



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 097 SUR

La vinculación familias-escuela en una secundaria de turno vespertino en la Ciudad de México en
el ciclo escolar 2021-2022

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

Eva Ruiz Zacarías

DIRECTORA DE TESIS

Maestra Mónica Guadalupe López Dorantes

CIUDAD DE MÉXICO

03 de diciembre del 2024



Rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN 097 CDMX Sur
Titulación

Ciudad de México, 14 de noviembre, 2024

DICTAMEN DE GRADO

C. EVA RUIZ ZACARIA
Presente:

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis: "La vinculación familia-escuela en una secundaria de turno vespertino en la Ciudad de México en el ciclo escolar 2021-2022", que usted presenta como opción de Titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
Presidente de la Comisión de Titulación
SERVICIOS ESCOLARES

MLSS/cacl

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1. ANDAMIAJE DE LA INVESTIGACIÓN	7
Las familias	7
Factores familiares	8
Vinculación familias-escuela	12
Modelos de análisis de la participación de la familia.....	15
La vinculación familias-escuela y sus barreras	18
El enfoque relacional de las conexiones entre familia y escuela	19
La vinculación de familia-escuela en México desde lo institucional.....	20
Los(as) docentes.....	22
Las creencias docentes.....	22
CAPITULO 2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA # 118 TURNO VESPERTINO	26
Características generales de la ES-118 T.V.....	26
Perfil de los AE.....	27
Perfil de las MPT de familia	29
Motivos por los que se presentan las MPT de familia en la ES-118 T.V.....	30
Barreras de los AE para la vinculación con las MPT de familia	31
La unión de todos los factores.	32
CAPITULO 3. EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN	33
Tipo de estudio: Mixto	33
Sujetos y muestreo.....	34
Muestreo.....	34
Diseño de investigación.....	34
Instrumentos de recolección de datos y procedimientos.....	39
Cuestionario de encuesta.....	39
Grupo discusión.....	40
Consideraciones éticas	42
CAPITULO 4. RESULTADOS SOBRE LA VINCULACIÓN FAMILIAS-ESCUELA EN LA ES-118 T.V.....	43
Vinculación familias-escuela. Parámetros.....	43
Características generales.....	48
Factores de origen de las familias de los(as) alumnos(as)	48

Vinculación familias-escuela	48
Valores generales	49
Participación de las familias en la educación	51
Involucramiento en la escuela	51
Asistir a la escuela	51
Tipos de involucramiento en la escuela	53
Involucramiento en el hogar	57
Comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela.....	60
Prácticas de comunicación	60
Compromiso y cooperación	65
Conflicto	68
Creencias sobre la vinculación familias-escuela.....	72
Creencia de la participación de las MPT de familia en la escuela	73
Presunción existencial sobre la participación de las MPT de familia	73
Alternatividad sobre la participación de las MPT de familia	81
Estructura episódica sobre la participación de las MPT de familia	83
Creencia de las prácticas de crianza de MPT de familia.....	85
Presunción existencial sobre prácticas de crianza de MPT de familia	85
Alternatividad sobre prácticas de crianza de MPT de familia	88
Emociones	89
Socioculturales	90
Morales	93
Profesionales	95
Físicos	96
Políticos	97
CAPITULO 5. CONCLUSIONES	100
Limitaciones de la investigación y futuras líneas de investigación	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO I	117
ANEXO II	122
ANEXO III	126

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se estableció un énfasis particular a la vinculación familias-escuela. Es una tendencia de las escuelas de calidad que buscan trazar caminos para las mejoras educativas. Incluso diversos autores reconocen a la familia, como un microsistema, que influye más en los procesos escolares que la propia institución educativa. A pesar de eso, la realidad que enfrentan las escuelas está lejos de las propuestas teóricas. Las familias y los actores educativos (AE) entre los que se incluyen directivos, profesores, prefectos y personal de apoyo educativo, en ocasiones no logran relacionarse de forma positiva con las familias.

En México, el programa de estudios 2017 establece una serie de lineamientos que buscan fortalecer este vínculo. Con una participación activa de las madres padres y tutores de familia (MPT de familia), esto es a través de acuerdos que tengan una concordancia con los objetivos educativos y que fomenten el respeto y los valores dentro de la familia. Desafortunadamente, aún no se desarrollan programas consolidados que favorezcan la participación de las familias en la escuela (Bazán, 2014).

Por tal motivo, es importante analizar cómo es la vinculación y la participación de las MPT de familia en la Escuela Secundaria #118 Turno Vespertino (ES-118 T.V.), cuáles son las creencias de los AE sobre la participación y las prácticas de crianza de los MPT de familia.

La vinculación entre la familias-escuela está compuesta por una amplia variedad de sujetos que interactúan tanto de forma directa como indirecta. Sin embargo, para esta investigación se decidió delimitar el análisis a las voces de las MPT de familia y los AE. No se trabajó directamente con los(as) alumnos(as) por dos razones principales: primero, el objetivo primordial de la investigación fue enfocarse en las creencias de los AE en contraposición con la participación de las MPT de familia en la escuela; y segundo, la logística y el análisis de la triada (MPT de familia-AE-alumnado) hacía probable que se perdiera la profundidad deseada en el tratamiento de los datos.

Aunque los países anglosajones han mostrado y establecido propuestas teóricas de mayor consolidación y aceptación en el campo, el camino en los países hispanos está en un proceso inicial. En ambos casos, el centro de la investigación se concentra en la familia y sus características, dejando en un segundo plano los factores escolares y particularmente las perspectivas de los AE. Por ello, en esta propuesta se busca hacer énfasis en los factores AE, partiendo de la teoría de las creencias de docentes.

En ese sentido la pregunta de investigación es: ¿Cómo es la vinculación familias-escuela en una secundaria de turno vespertino en la Ciudad de México? El objetivo es identificar la vinculación familias-escuela en una secundaria de turno vespertino en la Ciudad de México.

La estructura de la tesis se compone de cinco capítulos. El primero es la revisión teórica y metodológica con respecto a las tres variables fundamentales de la investigación: las familias y sus características, la vinculación desde la participación, sus alcances y las barreras que enfrenta. Sobre los AE se revisó las propuestas de análisis a partir de las creencias. En el segundo capítulo se describen las características generales de la ES-118 T.V. Posteriormente, se abordan dos factores fundamentales: el primero es la presencia de los MPT de familia en la institución educativa, incluyendo los momentos, motivos e interacciones. El segundo elemento se enfoca en los AE, analizando tanto los factores generales como la perspectiva sobre su participación.

El tercer capítulo presenta el abordaje de la investigación. Al ser una investigación mixta, se diseñaron instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Se puntualizan los aspectos teóricos que se retomaron para la formulación de las categorías y de los propios instrumentos. Finalmente, se incluyen las consideraciones éticas. El cuarto capítulo es la presentación de los resultados, comenzando con una definición de parámetros alrededor de los términos vinculación, participación y asociación. Se inicia con una mirada general de la vinculación, posteriormente se aborda la participación desde el involucramiento en la escuela y el hogar. Luego se analizan comportamientos específicos sobre la participación, como las prácticas de comunicación, el compromiso y la cooperación, finalmente, el conflicto. En el segundo apartado se analizan las creencias de los AE sobre la vinculación familias-escuelas, así como las prácticas de crianza de los MPT de familia. Por último, como factor emergente, se examinan las emociones de los AE.

Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones. Se identificaron como factores sobresalientes: las prácticas tradicionalistas centradas en la institución educativa, la comunicación básica y unidireccional, no se identifican vertientes definitivas sobre el compromiso y la cooperación, por otro lado, las creencias de los AE refieren factores negativos sobre las prácticas de participación y crianza, por último las emociones de los docentes ratifican diferentes distanciamientos con las MPT de familia.

CAPITULO 1. ANDAMIAJE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo consiste en la recopilación y análisis teórico y metodológico en torno al fenómeno de las familias-escuela. Aunque existe un abanico amplio de teorías e investigaciones, se retomaron aquellas que tienen mayor eco y prevalencia en el campo. Por lo tanto, se abordó a partir de tres grandes esferas: las familias, la vinculación y los docentes.

Las familias

Para Arriagada (2001) todos sin excepción pertenecemos a una familia, por tal motivo, frente al debate del análisis todos podemos tener ideas preexistentes. En este sentido, para Martínez Torres (2014) las expectativas sociales en muchas ocasiones establecen los ideales sobre el actuar y funcionar de las familias, particularmente de las MPT, las buenas madres y buenos padres son quienes cuidan y atienden a los(as) niños(as) y muchas veces esto choca con las aspiraciones y proyecto individuales de progenitores o cuidadores.

Desde la mirada clásica sociológica, la centralidad de la familia es el aspecto preponderante de la sociedad, ya que establece las dimensiones básicas de interacción y seguridad del ser humano social. Para Olavarría y Parrini (2000) existe una separación entre lo público y lo privado en el actuar de los miembros de la familia y tradicionalmente los roles que se ejercen. En el caso del hombre corresponde ser el protector y la mujer la colaboradora inmediata, los hijos(as) son el rango más vulnerable. En cualquier caso, es importante tomar en cuenta que “la modernidad es esencialmente un orden postradicional” (Arriagada, 2001, p.14) por tal motivo, la diversidad se hace presente en modos, tipos, estructuras, hábitos, etc. Ya no es posible hablar de una familia, sino de familias que se relacionan e interactúan de formas distintas. En este sentido Arriagada (2001) propone las siguientes estructuras:

Tipos de hogares:

- a) Hogares unipersonales (una sola persona).
- b) Hogares sin núcleo (aquellos donde no existe un núcleo conyugal o una relación padre/madre-hijo/hija, aunque puede haber otras relaciones de parentesco).

Tipos de familias:

- a) Familias nucleares (padre o madre o ambos, con o sin hijos).
- b) Familias extendidas (padre o madre o ambos, con o sin hijos y otros parientes).
- c) Familias compuestas (padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes).

- d) Familias monoparentales (con sólo un padre, habitualmente la madre).
- e) Familias biparentales (con ambos padres).
- f) Familias recompuestas, familia ensamblada, nueva familia o segunda familia (reestructuraciones familiares después de un divorcio o una separación).

Factores familiares

Bazán *et al.*, (2007) identifica en diferentes investigaciones, dos grupos de variables fundamentales de contextos familiares que trascienden en los logros educativos de los(as) alumnos(as). Por una parte, los niveles socioeconómicos y niveles educativos de las MPT de familia, por otro lado, la expectativa de las MPT de familia sobre el logro académico y el futuro laboral de los hijos(as), para Bazán *et al.*, (2007) este último es el más trascendental. La investigación de Martínez de Ibarreta, *et al.*, (2010) realizada en Madrid España, fortalece esta idea, ya que señalan que son poco trascendentales los niveles educativos de los progenitores con respecto al logro educativo del alumnado femenino, no así con el alumnado masculino. En contraste, existe un gran abanico de investigaciones (Espejel y Jiménez, 2019; Chaparro *et al.*, 2016; Sánchez y Valdés, 2014; Martínez Rizo, 2012) que comprueban, que sí existe una correlación entre los factores económicos y nivel de estudios de las familias con respecto al logro educativo de los estudiantes. Algunas investigaciones fueron aún más específicas postularon diferencias entre padre y madre con respecto al nivel de estudios, el primero no es determinante, no así el segundo que tiene una influencia directa. (Abuya, 2018; Eccles y Davis-Kean, 2005). Para Ruiz de Miguel (2001) los factores familiares se dividen en dos grandes esferas y a su vez tiene subelementos:

1. Aspectos estructurales: Características familiares estructurales:
 - a) El nivel socioeconómico familiar.
 - b) Formación de las MPT de familia.
 - c) Recursos culturales.
 - d) Estructura familiar.
2. Aspectos dinámicos: Clima familiar:
 - a) Ambiente cultural familiar.
 - b) Relaciones padres-hijos.
 - c) Estilo educativo de las MPT de familia.
 - d) Uso del tiempo libre.

- e) Demandas, expectativas aspiracionales.
- f) Intereses de las MPT de familia en las tareas escolares.

Los aspectos estructurales se refieren a elementos de entrada los cuales determinan los aspectos dinámicos, es decir, todos los factores se interrelacionan en una dependencia latente. Robledo y García (2009) hacen una recopilación de diferentes autores y establecen los aspectos estructurales como variables familiares tipo I y los aspectos dinámicos como variables familiares tipo II (tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares

Variables familiares: Tipo I	Variables familiares: Tipo II
<i>Estructurales - entrada- background</i>	<i>Dinámicas- de proceso -currículum del hogar</i>
-Nivel socioeconómico -Recursos culturales -Formación académica parental - Estructura familiar - Estado de salud parental	-Clima: adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés - Habilidades parentales: intercambios-relaciones - Tiempo: Permanencia en el hogar, estimulación y expectativas educativas
<i>Investigación sociológica</i>	<i>Escuela de Chicago</i>
- Nivel educativo y ocupación de los padres - Estatus sociocultural y nivel de ingresos	- Procesos educativos sociopsicológicos que afectan el aprendizaje
<i>Constelación familiar</i>	<i>Escuela británica</i>
- Número de hijos - Orden de nacimiento de hijos - Distancia en años entre hermanos	- Experiencia de padres - Aspiraciones parentales - Condiciones materiales del hogar - Estatus de la familia
<i>Variables estructurales</i>	<i>Variables de proceso</i>
- Nivel de estudios y profesional de los padres - Status socioeconómico familiar - Nivel de ingresos familiar - Características de la vivienda - Constelación familiar	- Expectativas y atribuciones parentales - Ambiente afectivo hogar - Estilo disciplinario - Estructura de aprendizaje en el hogar - Implicación parental en educación

