**Revista** Educación Las Américas

**Artículos**

OPEN ACCESS

doi: 10.35811/rea.v15i2.416
e-ISSN 0719-7128

# Entre el reconocimiento y la dificultad: percepciones de profesores jefes sobre la implicación familiar en educación media técnico-profesional

*Between recognition and difficulty: perceptions of head teachers regarding family involvement in technical and vocational secondary education*

***Olivia Andrea Canales Quezada*[1], *María Soria-Galvarro*[1], *Francisca Rubio*[1], *Natalia Terraza*[1]**

**Resumen**

La participación de las familias en el proceso educativo ha sido reconocida como un factor relevante para el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiantado. No obstante, en contextos de alta vulnerabilidad social, dicha participación se ve condicionada por múltiples factores estructurales que tensionan el vínculo entre la escuela y las familias. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de profesores jefes de enseñanza media respecto de la participación parental en un liceo técnico profesional público de la ciudad de Valparaíso. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, de alcance descriptivo, con predominio cuantitativo. Se aplicó un cuestionario tipo Likert a nueve profesores jefes, organizado en cuatro dimensiones: comunicación familia-escuela, apoyo académico desde el hogar, participación de las familias en instancias escolares y rol y compromiso familiar percibidos. Asimismo, se incorporó una pregunta abierta que permitió profundizar cualitativamente en los factores que facilitan o dificultan la participación familiar. Los resultados evidencian que, si bien el profesorado reconoce transversalmente la influencia positiva del apoyo familiar en el rendimiento académico, percibe una participación limitada y poco sistemática por parte de las familias, especialmente en lo referido al apoyo académico cotidiano y a la presencia en actividades escolares. Estas dificultades son asociadas, principalmente, a condiciones laborales, socioeconómicas y de tiempo de las familias, así como a la ampliación y sobrecarga del rol mediador del profesor jefe. Se concluye que fortalecer el vínculo familia-escuela requiere avanzar hacia estrategias institucionales más flexibles y contextualizadas, que reconozcan tanto las realidades familiares como las condiciones de trabajo del profesorado.

**Palabras clave:** *implicación familiar, relación familia-escuela, profesor jefe, rol docente, educación técnico-profesional*

**Abstract**

Family participation in the educational process has been widely recognized as a relevant factor for students' academic achievement and holistic development. However, in contexts of high social vulnerability, such participation is conditioned by multiple structural factors that place strain on the relationship between schools and families. The aim of this study was to analyze the perceptions of upper secondary homeroom teachers regarding parental participation in a public technical--professional high school located in the city of Valparaíso, Chile. The study was conducted using a mixed-methods approach with a descriptive scope and a predominance of quantitative methods. A Likert-type questionnaire was administered to nine homeroom teachers and organized into four analytical dimensions: family--school communication, academic support from the home, family participation in school activities, and perceived family role and commitment. In addition, an open-ended question was included to qualitatively explore factors that facilitate or hinder family participation. The results show that, although teachers

1 Universidad de Playa Ancha, Chile e-mail: olivia.canales@upla.cl

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0)



Aceptado: 27 Febrero 2026 | Publicado: 7 Febrero 2026

broadly acknowledge the positive influence of family support on students' academic performance, they perceive family participation as limited and insufficiently systematic, particularly with regard to everyday academic support and attendance at school activities. These difficulties are mainly associated with families' labor, socioeconomic, and time constraints, as well as with the expansion and overload of the homeroom teacher's mediating role. It is concluded that strengthening the family--school relationship requires the development of more flexible and context-sensitive institutional strategies that recognize both family realities and teachers' working conditions.

**Keywords:** *Family involvement, Family--school relationship, Homeroom teacher, Teaching role, Technical--professional education*

## Introducción

La participación de las familias y apoderados en el proceso educativo del estudiantado ha sido ampliamente reconocida como un factor clave para el logro académico y la formación integral durante la niñez y la adolescencia, especialmente en los niveles de escolaridad obligatoria. Diversos estudios coinciden en que el acompañamiento familiar, el apoyo emocional y la transmisión de valores influyen de manera significativa en las trayectorias educativas. En este sentido, "una familia que brinda un ambiente de apoyo, formación en valores, proporciona recursos y oportunidades educativas puede tener un impacto positivo en el éxito académico de un estudiante" (Alama, 2024, p.7).

No obstante, pese al consenso existente respecto a los beneficios de la implicación parental, la realidad escolar muestra importantes brechas entre el ideal normativo de participación y sus formas efectivas de concreción. Esta distancia se vuelve particularmente evidente en contextos de alta vulnerabilidad social, donde las condiciones socioeconómicas, culturales y laborales de las familias dificultan la construcción de un vínculo sostenido con la escuela. En estos escenarios, la implicación familiar se encuentra condicionada por factores estructurales que exceden la voluntad individual de padres, madres y apoderados.

Desde una perspectiva sistémica, distintos autores han planteado que la relación entre familia y escuela no debe entenderse como un complemento accesorio, sino como un componente estructural del sistema educativo. Bolívar (2006) advierte que "demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa" (p.121). Esta concepción implica superar una mirada meramente administrativa de la participación familiar y avanzar hacia formas de colaboración orientadas al aprendizaje, el desarrollo socioemocional y el sentido de pertenencia del estudiantado. En esta línea, se ha señalado que "la participación familiar es más efectiva si la escuela reduce barreras de tiempo y acceso, y si ofrece apoyos estructurados (materiales impresos, horarios alternos, mensajería directa)" (Casas-Castellanos, 2025, p. 8).

