

Comportamiento Socialmente Responsable en Profesores y Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Teachers' Social Responsible Behavior and the Facilitation of the Parents Involvement in Their Children's Teaching-Learning Process

Gracia Navarro, Cristhian Pérez, Angélica González, Olga Mora y Jorge Jiménez
Universidad de Concepción

Con el fin de describir la autoatribución de conductas e intenciones socialmente responsables en profesores de enseñanza básica y su relación con el grado en que los padres los perciben como facilitadores de su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, se encuestó a 32 profesores y 628 apoderados. Para esto se aplicó el Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CSRp) a los profesores y una encuesta de percepción del profesor a los padres. Los resultados mostraron diferencias significativas en ambas escalas del CSRp, los que apuntarían a la importancia de relaciones horizontales e intenciones colectivistas para facilitar participación de los padres.

Palabras Clave: *profesores, comportamiento socialmente responsable, participación de apoderados.*

The aim of the present study is to describe the primary school teachers' social responsible behavior self-attribution, and its relation with the teachers' perceived facilitation level of parents involvement in their children's teaching-learning process. The Social Responsible Behavior Self-attribution Survey (CSRp) were applied to 32 teachers and a Parents' Perception of Teachers Survey were used with 628 parents. Significant differences in the parents perception were found associated with the both scales of the CSRp. The resulting outcomes suggests the importance of a teacher-parent's horizontal relations and collectives intentions to facilitate the parents involvement.

Keywords: *teachers, social responsible behavior, parents' involvement.*

En los '90 se comenzó a invertir una cantidad importante de tiempo, talento y recursos para modernizar la gestión de los sistemas educativos (Fernández, 2003) debido a las nuevas demandas que presentó la globalización y los cambios que produjo a nivel económico, social, cultural y político (Mella, 2003). Esta modernización de los sistemas educativos busca generar un mayor acceso a la educación y aumentar la capacidad formativa, para fa-

vorecer la calidad de vida de las personas y el desarrollo colectivo y combatir la desigualdad (Subirats, 2003).

Específicamente en Chile, los objetivos planteados para producir el cambio en el sistema educativo son: (a) mejorar la calidad de la educación, focalizándose en procesos internos del sistema educacional y en los resultados del aprendizaje; (b) mejorar la equidad de la educación, basándose en el criterio de discriminación positiva; y (c) modernizar la educación, con el fin de modificar la estructura y función del aparato educacional (Navarro, 2002).

Dentro de estos tres, el desafío central de las actuales políticas educativas es la calidad de la educación, entendida como el logro de aprendizajes significativos y pertinentes, tanto a nivel de destrezas culturales básicas como de capacidades y habilidades cognitivas, con el fin de posibilitar el crecimiento personal, intelectual, emocional y social de los individuos, a través de aspectos formativos, orientadores y tutoriales (García, 2002; Monti, Riquelme & Toloza, 2004).

Gracia Navarro Saldaña, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

Cristhian Pérez Villalobos, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

Angélica González Cid, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

Olga Mora Mardones, Departamento de Servicio Social, Universidad de Concepción.

Jorge Jiménez Espinoza, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Gracia Navarro Saldaña, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. E-mail: gnavarro@udec.cl

No obstante, es evidente que mayores recursos no aumentan la calidad de la educación si no consideran cambios en el uso de dichos recursos, lo que ha permitido comprender que la única forma de alcanzar calidad y equidad es creando escuelas con buenas capacidades de gestión escolar y profesores competentes (Bellei, 2004). Es en esto que la descentralización adquiere relevancia estratégica para mejorar la calidad y la equidad en la educación, a través de procesos de toma de decisiones y de gestión pedagógica colectivamente construidos (Di Gropello, 1999), donde la calidad se vincule a una participación más directa de los actores del proceso, generando expectativas de calidad en los establecimientos y la sociedad en general. En este contexto, la familia tiene una opinión fundamental y una fuerza específica de presión para producir esas expectativas de calidad (Rodríguez, 1994), lo que hace considerar la relación familia-escuela como un aspecto importante, y la construcción de un concepto común de *participación*, como una necesidad (Torroella, 2001).

Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

La participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, a nivel micro y macro social, de todos los que intervienen en él (Gallardo & Calisto, 2004), para la consecución de objetivos claros y conscientes, o metas no conscientes, pero significativas para la sociedad. Lo anterior no se reduce a una ideología, sino que hace referencia a un fenómeno objetivable y operacionalizable, compuesto de actividades voluntarias por las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en las actividades relacionadas con el proceso educativo (Navarro, 2002).

Existen dos líneas teóricas respecto a la participación de los padres en la educación: aquella que lo entiende como un apoyo al proceso educativo según los criterios que la escuela considera adecuados y donde ésta debería capacitar a las familias para educar mejor a sus hijos; y otra, donde la participación se entiende como un derecho, y donde se postula que los padres tienen la competencia necesaria para participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus hijos (Navarro, 2002). Asimismo, existen dos tendencias sobre la participación de los padres: una que promueve un rol más activo de estos en los procesos de aprendizaje de

los niños en el hogar o la escuela; y otra que promueve la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema (Gubbins, 2001; Navarro, 2002).

Áreas de la Participación de los Padres

Navarro (2002) plantea que la participación de los padres presenta dos dimensiones: el área o contenido del aprendizaje en que toman parte (académico v/s no académico), y la institución donde participan (hogar v/s escuela), pudiéndose establecer cuatro áreas donde la participación puede ocurrir: *en el hogar y en el ámbito académico, en el hogar y en el ámbito no académico, en la escuela y en el ámbito académico, y en la escuela y en el ámbito no académico.*

Se ha observado diferencias en el nivel de participación parental dentro de estas áreas, ya que los padres tomarían parte principalmente en actividades del ámbito no académico, realizadas preferentemente en las escuelas, como cursos o convivencias, seguidas por las realizadas fuera de la escuela, como paseos o campeonatos deportivos. En el caso de las reuniones de apoderados, estas estarían en su mayoría orientadas a entregar información, con pocas instancias para la interacción entre apoderados. En general, los apoderados no tomarían parte en decisiones o actividades que tradicionalmente se adscriben al profesor, y participarían poco en actividades académicas, principalmente desde el hogar (Navarro et al., 2001).

