesores en formación.

Dicho lo anterior, el presente artículo busca determinar las expectativas educacionales que las familias de segundo ciclo de educación básica de establecimientos de distinta dependencia de la Región del Maule tienen sobre sus hijos/as. Para esto, en primer lugar, se busca establecer el concepto e importancia otorgada a la educación por parte de las familias y luego, describir las expectativas educacionales que las familias poseen, estableciendo los factores escolares que las condicionan. Por la naturaleza del tema se opta por un enfoque metodológico cualitativo, mediante el uso de entrevistas episódicas a familias cuyos hijos/as cursan el segundo ciclo básico en establecimientos educacionales definidos.

2. Marco teórico

Educación y escuela. La educación es considerada por la mayoría de la población como el camino más importante de movilidad social ascendente; por tanto, determinante en el futuro socioeconómico de las personas (Anabalón et al., 2008, p.13). Desde la obligatoriedad de la educación primaria en Chile, esta ha ido evolucionando en cuanto a su modelo, misión y objetivo en favor de alinearse a los nuevos requerimientos de la sociedad actual y así brindar una educación de calidad para los y las estudiantes. La Ley N° 20.370 define la educación como un proceso de carácter permanente que tiene la finalidad de promover las dimensiones espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico del sujeto (2009)

Frente a ello, la institución escolar constituye un pacto por el que las familias depositan en el Estado la tarea educativa de sus hijos/as (Vain, 2009, como se citó en Oñate et al., 2016). De esa manera, “la escuela se transformaría en el motor que haría posible la inclusión y movilidad social de los estudiantes” (Sánchez et al., 2016, p.348). Ahora bien, es preciso reconocer que “el rol que juegan la escuela y la familia y, situado entre ambas, el niño, sujeto de educación, es clave para el desarrollo dinámico y compartido de una educación de alta calidad humana y cultural” (Cano y Casado, 2015, p.16). La escuela permite el traspaso del acervo cultural común entre las generaciones de modo sistemático y masivo, así como la formación de la ciudadanía, sin embargo, “los nuevos escenarios

institucionales dificultan la concreción de la enseñanza y llegan a ponerla en riesgo, con las consecuencias que esta interrupción acarrea tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan directamente involucrados (Alliaud, 2017, p.30)

Sistema Educativo y su racionalidad. Desde la perspectiva de Darling-Hammond (2012 como se citó en Ruffinelli et al., 2017), la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento se ha enfrentado desde dos tipos de reformas: las orientadas a la equidad y el desarrollo de capacidades y las sustentadas en la rendición de cuentas y, por tanto, en la competencia. Siguiendo el planteamiento de las autoras, Chile es uno de los países que ha optado por la segunda opción que “se vincula a la gobernanza escolar sustentada en estrategias de mercado, en la competencia” (Ruffinelli et al., p.23),

A nivel internacional se fundamenta la competencia entre los centros educativos como un supuesto motor para la mejora de la calidad del sistema en su conjunto (Bonal et al., 2014). En 1988, Chile introdujo un sistema de *vouchers*, que lo convirtió en uno de los países con una gran trayectoria en la implementación de políticas de cuasi mercado en América Latina, y en uno de los pocos a nivel mundial en hacer uso de este modo de financiamiento a gran escala. Esta política se caracteriza porque las familias pueden elegir libremente el centro educativo de sus hijos/as, donde se genera una competencia en estas instituciones educativas debido a que la captación de alumnos en una institución incrementa la calidad de los servicios educativos (Bonal et al., 2014). Luego para el año 1980 Chile adopta un nuevo modelo económico, político y social, motivo por el cual, se genera una reconstrucción del rol del Estado, tanto en la sociedad como en el sistema educativo, el cual ya no posee un rol protagónico y se abre paso a ocupar un rol subsidiario en el funcionamiento y organización de los servicios sociales y educativos, abocando a la construcción de un nuevo orden político-social (Flores et al., 2021). Producto de estos cambios, es que la educación “apuntó a la construcción de un sistema basado en la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo” (Villalobos y Quaresma, 2015, p.6), con transformaciones dirigidas a desarrollar un modelo en que oferentes y demandantes transan libremente la educación como un bien que se consume, buscando estimular la lógica de los mercados económicos en el espacio educativo.

De este mismo modo, Villalobos y Quaresma (2015) señalan cuatro principales características que definen el modelo educativo chileno impulsado desde los años ochenta, estas son: i) la construcción de un sistema mixto en términos de su propiedad, con un fuerte desarrollo del sector privado; ii) la consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda; iii) la institucionalización del lucro y el copago como mecanismos de organización del sistema; y iv) la generación y desarrollo de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes.

Con respecto al sistema mixto, lo peculiar no es la existencia de distintos tipos de establecimientos (municipales o públicos, particular subvencionado o particular), sino la persistente baja de la matrícula de la educación pública, debido al alto crecimiento de la educación privada (Bellei et al., 2010). Actualmente, Chile, es uno de los países con mayor proporción de alumnos en la educación privada, debido a su crecimiento en las últimas décadas (Zancajo et al., 2022)

Este efecto de elegir libremente el centro educativo ha sido analizado como una fuente de desigualdad educativa (Bonal et al., 2014). Desde la perspectiva de García-Huidobro y

Bellei (2003) este incremento en el sector privado ha generado una creciente segmentación socioeconómica en los establecimientos, debido a que las escuelas públicas concentran a los y las estudiantes más vulnerables, mientras que las subvencionadas incluyen a estudiantes de nivel medio-bajo, medio y medio-alto, y, por último, las escuelas privadas que se encuentran estudiantes de la “élite”, afirmando así, que las familias, en función de su nivel socioeconómico tienen acceso a información distinta y que el uso de esta produce que se desarrollen elecciones diferentes (Ball, 2003; Karsten et al., 2001 como se citó en Bonal et al., 2014)

Familia y expectativas educativas. La familia es el primer lugar donde un individuo genera una interacción con el entorno espacial y con otros, siendo este un pilar fundamental desde el nacimiento y su posterior desarrollo. Tal como lo plantea el Ministerio de Educación (Mineduc), la familia constituye el núcleo básico del crecimiento y la socialización en tanto “en ella aprenden a hablar, a comer, a vincularse con los demás; aprenden los valores fundamentales y las normas de conducta que orientarán, en forma importante, el futuro de sus vidas” (2017, p.7).