Sin embargo, en contextos marcados por la precariedad económica y la desigualdad social, esta alianza se ve enfrentada a múltiples obstáculos. Ortega y Cárcamo (2018) señalan que las familias otorgan al profesorado un rol central en el establecimiento de la relación familia-escuela, percepción que se sustenta en el carácter burocrático de la institución escolar. Esta representación puede generar una participación más reactiva que

proactiva, especialmente cuando las dinámicas escolares no logran ajustarse a los tiempos, ritmos y experiencias de las familias. Al respecto, Moreno et al. (2016) advierten que, en no pocas ocasiones, el profesorado tiende a interpretar la baja implicación familiar como falta de compromiso o delegación de responsabilidades, sin considerar críticamente las condiciones sociales, laborales y culturales que limitan las posibilidades de involucramiento. Asimismo, señalan que la escuela suele convocar a las familias principalmente ante situaciones problemáticas, lo que contribuye aún más al distanciamiento progresivo.

Estas tensiones se profundizan cuando los apoderados enfrentan extensas jornadas laborales, bajos niveles de escolaridad y precariedad económica, así como experiencias previas de exclusión educativa, factores que inciden en la confianza hacia la institución escolar y en sus posibilidades reales de involucramiento. Al respecto, Espinoza et al. (2012) indican que las familias de estudiantes en riesgo de deserción suelen presentar características como monoparentalidad, bajo capital educativo y dificultades económicas significativas. En este contexto, la participación parental tiende a limitarse a instancias formales y esporádicas, como reuniones o citaciones, quedando al margen de los procesos pedagógicos y formativos más sustantivos. Como afirman Flor et al. (2023), "muchos docentes señalan que la falta de atención de los padres impacta negativamente en el cumplimiento de tareas escolares" (p.2001), reforzando una mirada crítica sobre el compromiso parental.

El fenómeno se intensifica en la educación media, etapa en la que se observa una disminución progresiva del acompañamiento familiar. Investigaciones recientes muestran que el seguimiento académico es mayor en la educación básica que en la media, y que las madres suelen asumir un rol más activo que los padres en este ámbito (Fuster Baraona et al., 2024). Asimismo, docentes reportan bajos niveles de apoyo por parte de los apoderados en el proceso de enseñanza, lo que debilita las posibilidades de construir vínculos colaborativos sostenidos (Elige Educar, 2017).

En este escenario, el profesor jefe adquiere un rol clave como mediador del vínculo entre la escuela y la familia. Su labor no se restringe a la enseñanza de contenidos curriculares, sino que incorpora funciones de acompañamiento, orientación y contención socioemocional. León Sánchez (2011) señala que "para facilitar la participación, el papel de los profesores es esencial, ya que deben ser ellos quienes inviten a las familias a formar parte de su trabajo" (p. 17). Por tanto, los docentes deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa. No obstante, este rol ampliado suele ejercerse sin una formación específica y en condiciones de sobrecarga laboral, lo que impacta tanto en el bienestar docente como en la percepción de la participación familiar. Miño (2016) señala que la docencia se caracteriza por "una alta carga de trabajo, manifestada en falta de tiempo para la vida personal, estrés, prisas y agobios, carga de responsabilidad y dificultad para desconectarse al acabar la jornada de trabajo" (p.45).

Desde esta perspectiva, el trabajo del profesor jefe debe comprenderse como una función articuladora de redes de apoyo en contextos de alta complejidad social. Bolívar (2006) plantea que "en la tarea de establecer alianzas con la comunidad, el modelo de profesional autónomo se queda corto, y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias" (p.131). Sin embargo, cuando esta ampliación del rol no cuenta con respaldo institucional suficiente, puede generar una sensación de sobrecarga y desprotección profesional. En este sentido, Oyarzún y Cornejo (2024) advierten que las condiciones laborales que afectan al profesorado incluyen "la sobrecarga excesiva, la exigencia emocional, la falta de ayuda y la carencia de sentido en el trabajo" (párrafo 6).

A partir de este diagnóstico, se vuelve necesario generar evidencias situadas que permitan comprender cómo se configura la participación familiar desde la mirada del profesorado, particularmente en contextos de educación media técnico-profesional. En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones que tienen los profesores jefes de enseñanza media respecto de la participación parental en el proceso educativo del estudiantado en un liceo público técnico profesional.

Este estudio busca identificar tensiones y limitaciones presentes en el vínculo familia-escuela, así como aportar a la reflexión sobre el rol mediador del profesor jefe y los desafíos institucionales que emergen desde estas percepciones.

## Metodología

El presente estudio adopta un enfoque mixto, de alcance descriptivo, con predominio del componente cuantitativo y un apoyo cualitativo de carácter exploratorio, orientado a analizar las percepciones del profesorado jefe de enseñanza media respecto de la participación parental en el proceso educativo.

La investigación se desarrolló en un liceo técnico profesional de la ciudad de Valparaíso, establecimiento que atiende a estudiantes provenientes mayoritariamente de sectores de alta vulnerabilidad social. La población estuvo conformada por la totalidad de los profesores jefes de enseñanza media del establecimiento, correspondiente a diez cursos distribuidos entre primero y cuarto medio. La muestra fue de tipo intencional no probabilística, y estuvo constituida por nueve profesores jefes, lo que permitió recoger la percepción del 90% del universo de profesores jefes del establecimiento. Los participantes ejercían jefatura en distintos niveles de enseñanza media y presentaban trayectorias docentes diversas en términos de edad, género y años de experiencia profesional. La participación fue voluntaria, resguardándose el anonimato y la confidencialidad de la información.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado, diseñado especialmente para este estudio, aplicado a través de la plataforma Google Forms. El instrumento estuvo compuesto por dos secciones. La primera correspondió a un cuestionario tipo Likert, integrado por 15 afirmaciones con una escala de cinco niveles de respuesta, que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Estas afirmaciones se organizaron en cuatro dimensiones analíticas: comunicación familia-escuela; apoyo académico y formativo desde el hogar; participación de las familias en la escuela; y rol y compromiso familiar percibidos. La segunda sección del cuestionario incluyó una pregunta abierta, orientada a profundizar cualitativamente las percepciones docentes respecto de los factores que facilitan o dificultan la participación activa de las familias en el proceso educativo del estudiantado.