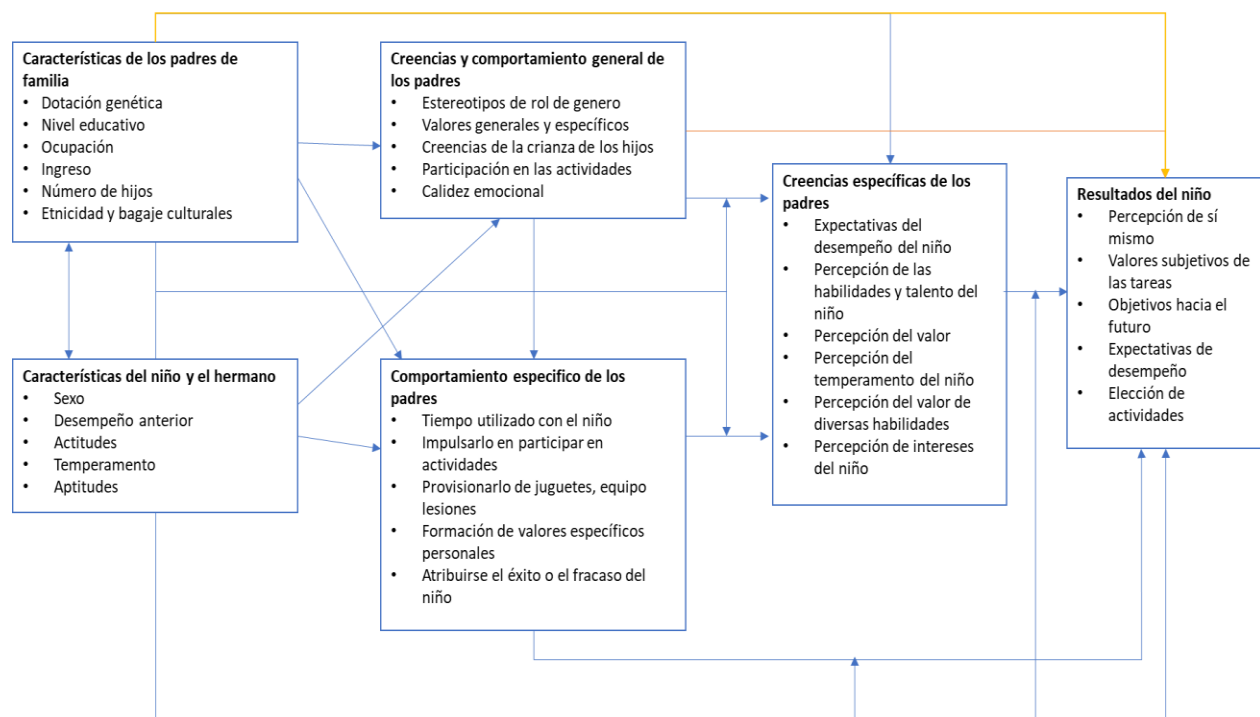
Nota. (Reproducido de Robledo y García, 2009, p.119)

Para hacer esta tipología Robledo y García (2009) tomaron como referencia a Baceta y Rosel, Pizarro y Clark y Ruiz de Miguel. En la tabla 1 podemos observar que las variables familiares de

tipo I que sobresalen son: el nivel socioeconómico, la formación académica de las MPT de familia y las estructuras familiares. En torno a las variables familiares del tipo II, se componen de aspectos procedimentales y afectivos, en otras palabras, prácticas de crianza. Para Eccles y Davis-Kean (2005) los factores de las MPT de familia están profundamente entrelazados y no es posible considerar que un factor tenga mayor importancia que el otro. En ese sentido Eccles *et al.*, (1993) establece un modelo de socialización de las MPT de familia que se interrelaciona de la siguiente forma:

Figura 1

Modelo de socialización de los padres de familia de Eccles



Nota. Traducción. Eccles y Davis-Kean. p.194

La figura 1 permite identificar una correlación directa e indirecta entre los diferentes factores de crianza que influyen en el desarrollo del infante. Eccles y Davis-Kean (2005) mencionan que la mayoría de los estudios que se hacen sobre los factores familiares y su influencia en el proceso educativo de los estudiantes tienen enfoques parciales. Mientras no se miren de forma integral, como lo plantean en la figura 1, no se podrá establecer propuestas de mejora que favorezcan los procesos educativos. Por ejemplo, las MPT de familia con características mejor posicionadas (nivel educativo alto, nivel económico alto, gente blanca, etc.) tendrán más posibilidades de vivir en

barrios menos peligrosos, con mayor cantidad de actividades extraescolares que estimulen el desarrollo de los niños, esto les permitirá crear expectativas elevadas sobre el futuro de sus hijos(as).

Aunque las autoras enfatizan la importancia del análisis integral de los factores, en sus investigaciones presentan interesantes resultados sobre un factor en particular que es: las expectativas de desempeño de los(as) niños(as), con respecto a las MPT de familia. El estudio *Childhood and Beyond* (1993) es una investigación longitudinal, realizada durante tres años, en cuatro distritos escolares en el sureste de Michigan, principalmente con familias blancas de clase media. El estudio analizó la perspectiva que los(as) alumnos(as), las MPT de familia y profesores(as) tenían sobre el desempeño de los educandos. Las investigaciones dieron como resultado que las creencias de las MPT de familia consideran que los varones tienen talento innato para las áreas matemáticas y las alumnas para las áreas de comunicación y lenguaje. Estas perspectivas en muchas ocasiones no eran acordes con las realidades reportadas por el profesorado. Estas creencias trascienden de forma tan impactante que, aunque las niñas tengan mayor facilidad en el área matemática reducen esta posibilidad y se acoplan a la creencia de las MPT de familia y viceversa.

Para Eccles y Davis-Kean (2005) las expectativas educativas y los estereotipos (las niñas tienen talento en lenguas y los niños talento en matemáticas) están ligadas al nivel educativo y que a su vez estarán ligadas a las creencias de crianza. Para Nisbett (2009, citado en Martínez Rizo, 2012) las formas de crianza están relacionadas con el nivel socioeconómico. Realizó una investigación con 42 familias de diferentes niveles socioeconómicos e identificó las siguientes variables:

- Las MPT de familia profesionistas cuando hablan con sus hijos(as) por cada seis elogios uno es un regaño.
- Las MPT de familia de clase trabajadora de cada dos elogios uno es un regaño.
- Las MPT de familia más pobres cuando interactúan con sus hijos por cada elogio dan dos regaños.

Como se puede identificar a lo largo de todas estas investigaciones los factores familiares ya sea estructurales o procedimentales, son unidades que referirán rasgos cruciales en la vinculación familias-escuela.

Vinculación familias-escuela

La escuela y la familia no son dos unidades independientes en el proceso educativo del niño(a), por lo que es fundamental que trabajen en forma sincrónica, a pesar de sus diferencias tienen un atributo común: hijo(a)-alumno(a) (Vera *et al.*, 2014). En este punto, es fundamental retomar el planteamiento de la OCDE sobre escolaridad y educación: ¿Los padres son los principales educadores y la escuela complementa con conocimientos especializados? o ¿Los docentes educan a los niños y los padres deben ser un apoyo humilde a la escuela? (OCDE 1997, citado en Hornby y Lafaele 2011). Para Sánchez y Valdés (2014) los hijos cuyos MPT de familia participan más en la educación tienden a:

- Obtener mejores calificaciones y a alcanzar más altos niveles educativos.
- Reprobar menos exámenes y ganar más créditos.
- Asistir con más regularidad a la escuela.
- Mostrar mejores habilidades sociales, mejor conducta y adaptarse mejor a la escuela.
- Tener mayor probabilidad de acceder a la educación superior. (p.54)

Yamauchi *et al.*, (2017) realizaron un estudio de los marcos teóricos utilizados en las investigaciones publicadas entre el año 2007 y 2011 sobre la vinculación escuela-familia. Analizaron 215 artículos de los cuales el 46.4% utilizaron un marco teórico de colaboración entre las familias y la escuela, asimismo, el 71.1% realizaron una investigación empírica.

Los 82 artículos que utilizaron un marco teórico se distribuyeron de la siguiente forma:

- 1) La teoría Bioecológica de Bronfenbrenner (16 artículos)
- 2) Teoría del capital social desde la perspectiva de Bourdieu Coleman y Lareau (16 artículos)
- 3) Las esferas de influencia superpuestas Epstein (14 artículos)
- 4) Los fondos de conocimiento de Moll y sus colegas (7 artículos)

Los autores también identificaron dos marcos conceptuales:

- a) Los tipos de participación familiar de Epstein (1987, 1995, 2011) 25 artículos.
- b) El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005) 13 artículos.