Ahora bien, el concepto familia ha variado en su estructura, por lo que se hace complejo definirla ya que al considerar sus “contextos socioculturales y temporales, se hace necesario hablar de familias en “plural”, debido a que si bien se pueden categorizar ciertos tipos y características que le dan forma, nos encontramos ante una gran diversidad de estructuras familiares” (Murua et al., 2017, p, 10). Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS, como se citó en Centro de Psicología Clínica Canvis, 2020) la define como “conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan”.

Sin embargo, los tipos de familia se clasifican en cuanto a su estructura y en torno a ello encontramos:

Familia extensa (más de dos generaciones en el mismo hogar); familia nuclear (padres y sus hijos); familia nuclear con parientes próximos (en la misma localidad); familia nuclear sin parientes próximos; familia nuclear numerosa; familia nuclear ampliada (con parientes o con agregados); familia monoparental (un solo cónyuge y sus hijos); familia reconstituida (formada por dos adultos en la que al menos uno de ellos, trae un hijo habido de una relación anterior); personas sin familia (persona que vive sola); equivalentes familiares (personas que conviven en un mismo hogar sin constituir un núcleo familiar tradicional). (Vargas, 2014, p. 1)

Al considerar las funciones de la familia, es preciso reconocer que estas inciden en el desempeño educativo de sus hijos/as en la medida que manifiestan expectativas positivas ante la escuela y profesores (Razeto, 2016). Se entiende que las expectativas educativas van muy unidas a las percepciones, valores, creencias sobre lo educativo y también a los deseos expresados desde la propia vivencia y experiencia de vida (Intxausti et al., 2014).

Para definir el concepto “expectativas” resulta interesante asociarlo a la teoría general de la acción propuesta por Talcott Parsons, pues en esta teoría se definen varios componentes de la conducta humana y el autor propone definir la acción de un actor de manera

individual, ligada a la “organización de las orientaciones del actor respecto de una situación” (Guajardo, 2009, p.40). De esta manera, se hace necesario acotar el término a “esperar algo de alguien”, entendiendo este algo o alguien como objetos sociales y no sociales para definir el tipo de relación entre los objetos. Además de esto, es preciso recalcar que este “esperar algo de alguien”, es decir, las expectativas, están determinadas e influenciadas por la estructura social, normas y valores (Parson, s.f. como se citó en Guajardo, 2009, p.40).

En relación a las expectativas, Maestre (2009, como se citó en Frailer, 2020) plantea que existen tres tipos de expectativas que las familias mantienen sobre la escuela: las asistenciales, las educativas y las mixtas. En las asistenciales, las familias esperan que sus hijos estén bien atendidos y cuidados en el centro educativo; en cuanto a las expectativas educativas, los padres son conscientes de la etapa educativa y esperan un desarrollo integral en sus pupilos/as; y, por último, las mixtas integran las características de las asistenciales y educativas.

Por otro lado, algunos investigadores mencionan que las expectativas que las familias tienen de la educación están condicionadas por la relación familia-escuela, en donde las primeras demandan protección (física y psicológica) y educación de calidad. Asimismo, Sánchez et al., (2016) establecen que “expectativas” alude a la esperanza de alcanzar algún logro, y que, en el ámbito educativo, estas se refieren al nivel educativo que se cree y/o desea alcanzar con respecto a la educación.

En este sentido, las expectativas educativas para efectos del presente estudio, representan aquello que las familias esperan sean capaces de realizar y lograr sus hijos/as durante su período formativo, e incluyen tanto una dimensión académica como de ajuste social. Tales expectativas pueden ser vistas como orientaciones cognitivas y motivacionales en entornos de aprendizaje e influir en el compromiso de los estudiantes en su vida académica (Kuh et al., 2005, como se citó en Conde et. al, 2017)

A su vez, las expectativas educacionales son uno de los factores con mayor capacidad predictiva de la varianza de los resultados escolares de la infancia (Cárcamo y Mora, 2020) y son consideradas significativas debido a que expresan la confianza en la capacidad y posibilidad de concretar un objetivo o aspiración determinada (Jiménez, 2006, como se citó en Cárcamo y Mora, 2020). Es por esto, que cada familia posee una distinta expectativa sobre la educación de su pupilo/a, pero ¿de qué dependen estas expectativas familiares?

El Ministerio de Educación en el año 2002 establece que la experiencia escolar de las familias, el nivel de importancia que le asignan a la educación y el nivel de viabilidad que percibe de sus estudios futuros, dan como resultado las expectativas que las familias tienen acerca del nivel educativo que podrían alcanzar sus hijos/as (Díaz et al., 2009).

Especialmente en las familias de contextos económicos y educativos más desfavorecidos, en donde, las expectativas académicas de estos grupos de más bajo nivel socioeconómico pueden estar influidas por las menores posibilidades de financiar la educación a los hijos (Camhi y Arzola, 2005; Navarro, 2004 como se citó en Díaz et al., 2009). Asimismo, Cárcamo y Mora (2020), plantean que estas se ven influenciadas por los complejos

mundos culturales de cada familia, los modos de educar y la forma que cada una tiene de involucrarse con los procesos escolares de sus hijos/as.

3. Metodología

Este artículo constituye un estudio cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo-comprensivo (Given, 2008), que se llevó a cabo en la región del Maule, durante el segundo semestre del año 2022. Los participantes del estudio fueron familias cuyos estudiantes cursan la educación general básica en establecimientos de la región del Maule, Chile. El diseño investigativo cualitativo (Pérez, 2007) permite la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos entendida como marco para su actuación en ella (Flick, 2007). El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio-descriptivo (Hernández et al., 2014).

Participantes. Participan del estudio 12 familias de estudiantes de enseñanza general básica de la región del Maule. Los criterios de inclusión/exclusión fueron: familias cuyos estudiantes cursan la educación general básica, de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa (particular, particular subvencionado y municipal), ubicación geográfica (urbano y rural) y voluntad de participar en el estudio. La participación se hizo efectiva previa firma de consentimiento informado. La saturación teórica se logró al llegar a la saturación de las alternativas de respuesta, es decir, cuando los participantes no fueron capaces de producir novedades en sus discusiones y no se encontró ninguna información nueva. Además de utilizar una grabadora de audio, se realizaron observaciones manuales para aclarar las posibles intenciones de los participantes en el momento de la entrevista que tuvo una duración promedio de 40 minutos y administrada de acuerdo al protocolo de Helsinki para la investigación con seres humanos.