Los padres, en tanto, si bien consideran más importante la participación desde el hogar y en actividades no académicas, refiriendo involucrarse más en actividades de este tipo (Navarro, González & Recart, 2000), creen que la relación familia-escuela se centra fundamentalmente en padres y profesores, y que ambos desempeñan roles importantes en ella. A su vez, la mayoría cree que la responsabilidad por la relación familia-escuela es compartida, lo que puede motivarlos a actuar para relacionarse. Sin embargo, su autopercepción parece orientada a un rol pasivo en la escuela y una función colaborativa desde el hogar, excluyendo en ambas la idea de tomar decisiones (Navarro & Jiménez, 2003).

Relevancia y Beneficios de la Participación de los Padres

El rol de la familia en la educación del individuo ha sido desde siempre primordial, constituyendo ésta

el más importante agente de socialización de las personas y el principal responsable de transmitir la memoria social de la comunidad, sirviendo de nexo entre la sociedad y el individuo (Del Valle, 2002). No obstante, el surgimiento de las entidades educativas formales limitó su rol a un mero colaborador de la labor docente desde el hogar, delegando el derecho y deber de educar a las instituciones educativas. Pese a esto, hoy en día está claro que los padres juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos, y también se reconoce los beneficios que su participación tiene sobre sus hijos en cuanto al rendimiento, la orientación al logro, el autoconcepto académico y el éxito escolar (Arancibia, Herrera & Strasser, 1997; Del Valle, 2002; González, 1998).

Además, la participación también favorece a la familia, ya que la escuela puede apoyar e informar a los padres en la educación de sus hijos, contribuir al desarrollo personal de estos, incrementar su conocimiento de los programas educativos y de la escuela, y promover una visión más positiva de los profesores (Navarro, 2002).

En cuanto a los beneficios para los profesores, los docentes se sienten más valorados por los apoderados y se benefician del ambiente familiar del niño y de poder contar con los padres al momento de discutir ciertos problemas de sus hijos (Navarro, 2002).

Finalmente, Fernández y Guerrero (1996), van más allá y plantean que la participación en la escuela beneficia también a la sociedad, al propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia y participación, que ayuda a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros, la que facilita asumir la responsabilidad personal en la sociedad, en pro de una solidaridad auténtica de servicio.

Factores que Influyen Sobre la Participación

La motivación de los padres para informarse sobre sus hijos, el proceso educativo y las instancias para tomar parte, facilitaría su participación (Navarro, 2002). Pero también lo hacen características de la escuela, como un clima escolar abierto y promotor de valores democráticos, eficiencia y participación en la escuela (Arón & Milicic, 2000); una cultura escolar que inste a la participación de la familia y su autoatribución de responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los hijos (Palacios, Hidalgo & Oliva, 1995), con valores compartidos por el hogar y la escuela (Navarro et al., 2000); una atmósfera social y

educacional que permita a los padres sentirse bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados (Coppelli et al., 2003); una dirección con liderazgo participativo y promotor de la participación parental, enfatizando el valor de la opinión de agentes y actores del proceso; y finalmente, la disponibilidad de actividades concretas para que los padres participen, lo cual sería el mayor facilitador para su participación (Navarro, Vaccari & Canales, 2001).

Por otro lado, la participación de los padres se vería dificultada por la falta de preparación académica de estos o su preocupación por problemas familiares más apremiantes (según la percepción de los directores); una infraestructura escolar inadecuada para que los padres participen (Navarro et al., 2001); falta de interés de los padres en las actividades académicas de sus hijos, discrepancia entre los valores familiares y escolares, dificultades en la escuela para acoger a los padres (Navarro et al., 2000); expectativas frustradas en padres y profesores; y una autoimagen negativa de los padres de sectores pobres, que los desalienta a participar en la enseñanza que sus hijos reciben, opinando o exigiendo mayor calidad de la educación (Navarro, 2002).

Finalmente, se agregan como posibles dificultades, aspectos del docente como su formación profesional, sus condiciones de trabajo y su percepción de los padres y apoderados (Navarro, 2002). Es por este motivo, y considerando que el rol de los actores del proceso educativo es uno de los aspectos centrales para mejorar la calidad (Bellei, 2004), que la evaluación de las características de estos se presentan como pertinentes a la hora de identificar aquellos factores que facilitan su participación. Sobre todo aquellas características del docente, responsable directo de la enseñanza en el esquema tradicional, que podrían facilitar la inclusión de los padres, actores cuya actuación está recobrando preponderancia (Del Valle, 2002).

Comportamiento Socialmente Responsable

Dentro de estas características, la *responsabilidad social* se muestra relevante, pues, por definición, está estrechamente vinculada con el respeto a las personas y enfatiza la participación como herramienta de desarrollo social y humano.

La responsabilidad social es un valor, entendido como la capacidad y/u obligación de los individuos de responder ante la sociedad en su conjunto por sus acciones y omisiones, y de orientar sus activi-

dades individuales y colectivas hacia el logro de la igualdad de oportunidades en el desarrollo de las capacidades de todas las personas, suprimiendo y buscando la eliminación de cualquier obstáculo socioeconómico, político o cultural para la consecución de éste (Coppelli et al., 2003). Esta obligación está dada socialmente por convenios, pactos, contratos, convicciones políticas, morales o religiosas, y no es igual para todas las personas, ya que depende de los recursos con que ésta cuente (cualquiera sea su fuente) y del número de personas a las cuales afectan sus acciones u omisiones (Navarro, 2003).

Conducta Socialmente Responsable: El Desarrollo del Comportamiento Moral

Para ser socialmente responsable no basta conocer el concepto, sino ejercerlo y concretarlo a través de un comportamiento habitual orientado a la supervivencia, el bienestar y la satisfacción de las necesidades del hombre y la especie humana (Navarro, 2003); el cual se logra como resultado del desarrollo cabal del sujeto y se ve facilitado, tanto por un adecuado desarrollo moral, como por ciertos logros en el desarrollo social, emocional y cognitivo del individuo, ligados e interdependientes de la realidad biopsicosocial de éste (Coppelli et al., 2003). La persona requiere para esto, lograr ciertas tareas y ajustes que permitan alcanzar la autonomía socialmente responsable, esto es, la capacidad, el deber y el derecho para dirigir la propia vida a partir de una toma de decisiones reflexiva y conciente del contexto, el plan de vida personal y de las consecuencias de las decisiones en sí mismo, en los demás, en la propia vida y en el bienestar de los otros, así como la facultad de hacerse cargo de las consecuencias (Navarro, 2003).