Previo a su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes validaron la claridad, pertinencia y coherencia de las afirmaciones en relación con los objetivos del estudio. Asimismo, la investigación contó con la aprobación del comité de bioética de la Universidad de Playa Ancha. Una vez cumplidos los resguardos éticos y metodológicos, se coordinó con el equipo directivo del establecimiento para autorizar y facilitar la aplicación del cuestionario. Este fue enviado a los profesores jefes a través de sus correos electrónicos institucionales, incorporando en el mismo formulario el consentimiento informado, donde se explicitaban los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación y las garantías éticas. Los docentes respondieron el cuestionario de manera autónoma, en el momento en que estimaron con-

veniente dentro de su jornada laboral.

Los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario tipo Likert fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar tendencias generales en las percepciones de los profesores jefes respecto a cada una de las dimensiones analizadas. En cuanto a la información cualitativa proveniente de la pregunta abierta, se realizó un análisis de contenido temático de carácter exploratorio, que permitió identificar categorías emergentes asociadas a factores que facilitan o dificultan la participación de las familias en el proceso educativo. Estas categorías fueron utilizadas para complementar e interpretar los resultados cuantitativos, aportando una comprensión más situada del fenómeno estudiado.

## Resultados

Los resultados se presentan organizados en función de las cuatro dimensiones contempladas en el instrumento aplicado: comunicación familia-escuela, apoyo académico y formativo desde el hogar, participación de las familias en instancias escolares y rol y compromiso familiar percibidos. En cada dimensión se describen las tendencias predominantes en las respuestas del profesorado, identificando patrones comunes, contrastes y posibles tensiones internas. Posteriormente, se incorporan los hallazgos derivados de la pregunta abierta, los cuales permiten complementar e interpretar los resultados cuantitativos desde una perspectiva cualitativa.

En conjunto, esta organización busca ofrecer una lectura integral de las percepciones docentes, articulando tanto valoraciones declarativas como apreciaciones sobre prácticas concretas de participación familiar.

En relación con la comunicación entre familias y el establecimiento, los resultados evidencian percepciones diversas por parte del profesorado jefe. Respecto a la afirmación "la comunicación entre las familias y el establecimiento es fluida y efectiva", la mayoría de los docentes se ubicó en la categoría ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que tres manifestaron estar de acuerdo y uno expresó desacuerdo. Estos resultados muestran una percepción mayoritariamente ambivalente respecto a la efectividad de la comunicación institucional.

En cuanto a la disponibilidad de los padres, madres y apoderados para dialogar sobre el comportamiento o rendimiento académico de sus hijos e hijas, se observa una valoración más positiva, ya que seis docentes señalaron estar de acuerdo con la afirmación, mientras que los restantes se distribuyeron en posiciones neutras y de desacuerdo. Este resultado sugiere que, desde la perspectiva del profesorado, existe disposición al diálogo por parte de las familias.

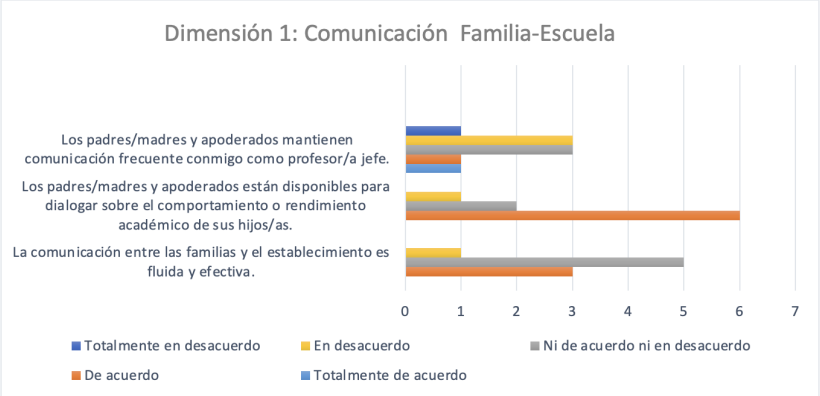
Finalmente, al indagar sobre la frecuencia de la comunicación directa entre las familias y el profesorado jefe, las respuestas se distribuyen de manera más heterogénea. Solo una persona manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que se registraron respuestas en todas las categorías de la escala, incluyendo desacuerdo y neutralidad. Esta dispersión da cuenta de percepciones menos consistentes respecto de la regularidad de la comunicación directa entre las familias y el profesorado jefe.

En términos generales, los resultados de esta dimensión evidencian que la comunicación familia-escuela constituye un espacio de interacción relativamente más consolidado que otras formas de participación analizadas en el estudio. Sin embargo, la valoración positiva no es completamente homogénea, lo que sugiere que la comunicación existente podría estar más centrada en canales formales o reactivos más que en instancias siste-

máticas de diálogo pedagógico. Esta apreciación permite anticipar una tendencia que se profundiza en las siguientes dimensiones: la existencia de ciertos mecanismos de contacto no garantiza necesariamente una implicación activa y sostenida en los procesos educativos. (Ver Figura 1).