Instrumento. Para el proceso de recopilación de información se utilizó como técnica la entrevista situada o episódica, la que solicita al entrevistado enfocarse en situaciones concretas que podrían aportar información determinante para los objetivos de la investigación (Flick, 2007). La construcción de las preguntas consideró las siguientes cinco dimensiones: (I) concepto de educación; (II) Finalidad de la escolarización; (III) enseñanza impartida; (IV) expectativa y (V) factores condicionantes.

El proceso de validación de los instrumentos estuvo a cargo de dos docentes universitarios con conocimientos en el tema y miembros de la Universidad Católica del Maule, que permitieron, bajo la modalidad juicio de experto ajustar las preguntas a un dominio específico de contenidos (Carrion et al., 2015). Las entrevistas fueron administradas y deliberadas en sesiones de trabajo individual que tuvo la posibilidad de discutir, ejemplificar, respaldar, clarificar y complementar sus perspectivas, generando espacios para evocar eventos y situaciones concretas desde las cuales favorecer la conversación y el diálogo.

Análisis. Para llevar a cabo el análisis de carácter cualitativo se recurrió al microanálisis de datos planteado por Strauss y Corbin (2002). Una vez realizada la transcripción de las entrevistas se formularon categorías las que fueron acompañadas en todos los casos de extractos de registros de habla que fueron seleccionados y consensuados de manera

conjunta con el equipo. Finalmente, se procede a la discusión de los resultados y sus conclusiones.

4. Análisis de entrevista: Expectativas familiares sobre la educación de sus pupilos/as

4.1 Concepto de educación

En la siguiente tabla se presenta las preguntas de entrevistas y las categorías obtenidas:

Tabla 1. Concepto de educación

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿Qué entiende usted por educación?	- Integralidad. - Adaptación. - Aprendizaje.

(Fuente. Elaboración propia)

Al definir el concepto de educación, los entrevistados aluden en sus referencias a las siguientes categorías: **Integridad, Adaptación, Aprendizaje.**

La primera categoría vincula educación a la noción de **integralidad** y, en consecuencia, a la de proceso educativo más allá de la simple transmisión de conocimientos al indicar que la “educación también es académica pero principalmente valórica y de responsabilidad social en cuanto al comportamiento ciudadano” (E5). Es decir, que además de enseñar el contenido propiamente tal, incluye “valores, principios, compañerismo, responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo y solidaridad” (E2). Por consiguiente, los entrevistados concuerdan en que la educación no es simplemente la recepción de conocimientos disciplinares, sino que también incluye el desarrollo personal, social y en definitivo humano de los y las educandos.

La segunda categoría releva el concepto **adaptación** y con ello, la noción de preparación social que permita insertarse en la sociedad, lo que los entrevistados plantean como “herramientas que entrega la escuela para desenvolverse en el futuro, lo que le va a permitir también adquirir nuevos conocimientos” (E8). Asimismo, emerge la concepción de la educación como proceso que posibilita “tener herramientas a futuro y desarrollar habilidades sociales” (E4). Es decir, esta categoría revela la educación como un mecanismo que brinda y desarrolla las capacidades de los y las educandos para que se desenvuelvan a futuro y se adecuen al mundo social y laboral.

Finalmente, nace la tercera y última categoría, denominada **aprendizaje**, que vincula educación con la posibilidad de adquirir aprendizajes, específicamente “aprender matemáticas, ciencias, a escribir y a hablar, es decir, adquirir conocimientos” (E7), considerando así, la educación como la adquisición de “herramientas que le entregan a mi hijo, como la sabiduría, entender y poder empezar desde cero” (E9). Del mismo modo, un entrevistado entiende la educación como “salir adelante y tener un futuro mejor que el de uno” (E12) sugiriendo así, que a través de los aprendizajes serán seres más completos en su formación.

En consecuencia, la noción de **educación** planteada por los entrevistados resulta altamente coincidente con el planteamiento de Jiménez (2020), quien define la educación como “un conjunto de acciones esenciales para la edificación del individuo en aras a la convivencia social (...), objetivan la edificación de aquel ser humano que la propia sociedad desea” (p.671)

4.2 Finalidad de la escolarización

En la siguiente tabla se presenta la pregunta y sus respectivas categorías:

Tabla 2. Finalidad de la escolarización

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿Para qué envía a su hijo/a a la escuela?	- Felicidad. - Ser alguien en la vida. - Crecimiento personal.

(Fuente. Elaboración propia)

En lo que respecta a la intención que acompaña el envío de su hijo/a a la escuela, las respuestas de los entrevistados permiten identificar las siguientes categorías: **Felicidad, Ser alguien en la vida y Crecimiento personal.**

La primera categoría establecida corresponde a **felicidad**, idea asociada al logro de un estado de satisfacción y disfrute frente a lo que se aprende en el paso por la escuela ya que, como se plantea en el siguiente ejemplo, algunas familias declaran que les comentan a sus hijos que con la educación “tú vas a hacer lo que tú quieras ser pero que seas feliz” (E1), en otras palabras, a través de la educación el sujeto podrá desempeñarse y encontrar una satisfacción plena, interesándose más en que su hijo/a disfrute la experiencia educativa, logrando hacer aquello que él/ella quiera o le interese, en vez de exigirle un logro o que alcance una meta.

La siguiente categoría refiere a la posibilidad de **ser alguien en la vida**, entendiendo con ello la posibilidad de movilidad social ya que según los padres entrevistados “para ser alguien en la vida hay que estudiar, no hay otra forma, porque nadie le va a regalar nada, entonces la única manera de sobresalir en la vida es estudiando” (E3). Otra opinión evidenciada en esta categoría es que el educando “tiene que estudiar para que tenga su título y le vaya bien, que ese es el objetivo de la educación” (E11). De este mismo modo, algunos entrevistados plasman que a través de la educación esperan que sus hijos/a lleguen más lejos que ellos, específicamente comentan su deseo de querer “que mi hijo sea mucho más que yo, que tenga un trabajo mejor que el mío” (E6), “que sea mejor que lo que fuimos nosotros los padres, aunque no es obligación que llegue a la universidad, pero sí que saque un título” (E12). Por consiguiente, la finalidad se asocia a la búsqueda de oportunidades que permitan a sus hijos/as tener un futuro mejor que el de ellos y que alcancen un título, ya sea profesional o no, considerando la educación como un medio para alcanzar una vida plena en sociedad.