A lo largo de los años, las investigaciones han evolucionado su lenguaje. Anteriormente, se utilizaba participación de los padres, posteriormente se prefirió participación familiar y últimamente se favorece el término asociación familia-escuela. Se dejó fuera el término padres, porque no correspondía a la realidad de la vinculación, la cual la pueden hacer diferentes miembros de la familia. Yamauchi *et al.*, (2017) en el apartado de discusiones hacen un análisis de las aportaciones y limitaciones de las cuatro teorías más utilizadas.

1. La teoría Bioecológica de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner, en el año 1970 introduce su teoría bioecológica, enfatizando los factores del contexto social, comunitario y político, con cinco niveles:

- 1) microsistema: es el factor más cercano al desarrollo del niño.
- 2) mesosistema: cuando dos microsistemas se conectan y hay una participación activa.
- 3) exosistema: igualmente hay dos microsistemas, pero uno no está directamente relacionado.
- 4) macrosistema: es la capa más externa, son la cultura y las creencias de la comunidad.
- 5) cronosistema: (agregado 1994) afectaciones del desarrollo a lo largo del tiempo, efecto sumativo de los efectos de la vida.

Contribución: Es un enfoque que considera la influencia de lo social, contextual y las variables cronométricas.

Limitaciones: Como es una teoría que ha evolucionado a lo largo de varias décadas, algunos autores la citan erróneamente entre su propuesta de 1970 y 1990. La naturaleza de la teoría dificulta a los investigadores la operatividad de los conceptos.

2. Teoría del capital social desde la perspectiva de Bourdieu, Coleman y Lareau

La teoría del capital describe la relación entre los valores, las preferencias y las formas de interactuar de los individuos o lo que es llamado *habitus* y el campo externo o medio social en el que intercambian recursos.

Contribuciones: A partir de esta teoría se puede enfatizar, las inequidades, las barreras potenciales y los roles de integrantes. Particularmente, donde existen diferencias económicas sociales y culturales.

Limitaciones: La teoría está limitada por su propia naturaleza, los conceptos de Bourdieu difícilmente se pueden llevar a estrategias prácticas, la teoría a veces se utiliza de manera muy simplificada, la mayoría de los investigadores que la utilizan se limitan a métodos cuantitativos.

3. Las esferas de influencia superpuestas Epstein

Las tres esferas son: familia escuela y comunidad. Tienen una perspectiva psicológica, educativa y sociológica sobre las instituciones. Las esferas pueden ser movidas por los involucrados, para que se superpongan con el fin de lograr los objetivos educativos. Su trabajo se orienta principalmente en los tipos de participación.

Contribuciones: Los investigadores han establecido bases para determinar la influencia de la familia, escuela y comunidad en el desarrollo del niño(a). El término que utiliza para la vinculación, son asociaciones, buscando que las escuelas sean más acogedoras para las familias.

Limitaciones: Epstein se basa en las teorías de Bronfenbrenner, su teoría se centra en los ejercicios en la escuela y los padres son apoyo, por lo cual ha sido criticada por ser unidimensional, creando una relación estrecha de un modelo de mercado, cuyo objetivo es crear capital.

4. Los fondos de conocimiento de Moll y sus colegas

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, los miembros de la familia y la comunidad aportan conocimientos, habilidades, artefactos y otros recursos que promueven el desarrollo del niño(a). Moll y sus colegas observan que existe una gran riqueza de diversidad en las comunidades minoritarias. Cuando las MPT de familia no contaban con los recursos, las redes sociales entraban en acción, las familias pertenecientes a estas redes apoyaban y compensaban la circunstancia. Los(as) docentes rara vez utilizan los fondos de conocimiento de estas comunidades, si los profesores las utilizaran en la escuela estos fondos aportarían componentes positivos al aprendizaje.

a) Contribuciones: La teoría cambia el concepto de familias deficientes.

b) Limitaciones: Hace ver que algunas familias tienen más fondos que otras y finalmente en la deficiencia.

Modelos de análisis de la participación de la familia

Las palabras vinculación, buenas crianzas, participación de las MPT de familia se han utilizado indistintamente en las investigaciones del contexto hispano (Bazán, 2014). En este sentido, es importante puntualizar sus aspectos, principios y delimitaciones. Para Reglin (2002, citado en Bazán 2014), el apoyo familiar comprende tres dimensiones:

- a) Ayuda en las tareas escolares.
- b) Dar tiempo y espacio para el estudio.
- c) Mantener comunicación regular con los miembros educativos de las escuelas.

Epstein *et al.*, (2002) establece seis tipos de participación:

1. Formas de crianza
2. Comunicación
3. Voluntariado
4. Aprendiendo en casa
5. Toma de decisiones
6. Colaboración con la comunidad

Bazán (2014), puntualiza que el modelo de participación de las familias en la escuela de Joyce L. Epstein es uno de los más utilizados por los investigadores hispanos. A pesar de esto, no descarta la importancia de un abanico amplio de autores locales, que han hecho grandes aportaciones al tema en el ámbito regional. Para Bazán (2014) es fundamental delimitar campos de acción de dos términos:

- a) *Involucramiento familiar*: es un término que abarca mayor cantidad de variables que son:
 - La buena crianza de los hijos en casa
 - Participar en las organizaciones escolares
 - Voluntariado y asistencia
 - Colaborar con la comunidad

Por lo general, cuando se analiza el involucramiento de las MPT de familia en las escuelas, se refiere a la respuesta de estos a los programas instituidos de forma directa (los que establecen las escuelas de forma local) o superior (los que se ejercen por indicaciones de macroestructuras educativas).

b) *Apoyo familiar*: son acciones que hacen los miembros de la familia fuera de la escuela:

- Apoyo en las tareas escolares en casa.
- Dar tiempo, espacio y materiales para realizar las actividades académicas.
- Establecer comunicación con la escuela para saber el rendimiento académico del niño.

De igual forma Sánchez y Valdés (2016) proponen el término del aprendizaje en casa, refiriéndose a las actividades realizadas fuera de la escuela. En este sentido, la investigación de Hoover-Dempsey *et al.*, (1992), identifica que el apoyo a las actividades extraescolares como la elaboración de tareas en casa, tiene mayor impacto en el desarrollo académico de los(as) alumnos(as), que el involucramiento marcado por las escuelas. Como señalan Grolnick y Slowiaczck (1994) la participación de las MPT de familia es “la dedicación de recursos por parte del padre al hijo dentro de un dominio determinado” (p.546). Continuando con esta idea, Grolnick *et al.*, (1997) establecen tres tipos de involucramiento de las MPT de familia:

- a) *Comportamiento*: Este se refiere a la participación de las MPT de familia en actividades propias de la escuela, que van desde la participación en eventos dentro de la escuela (como reuniones o eventos escolares) y por otro lado los que se refiere a los realizados en casa (apoyo en las tareas escolares, conversar con los hijos sobre las cuestiones escolares).
- b) *Cognitivas-intelectuales*: Las MPT de familia realizan actividades con sus hijos que conllevan a estimular el desarrollo intelectual, tales como visitar bibliotecas o museos.
- c) *Participación personal*: Es la acción realizada de las MPT de familia para mantenerse informados con respecto a las interacciones realizadas por el niño dentro de las escuelas.