**Figura 1**

*Gráfico Dimensión Comunicación Familia-Escuela.*




*Nota*. Distribución de frecuencias de las respuestas del profesorado jefe (n = 9) en la dimensión comunicación familia--escuela. Escala tipo Likert de cinco niveles. Elaboración propia.

En relación con el apoyo académico y formativo brindado por las familias, los resultados muestran percepciones mayoritariamente desfavorables. Respecto a la afirmación "Las familias fomentan valores como la responsabilidad y el respeto", la mayoría de los docentes se ubicó en una posición neutra, mientras que un grupo menor manifestó acuerdo y algunos expresaron desacuerdo, lo que da cuenta de una valoración heterogénea sobre la formación valórica promovida en el hogar.

La concentración de respuestas en la categoría neutral sugiere que el profesorado no percibe una ausencia total de formación valórica, pero tampoco identifica una promoción sistemática y consistente de estos valores en todos los casos. Esta ambivalencia podría reflejar diferencias significativas entre cursos o realidades familiares diversas al interior del establecimiento.

En cuanto al acompañamiento académico, los resultados muestran percepciones predominantemente negativas. Ninguno de los docentes manifestó estar de acuerdo con que las familias fomenten hábitos de estudio en casa, concentrándose las respuestas en las categorías desacuerdo y total desacuerdo. De manera similar, al consultar sobre la revisión de tareas escolares, la mayoría de los profesores jefes señaló desacuerdo, lo que sugiere un bajo nivel de apoyo académico cotidiano por parte de las familias.

Estos resultados permiten observar una tendencia consistente hacia la percepción de escaso acompañamiento académico directo desde el hogar, especialmente en lo que respecta a la supervisión de tareas y al establecimiento de rutinas de estudio. Esta apreciación se mantiene relativamente homogénea entre los docentes, lo que refuerza la idea de que se trata de una percepción compartida más que de experiencias aisladas.

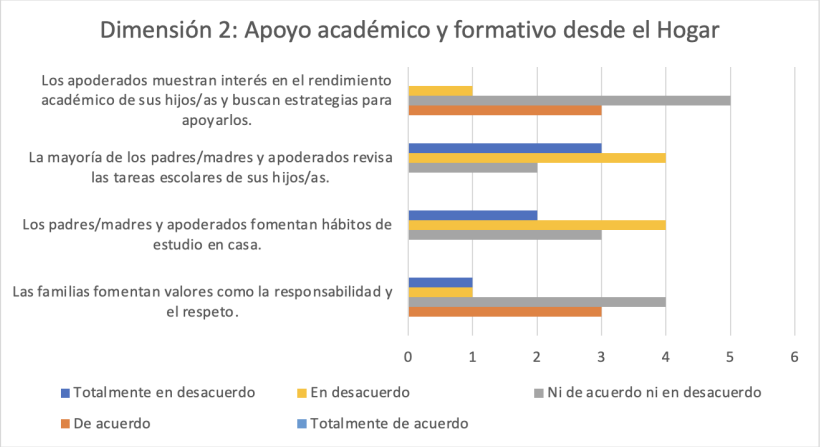
Por último, respecto al interés de las familias en el rendimiento académico de sus hijos e hijas y en la búsqueda de estrategias para apoyarlos, se observa una tendencia mayoritaria hacia posiciones neutrales, acompañada de algunas valoraciones positivas. Esto indica que, desde la percepción docente, el interés familiar estaría presente, aunque no necesariamente se traduce en acciones sistemáticas de acompañamiento acadé-

mico.

En conjunto, la dimensión evidencia una brecha entre el reconocimiento del valor del apoyo familiar y la percepción de prácticas concretas y regulares que lo materialicen en la vida cotidiana del estudiantado. (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Dimensión Apoyo Académico y Formativo desde el Hogar*




*Nota*. Distribución de frecuencias de las respuestas del profesorado jefe (n = 9) en la dimensión de apoyo académico y formativo desde el hogar. Escala tipo Likert de cinco niveles. Elaboración propia.

En relación con la participación de las familias en instancias escolares, los resultados muestran percepciones mayoritariamente desfavorables por parte de los profesores jefes. Al indagar sobre el conocimiento del reglamento interno del establecimiento, las respuestas se distribuyen entre posiciones de acuerdo, neutralidad y desacuerdo, sin evidenciar una valoración predominantemente positiva.

Esta distribución sugiere que el reconocimiento de las normativas institucionales no constituye una práctica extendida ni sistemática entre las familias, sino más bien una conducta variable que depende de factores individuales o de situaciones específicas. La ausencia de una tendencia clara hacia el acuerdo refuerza la percepción de una participación más bien parcial en aspectos formales del funcionamiento escolar.

Respecto de la colaboración familiar cuando se solicita apoyo en actividades extracurriculares, así como la colaboración entre apoderados para apoyar actividades estudiantiles, se observa una tendencia marcada hacia el desacuerdo, siendo este último uno de los aspectos más críticamente evaluados. De manera similar, la participación de las familias en actividades escolares y en las reuniones convocadas por el establecimiento es percibida como poco constante y comprometida, concentrándose las respuestas en las categorías desacuerdo y total desacuerdo.