La última categoría asociada a esta pregunta corresponde a **crecimiento integral**, entendido por las familias como “tener una educación que busque desarrollar las habilidades que él (niño/a) posee, además de la cultura” (E7), involucrando en esta

ámbitos como la personalidad del alumno/a, el pensamiento crítico, las herramientas, potencialidades, convivencia, entre otros, es decir, “para que se desenvuelva y adquiera nuevos conocimientos, para fortalecer también aquello que uno en la casa no puede entregar y a la vez para que adquiera nuevas herramientas” (E8). En conclusión, en este apartado las familias aluden a la expectativa de un crecimiento pleno como “un mayor desarrollo social y de su personalidad, de la mano con las materias y contenidos” (E3).

Por ende, la finalidad que moviliza a las familias respecto al envío de sus pupilos/as a la escuela es variada, pero vinculadas a la posibilidad de salir adelante, tener mejores condiciones de vida y, en definitiva, dar cumplimiento a su proyecto de vida. Algunos plantean que a través de la educación encontrarán la felicidad plena, así como otros tienen como motivo un propósito más académico, tal como es la adquisición de un título, es decir, que entienden la educación básica como un comienzo para una escolaridad mayor, o bien, para en un futuro optar a la adquisición de un trabajo más digno, concordando lo planteado con lo que sostienen algunos autores respecto a que “la educación es considerada por la mayoría de la población como el camino más importante de movilidad social ascendente; por tanto, determinante en el futuro socioeconómico de las personas” (Anabalón et al., 2008, p.13).

De acuerdo a este último argumento, y entendiendo que la sociedad es diversa y cambiante, mediante la educación se busca desarrollar en el individuo las competencias personales y sociales, a fin de lograr una adecuada adaptación frente a la sociedad, facilitando el acceso a oportunidades tanto laborales como sociales, en este sentido la Ley General de Educación (2009) hace referencia a que la educación tiene la finalidad de alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

4.3 Percepción de la enseñanza impartida en la escuela

En la siguiente tabla se presenta las preguntas de entrevistas y las categorías obtenidas:

Tabla 3. Percepción de la enseñanza impartida en la escuela.

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿Qué cree que le enseñan a su hijo en la escuela?	- Valores. - Contenido. - Integridad.

(Fuente. Elaboración propia)

En el ámbito de la percepción de enseñanza, los entrevistados aluden en sus referencias a las siguientes categorías: **valores, contenidos, desarrollo integral**.

La primera categoría corresponde a **valores**, de acuerdo a lo cual las familias entrevistadas creen que a sus hijos les enseñan “a ser responsables, a tratar bien a los demás, a portarse bien, ser amables y buenas personas” (E11). Asimismo, plantean que “les enseñan valores porque aprenden a ser mejor persona con los compañeros y los mayores, a que no tengan malas costumbres y que salgan adelante” (E12).

Por otro lado, la categoría **contenidos** alude a las materias y asignaturas, tales como lenguaje, matemática, ciencias e historia. En este apartado, algunos apoderados mencionan que en sus colegios a los estudiantes “le enseñan toda la materia que él necesita para la edad que tiene y todos los conocimientos educacionales que él requiere para su edad” (E2), así como que la escuela “entrega los programas que el gobierno exige” (E3), por lo que las escuelas cumplen con enseñar el contenido previamente establecido en los Programas de Educación acordados por el Ministerio de Educación.

La última categoría corresponde a **desarrollo integral**, entendiendo este como una enseñanza que no solo abarca algo académico o valórico por separado, sino que “a relacionarse y a generar experiencias en el compartir con los demás niños, generando espacios de recreación y de aprendizajes culturales en donde se puede participar en medida de que él va descubriendo sus intereses” (E5). Complementario con esto, los entrevistados manifiestan que también se enseña “todo lo que es el compromiso, la responsabilidad y trabajo en equipo” (E2).

Para concluir, a partir de lo que los sujetos observan en sus pupilos/as, la mayoría de los entrevistados creen que la enseñanza que la escuela brinda abarca las disciplinas de lenguaje, matemática, ciencias e historia. Sin embargo, de la misma manera, los entrevistados aluden al rol formativo – valórico que desarrolla la escuela favoreciendo la apropiación de valores como el respeto mutuo, la responsabilidad y el compañerismo.

4.4 Expectativa respecto a la enseñanza de la escuela

En la siguiente tabla se presenta las preguntas de entrevistas y las categorías obtenidas:

Tabla 4. Expectativa respecto a la enseñanza de la escuela

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿Qué le gustaría que le enseñaran a su hijo en la escuela?	- Satisfecho/ conforme. - Educación integral. - Reforzamiento de asignaturas.

(Fuente. Elaboración propia)

Al preguntar sobre qué le gustaría que le enseñaran a su pupilo/a en la escuela, los entrevistados aluden en sus referencias a las siguientes categorías: **satisfecho/conforme, educación integral y reforzamiento de asignaturas.**

La primera categoría planteada en términos de “**satisfecho/ conforme**”, pone de manifiesto la conformidad que las familias muestran sobre la educación brindada por el establecimiento educativo, tal así que afirman que “este colegio entrega todo, trabajo en grupo, deporte, compromiso, solidaridad, responsabilidad, valores, principios y la materia por añadidura” (E2) y que no esperan que a sus hijos/as le enseñen nada más, debido a que “en la escuela le enseñan lo que quiero, es decir, a poder relacionarse, compartir y comprender cuáles son algunos sesgos que tiene la sociedad” (E5). Por consiguiente, en esta categoría se evidencia que “lo que le enseñan en el colegio está bien y las escuelas solo deben seguir fortaleciendo la forma en que le enseñan” (E10), por lo

que las familias están de acuerdo con los aprendizajes que reciben sus hijos/as, sintiéndose plenos con la educación brindada en su amplio significado.