Del mismo modo, Fantuzzo *et al.*, (2000, citado en Fantuzzo *et al.*, 2004) desarrolló un cuestionario multidimensional *The Family Involvement Questionnaire* (FIQ) el cual tiene 42 ítems. El FIQ tiene como base la literatura empírica. Identifica tres niveles de participación de las MPT de familia:

- a) *Participación en el hogar*: Esta dimensión delimita las actividades de aprendizaje realizadas en casa para los niños, los cuales van desde establecer un lugar propio para el estudio hasta desarrollar actividades de aprendizaje en la comunidad.
- b) *Participación basada en la escuela*: Esta dimensión toma las actividades que realizan las MPT de familia en la institución educativa, desde factores como el voluntariado, hasta

acciones proactivas con otras MPT de familia. Ya sea dentro o fuera de la escuela en beneficio de la institución escolar.

- c) *Comunicación entre el hogar y la escuela.* Esta dimensión refiere a la comunicación que tienen las MPT de familia con el personal educativo de la escuela. Se comunican diferentes situaciones, como el progreso educativo y el comportamiento de los niños, así como, las recomendaciones de las prácticas educativas que se deben de seguir en casa (Penn Child Research Center, 2010).

El FQI es un cuestionario diseñado para comprender la participación de las MPT de familia en instituciones educativas de nivel preescolar, solo con fines de investigación y no de diagnóstico. (Penn Child Research Center, 2010.). Sánchez y Valdés (2014) proponen un modelo para el análisis de la participación de las familias en la educación:

1. En su forma es:

- a) Centrado en el aprendizaje: Se considera, el apoyo en casa, la crianza y comunicación con la escuela.
- b) Centrado en la gestión de la escuela: El cual incluye la cooperación en la escuela, toma de decisiones y voluntariado.

2. En su naturaleza es:

- a) Evasiva: La participación de las MPT de familia es casi nula o poco significativa en los procesos escolares, no valora las normas propias de la escuela, responsabiliza a la escuela y al estudiante del éxito o del fracaso escolar.
- b) Conflictiva: Las MPT de familia se vuelven una barrera para los procesos educativos, su forma de actuar y comunicarse con la escuela se basa en creencias que afectan la interacción de los alumnos dentro de la escuela. Responsabiliza a los maestros, justifican de forma exacerbada el comportamiento de sus hijos frente a situaciones disruptivas
- c) Sinérgica: Es la ideal, las dos instituciones, familia y escuela trabajan con fines acordes en pro del éxito escolar de los alumnos.

3. Las barreras a la participación:

- a) Características de los padres
- b) Estructuras familiares
- c) Funcionamiento familiar
- d) Creencias y prácticas de docentes y directivos (Sánchez y Valdés, 2014, p.61).

En otra de sus investigaciones, Sánchez y Valdés (2016) refieren que los(as) docentes esperan que la participación de las MPT de familia sea en dos aspectos principalmente:

- a) La comunicación con la escuela
- b) El apoyo del aprendizaje en casa

La vinculación familias-escuela y sus barreras

Para Hornby y Lafaele (2011), existe una gran brecha entre las teorías y las realidades de la participación de las MPT de familia en la escuela. Diferentes encuestas realizadas en Estados Unidos e Inglaterra identifican que un número elevado de las MPT de familia y docentes, consideran importante la participación de los primeros en los procesos educativos de los(as) niños(as). A pesar de ello, los resultados de diversas investigaciones demuestran que no se han logrado establecer vínculos efectivos para alcanzar los objetivos educativos. Hornby y Lafaele (2011) proponen un modelo de factores que son barreras para la participación de las MPT de familia que a continuación se presenta:

Tabla 2

Modelo de factores que actúan como barreras para la participación de los padres de familia en la educación

<p>Factores individuales de los padres de familia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las creencias de los padres sobre la participación en la escuela. 2. La percepción de las invitaciones de participación en la escuela. 3. Contextos de la vida actual 4. Clase, etnia y género. 	<p>Factores del niño.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Dificultades de aprendizaje 3. Dones y talentos 4. Problemas de conducta
<p>Factores de padres y maestros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo y agenda diferente 2. Actitudes diferentes 3. Utilización de lenguajes diferentes 	<p>Factores sociales</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Histórico y demográfico 3. Político 4. Económico

Nota. Traducción. Hornby y Lafaele, 2011, p.39

Como se puede observar en la tabla 2, las barreras están presentes en factores de diferentes indoles y orígenes, lo cual al realizar un análisis es necesario contemplar y reconocer su nivel y potencialidad de afección.

El enfoque relacional de las conexiones entre familia y escuela

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre la vinculación de la familias-escuela, se centran en dos criterios. Primero, el hacer de las familias, entendida ésta como las actividades estructurales (apoyo dentro y fuera de la escuela en los procesos educativos). Segundo, la labor docente para implicar a las familias, este último en menor medida. A pesar de esto, son escasas las investigaciones que analizan la conexión, ese momento donde están frente a frente, el docente (o cualquier otra figura educativa) con la madre, el padre o el tutor del alumno (a). (Sheridan y Moorman y 2015),

Para Sheridan y Moorman (2015), las relaciones que se basan en procesos saludables entre las MPT de familia y los(as) profesores(as) pueden ser de mayor significancia e incluso eliminar factores de vulnerabilidad como lo es la pobreza y todas las circunstancias que se asocian. “Un enfoque relacional se caracteriza por la comunicación bidireccional, la creación de confianza, el compromiso conjunto, las expectativas congruentes, los objetivos mutuos y la relación de problemas en colaboración” (Sheridan y Moorman, 2015 p.8). Para estas autoras, este enfoque es un pendiente en la agenda de la investigación de las prácticas familias-escuela, es fundamental profundizar en los matices de cada enfoque. Aunque es una propuesta emergente aun así se puede identificar características interpersonales propias de los enfoques relacionales y que permitirían un análisis más amplio de la relación que mantiene las familias y las escuelas. Si esta influencia se modela de forma positiva, el comportamiento de las MPT de familia se transmite a los hijos o las hijas y finalmente se verá reflejado en las actividades escolares.

Desafortunadamente, las investigaciones realizadas aún no han podido establecer parámetros uniformes y rigurosos, ya que muchas investigaciones se enfocan en los componentes estructurales. En este mismo parámetro, Vickers y Minke (1995) establece una escala de relación entre las MPT de familia y profesores. En este sentido, Fantuzzo *et al.* (2006), proponen la escala de satisfacción de las MPT de familia con las experiencias educativas. Aun así, para Sheridan y Moorman (2015) las dos propuestas de medición no establecen factores multidimensionales. Por lo tanto, proponen un enfoque con diferentes métodos, los cuales abarcarían desde las observaciones directas, los registros, hasta autoinformes desde diferentes fuentes (los padres y los maestros) tomando en cuenta las distintas dimensiones, características y entornos.