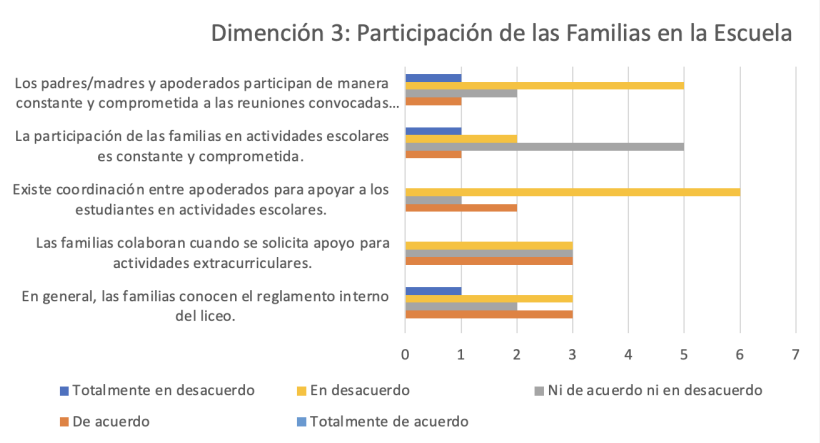
La concentración de respuestas negativas en estos ítems evidencia que, desde la mirada docente, la participación presencial y colaborativa en la vida escolar constituye uno de los principales puntos de tensión en el vínculo familia-escuela. No se trata únicamente de una baja asistencia a reuniones, sino de una percepción más amplia de escasa implicación en actividades colectivas y espacios comunitarios promovidos por el establecimiento.

En conjunto, los resultados evidencian una percepción docente de baja participación efectiva de las familias en la vida escolar, tanto en instancias formales como en actividades de apoyo y colaboración.

De este modo, la dimensión permite identificar una brecha importante entre la expectativa institucional de colaboración activa y la percepción de una participación limitada, intermitente o reactiva por parte de las familias. (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Dimensión Participación de las Familias en la Escuela*




*Nota.* Distribución de frecuencias de las respuestas del profesorado jefe (n = 9) en la dimensión participación de las familias en la escuela. Escala tipo Likert de cinco niveles. Elaboración propia.

En cuanto al rol y compromiso familiar percibidos, los resultados muestran una valoración significativamente más positiva en comparación con las dimensiones anteriores. La totalidad de los docentes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que la implicación familiar influye positivamente en el rendimiento académico del estudiantado, evidenciando un consenso transversal respecto de la relevancia de la implicación parental en los procesos educativos.

Este resultado contrasta con las percepciones expresadas en las dimensiones vinculadas a prácticas concretas de participación, lo que permite observar una distinción entre el plano declarativo y el plano experiencial. Es decir, los docentes no cuestionan el valor del compromiso familiar en términos conceptuales, pero sí manifiestan reservas respecto de su materialización efectiva en la vida escolar cotidiana.

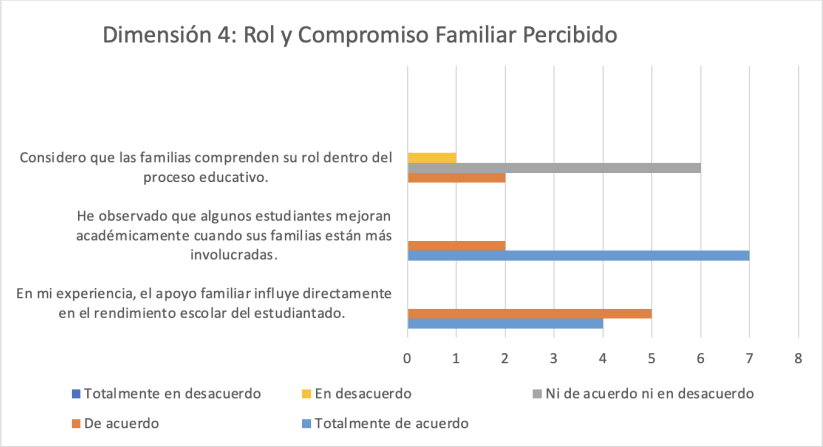
Asimismo, una porción importante de docentes expresó acuerdo en que la familia cumple un rol fundamental en la formación integral de los estudiantes, lo que refuerza la idea de que el profesorado reconoce a las familias como agentes educativos relevantes más allá del ámbito estrictamente académico.

La consistencia con las respuestas en esta dimensión sugiere que, desde la mirada docente, no existe una desvalorización del rol familiar, sino más bien una percepción de distancia entre el potencial formativo que se atribuye a las familias y las formas concretas en que dicho rol se ejerce en el contexto estudiado.

En conjunto, la dimensión evidencia una valoración positiva del rol familiar en términos generales, aun cuando dicha valoración no se traduzca, según la percepción docente, en niveles sostenidos de participación. (Ver Figura 4).

**Figura 4**

*Dimensión Rol y Compromiso Familiar Percibido*




*Nota.* Distribución de frecuencias de las respuestas del profesorado jefe (n = 9) en la dimensión rol y compromiso familiar percibido. Escala tipo Likert de cinco niveles. Elaboración propia.

Por otra parte, el análisis de las respuestas a la pregunta abierta permitió identificar diversos factores que, desde la percepción de los profesores jefes, facilitan o dificultan la participación activa de las familias en el proceso educativo del estudiantado. Mediante un análisis de contenido temático de carácter exploratorio, se identificaron cuatro categorías emergentes.

Esta aproximación cualitativa permitió complementar los hallazgos cuantitativos, aportando matices interpretativos y profundizando en las razones que, según el profesorado, explican las tendencias observadas en las dimensiones previamente analizadas.

La principal categoría de carácter obstaculizador se relaciona con las condiciones laborales y la falta de tiempo de las familias, especialmente asociadas a jornadas laborales extensas, horarios incompatibles con la vida escolar y la presencia de hogares monoparentales. Los docentes señalan que estas condiciones limitan la asistencia a reuniones, la supervisión cotidiana y la posibilidad de acompañar el proceso educativo de los estudiantes.