Por otro lado, la categoría **educación integral**, pone de relieve que la mayoría de los entrevistados alude a la educación de sus hijos como proceso que no solo abarque conocimientos académicos de la lengua, las matemáticas, las ciencias e historia, sino, que incluya un desarrollo de sus capacidades, habilidades de comunicación y sociales, cuidado de medio ambiente y actitudes, tal como se manifiesta en el siguiente pasaje :”A mí me gustaría que en el colegio fortalecieran la comunicación afectiva, también me gustaría que en el ámbito del medio ambiente, le enseñaran a cultivar su propia fuente de alimentación verduras, algo más sustentable, saber reciclar (E9). Del mismo modo, otro sujeto responde que le gustaría que su hijo “desarrolle más su personalidad, porque a mi hijo le cuesta tener interacción social, es tímido” (E4), por lo que ve la educación como una instancia donde él pueda desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Asimismo, otro entrevistado plantea que le gustaría que en la escuela “enseñaran cosas de inclusión, para que pueda aceptar al resto, que se ponga en el lugar del otro antes de poder hacer un prejuicio, así como educación emocional para que él pueda expresar lo que siente, la rabia o cualquier emoción, que él sepa demostrarlas” (E8).

Por consiguiente, y pese a que los entrevistados reconocen la buena enseñanza que reciben sus hijos, entienden que hoy en día se debiera enseñar con igual profundidad que los aspectos de contenido, los valores, así como las habilidades sociales y emocionales, por lo que las escuelas debieran fortalecer estos aspectos con el propósito de que los estudiantes alcancen un nivel adecuado para enfrentar de manera óptima las situaciones futuras.

La última categoría denominada **reforzamiento de asignaturas**, es planteada por las familias al considerar que las escuelas deberían profundizar algunos contenidos esenciales para la vida. Tal como lo plantea el siguiente entrevistado, quien sostiene que “ojalá aprendieran más de matemáticas y lenguaje, cosas que a mi hijo le cuestan, reforzar estas materias y que aprendan más” (E6), concordando con lo que plantea otra entrevistada quien declara querer que a su pupilo/a “le enseñen a leer mejor porque igual le cuesta mucho, y leer es super importante porque le sirve para toda la vida” (E11).

La mayoría de los colegios realiza reforzamiento a los estudiantes cuando estos poseen un promedio inferior al de sus compañeros o estén en peligro de no alcanzar una nota aprobatoria. Sin embargo, los entrevistados destacan que el reforzamiento debería ser para todas y todos los estudiantes, con el propósito de fortalecer los contenidos abordados y que estos se vuelvan significativos para el alumnado. De trata de poner énfasis en los estudiantes que más lo requieran, pero sin excluir a cualquier alumno que quiera participar de este tipo de actividades y fortificar su conocimiento disciplinar.

Ahora bien, en las Bases Curriculares del Currículum Nacional, la educación básica debe contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus distintas dimensiones, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, con el fin de colaborar al desarrollo del país y desarrollar su vida en forma plena (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Sin embargo, el desarrollo integral de los estudiantes, no siempre se desarrolla en su totalidad, dejando en evidencia de los

apoderados un déficit en las dimensiones que están enfocadas más allá de lo cognitivo, desatendiendo muchas veces, aspectos de educación emocional y ambiental.

4.5 Competencias para el futuro

En la siguiente tabla se presenta la pregunta de entrevista y las categorías obtenidas:

Tabla 5. Competencias para el futuro

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿De qué manera cree usted que lo que aprende su hijo en la escuela le servirá para el futuro?	- Ser alguien en la vida. - Herramientas para el futuro. - Desarrollo personal.

(Fuente. Elaboración propia)

Al indagar en la utilidad de lo aprendido en la escuela para el futuro, los entrevistados aluden a dos categorías: **ser alguien en la vida, herramientas y desarrollo personal**.

La primera categoría denominada **ser alguien en la vida** está relacionada con noción de educación entendida como un medio para acceder a un futuro mejor. De esta forma, una entrevistada plantea que en conversaciones con su hija le promete que “el estudiar le va a dar algo, no le asegura, tiene claro que no le asegura, pero sí le va a dar una posibilidad en la vida de ser alguien” (E1). A este testimonio se le suma el de una apoderada, quien dice que el estudiar le servirá a su hijo en el futuro “para que trabaje mejor y bien, que no ande barriendo la calle, aparte que la escuela le da muy buenos valores y enseñanza” (E6). Esta categoría evidencia una creencia según la cual la educación y el estudio proporciona independencia al individuo, le facultará para optar a trabajos de mejor calidad y un bienestar en la vida.

Por otro lado, la segunda categoría corresponde a **herramientas para el futuro**. Esta es entendida por los entrevistados como contenidos y enseñanzas que sirven para toda la vida o para el futuro que quieren sus hijos/as. Por ejemplo, un entrevistado plantea las matemáticas y lenguaje como herramientas, puesto que “la matemática sirve para toda la vida, y él quiere ser armero y para ser armero tiene que saber matemáticas. Y además de esto, para expresar lo que uno sabe necesita el lenguaje, y en la escuela enseñan lenguaje” (E7). Del mismo modo, otra entrevistada concuerda con esto manifestando que “en realidad la escuela te prepara para la vida, Muchas veces uno dice, pero ¿para qué me sirve la matemática? te permite resolver problemas, te enseña a analizar situaciones... las otras áreas te permiten poder expresarte, desenvolverte y desarrollarte” (E8). Las familias entrevistadas creen que lo aprendido en la escuela es un instrumento para el futuro de sus pupilos/as, es decir, que todo lo aprendido en el establecimiento educacional les servirá para desempeñarse en un contexto social y laboral y los ayudará a realizar su vida plenamente sin importar el área en el que deseen ejercer.