La vinculación de familia-escuela en México desde lo institucional

En el caso de México, en el programa de estudio 2017 se establece de forma breve parámetros de la relación escuela-familia:

- a) Es importante que los niños vayan a la escuela con necesidades básicas cubiertas como: alimentación y descanso.
- b) Hablar con los hijos, comunicación activa.
- c) Mantener comunicación con la escuela basada en el respeto y reciprocidad.
- d) Apoyar a la escuela en la mejora del desarrollo académico de los hijos.
- e) Participación en los órganos escolares como: los Consejos Escolares de Participación Social en la Escuela (CEPSE), pero esta participación se basa en la contraloría de los recursos de la escuela.
- f) Fomentar la inclusión de las escuelas basado en los valores. (p.44)

En caso de la Ley General de Educación (2019) los artículos que abordan el tema son:

El Artículo 34 se aluden los componentes y actores que constituyen al Sistema Educativo Nacional entre ellos están: “Las madres y padres de familia o tutores, así como sus asociaciones” (p.15). Artículo 78 se menciona la responsabilidad de los padres de familia sobre los pupilos menores de edad, a los cuales deberán de ayudar en los procesos educativos y vigilar su conducta dentro de la escuela, en pro de su desarrollo integral. Artículo 21 se indica sobre la evaluación de los educandos y que las instituciones educativas deberán informar a los padres de familia, periódicamente sobre los resultados parciales y finales de los(as) alumnos(as). Así como su conducta y cualquier componente que sea necesario para la mejora del logro educativo. En el Título Noveno: “La corresponsabilidad social en el proceso educativo” (p. 46). En sus tres primeros capítulos se abarcan factores sobre la participación de las MPT de familia en la escuela, el cual va del artículo 126 al 139. No se profundizará en todos los artículos solo en aquellos que son importantes para esta investigación. Artículo 128, se mencionan los derechos de las personas que tienen bajo su tutela a los menores de edad. Se resaltan los siguientes componentes:

- Los padres de familia deben de participar con las autoridades escolares sobre cualquier problema que afecte los procesos educativos de sus hijos o pupilos.

- Los padres de familia deben conocer: nombre de los docentes, formas de evaluación, planes y programas de estudio, presupuestos asignados a la escuela y manifestar su inconformidad sobre cualquier irregularidad frente a la autoridad correspondiente.

Artículo 129. Norma de las obligaciones, la primera es hacer que sus hijos reciban educación, colaborar con la escuela y acudir a sus llamados. Artículo 130. Norma sobre la Asociación de madres y padres de familia, componentes que se utilizan con menos frecuencia en las escuelas, porque se da paso a lo que se menciona en el Capítulo III sobre los Consejos de Participación Escolar, los cuales están integrados por docentes y Asociación de madres y padres de familia. Artículo 105 Define la participación de los padres de familia de forma voluntaria para las mejoras de las instituciones educativas. Artículo 90 Hace referencia a la reivindicación del magisterio, se menciona el respeto a la labor docente por parte de la comunidad escolar y de los padres de familia.

En este mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, sostiene que los padres de familia junto con los docentes deben de tomar decisiones desde la democracia. En el objetivo de la prioridad uno, se reconoce que un segmento de los problemas del bajo aprovechamiento escolar está ligados a factores de índole familiar. Por lo tanto, en las acciones puntuales se establece “Capacitar a madres y padres de familia o tutores en los centros de cuidado infantil, educación inicial y preescolar en temas de nutrición, hábitos alimenticios, estimulación, desarrollo integral y derechos de la niñez” (p. 15). Como podemos observar, este punto solo está enfocado a la primera infancia. En el objetivo prioritario dos, se postula como una de las acciones: “Establecer reglas claras para determinar las atribuciones y obligaciones de quienes participan en la vida escolar y la rendición de cuentas, entre otros, las asociaciones de madres y padres de familia” (p. 26). En este caso, la participación de las MPT está vinculada a la cultura de rendición de cuentas. Establecida por el gobierno, como prioridad, para el uso y manejo de los recursos dentro de las escuelas.

Como podemos observar, en estos tres documentos la vinculación de las MPT de familia no tiene un objetivo común y preciso. “Los programas convencionales de las escuelas para involucrar a los padres a menudo refuerzan las desigualdades existentes en las familias” (Lim 2012, citado en Bazán, 2014 p. 26). Las propuestas educativas actuales en México, sobre el involucramiento de las MPT de familia en las escuelas aun no tienen una propuesta, que permita la participación con un enfoque de mejora educativa (Bazán, 2014). Para Moreno (2010), es necesario desarrollar una nueva forma de relación entre la escuela y las familias, si no hay una colaboración efectiva basada

en la comunicación de ambos sectores, no será posible pensar en un proyecto educativo. La escuela debe evitar ser solo un emisor de información y dar oportunidad a las familias de una comunicación oportuna y bidireccional, por eso es fundamental la participación de todos.

Los(as) docentes

Hasta este punto se ha expuesto la literatura que examina la relación familia-escuela, pero que está centrada principalmente en el actuar de las MPT de familia y los factores que lo delimitan. No obstante, la figura docente está desdibujada y, en el mejor de los casos, se le considera como un activador o inhibidor de la vinculación. Las MPT de familia que consideren importante los procesos educativos buscarán la vinculación con los(as) docentes, para aplicar sus recomendaciones en el hogar (Sánchez y Valdés, 2014). La perspectiva que los docentes tienen de la vinculación familia-escuela es divergente, algunos creen que es eficaz y necesaria para la mejora de los procesos educativos, mientras que otros lo consideran una fuente de conflicto. Lo cierto es que la postura que tengan los docentes sobre la vinculación determinará en gran medida la participación de las MPT de familia. “Como se ha encontrado en otros estudios, el nivel socioeconómico familiar fue un fuerte predictor de la participación, especialmente en el ámbito escolar y cognitivo. Sin embargo, es interesante tener en cuenta otros factores.” (Grolnick *et al.*, 1997, p.546). En este punto la reflexión conlleva a cuestionar ¿Qué determina la creencia positiva o negativa de esta vinculación? Y aunque es la otra condición fundamental de este binomio, las investigaciones no delimitan los factores de los docentes. En esta misma línea, la teoría de las creencias docentes parece una posible alternativa de análisis.

Las creencias docentes

La investigación sobre las creencias de los docentes nace en la década de 1980, a partir de diferentes reformas educativas en Estados Unidos. Para Skott (2014), las creencias docentes se vuelven un concepto fundamental para el desarrollo de la capacitación del magisterio. Siendo un filtro interpretativo y transformador de las posturas y perspectivas que los docentes tienen frente al currículo escolar. En ese sentido Nespor (1987, p.323 citado en Skott, 2014) apunta: “entender la enseñanza desde la perspectiva de los profesores implica comprender las creencias con las que definen su trabajo” (p. 14). Es evidente que la docencia es una profesión de constantes contactos que implican respuestas, las cuales generalmente nacen de impulsos y las percepciones y muchas veces alejados de la retrospectiva. Estas acciones calientes nacen más del factor de las creencias

que la cognición. “...dos maestros pueden tener conocimientos similares, pero enseñar de manera diferente. Esto refiere el poderoso efecto de las creencias, ya que es más útil para comprender y predecir cómo los maestros toman decisiones.” (Pajares,1992. p.311)

Para Levin (2015), las creencias deben ser una pieza angular en la reflexión de las practicas docentes, porque, aunque no se ha logrado establecer parámetros claros en la investigación, si se reconoce como un precursor de toma de decisiones y acciones de los(as) docentes. Los(as) educadores tienen creencias de los campos en los que deben desarrollarse en la escuela: el conocimiento, los estudiantes, las practicas educativas, las MPT de familia, etc. En la misma perspectiva, Pajares (1992) expone que son tan determinantes las creencias que incluso superan los procesos de conocimiento aprendido y eso finalmente se reflejará en las formas de acción dentro de la escuela. En la medida que el docente planifique su forma de actuar, estarán presente los juicios, las evaluaciones de las personas y los contextos, se tomaran decisiones “no hay escapatoria a la naturaleza entrelazada del conocimiento y la creencia” (Pajares, 1992, p.312-313). El universo de las creencias de los docentes sobre su profesión es difuso, porque como principio, no nace con la preparación universitaria, se empieza a formar desde los primeros años de estudio e incluso desde antes (Fives *et al.*, 2015 y Pajares, 1992).