En las respuestas se advierte una comprensión de la implicación familiar como una práctica condicionada por la disponibilidad temporal, donde la voluntad de implicación se ve tensionada por exigencias económicas y responsabilidades domésticas. De este modo, la baja participación no es descrita necesariamente como desinterés, sino como resultado de restricciones estructurales que inciden en la organización de la vida cotidiana de las familias.

La segunda categoría relevante se refiere a las condiciones socioeconómicas y al capital educativo familiar, destacándose la percepción de que las limitaciones económicas y el bajo nivel educativo de algunos adultos responsables dificultan el apoyo académico desde el hogar. En este sentido, los profesores jefes señalan que, aun cuando existe disposición, las familias no siempre cuentan con las herramientas necesarias para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Esta categoría introduce una dimensión vinculada a las desigualdades educativas, en la medida en que el acompañamiento escolar requiere no solo tiempo, sino también recursos culturales y conocimientos específicos. Desde la percepción docente, la ausencia de estos recursos puede generar inseguridad o dependencia exclusiva de la institu-

ción escolar como agente formativo.

Asimismo, emerge una categoría vinculada a la valoración y expectativas respecto de la educación, donde algunos docentes perciben una baja valoración de la escolaridad y escasas expectativas sobre la utilidad de la educación obligatoria, lo que incidiría negativamente en el nivel de acompañamiento familiar con el proceso formativo.

Las respuestas asociadas a esta categoría sugieren que las expectativas educativas operan como un factor simbólico que influye en el grado de implicación familiar. Cuando la educación no es percibida como una vía efectiva de movilidad o desarrollo, el acompañamiento puede tender a disminuir o restringirse a aspectos formales.

Finalmente, los docentes encuestados identifican algunos factores facilitadores de la participación familiar, entre los que destacan la comunicación efectiva entre la escuela y el hogar, la presencia activa de padres, madres y apoderados en la vida de sus hijos e hijas, y la generación de espacios de encuentro y colaboración promovidos por el establecimiento. No obstante, estas menciones aparecen con menor frecuencia, lo que refuerza la percepción general de una participación familiar limitada y condicionada por factores estructurales.

Una menor recurrencia de factores facilitadores en comparación con los obstaculizadores evidencia que, desde la mirada docente, las condiciones adversas tienden a ocupar un lugar central en la explicación del fenómeno. Sin embargo, la identificación de elementos facilitadores permite reconocer que existen márgenes de acción institucional que podrían fortalecer el vínculo familia-escuela cuando se generan condiciones de comunicación y apertura adecuadas.

De este modo, los hallazgos cualitativos no solo explican las tendencias observadas en las dimensiones cuantitativas, sino que permiten comprender la implicación familiar como un fenómeno situado, atravesado por condiciones estructurales y no exclusivamente por decisiones individuales.

**Tabla 1**

*Categorías emergentes asociadas a la implicación familiar en el proceso educativo.*

| Categoría | Descripción sintética |
|---|---|
| Condiciones laborales y falta de tiempo | Jornadas laborales extensas, incompatibilidad horaria con la vida escolar, hogares monoparentales y ausencia de adultos responsables durante gran parte del día. |
| Condiciones socioeconómicas y capital educativo familiar | Limitaciones económicas y bajo nivel educativo de algunos adultos responsables, lo que dificulta el acompañamiento académico desde el hogar |
| Valoración y expectativas respecto de la educación | Baja valoración de la escolaridad y escasas expectativas sobre la utilidad de la educación obligatoria, lo que incidiría en el compromiso familiar con el proceso formativo. |
| Factores facilitadores de la participación familiar | Comunicación efectiva entre la escuela y el hogar, presencia activa de padres, madres y apoderados, tiempo compartido en espacios y encuentros de colaboración. |

Nota: Categorías emergentes derivadas del análisis de contenido temático de las respuestas abiertas del profesorado jefe (n = 9). Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados de este estudio evidencian que los profesores jefes perciben una relación significativa entre la implicación familiar y el rendimiento académico del estudiantado de educación media, especialmente cuando dicha implicación se expresa mediante la comunicación, el acompañamiento y el apoyo al aprendizaje desde el hogar. Esta percepción coincide con diversos estudios que destacan la relevancia del apoyo parental durante la adolescencia, etapa en la que se intensifican las demandas escolares y socioemocionales (Casas-Castellanos, 2025). Sin embargo, los hallazgos también permiten problematizar las condiciones en que dicha participación se produce y las expectativas que el sistema escolar deposita tanto en las familias como en el profesorado.

En particular, los resultados asociados a la comunicación familia-escuela muestran que, si bien esta es valorada como un factor del proceso educativo, su concreción se ve fuertemente condicionada por las jornadas laborales extensas y la precariedad de tiempo que enfrentan muchas familias. Tal como advierten Olivos (2010) y Casas-Castellanos (2025), la participación familiar no puede entenderse como una práctica homogénea ni universal, sino como un fenómeno situado, atravesado por desigualdades sociales y económicas. En este sentido, los obstáculos identificados por los docentes no remiten a una falta de interés, sino a limitaciones estructurales que restringen sus posibilidades reales de implicación.

Asimismo, la presencia reiterada de respuestas en la categoría neutral en distintas dimensiones sugiere que las percepciones docentes no son completamente homogéneas, lo que podría reflejar experiencias diferenciadas entre cursos, trayectorias familiares diversas o grados variables de implicación. Esta ambivalencia complejiza una lectura dicotómica entre participación y ausencia, evidenciando zonas intermedias de implicación parcial o intermitente que tensionan las expectativas institucionales.