Finalmente, surge la categoría **desarrollo personal**, la cual es entendida por las familias entrevistadas como la apropiación de valores y el desarrollo de habilidades que permitirán a sus hijos/as desenvolverse en la sociedad. En esta, plantean que lo aprendido en la escuela “quizás le pueda servir pedagógicamente según los gustos que tenga más adelante,

pero lo que más le puede servir es cómo socializar, cómo empatizar, cómo ayudar a los demás. Estos son los cimientos fundamentales que deben tener las personas y que la escuela desarrolla” (E9). Además de esto, en el presente apartado surge la mención a que en la escuela se realiza mucho trabajo colaborativo, lo cual, según una entrevistada, es fundamental, debido a que “el trabajo en equipo le va a servir cuando sea adulto, porque aquí nace el compañerismo, lo que es muy importante ya que, después en la vida laboral tienes que trabajar en equipo” (E2). Por otro lado, también se plantea que la educación propicia un pensamiento crítico, puesto que la educación “potencia un poco más el ejercicio crítico de la sociedad, el poder vivenciar espacios culturales que son distintos y genera un espíritu solidario, y eso sí es una preparación real para la vida” (E5). Los sujetos entrevistados, destacan en mayor proporción el desarrollo personal, el cual abarca la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales y que, gracias a estas el estudiante se podrá adaptar y desenvolver en los distintos ambientes y espacios sociales y profesionales.

En definitiva, las familias destacan que todo lo aprendido en la etapa de escolaridad es un beneficio y un recurso para el futuro de los y las educandos, esto debido a que en una primera instancia se manifiesta la educación como un medio para conseguir un fin y llegar a hacer alguien en la vida, es decir, se percibe la educación como un mecanismo de movilidad social. Estos resultados son coincidentes con los resultados de otras indagaciones al considerar la educación como el camino más importante de movilidad social ascendente; por tanto, determinante en el futuro socioeconómico de las personas (Anabalón et al., 2008, p.13) y con el rol clave que tiene la escuela en el desarrollo de las personas, puesto que esta es considerada como el motor que hace posible la inclusión y movilidad social de los estudiantes” (Sánchez et al., 2016, p.348).

4.6 Factores condicionantes del logro de expectativas

En la siguiente tabla se presenta las preguntas de entrevistas y las categorías obtenidas:

Tabla 5. Factores para el logro de expectativas

<i>Pregunta</i>	<i>Categorías</i>
¿De qué depende que sus hijos logren sus expectativas?	- Compromiso del estudiante. - Familia. - Vínculo Familia -escuela.

(Fuente. Elaboración propia)

En la mayoría de las familias chilenas existen diversas expectativas con respecto a la educación de sus hijos/as. En este sentido, al preguntar a los entrevistados de qué depende que sus hijos logren las expectativas que ellos como familia poseen de sus pupilos/as, encontramos las siguientes categorías: **Compromiso del estudiante, familia, vínculo familia-escuela.**

La primera categoría mencionada como **compromiso del estudiante** alude al desempeño de los y las estudiantes con respecto a su educación, abarcando a su vez, lo que les gusta y desean. Por ejemplo, un entrevistado menciona que sus expectativas dependen del

“empeño que él (estudiante) haga, en clases, el esfuerzo que haga para salir adelante. Porque yo lo puedo mandar al mejor colegio y si él no le hace empeño en sus estudios no se va a lograr nada” (E10). Asimismo, otros entrevistados mencionan que depende que su hija “siga siendo tan responsable como es” (E1), que “haga lo que a él le gusta, que busque lo que a él le gusta” (E2), y otro, que todo lo que él espera de su pupilo “depende de lo que mi hijo quiera lograr o construir en su vida” (E9). Para estas familias, esta categoría fue tomada desde una perspectiva donde sus hijos e hijas son los protagonistas, puesto que mencionan que las expectativas que ellos tienen por sobre sus pupilos/as depende simplemente de que estos sean responsables, que se desarrollen en lo que ellos quieren y se esfuercen para alcanzar sus metas, y, a partir del cumplimiento de estos compromisos, las familias esperan resultados de sus educandos.

La segunda categoría corresponde al vínculo **familia-escuela**, el cual alude al apoyo por parte de las familias y los establecimientos educacionales hacia sus pupilos. Por ejemplo, un entrevistado menciona que sus expectativas “dependen del colegio y de la casa, yo creo que está bien apoyado en ambos lados, porque aquí se preocupan mucho de él, tengo fe que va a tener un buen futuro, que va a poder seguir estudiando porque el apoyo ha sido elemental en ambos lados” (E7). Asimismo, otro entrevistado alude que familia y escuela “es una alianza tanto en el colegio como en la familia, el compromiso que tiene la familia con lo que el colegio está brindando, porque de cierta manera la educación es compartida, ellos te enseñan la materia y uno tiene que reforzarlo en la casa, ellos te dan una pincelada porque no todo el contenido se abarca en la clase” (E8). Por último, otro entrevistado alude que “depende de la profesora, de los padres del apoyo que les damos” (E12). En ese sentido, la mayoría de los entrevistados coinciden en que el cumplimiento de sus expectativas siempre va a depender del apoyo de las familias como de las escuelas, dado que es un trabajo en conjunto: el colegio brinda los conocimientos y las familias deben reforzar este contenido para que el aprendizaje de los estudiantes sea beneficioso y se puedan cumplir las expectativas.

La tercera y última categoría corresponde a **apoyo familiar**. En esta, una entrevistada alude que las expectativas educacionales que tiene de su pupilo dependen “del apoyo de nosotros como papás que estamos detrás de él y lo estamos guiando a su futuro” (E4). De la misma manera, otra entrevistada menciona que su hija logrará sus expectativas siempre y cuando reciba un apoyo de su familia, ya que, “uno debe darle la confianza y ánimo, debe decirle <<Hija tú podí>>, hay que decirle que ella es capaz y que ella puede para que lo logre” (E11). Por último, un caso particular menciona que el hecho que su hija termine la escolaridad de la misma forma como la está realizando actualmente, depende “de que yo pueda seguir pagándole el colegio para que se eduque como lo ha hecho hasta ahora” (E1). Por consiguiente, esta categoría aborda a la familia como ente fundamental y principal para que los estudiantes alcancen sus objetivos, puesto que esta es la encargada de apoyar y asegurar la educación de sus hijos e hijas.

Se hace imperativo mencionar que se entiende “expectativas” como la esperanza de alcanzar algún logro y que en el ámbito educativo se refieren al nivel que se cree o desea alcanzar con respecto a la educación (Sánchez et al., 2016), por lo que las expectativas representan aquello que las familias esperan que sus hijos/as sean capaces de realizar y lograr durante su período formativo. Por consiguiente, a modo de conclusión, las familias entrevistadas manifiestan que sus expectativas respecto a la educación de sus hijos van a

depender de factores como el compromiso del estudiante, el rol de la familia-escuela y el de la familia por sí sola.