En 1992 Pajares determinó que las creencias de los docentes como un parámetro para la investigación educativa era “un constructo desordenado” (p.307). Aun así, diferentes autores han intentado delimitar el campo conceptual de las creencias de los docentes. Para Clore y Palmer (2009, p. 5 citado en Gill y Hardin 2014) son: "estados que vinculan a una persona o grupo u objeto o concepto con uno o más atributos, y esto es considerado por el creyente como cierto" (p.231). Para Levin (2015), las creencias son componentes individuales y personales cuyo origen está basado en la evaluación y juicio. En ese sentido, Pajares (1992) establece que el desarrollo de la identidad profesional está plagado de la influencia de los contextos sociales, culturales políticos e históricos, pero que parten de la vida diaria en las aulas. Rokeach (1968 citado en Pajares 1992):

“sugirió que las creencias existenciales son las creencias que se dan por sentadas sobre la realidad física y social, así como sobre uno mismo, y que cuestionarlas es como cuestionar la propia cordura [...] Las personas las creen porque, al igual que el Monte Everest, están ahí.” (p.309)

Hoffman y Seidel (2014) puntualizan “La medición precisa de las creencias es un requisito previo para ayudar a los profesores a comprender cómo las creencias pueden influir en los resultados de aprendizaje superior a través de una pedagogía adaptativa y constructiva” (p.106). Estos autores hacen una revisión de 913 publicaciones en los últimos 25 años sobre la evaluación de creencias de los docentes, desarrollando un paradigma de cinco categorías. Des de las cuales tres son elementos eje para la revisión de la vinculación familias-escuela:

- 1) Creencias sobre uno mismo
- 2) El contexto o el entorno de la enseñanza
- 3) Las prácticas y los enfoques específicos de la enseñanza

Nespor (1985) propuso cuatro características de las creencias de los docentes: "presunción existencial", "alternatividad", "carga afectiva y evaluativa" y "estructura episódica" (p. 13).

- a) Presunción existencial: “Son las verdades personales incuestionable” (Pajares, 1992, p.309). Para Nespor (1985) son “proposiciones o suposiciones sobre la existencia o inexistencia de varios tipos de entidades” Es decir, son aquellos pensamientos que convergen con la realidad o no pero son tan medulares para la persona que los posee que difícilmente serán cuestionados, ya que están sujetos a las estructuras que han construido para hacer coherente la realidad en la que viven.
- b) Alternatividad: Para Nespor (1985), es la idealización sobre ciertas situaciones, se pueden basar en realidades vividas, actos traumáticos o trascendentales. Son formas de construcción para modificar perspectivas no aceptadas.
- c) Carga afectiva y evaluativa: Son cargas emocionales y afectivas que sobre pasan a los conocimientos concretos que se tengan sobre el área de ejecución y que están cargadas de los parámetros personales que pueden ser los valores y principios particulares. (Nespor, 1985).
- d) Estructura episódica: Son los colores con lo que pintamos las realidades que actualmente se viven basadas en experiencias anteriores. (Nespor, 1985).

Continuando con este orden de ideas Pajares (1992) propuso 16 ejes fundamentales basados en la literatura e investigación empírica sobre el concepto de creencias de los profesores. A continuación, se sintetizará las 4 más trascendentales para la presente investigación:

1. El sistema de creencias tiene funciones adaptativas que permiten a los individuos comprender y definir el mundo que los rodea, pero también comprenderse a sí mismos.
2. Las creencias y conocimientos están interrelacionados, sin embargo, las creencias son un filtro de interpretación de los nuevos fenómenos.
3. Las creencias son fundamentales frente a la planificación y selección de herramientas cognitivas.
4. Las creencias son motores principales de comportamiento de los seres humanos.

Como se ha podido observar en esta revisión las creencias de los AE pueden ser un factor crucial en diferentes momentos del proceso educativo, que afectarán de manera positiva o negativa. Por eso es fundamental reconocer su importancia y trascendencia dentro de las escuelas y sobre todo en la vinculación familias-escuela.

CAPITULO 2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA # 118 TURNO VESPERTINO

En este capítulo, se analizan las características generales de la ES-118 T.V. El perfil general de los AE y las barreras que enfrentan para la vinculación. Las características de las MPT de familias y los motivos por los que asisten a la escuela.

Características generales de la ES-118 T.V.

La ES-118 T.V. es una escuela pública federal, ubicada en la colonia Barrio San Antonio delegación Iztapalapa, Ciudad de México. La escuela está rodeada de un tianguis que se instala toda la semana. El portal de internet de la Secretaría de Bienestar Social de la Ciudad de México indica que esta colonia es de muy alta marginación. El último reporte del año 2003 del Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social refiere que había una población de 12 a 14 años 11 meses de 9,521 de individuos, de los cuales 6,311 vivían en pobreza extrema. Este factor se ratificó al revisar los perfiles socioeconómicos de las familias de los (as) alumnos(as), donde la mayoría de las MPT de familia reportaron ingresos económicos bajos y que incluso los(as) propios(as) alumnos(as) tuvieron que trabajar para sostener a su familia.

En el ciclo escolar 2020-2021, se elaboraron y entregaron tres reportes de exalumnos que se encontraban reclusos en el tutelar de menores, por delitos relacionados con la venta de drogas y robo. En el ciclo escolar 2021-2022 se entregó uno. Diversas escuelas, incluso de la misma zona escolar, no han realizado este proceso. Para García Ormas (2014), la realidad de la población juvenil en todo el país es desoladora, la mayoría enfrentará situaciones agobiantes con respecto a su futuro laboral, ya que viven en contextos de violencia y abandono. Algunos no tendrán otro camino más que el narcotráfico y la delincuencia.

Se identificó una idea enraizada en la comunidad escolar interna y externa de la ES-118 T.V. El vespertino es el turno de los rechazados, porque los corrieron del matutino. En el análisis de las estadísticas de solicitudes de la zona escolar, los turnos matutinos y jornadas ampliadas fueron más requeridos. Un ejemplo de esto es la estadística de solicitudes al Sistema Anticipado de Inscripción y Distribución (SAID) en el ciclo escolar 2020-2021. El matutino tuvo 175 preinscripciones, el turno vespertino solo 39. En los salones de clases en el matutino hubo un aproximado de 35 a 40 alumnos(as) por salón, mientras que en el turno vespertino fueron 15 a 22. La mayoría se sintieron

obligados(as) a estar en la tarde, porque no alcanzaron lugar en escuelas de turno matutino. Estas ideas y creencias, junto con factores como la vulnerabilidad, la pobreza y la violencia, se convirtieron en un componente que incidió negativamente en el fracaso escolar del alumnado. Bronfenbrenner (1971) refiere que la escuela y la comunidad pertenece al mesosistema que confluye de forma directa con el microsistema del estudiante y, por lo tanto, afecta o beneficia el desarrollo del individuo.

Contrario a lo que se piensa, el tener una población baja en los salones no es un factor positivo. Los propios AE reconocieron que es más fácil trabajar con los 40 alumnos(as) de la mañana que con los 15 de la tarde, como vemos en el siguiente testimonio: “Los alumnos de la tarde son difíciles, groseros y flojos” (profesor 1, dato retomado en la tercera Junta de Consejo Técnico Escolar 2019-2020). Asimismo, el trato con las MPT de familia del matutino es más cortés, ya que los de la tarde son más agresivos. De acuerdo con Epstein *et al.*, (2002), la forma en que se miran a los(as) niños(as) es la misma forma en que se ven a las familias.