Desde esta perspectiva, los resultados permiten profundizar en la comprensión de la implicación familiar como una práctica social contextualizada, más que como un conjunto de conductas individuales observables. Tal como plantea Bolívar (2006), la implicación de las familias no debe traducirse en la participación en las reuniones de apoderados o en el cumplimiento de demandas administrativas y económicas, sino que debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre escuela, familia y comunidad. En el caso del liceo técnico profesional estudiado, las percepciones docentes evidencian que esta responsabilidad compartida se encuentra tensionada por condiciones estructurales que dificultan la construcción de vínculos regulares y sostenidos con las familias, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

En este marco, los resultados invitan a cuestionar las formas en que el sistema educativo concibe y demanda la participación familiar. La expectativa de una presencia constante de padres, madres y apoderados en actividades escolares, reuniones o instancias de apoyo académico tiende a invisibilizar las condiciones laborales y sociales en que se desarrolla la vida cotidiana de muchas familias, especialmente en contextos educativos técnico-profesionales. Tal como señalan Criado y Gómez Bueno (2017), estas exigencias pueden derivar en lecturas deficitarias que responsabilizan a las familias por su "ausencia", sin considerar los factores estructurales que la producen.

En esta línea, los hallazgos dialogan con lo planteado por Moreno Acero et al. (2016), quienes advierten que parte del profesorado asocia la baja participación familiar con una falta de compromiso o la delegación de responsabilidades hacia la escuela. Esta representación se refleja parcialmente en las percepciones recogidas, especialmente cuando se vincula el bajo acompañamiento académico con una supuesta falta de aten-

ción parental, tal como también observan Flor et al. (2023). No obstante, el análisis cualitativo permite matizar estas interpretaciones, ya que los propios docentes reconocen que las limitaciones de tiempo, las extensas jornadas laborales y el bajo capital educativo de algunos apoderados inciden significativamente en sus posibilidades reales de involucramiento.

Estas tensiones se profundizan en el contexto de la educación media técnico-profesional. Tal como señalan Espinoza et al. (2012), los establecimientos que atienden a estudiantes provenientes de sectores socialmente vulnerables enfrentan mayores desafíos asociados a la deserción escolar, trayectorias educativas discontinuas y bajos niveles de capital cultural familiar. Si bien estos aspectos no fueron explorados directamente mediante el instrumento aplicado, la literatura permite situar los resultados en un marco más amplio de desigualdad educativa que incide en las formas de participación familiar. En este escenario, la participación parental suele verse condicionada no solo por factores económicos, sino también por experiencias previas de exclusión educativa, lo que incide en la confianza de las familias hacia la institución escolar y en su disposición a involucrarse activamente en los procesos formativos.

Los resultados del estudio podrían estar asociados a la persistencia de modelos de participación centrados principalmente en la presencialidad y en la respuesta a situaciones problemáticas, lo que tiende a reforzar una participación más reactiva que preventiva o formativa. Esta dinámica dificulta la creación de vínculos colaborativos sostenidos, tal como advierten Ortega y Cárcamo (2018).

Asimismo, los hallazgos permiten problematizar el rol del profesor jefe como principal mediador del vínculo familia-escuela. Si bien los docentes reconocen la importancia de generar estrategias de comunicación y acompañamiento, también emerge de manera implícita una sobrecarga de responsabilidades que no siempre se encuentra respaldada por condiciones institucionales adecuadas. Tal como plantean Jara y Vásquez (2025), la intensificación del trabajo docente y la ampliación de funciones asociadas al acompañamiento socioeducativo tienden a recaer en esfuerzos individuales, más que en dispositivos organizacionales formales.

En este sentido, aunque se reconoce que los docentes deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa con las familias (León Sánchez, 2011), los resultados evidencian que esta disposición se ejerce en contextos de alta exigencia emocional y sobrecarga laboral. Tal como señalan Miño (2016) y Oyarzún y Cornejo (2024), las condiciones de trabajo docente en contextos complejos se caracterizan por altos niveles de estrés y falta de apoyo institucional, lo que condiciona las posibilidades de sostener estrategias de participación familiar más diversificadas y contextualizadas.

En este marco, promover una mayor flexibilidad del sistema educativo aparece como un desafío central, no solo en relación con las familias, sino también respecto del trabajo docente. La ampliación de horarios de atención, la diversificación de instancias de comunicación o la generación de espacios de encuentro fuera del horario escolar no deberían depender exclusivamente de la disponibilidad personal del profesorado, sino ser reconocidas como parte de su jornada laboral y de las responsabilidades institucionales del establecimiento. Desde esta perspectiva, fortalecer el vínculo familia-escuela implica avanzar hacia modelos de participación más justos y sostenibles, que reconozcan las condiciones de vida de las familias, y, al mismo tiempo, resguarden el bienestar y las condiciones de trabajo del profesorado (Padilla y Madueño, 2022).

En este sentido, el estudio confirma la existencia de una tensión central entre el reconocimiento explícito del valor de la implicación familiar y las dificultades estructurales que limitan su concreción cotidiana. Así, el ideal colaborativo promovido por el discurso

educativo coexiste con prácticas fragmentadas e intermitentes, configurando un escenario donde la implicación familiar se reconoce como deseable y necesaria, pero enfrenta barreras que exceden la voluntad individual de las familias y del profesorado.