Esta autonomía se iría alcanzando gradualmente desde el nacimiento a través de la influencia de todos los agentes que influyen en el desarrollo individual, teniendo una importancia especial tres aspectos de carácter social: en primer lugar, la presencia de vínculos basados en la confianza y la seguridad durante la niñez, permitiría al individuo extender este tipo de relaciones durante su vida adulta, valorando al grupo social de pertenencia y aumentando la probabilidad de ejercer la responsabilidad social (Coppelli et al., 2003). Otro aspecto de importancia, es la socialización, que según Bronfenbrenner (1987) se generaría en la interacción de diferentes sistemas, que directa o indirectamente influyen en la actualización de las potencialidades de la persona y que son claves en el

desarrollo personal, permitiendo aprender las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad a través de la consideración de los otros. Y finalmente, un tercer elemento, son las habilidades sociales, especialmente, la capacidad para adecuarlas a un contexto específico, siguiendo normas y respetando los derechos propios y de los demás, para establecer interacciones sociales satisfactorias; lo que es definido por Arón y Milicic (2000) como *ajuste social*.

La Moralidad

Junto a los anteriores, un aspecto clave en el desarrollo de conductas socialmente responsables es el desarrollo moral (Coppelli et al., 2003). La moralidad, el punto central de esta área del desarrollo, es el conjunto de principios, normas y reglas que el sujeto establece para conducir la propia vida al interactuar con otros de manera de resolver los diferentes conflictos de convivencia de una manera óptima y deseable para la vida social y moral, lo que presupone necesariamente considerar a los otros como seres legítimos en la vida cotidiana (Navarro, 2003; Vigneaux, 1996).

El desarrollo de la moralidad, según Navarro (2003), sería el resultado de la integración de componentes básicos como la inteligencia general, el juicio moral, la toma de perspectiva social, los sentimientos morales y la conducta moral, que se produciría en cada sujeto de manera única como resultado de la conjugación de aspectos del desarrollo físico-biológico, cognitivo y social del individuo. De esta manera, siguiendo a Puig (1996), el hombre no estaría programado para una formación moral definida, sino que él mismo tendría la necesidad de determinar cómo llevarla a cabo (lo que el autor llama *indeterminación humana*) a través de la utilización de su capacidad inherente para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Así, la moralidad de cada persona sería fruto de una reflexión personal y social destinada a brindarle un modo de ser y de vida que le permitirán formar parte de su colectividad.

Dicha visión sería respaldada por el enfoque naturalista y relativista con que el conductismo skinneriano explica el discurso moral: *naturalista*, pues las afirmaciones éticas serían traducibles a afirmaciones no éticas, sin perder el significado y *relativista*, pues implica entender la verdad moral como relativa a factores contingentes histórica, cultural, grupal e individualmente, negando la existencia de un código universalmente válido a la luz de la heterogeneidad ética de las culturas e historia humanas (Chiesa, 2003).

Desarrollo Moral y Juicio Moral

Clásicamente, el desarrollo moral se ha vinculado a su aspecto cognoscitivo: el juicio moral (Coppelli et al., 2003), que según Pérez-Delgado y García-Ros (1991) sería el proceso cognoscitivo que permite razonar sobre los propios valores y jerarquizarlos. Autores como Dewey, Piaget y Kohlberg plantean el desarrollo del juicio moral como una evolución dentro de una serie de niveles de menor a mayor complejidad, en donde los últimos son más deseables que los primeros, y que estaría íntimamente ligado con el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad para considerar la perspectiva de los otros (Coppelli et al., 2003).

Bronfenbrenner (1962 en Cortés, 2002) complementa esta visión cognoscitiva clásica, enfatizando la consideración del otro como aspecto clave dentro del carácter moral. De esta forma, la moralidad oscilaría en un continuo entre una orientación hedonista y otra basada en principios éticos abstractos, en la que se podría diferenciar tres niveles: *orientación hacia sí mismo*, centrada en la propia gratificación; una *orientación hacia las personas cercanas a su contexto y a la colectividad*, que considera al grupo y sus normas, y por último, una *orientación según los principios éticos del individuo*, que son aquellos que han surgido de la experiencia interpersonal.

El desarrollo moral debe contemplar una adaptación recíproca entre el sujeto mismo y su sociedad, la transmisión de elementos culturales y valóricos como un destino normativo deseable, la construcción de una historia vital basada en valores, diferenciación y creatividad moral y también la formación de capacidades de juicio, comprensión y autorregulación que permitan enfrentarse de forma autónoma ante conflictos morales, atendiendo a la propia actividad, regulándola y valorándola reflexivamente de acuerdo a estándares propios; esto es, logrando la *conciencia moral autónoma* (Puig, 1996).

Además, de igual manera que el pensamiento lógico es necesario pero no suficiente para lograr un juicio moral maduro, éste es necesario pero no suficiente para la madurez de las acciones morales. El razonar de acuerdo a principios no implica vivir de acuerdo a ellos (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991), aunque personas con alto nivel de razonamiento moral suelen actuar de manera más moral (Cortés, 2002). Esto, pues actualmente se reconoce la existencia de variables anexas al juicio moral, coadyuvantes en la generación de una acción moral (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991), las cuales serían:

1. *La situación*. Factores particulares de la situación pueden afectar la tasa de ocurrencia de conductas orientadas al beneficio de otros, tales como el contexto competitivo o comunitario, la gravedad de la situación, el tiempo disponible para responder, los costes y recompensas, la responsabilidad atribuida a sí mismo y a los potenciales beneficiados, el nivel de ambigüedad de la situación, la presencia de otros, la relación con el beneficiado y la importancia que el tipo de situación tiene para el sujeto. Sin embargo, ninguna de estas variables parece explicar las conductas socialmente orientadas en su totalidad, y muchas de éstas no siempre influyen de la misma manera (Bierhoff, 2002; Moya, 1994).
2. *Motivos y emociones*. Las emociones constituirían motivos morales que actuarían paralelamente con los aspectos cognitivos y conductuales del acto moral, asociándose a los principios morales de forma tal que al emerger una reacción emocional ante un evento, ésta activaría principios morales que, junto al afecto, guiarían el juicio moral, la toma de decisiones y la acción final del individuo; proceso que también podría ocurrir en el orden inverso. Este modelo permite complementar la visión kohlbergiana al explicar porqué en ciertas situaciones morales las personas eligen un principio y no otro para hacer sus evaluaciones (Mestre, Pérez-Delgado & Samper, 1999). Pese a que la empatía y la culpa han sido ampliamente destacadas como emociones morales por su rol en la regulación de las relaciones interpersonales (Bierhoff, 2002; Vigneaux, 1996), agregándose la vergüenza y el bochorno (Harris, 2003), Fiske (2002), sostiene que todas las emociones serían morales, pues promoverían el mantenimiento de las relaciones sociales representando en el presente el valor a largo plazo que el mantenimiento de dichas relaciones implica.
3. *Voluntad e intención*. Siguiendo a Da Costa (1988), el hombre tiene la facultad de conocer o elegir el fin de una conducta, y actúa con conciencia de lo que está haciendo. Esto se vincula con tres aspectos de la vida humana: el sentir que se están haciendo elecciones, la sensación de poseer metas aparentemente incompatibles entre las que se tiene que elegir y finalmente, la agentividad, o el ser responsable de las propias acciones, basado en la presunción de intencionalidad en lo actuado debido a una proactividad (deseo, meta, valor, etc.) que habría sido satisfecho por la acción (Kitwood, 1990).

4. *Rasgos del carácter.* Respaldando la multicausalidad de las acciones morales, Tavecchio, Stams, Brugman y Thomeer-Bouwens (1999) encontraron que rasgos como un modo interaccional egoísta y un estilo de afrontamiento pasivo, se vinculaban a un mayor comportamiento delictivo. Asimismo, características como la empatía, la agresividad y la modulación emocional, ligadas a la conducta moral, pasan a constituir estilos afectivos que pueden incluso tomar la forma de trastornos de la personalidad (Fiske, 2002).
5. *Toma de perspectiva social.* Sería lo que diferenciaría los niveles preconvencional y convencional de Kohlberg, ya que en el segundo se lograría un punto de vista común entre los participantes de una relación puntual, lográndose subordinar las propias necesidades a las del colectivo (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991).

Tipos de Conductas Morales

Las acciones morales, esto es, socialmente responsables, serían, siguiendo a Vigneaux (1996) las conductas voluntarias de las personas que siguen a una toma de decisión moral, e incluirían a las conductas prosociales, la conducta solidaria, de cooperación y participación y el autocontrol o inhibición de actos prohibidos en ausencia de control externo (Da Costa, 1988).

Conducta prosocial. Si bien se tiende a usar indistintamente los términos altruismo, comportamiento prosocial y ayuda, existe un acuerdo general en que los aspectos definitorios de la conducta prosocial serían la intención de beneficiar a otra persona y el libre albedrío (Bierhoff, 2002).

Conducta cooperativa. Es la acción de armonizar, voluntariamente o no, la propia conducta con la de otros para trabajar en conjunto y poder alcanzar una o varias metas comunes, procurando beneficios para sí mismo y los demás. Esta conducta podría buscar recompensas mayores que las posibles en caso de trabajar por separado, aunque también puede perseguir beneficiar a personas o grupos diferentes a los directamente implicados en la actividad cooperativa (Navarro, 2003).

Conducta participativa. La participación, aspecto de importancia reconocida en el replanteamiento de los sistemas educativos (Navarro, 2002), es un punto clave en las relaciones socialmente responsables (Coppelli et al., 2003), e incluye aquellas acciones orientadas a asociarse con otros para ciertos objetivos, lo que implica tomar parte en actividades

y decisiones destinadas a la colaboración para el bien común, suponiendo el conocimiento de las necesidades propias y ajenas, la capacidad de satisfacerlas en articulación con otros y los recursos personales para comprometerse con estos.

Debido a la vinculación que la responsabilidad social tiene con el concepto de participación, al promover una perspectiva social en la interpretación del ambiente y de las propias conductas, al demandar la consideración de los otros como sujetos válidos y esenciales para el desarrollo personal y al subrayar la responsabilidad sobre las relaciones que se tienen con el medio, se presenta como necesario observar qué relación puede tener este valor con las conductas concretas de los docentes que influyen en la inclusión de los padres en el proceso educativo (Navarro et al., 2000). Con esta finalidad, el presente estudio exploratorio, enmarcado en el proyecto DIUC 203.172.008-1.0 “Interacción efectiva en la comunidad escolar: Una contribución a la participación de los padres”, tuvo como objetivo general describir la autoatribución de frecuencia de comportamientos socialmente responsables y las intenciones subyacentes, referida por profesores jefes de cursos de primer año de enseñanza básica, y vincularla con el grado en que los docentes son percibidos por los apoderados como facilitadores de la participación de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, en cada una de las áreas donde dicha participación es posible y en general. Esto, como un aporte inicial a la identificación de características personales de los docentes y su influencia en la percepción que de estos tienen los apoderados, principalmente en lo referente a la participación de los padres, aspecto que ha sido reivindicado en su importancia.

Si bien no es posible plantear hipótesis, debido al carácter exploratorio de la investigación, atendiendo a la evidencia empírica y teórica era esperable encontrar una autoatribución de frecuencias de comportamientos socialmente responsables mayor en los profesores percibidos como más facilitadores, que en aquellos que lo son menos. De igual forma, las intenciones subyacentes a las conductas de los primeros deberían ser más colectivistas.

Método

Participantes

Fueron encuestados 32 profesores jefes de curso de primero básico de escuelas municipalizadas de Talcahuano. De estos, 31 eran mujeres (96.9%) y 1 era hombre (3.1%), con edades entre 30 y 62 años y una media de 49.63 años. Los

participantes fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico por racimos, de cada una de las 32 escuelas municipalizadas de la comuna (de un total de 37) que aceptaron participar en el estudio.