5. Discusión y Conclusiones

El presente estudio está centrado en determinar las expectativas educacionales que poseen las familias de segundo ciclo de educación básica de cuatro establecimientos de la Región del Maule.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación y en relación al objetivo orientado a determinar la concepción e importancia otorgada a la educación por parte de las familias de segundo ciclo básico, los sujetos entrevistados manifiestan una concepción de educación íntimamente relacionada con la definición actual de educación establecida por el Ministerio de Educación (2009), la cual tiene como objetivo posibilitar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.

En ese sentido, las familias entrevistadas conciben la educación como proceso integral, que va más allá de la transmisión de conocimientos, para incluir una serie de otras competencias vinculadas al desarrollo personal y social. Asimismo, sostienen que la educación es un proceso de adaptación, vale decir de socialización de las nuevas generaciones en tanto permite a sus pupilos/as adquirir las herramientas necesarias para insertarse en el mundo laboral y social. Ahora bien, también, asocian el concepto de educación a la adquisición de aprendizajes, principalmente de las disciplinas obligatorias en la enseñanza básica, como, lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales.

Por otro lado, las familias envían a sus hijos a la escuela, con la intención de que estos se eduquen, adquieran herramientas, se desarrollen y aprendan, por lo que apuestan a que las instituciones educativas se encargarán de brindar y desarrollar esto en sus hijos e hijas, por lo que las familias poseen expectativas con respecto a la educación de sus pupilos/as. Tal como lo plantean Sánchez et al., (2016) las “expectativas” aluden a la esperanza de alcanzar algún logro, y que, en el ámbito educativo, estas se refieren al nivel educativo que se cree y/o desea alcanzar con respecto a la educación.

En cuanto al segundo objetivo específico, el cual busca describir las expectativas educacionales que poseen familias de segundo ciclo básico y los factores escolares que las condicionan, es posible visualizar diferencias que estarían mediadas por el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales al que asisten los hijos/as. Así, las familias entrevistadas de colegios particulares aspiran a que sus hijos/as se desarrollen en lo que ellos/as quieren pero que alcancen un alto nivel educativo, vinculado a la educación superior universitaria. Esto debido a que desean que sus hijos sean felices sin importar en lo que se desarrollen, pero el motivo por lo que los envían a un colegio particular es para asegurar su éxito académico universitario. Por otro lado, las familias entrevistadas de los colegios municipales del sector urbano y rural desean que sus hijos tengan un mejor trabajo que ellos, ya que mencionan que sus trabajos son sacrificados y no muy bien remunerados, y que el educarse y obtener un título les permitirá tener un mejor estilo de vida sin tener que sacrificarse de la manera que ellos lo hacen día a día. Asimismo, las familias de los colegios rurales mencionan que no importa el nivel escolar que alcancen sus pupilos/as, ya que, el simple hecho que estos alcancen un nivel de escolaridad más alto que ellos, los hará obtener mejores trabajos. Por otro lado, una gran cantidad de familias entrevistadas, tanto de los colegios rurales y urbanos, manifiestan estar

conformes con la educación que reciben sus hijos e hijas, considerando que les entregan las herramientas necesarias para su desenvolvimiento en una sociedad de cambios constantes. Desde la evidencia disponible, en el Grupo Socio-Económico (GSE) más alto las expectativas llegan al 75 %, lo que dista en 7 puntos del GSE medio alto. De este modo, las expectativas más altas se encuentran entre los padres de GSE medio y medio alto, mientras que las de los padres de GSE alto se igualan con las de los padres de GSE medio bajo. (Agencia de calidad de la educación, 2019)

Además de esto, como lo declara Maestre (2009) citado en Fraile (2020), las expectativas de los padres, madres y apoderados/as pueden dividirse en asistenciales, educativas y mixtas. En las asistenciales, las familias esperan que sus hijos estén bien atendidos y cuidados en el centro educativo; en cuanto a las expectativas educativas, los padres son conscientes de la etapa educativa y esperan un desarrollo integral en sus pupilos/as; y, por último, las mixtas, corresponden a las familias que reúnen las características de las asistenciales y educativas. A raíz de esta investigación, podemos concluir que en las familias entrevistadas predominan las expectativas educativas, ya que se manifiesta con énfasis el concepto de educación integral y los padres, madres y/o apoderados entrevistados, sin importar la dependencia y ubicación de su establecimiento educativo, sostienen estar conscientes de lo que les enseñan a sus hijos/as, de las actividades que realizan y de lo que estos aprenden.

Finalmente, respecto a los factores condicionantes de las expectativas de las familias sobre el logro académico de sus pupilos/as, los entrevistados relevan el vínculo familia-escuela, el cual se manifiesta con énfasis y es considerado fundamental en el proceso de educación, puesto que en su mayoría las familias entrevistadas declaran la importancia que tiene una comunicación efectiva y un trabajo en conjunto entre estos dos agentes para que los educandos alcancen sus objetivos. De la misma manera, permite a la familia involucrarse más allá del mero proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que también les da la facultad de acercarse más a sus hijos e hijas, conocer sus intereses, situaciones personales, problemas y cómo estos se desenvuelven en la escuela, lo que concuerda con lo planteado con Cano y Casado (2015), quienes sostienen que el rol que juegan la familia y la escuela es clave para un desarrollo dinámico y compartido de alta calidad humana y cultural.