En conjunto, los resultados de este estudio permiten comprender la participación familiar como un proceso complejo y situado, que requiere ser abordado desde una mirada sistémica e institucional. Más que intensificar las exigencias individuales, tanto para las familias como para los docentes, se vuelve necesario repensar las condiciones institucionales y organizacionales que posibilitan -- o limitan -- una participación educativa efectiva y equitativa.

## Conclusiones.

El presente estudio permitió analizar las percepciones de profesores jefes de educación media respecto de la participación de las familias en el proceso educativo del estudiantado, evidenciando una valoración transversal de la implicación familiar como un factor relevante para el rendimiento académico y el desarrollo formativo. En particular, los resultados muestran que los docentes reconocen la importancia de la comunicación familia-escuela, el apoyo emocional y el fomento de hábitos de estudio desde el hogar como elementos que favorecen las trayectorias educativas de los estudiantes. Esta alta valoración sugiere, además, la existencia de una disposición positiva del profesorado hacia la colaboración con las familias.

No obstante, los hallazgos también dan cuenta de una implicación familiar percibida como limitada, intermitente y poco sistemática, especialmente en lo que respecta al apoyo académico cotidiano y a la presencia en instancias escolares formales. En este sentido, el estudio evidencia una brecha entre la valoración declarativa de la implicación familiar y su concreción efectiva en prácticas sostenidas de acompañamiento. Desde la perspectiva del profesorado, estas dificultades no se asocian principalmente a una falta de interés de las familias, sino a condiciones estructurales como las extensas jornadas laborales, las limitaciones socioeconómicas, los hogares monoparentales y el bajo capital educativo de algunos adultos responsables. Ello permite problematizar lecturas deficitarias sobre la participación familiar y subraya la necesidad de comprenderla como un fenómeno situado y socialmente condicionado.

Asimismo, los resultados ponen de relieve el rol central que asume el profesor jefe como mediador del vínculo familia-escuela, evidenciando una ampliación de sus funciones más allá de lo estrictamente pedagógico. Los hallazgos sugieren que esta mediación recae en gran medida en esfuerzos individuales del profesorado, lo que refuerza la necesidad de respaldo institucional y de condiciones organizacionales que sostengan dicha labor. En este escenario, se vuelve fundamental que sea el establecimiento, y no exclusivamente el docente a título personal, quien genere condiciones institucionales que favorezcan una participación más activa de las familias, tales como la diversificación y formalización de los canales de comunicación, la flexibilización de los espacios y tiempos de encuentro, y el diseño de instancias que reconozcan las limitaciones propias del contexto de vulnerabilidad social en que se inserta el liceo.

En esta línea, el estudio aporta evidencia que sugiere la necesidad de avanzar hacia modelos de participación familiar más flexibles y equitativos, que reconozcan tanto las realidades de las familias como las condiciones de trabajo del profesorado. Avanzar hacia una cultura escolar que comprenda la participación de las familias no como un complemento, sino como un componente estructural del proceso educativo, se presenta

como un desafío central para la formación integral del estudiantado.

Finalmente, este estudio contribuye a la comprensión de la implicación familiar desde la mirada del profesorado, particularmente en contextos de educación media y técnico-profesional, aportando evidencia situada sobre las tensiones, limitaciones y posibilidades que permiten la configuración de vínculos más robustos entre la escuela y las familias. Comprender la implicación familiar como un fenómeno relacional, situado y estructuralmente condicionado constituye un paso necesario para avanzar hacia prácticas y políticas educativas más justas y coherentes con los contextos de vulnerabilidad social en que se insertan muchos establecimientos técnico-profesionales.

En coherencia con lo anterior, es necesario considerar que los resultados de este estudio se construyen a partir de un contexto institucional específico y desde la perspectiva de los profesores jefes, lo que delimita el alcance interpretativo de los hallazgos. Esta focalización, lejos de constituir una debilidad, permite ofrecer una lectura situada, visibilizando tensiones que suelen quedar diluidas en análisis más amplios. No obstante, estos resultados invitan a profundizar el análisis incorporado, en futuras investigaciones, la voz de las familias y del estudiantado, así como análisis comparativos entre distintos tipos de establecimientos. De este modo, se espera aportar a la discusión sobre el fortalecimiento del vínculo familia-escuela desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con la equidad educativa.

## Referencias

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *XVIII*(1), 136-150. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010

Flor García, M. G., Crespo Obaco, J. P., Alama Duarte, G. J., y Segura Torres, K. T. (2023). La familia y su impacto en los estudiantes del subnivel elemental de la Unidad Educativa Mi Inun Ya. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(5), 1002-1018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7782

Fuster Baraona, T., Carmiol, A. M., Salazar Villanea, M., y Rosabal Coto, M. (2024). Involucramiento parental en retrospectiva: Apoyos académicos percibidos por estudiantes de educación superior a través de su historia educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, *24*(3), 1-32. https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59305

Jara, K. G., y Vásquez, H. C. (2025). Rol parental educativo: Representaciones de profesores de enseñanza media. *Academo*, *12*(3), 1-14. https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1213

León Sánchez, B. (2011). *Actas del XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*. 1-20.

Miño Sepúlveda, A. V. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, *13*(2), 45-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763549

Moreno Acero, I. D., Mora Pacheco, C. X., Bermúdez Saray, A., Marcela Torres, D., y Ramos Páez, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, *14*(1), 119-138. https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673

Olivos, T. M. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *14*(2), 241-255. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20667

Ortega Arias, M. D., y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. *Educación*, *27*(52), 98-118. https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006

Padilla, C. V., y Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: Cruce de miradas. *Información Tecnológica*, *33*(5), 49-60. https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049