También se encuestó a los apoderados de dichos profesores, llegándose a un total de 628 apoderados, lo que constituye un 63.43% del total de apoderados de los cursos encuestados. Este grupo estuvo compuesto por 553 mujeres (88.3%) y 70 hombres (11.2%), con edades entre 14 y 80 años, y una media de 34.48 años.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizó una adaptación para docentes del Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CSRp) con los profesores, y una encuesta breve de Percepción del Docente (EP) con los apoderados.

- *CSRp*: El Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables fue diseñado originalmente para estudiantes universitarios (Davidovich, Espina, Navarro & Salazar, en revisión), por lo que algunos de sus ítems debieron ser adaptados para utilizarse con la muestra de docentes. El inventario cuenta con dos escalas, cada una con 40 reactivos. La Escala 1 mide la autoatribución de frecuencia de conductas socialmente responsables, mediante la presentación de 40 conductas definidas como socialmente responsables, ante las cuales el sujeto debe responder una de cinco alternativas (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). La Escala 2 evalúa la intención subyacente a cada uno de los 40 comportamientos anteriores, presentándolos nuevamente y enseñando con esto tres alternativas de intención, las que tributan a las tres orientaciones morales planteadas por Bronfenbrenner (1962 en Cortés, 2002): beneficio propio, de otros y de todos; a lo que se agrega una cuarta alternativa para aquellos que no pueden identificar una intención definida para ejecutar la conducta. Para este estudio, se agregó una quinta alternativa en la Escala 2, para aquellos encuestados que respondiesen “nunca” en la Escala 1. Los comportamientos de ambas escalas son clasificables en 10 categorías: Responsabilidad Laboral, Actividades de Voluntariado, Ayuda Social, Actividades Religiosas, Convivencia Social, Responsabilidad Cívica, Autocuidado, Desarrollo Cultural, Ecología y Medio Ambiente y Respeto por Espacios Compartidos. En el estudio original de los autores (Davidovich et al., en revisión), el instrumento alcanzó un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.82 para la Escala 1 y de 0.76 para la Escala 2, lo que muestra la adecuada consistencia interna de las escalas.
- *EP*: Con el objetivo de medir la percepción de los padres acerca del grado en que el profesor facilita su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, se diseñó un instrumento a partir de lo presentado por Alarcón et al. (2002). La encuesta resultante comienza con una definición breve del concepto de *participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, y de las áreas *académica* y *no académica*, para luego presentar cuatro ítems que preguntan por el grado en que los encuestados percibían que el profesor facilita su participación en las áreas: hogar-académica, hogar-no académica, escuela-académica y escuela-no académica, con siete alternativas de respuesta para cada ítem, de

tipo diferencial semántico, entre los polos “muy poco” y “mucho”.

Para validar el cuestionario se realizó una aplicación piloto con 18 apoderados de enseñanza básica de establecimientos ajenos al estudio, obteniéndose un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.87, lo que demostró su adecuación como escala. Además, en el piloto, el instrumento fue acompañado de una encuesta de cinco preguntas abiertas, que preguntaban por la duración, extensión, comprensión y dificultad de la respuesta de la EP, con las cuales se realizaron correcciones menores antes de la aplicación final.

Procedimiento

El encuestaje de profesores y apoderados se realizó de manera separada, informándoles previamente de los objetivos del estudio, la utilización de los datos y el carácter confidencial y anónimo de la información requerida. En el primer caso, el encuestaje se llevó a cabo individualmente en una sesión; la EP, en tanto, se aplicó a los padres al comienzo de una reunión de apoderados.

Resultados

Antes de iniciar el análisis de los resultados, se decidió eliminar al participante de sexo masculino por constituir un caso atípico dentro de la muestra, lo que redujo la unidad de estudio a 31 profesoras y 593 apoderados.

Luego, se analizó la confiabilidad del CSRp utilizando la prueba Alpha de Cronbach, encontrándose coeficientes de 0.87 en la Escala 1 y 0.49 en la Escala 2. El análisis se repitió con la EP, utilizando los datos de los 628 sujetos encuestados, alcanzándose un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.81.

A continuación, se inició el estudio descriptivo de los resultados obtenidos por el CSRp: la Escala 1 de este cuestionario (ver Tabla 1), que aborda la autoatribución de comportamientos socialmente responsables, presentó una media general de 4.15 puntos en una gama posible de variación de 1 a 5 (donde a mayor puntaje existe mayor frecuencia autoatribuida); mientras que, en la Escala 2 (ver Tabla 2), de autoatribución de intenciones subyacentes a los comportamientos socialmente responsables (cuya puntuación variaba entre 1 y 4 puntos, yendo de intenciones más individualistas a más colectivistas), los sujetos presentaron una media general de 2.97 puntos.

Por otro lado, la EP (ver Tabla 3) mostró una media claramente por encima del punto medio posible (4 puntos, en una escala de 1 a 7) alcanzando una media general de 6.17 puntos. Los ítems de la encuesta también mostraron medias por sobre los 6 puntos.

Tabla 1
Descriptivos del CSRp - Escala 1

| | <i>N</i> | Mínimo | Máximo | Media |
|---|----------|--------|--------|--------|
| CSR - Escala 1 | 31 | 3.43 | 4.68 | 4.1533 |
| CSR1 - Responsabilidad Laboral | 31 | 3.75 | 5.00 | 4.7151 |
| CSR1 - Actividades de Voluntariado | 31 | 2.25 | 5.00 | 3.3548 |
| CSR1 - Ayuda Social | 31 | 2.50 | 4.75 | 3.6371 |
| CSR1 - Actividades Religiosas | 31 | 1.50 | 5.00 | 3.5161 |
| CSR1 - Convivencia Social | 31 | 3.50 | 5.00 | 4.5161 |
| CSR1 - Responsabilidad Cívica | 31 | 3.50 | 5.00 | 4.3790 |
| CSR1 - Autocuidado | 31 | 2.50 | 5.00 | 4.5269 |
| CSR1 - Desarrollo Cultural | 31 | 3.00 | 4.75 | 3.9194 |
| CSR1 - Ecología y Medio Ambiente | 31 | 2.75 | 5.00 | 4.2258 |
| CSR1 - Respeto por Espacios Compartidos | 31 | 3.25 | 5.00 | 4.7500 |
| <i>N</i> válido (según lista) | 31 | | | |