Además de este vínculo familia-escuela, también se presenta una concepción de la familia. Las familias entrevistadas consideran que el núcleo familiar es un ente valioso para que el estudiante alcance los objetivos esperados por ellos, constituyen el pilar tanto para financiar la educación de sus hijos/as y los recursos utilizados en esta, tales como los materiales, colaciones, uniforme escolar, aporte al Centro General de Padres y cuota pedagógica en los establecimientos públicos y matrícula y mensualidad en los privados, así como para darles sostén que les permita desarrollarse de manera plena, motivando el esfuerzo y su aprendizaje; por lo que ellos mismos reconocen la importancia del núcleo familiar en el desarrollo de sus pupilos en el período de desarrollo escolar. Parcel et al. (2010) como se citó en Razeto (2016) coinciden en afirmar que la pobreza material es un factor de riesgo para los niños y niñas, ya que implica menor acceso a recursos educativos que apoyen el proceso de aprendizaje, tales como materiales y actividades educativas. Por otro lado, se establece que los padres que viven en condiciones de pobreza o estrés económico experimentan más altos problemas de salud mental, los que pueden limitar su

habilidad para apoyar los estudios de sus hijos e hijas (Weiss et al., (2009) como se citó en Razeto (2016)

De la mano con este vínculo, y para que el educando cumpla con las expectativas que su familia tiene puestas en él, aparecen fuertemente los conceptos de esfuerzo, responsabilidad y compromiso que este debe adquirir para desarrollar eficazmente su etapa educativa. A raíz de las entrevistas realizadas, algunas de las familias entrevistadas manifiestan que sus expectativas educacionales se van a cumplir en la medida que sus hijos/as se desarrollen en algo que sea del gusto de ellos/as y les cause felicidad. En este punto, los entrevistados mencionan que sus pupilos/as están en total conocimiento de que tienen responsabilidades que han de cumplir en el ámbito académico. Es aquí donde el/la estudiante manifiesta intereses particulares, en algunas áreas más que en otras, por lo que debe desenvolverse y poner en práctica sus habilidades de compromiso, esfuerzo y trabajo.

Bibliografía

Agencia de calidad de la educación. (2019). *Expectativas educativas. Factores asociados a mejores Resultados Educativos*, Gobierno de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

Anabalón, M. Carrasco, S. Elgueta, D. Gallardo, C. Cárcamo, H. (2008). *El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán*. Horizontes Educativos, vol. 13, núm. 1, 2008, pp. 11-21.

Aylwin, M., Corten, C., Ermter, K., Flanagan, A., Muñoz, A., Pérez, L. (2005). *Guía de apoyo para la familia*. Ministerio de Educación. Primera Edición 2005. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15048/familia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF 2010, Universidad de Chile 2010, Pehuén Editores S.A.

Bonal, X., Verger, A., Zancajo, A. (2014). *Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: Efectos sobre las desigualdades educativas en Chile*. Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, Revista Tempora, 17; octubre 2014, pp. 11-30. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4734/TM_17_%282014%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cano, R., y Casado, M. (2015). *Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp.15-28.

Carrion, C., Soler, M., Aymerich, M. (2015). *Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas: Un Enfoque Cualitativo*. Formación universitaria, 8(1), 13–22.

Centro de Psicología Clínica Canvis. (2020). *Diversidad familiar: Los diferentes tipos de familias actuales*. <https://www.canvis.es/es/diversidad-familiar-tipos-de-familia-actuales/>

Centro de Estudios Mineduc [CEM]. (2021). *Valoración de la matrícula Oficial 2020*. Ministerio de Educación.

Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Marco para la buena enseñanza: Estándares de la profesión docente*. Primera Edición: agosto 2021. MBE-2.pdf (mineduc.cl).

Conde Rodríguez, Á., Deaño Deaño, M., Pinto Moreira Diniz, A., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso Gil, S., García-Señorán, M., Limia González, S. y Tellado González, F. (2017). *Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2017, pp. 167-176. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852544017.pdf>

Díaz, A., Pérez, M., Mozó, P. (2009). *Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Num. 3 pp. 442-448. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n3/v43n3a03.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2da. Ed)*. Morata, S.L.; Fundación Paideia Galiza.

Flores, P; Luque, D; Neut, S; Olate, D. (2021) *Texto del estudiante: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio*. Departamento de Estudios Pedagógicos de SM S.A. Ministerio de Educación.

Frailer, E. (2020). *Visión familiar sobre la escolarización de 0 a 6 años*. Facultad de educación. Universidad de Salamanca. TFG Visión familiar sobre la escolarización de 0 a 6 años.pdf (usal.es)

Fundación 99 (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*.

Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*.

García- Huidobro, J., Bellei, C. (2003). *Desigualdad Educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado. https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273128257_Desigualdad_educativa_en_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec/Desigualdad-educativa-en-Chile.pdf

Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, 2008 SAGE Publications, Inc.

Guajardo, V. (2009) *Las expectativas de padres y apoderados con educación formal incompleta en torno a la educación que reciben sus hijos en entornos deprivados*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. departamento de educación. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105753/cs-guajardo_v.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (sexta edición)*. INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Intxausti, N. Etxeberria, F. Joaristi, L. (2014). *¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?* RELIEVE, 20 (1), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3804.

Jiménez, P. (2020). *La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna*. Revista de Investigación Const. 6 (3) Sep-Dec 2019. <https://www.scielo.br/j/rinc/a/nkCWRxs4YDpvJzcXj8cQJdB/?lang=es>

Ministerio de Educación. (2009). *Ley N° 20370 Ley General de Educación*. Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). <http://2010-2014.gob.cl/media/2010/05/EDUCACION.pdf>. s.t. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares: Primero a Sexto básico*. República de Chile, Primera Edición: diciembre 2018.

Ministerio de Educación. (2022). *Número de establecimientos educacionales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], SIIT estadísticas territoriales. Buscador Estadístico - SIIT (bcn.cl)

Murua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M. y Zorrilla, A. (2017). *Políticas de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. División de Educación General, enero 2017. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf

Oñate, A., Reyes, F., Villarroel, V. (2016). *Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública*. Estudios Pedagógicos XLII, N° 3: 347-367, 2016.

Razeto, A. (2016). *El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas*. Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 2.

Ruffinelli, A. Cisternas, T. Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Impreso por C y C impresores en Santiago de Chile, Julio 2017.

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23877/Iniciarse-en-la-docencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, A., Reyes, F., & Villarroel, V. (2016). *Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública*. Estudios Pedagógicos, XLII (3), 347-367.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Universidad de Antioquia.

Vargas, H. (2014). *Tipo de familia y ansiedad y depresión*. Rev Med Hered. 2014; 25:57-59

Villalobos, C., Quaresma, M. (2015). *Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado*. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, núm. 69, 2015, Universidad Autónoma del Estado de México.

Zancajo, A., Muñoz, G., Ramos, M., Bellei, C. (2022, 29 julio). *¿Se puede asegurar el derecho a la educación en un sistema privatizado como el chileno?*
<https://terceradosis.cl/2022/03/20/se-puede-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-en-un-sistema-privatizado-como-el-chileno/>