Tabla 2
Descriptivos del CSRp - Escala 2

| | <i>N</i> | Mínimo | Máximo | Media |
|---|----------|--------|--------|--------|
| CSR - Escala 2 | 31 | 1.94 | 3.38 | 2.9658 |
| CSR2 - Responsabilidad Laboral | 31 | 2.67 | 4.00 | 3.4328 |
| CSR2 - Actividades de Voluntariado | 31 | 2.00 | 4.00 | 3.2473 |
| CSR2 - Ayuda Social | 31 | 1.67 | 4.00 | 3.3871 |
| CSR2 - Actividades Religiosas | 31 | 1.67 | 4.00 | 2.8226 |
| CSR2 - Convivencia Social | 31 | 2.25 | 4.00 | 3.7258 |
| CSR2 - Responsabilidad Cívica | 31 | 1.00 | 3.75 | 2.2312 |
| CSR2 - Autocuidado | 31 | 1.50 | 4.00 | 2.7796 |
| CSR2 - Desarrollo Cultural | 31 | 1.00 | 3.25 | 1.8038 |
| CSR2 - Ecología y Medio Ambiente | 31 | 2.25 | 4.00 | 3.3387 |
| CSR2 - Respeto por Espacios Compartidos | 31 | 1.00 | 4.00 | 2.8360 |
| <i>N</i> válido (según lista) | 31 | | | |

Tabla 3
Descriptivos de la encuesta para padres

| | <i>N</i> | Mínimo | Máximo | Media |
|---|----------|--------|--------|--------|
| Facilitación de la participación en general | 593 | 1.00 | 7.00 | 6.1651 |
| Facilitación área Hogar-Académica | 593 | 1.00 | 7.00 | 6.3524 |
| Facilitación área Hogar-No Académica | 591 | 1.00 | 7.00 | 6.1895 |
| Facilitación área Escuela-Académica | 593 | 1.00 | 7.00 | 6.0472 |
| Facilitación área Escuela-No Académica | 588 | 1.00 | 7.00 | 6.0714 |
| <i>N</i> válido (según lista) | 586 | 1.00 | 7.00 | |

Para realizar el análisis bivariado de las variables, se categorizaron los puntajes de la CSR y la EP, dividiendo ambas en grupos de *alto* y *bajo* puntaje de acuerdo a la posición de los sujetos en relación a la mediana de la muestra. Al vincular la percepción que los padres tienen del grado en que el profesor

facilita la participación de estos en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos y la autoatribución de frecuencias de comportamientos socialmente responsables, se encontró que las docentes con baja autoatribución de frecuencia comportamientos socialmente responsables en general fueron cataloga-

das como más facilitadoras de la participación en general ($X^2 = 7.155$; $gl = 1$; $p = 0.007$) y en el área Hogar-Académica ($X^2 = 6.340$; $gl = 1$; $p = 0.012$). Por otro, aquellas con alta autoatribución de frecuencia en la subescala de Desarrollo Cultural fueron percibidos como menos facilitadoras de la participación en general ($X^2 = 8.031$; $gl = 1$; $p = 0.005$), pero como más facilitadoras en el área Hogar-Académica ($X^2 = 4.443$; $gl = 1$; $p = 0.035$). En tanto, las profesoras con baja autoatribución de comportamientos en las escalas de Ayuda Social ($X^2 = 6.183$; $gl = 1$; $p = 0.013$) y Autocuidado ($X^2 = 4.659$; $gl = 1$; $p = 0.031$) también fueron percibidas como menos facilitadoras en general.

Por otro lado, las docentes que referían altas frecuencias en la subescala de Actividades de Voluntariado, fueron vistas como menos facilitadoras en la escala EP en general ($X^2 = 10.923$; $gl = 1$; $p = 0.001$), y en las áreas Hogar-Académica ($X^2 = 7.756$; $gl = 1$; $p = 0.005$), Escuela-Académica ($X^2 = 7.578$; $gl = 1$; $p = 0.001$) y Escuela-No Académica ($X^2 = 4.991$; $gl = 1$; $p = 0.025$). El mismo caso se presentó con la subescala de Actividades Religiosas, tanto en la participación en general ($X^2 = 9.514$; $gl = 1$; $p = 0.002$), como en las áreas Hogar-Académica ($X^2 = 7.778$; $gl = 1$; $p = 0.005$), Hogar-No Académica ($X^2 = 5.377$; $gl = 1$; $p = 0.020$) y Escuela-Académica ($X^2 = 12.271$; $gl = 1$; $p = 0.000$).

En cuanto a las intenciones subyacentes al comportamiento socialmente responsable, la baja confiabilidad obtenida apunta a problemas dentro de la escala que deberán ser analizados para corregir el instrumento, poniendo en entredicho el valor de la información aportada y haciendo inconveniente el cruce de ésta con los datos recogidos por la EP.

Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio mostraron una alta confiabilidad de la Escala 1 del CSRp y la EP, lo que respalda la idea de unicidad de las áreas de la responsabilidad social, así como de la congruencia de las cuatro áreas donde los padres pueden involucrarse dentro del concepto general de participación. En el caso de la Escala 2 del CSRp, aún cuando se esperaba que presentara una menor confiabilidad que la primera escala, como ocurrió en el estudio original, presentó un coeficiente Alpha bastante inferior incluso al alcanzado en el estudio de Davidovich et al. (2004), lo que sería atribuible a que las metas que orientan cada acción son específicas tanto de la acción como de la situación en particular,

y que aún cuando la meta final puede ser socialmente responsable, los sujetos evalúan y eligen aquellas conductas y metas intermedias que permitan de mejor manera la consecución del objetivo final, pudiendo cambiar de acuerdo a las circunstancias, por lo que, aunque cierto grado de consistencia es esperable ya que los sujetos socialmente responsables deberían estar sistemáticamente orientados al bienestar común (Coppelli et al., 2003), no necesariamente todas las intenciones deberían dirigirse, en el caso del CSRp, al colectivo, sobre todo considerando que la responsabilidad social incluye dentro del bien común las tres orientaciones consideradas (bienestar propio, del otro y de todos). No obstante, que la confiabilidad de la escala sea inferior, incluso al estudio de Davidovich et al. (2004), también puede deberse a las modificaciones que sufrió el instrumento, originalmente para universitarios, para ser aplicado en docentes, o al cambio del tipo de muestra en sí.

Haciendo una revisión de los resultados generales encontrados, la muestra informó una alta autoatribución de comportamientos socialmente responsables en general, siendo mayores aquellas referidas a conductas vinculables directamente a la convivencia social y al desempeño profesional, aspecto que se vio también en la autoatribución de intenciones, lo que mostraría que la alta implicación en actividades necesarias para el desempeño docente también estaría vinculada a la consideración de una cantidad mayor de personas como beneficiarios. Sin embargo, como ya se dijo, la baja confiabilidad de la segunda escala del CSRp sugiere problemas en esta escala que hacen inconveniente la utilización de los datos que ha aportado al estudio.

En cuanto a la EP, las profesoras en general son percibidas como altamente facilitadoras de la participación de los apoderados, sobre todo desde el hogar, lo que se corresponde con el esquema tradicional de educación. Pero estos datos deben ser entendidos siempre en el contexto en que la encuesta fue aplicada, dentro de la escuela: un lugar donde la relación asimétrica profesor-apoderado suele ser mayor, y donde el encuestado pudo incluso temer por las consecuencias que su reporte podrían tener para el pedagogo. De esta forma, la necesidad de responder “lo adecuado” ya sea para evitar consecuencias negativas hacia el propio individuo o hacia la persona evaluada, pudo haber afectado los resultados. Lo mismo ocurre con la CSRp pues el efecto potencial de la deseabilidad social sobre los

instrumentos de autorreporte pueden ser mayores ante el tópico del estudio, por tratarse de un tema socialmente valorado y que, además, es fácilmente racionalizable como todo valor.

Respecto a la autoatribución de frecuencia de comportamientos socialmente responsables, se esperaba que aquellas docentes que informaran realizar más a menudo conductas de este tipo serían percibidas como más facilitadoras debido a que estas conductas están ampliamente relacionadas con una perspectiva social que incluye el respeto y la preocupación por los otros y valora la participación, la colaboración y la ayuda. No obstante, dentro de la muestra dicha relación unívoca no fue encontrada.

De hecho, los casos con mayores niveles de autorreporte de frecuencias de comportamientos socialmente responsables eran vistos como menos facilitadores tanto de la participación en general como en el área Hogar-Académica, lo que podría estar relacionado con el factor de deseabilidad social, llevando al sujeto a reportar más características valoradas por el contexto, o incluso practicarlas, sin tenerlas realmente integradas a su funcionamiento y comprensión de la sociedad. Además, un sujeto puede buscar verse o participar del modelo “socialmente correcto” como una forma de concordar con altas expectativas de autoeficacia y capacidad, lo que podría reducir la participación permitida del otro para aumentar las instancias donde la propia eficiencia y autonomía son demostradas.

Sumado a esto, algunas características de la responsabilidad social en general, como la prosocialidad, pueden llevar a generar esquemas de relación basados en la asimetría y el asistencialismo, lo cual impediría la participación de los padres sustentándose en la idea de que es el profesor quien “generosamente” debe asumir la entera responsabilidad de educar al alumno. Estos resultados se ven en las subescalas de Ayuda Social y Actividades de Voluntariado del CSRp. En este último caso, al analizar la frecuencia de conducta socialmente responsable en actividades de voluntariado, su influencia negativa en la percepción de los padres en la facilitación del profesor en la escala general, y en tres áreas específicas, también podría relacionarse con la falta de disponibilidad de tiempo para dedicar a los apoderados.

Respecto a la frecuencia de conducta socialmente responsable en actividades religiosas, su influencia negativa en la percepción de los padres sobre la facilitación del profesor en la escala general y en las

áreas Hogar-Académica, Hogar-No Académica y Escuela-Académica, podría relacionarse con el sello jerárquico y tradicionalista que las religiones en general, promoviendo implícitamente relaciones asimétricas.

En otra área, las pedagogas que referían una alta frecuencia de conductas de autocuidado también fueron vistas como menos facilitadoras de la participación parental. Este aspecto es vinculable a un intento de evitar la inclusión de los padres para no someterse al desgaste que implica coordinarlos y orientarlos, al menos inicialmente, en la educación de sus hijos. Por otro lado, si las docentes presentan mayor preocupación por el propio bienestar, puede que dicha preocupación sea percibida por los padres como una baja motivación de la profesora a esforzarse y a trabajar con ellos en el proceso formativo; e incluso, cualquier conducta de la profesora para negarse a demandas excesivas de los apoderados puede ser interpretada negativamente.

En relación con la alta frecuencia autoatribuida de conductas socialmente responsable en desarrollo cultural, asociado a valores bajos en la escala general de la EP, pero altos en el área Hogar-Académica, apuntarían a la proyección de las propias necesidades y actividades sobre los padres, buscando promover su participación en un aspecto cultural formal, sin tener que incluirlos en el establecimiento.

A partir de lo anterior y a modo de síntesis, surgen los siguientes aspectos que llaman a un mayor análisis y estudio:

- En primer lugar, dentro de la relación familia-escuela, aspectos que aparentemente favorecerían una relación más cercana, como una postura altruista y un enfoque protector (paternalista), podrían tener efectos nocivos si la meta es la generación de una participación parental real. La asimetría en las relaciones puede actuar como un confirmador espurio de las creencias de padres y profesores sobre la incapacidad de las familias para tomar parte, minando sus esfuerzos y disminuyendo sus expectativas de autoeficacia, lo que además daña la relación profesor-apoderado y la visión que los últimos tienen del cuerpo docente.
- Asimismo, si bien es necesario que los profesores no accedan indiscriminadamente a las demandas de los padres, las prácticas de autocuidado y las negativas de los profesores deben ir acompañadas de una explicación clara de las razones de éstas y de las limitaciones del docente y la organización, con instancias alternativas explí-

citas y conocidas por todos, donde la participación sea posible y las necesidades parentales acogidas.

- En tercer lugar, aspectos como el autocuidado, la promoción del desarrollo cultural y el cuidado ambiental, y el deseo de acercarse a los padres para tenerlos dentro del campo protector de la escuela, parecen facilitar efectivamente su participación. No obstante, es necesario educar a los docentes en un ejercicio que considere la inclusión de los padres por los beneficios que ellos y sus hijos reciben, y no como un medio de obtener recompensas personales de cualquier tipo. En este sentido, las intenciones individualistas subyacentes a conductas deseables, deben ser desincentivadas constantemente en promoción de una preocupación real, no del otro, sino de todos.

En cuanto a este último punto, y considerando que la responsabilidad social es tanto conducta como intención, la necesidad de evaluar las intenciones de los profesores para realizar conductas que favorezcan –y también dificulten– la participación parental, es innegable. El peligro latente de instrumentalizar a los padres, aún sin plena conciencia de ello, es algo que se debe considerar porque contradice la definición básica de responsabilidad social (ya que el otro no es considerado por lo que es, sino por el beneficio que reporta) y porque se opone a la esencia de la participación, manteniendo la asimetría de las relaciones. De esta forma, la evaluación de los objetivos subyacentes al comportamiento de los profesores es una necesidad que demanda ser profundizada, mediante nuevos instrumentos o la mejora del actual; de igual forma, como un paso más allá del auto-reporte, es necesario observar directamente la frecuencia y el tipo de conductas socialmente orientadas de los profesores, aquellas actividades que son percibidas por los padres como facilitadoras de su participación, analizar de qué forma se relacionan a nivel factual y cómo esto se condice o contradice con las autoatribuciones de los encuestados.

Por último, es bueno recordar que si bien este estudio exploratorio plantea una serie de interrogantes a las futuras investigaciones, al encontrar que la relación entre conductas prosociales y la facilitación de la participación no es directa, arroja luces sobre un asunto aparentemente lógico pero del que no parecemos estar tan concientes: la participación es un hacer con el *otro* y por *nosotros*, es una relación con un igual que no necesita hacer lo

mismo ni tener las mismas capacidades de los otros actores para representar un aporte significativo al grupo. Fomentar la participación no sólo implica ayudar al otro a crecer, sino reconocer y fomentar su derecho a actuar en la búsqueda del desarrollo mutuo.

Referencias

- Alarcón, R., Araya, K., Fuentealba, V., Müller, R. & Retamal, M. (2002). *Creencias: Influencias en la relación familia-escuela*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-465.
- Bellei, C. (2004). *Equidad educativa en Chile: Un debate abierto*. Santiago: UNICEF.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, la ética normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 289-297.
- Coppelli, K., Davidovich, M., Espina, A., González, J., Guerrero, V., Medina, R. & Salazar, L. (2003). *Construcción de un instrumento para medir autoatribución de comportamientos socialmente responsables*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Cortés, A. (2002). Contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 11-134.
- Da Costa, M. (1988). *Introducción a la ética profesional*. Concepción: Andalién.
- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, G. & Salazar, L. (2004). *Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios*. Manuscrito sometido para publicación.
- Del Valle, L. (2002). Contextos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento: Vertientes. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 161-182.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista CEPAL*, 68, 153-170.
- Fernández, M. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 145-167.
- Fernández, G. & Guerrero, S. (1996). *Espacios de participación en la escuela. Desde la reflexión a la acción* (Documento N° 10). Santiago: CIDE.
- Fiske, A. P. (2002). Socio-moral emotions motivate action to sustain relationships. *Self and Identity*, 1, 169-175.
- Gallardo, L. & Calisto, R. (2004). Análisis comparativo del funcionamiento y el aporte de los equipos de gestión en liceos humanístico científico y técnico profesional de la comuna de Temuco. *Visión de la Educación*, 5, 11-19.

- García, N. (2002). La orientación educativa: Referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 251-279.
- González, J. (1998). La participación de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de la educación: Condiciones para el cambio. *Revista de Pedagogía*, 40(1), 73-76.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias*, 9, 107-123.
- Harris, N. (2003). Reassessing the dimensionality of the moral emotions. *British Journal of Psychology*, 94, 457-473.
- Kitwood, T. (1990). *La preocupación por los demás: Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E. & Samper, P. (1999). Programa de intervención en el desarrollo moral: Razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 251-270.
- Monti, N., Riquelme, G. & Toloza, N. (2004). La problemática de la integración escolar en las escuelas. *Visiones de la Educación*, 5, 97-104.
- Moya, M. (1994). Ayuda y altruismo. En J. F. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 121-136). Madrid: McGraw Hill.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social?. En C. Ardiles (Ed.), *Educando para la responsabilidad social 3: La universidad en su función docente* (pp. 21-45). Santiago: Funny.
- Navarro, G., Avendaño, M., Contreras, D., Kusch, N., Leighton, B., Navarrete, M. & Sanhueza, C. (2001). El proceso de incorporación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos. *Paideia*, 30, 81-91.
- Navarro, G., González, A. & Recart, I. (2000). Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: Estudio exploratorio en dos escuelas municipales. *Paideia*, 28, 127-141.
- Navarro, G. & Jiménez, J. (2003). Participación de los padres en la gestión escolar en establecimientos de nivel prebásico, básico y medio de la Octava Región. *Visiones de la Educación*, 3, 81-91.
- Navarro, G., Vaccari, P. & Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10(1), 35-49.
- Palacios, I., Hidalgo, M. & Oliva, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 23(9), 10-12.
- Pérez-Delgado, E. & García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45-65.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 33(0), 217-236.
- Tavecchio, L., Stams, G., Brugman, D. & Thomeer-Bouwens, M. (1999). Moral judgement and delinquency in homeless youth. *Journal of Moral Education*, 28, 63-80.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Vigneaux, M. (1996). *Adaptación de un instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Fecha de recepción: Enero de 2005.

Fecha de aceptación: Septiembre de 2005.