En este sentido, Sausedo (2005) menciona que el discurso de que los(as) alumnos(as) del turno vespertino son: los rechazados, los marginados, los violentos, los problemáticos, los incontrolables, el desecho, los indeseados, los delincuentes, etc. Representa un artefacto de discurso sedimentado, aunque la realidad no sea totalmente así. Las creencias, de los otros, se trasminan incluso entre el mismo alumnado, los cuales reproducen el discurso y lo asimilan como propio y real. Efectivamente, muchas veces cuando se dialogó con los(as) alumnos(as) se pudo identificar en su discurso esa idea que ya se tatuó en sus pensamientos. Con respecto a los(as) pocos(as) alumnos(as) que solicitaron desde un inicio el turno vespertino, por lo general eran alumnos(as) que presentaron la necesidad de trabajar con sus MPT en la mañana.

Perfil de los AE

Al principio del ciclo escolar 2020-2021, se realizó una encuesta sobre la situación laboral y profesionales de los AE. La ES-118 T.V., tuvo una plantilla de cincuenta y siete AE. Cincuenta eran docentes, un orientador, una trabajadora social, dos prefectos, un médico escolar, una subdirectora y una directora. A pesar de ser una escuela de turno vespertino la plantilla era numerosa. Se detectó que varios de los profesores que estaban adscritos a la escuela tenían pocas horas. Esto era para completar su jornada máxima de 42 horas, pero su carga mayor de horas la tenían en el matutino, incluso había una maestra con una sola hora/semana. Estos docentes, al tener

pocas horas en el turno vespertino, mostraron desinterés por las propuestas de trabajo, en numerosas ocasiones, ni siquiera se enteraron y daba la impresión de que no les interesó informarse. A continuación, se expone una serie de características generales de los AE de la ES-118 T.V.:

- a) Sexo: el 65% eran hombres y 35% son mujeres.
- b) Rango de edad: el 10% se encontraban entre los 20 y 30 años, el 30% tenían entre 31 y 40 años, el 25% oscilaban entre los 41 y 50 años y el porcentaje más alto es el 35% cuyo rango de edad era de 50 años y más.
- c) Años de servicio: el 35% tenía menos de 10 años de servicio, el 25% presentaba entre 11 y 20 años, el 20% entre 21 y 30 años y el 20% tenía más de 30 años.
- d) Preparación profesional: el 5% reportó que tenía carrera técnica, el 15% licenciatura inconclusa, el 40% licenciatura terminada con título, 25% son normalistas, el 5% maestría en proceso o inconclusa, el 10% maestría terminada con título y ninguno contaba con doctorado.
- e) Carga laboral: el 75% laboraba en contra turno, el 10% trabajaba solo en este turno, el 7% se desempeñaba en contra turno y otra (as) escuelas en el mismo turno y el 13% en dos escuelas en el mismo turno.
- f) Capacitación: el 70% notificó que en el último ciclo escolar tomaron por lo menos un curso de capacitación, el 30% dice que no.

Como se observa, la plantilla de los AE de la ES-118 T.V., estaba compuesta mayormente por hombres (65%). Factor de constancia de las escuelas de nivel secundaria. (INEE, 2015). El rango de edad que más prevaleció fue de 50 años y más (35%). En contraste, tenían pocos años de servicio, ya que el 35% tuvieron menos de 10 años de servicio. Este fenómeno se debe a que en la última década las reformas educativas favorecieron el ingreso de los profesores por medio de exámenes. No todos eran recién egresados de las escuelas normales o de las instituciones de educación para docentes. A su vez la tendencia mayor en el ámbito de preparación profesional fue licenciatura terminada y titulados. Un componente significativo, fue que un alto porcentaje de AE trabajaban en más de una escuela, lo cual pudo llevar a un desgaste profesional y quizá una limitación en la comprensión de los factores familiares de los(as) alumnos(as). Con respecto a la capacitación un alto porcentaje (70%) reportó que tomó alguna capacitación en el último ciclo escolar.

Perfil de las MPT de familia

La información que a continuación se presenta fue extraída del Formato de inscripción o de reinscripción escolar (INS 10) y los expedientes de trabajo social del ciclo escolar 2019-2020.

- a) Tutores por alumno(a): Cuando los(as) alumnos(as) son inscritos es importante tener comunicación constante con las MPT de familia y se sugiere que haya más de un tutor, el máximo es tres. Los(as) alumnos(as) que fueron inscritos con un solo tutor es el 67%, con dos tutores 28% y con tres tutores 5%.
- b) Género del primer tutor: el 97% fue mujeres y el 3% hombres.
- c) Nivel de estudios de primer tutor: el 1% tenía estudios de posgrado, el 14% licenciatura, el 22% media superior terminada o trunca, el 48% secundaria trunca o terminada, el 12% primaria trunca o terminada, el 3% eran analfabetas.
- d) Nivel de ingresos económicos: el 7% expresó que sus ingresos rebasaban los \$12,000 pesos al mes, el 28% entre \$8,001 pesos a \$12,000 pesos mensuales, el 43% tenían ingresos entre \$5,001 pesos a \$8,000 pesos mensuales, el 21% entre \$2,000 pesos a \$5,000 pesos mensuales, el 1% de la población no contaba con ningún tipo de ingreso.
- e) Tipo de labor del proveedor económico. Con respecto a esta pregunta se dividió en dos grandes tipos: trabajo independiente (choferes, albañiles, comerciantes ambulantes y semi ambulantes), trabajo por jornada (sirvientas, dependientas de locales comerciales, promotoras, vendedoras con jornada fija, profesoras, obreros y oficinistas, etc.). El 61% trabajaba por jornada, el 39% de forma independiente.
- f) Tipo de parentesco con el primer tutor. 65% era la madre, el 13% era abuela o abuelo, el 13% era su padre, el 3% la hermana y un 6% algún otro pariente o incluso, sin parentesco con el menor.

Con referente a los datos anteriores se concluyó que prevaleció la comunicación con un solo tutor por alumno(a) (67%) en su mayoría son mujeres (97%). Con respecto al nivel de estudios la mayor representación (48%) tenía la secundaria trunca o terminada. También se identificó que el 43% tenía ingresos entre \$5,001 pesos a \$8,000 pesos mensuales. Entorno al tipo de labor del proveedor, mayormente trabajaban por jornada (61%) y el tipo de parentesco más predominante es madre (65%). A partir de estos datos se concluyó que las familias de la ES-118 T.V., tenían factores de alta vulnerabilidad y por lo tanto, conllevar a la falta de posibilidades y estrategias para la

vinculación entre familias y la escuela. Según Kñallinsky (2003), uno de los limitantes que determinan el bajo nivel de participación de las MPT de familia es el tiempo con el que cuentan para asistir a la escuela de sus hijas o hijos. Las jornadas laborales se los impide, tienen que cumplir con un horario y no les permiten salir antes o faltar para asistir a la escuela. Eso implicaría pérdidas económicas y es un lujo que no se pueden dar. Aunque esta realidad es compleja, no es definitiva.

Motivos por los que se presentan las MPT de familia en la ES-118 T.V.

El ingreso de los(as) alumnos(as) a la escuela es a partir de la 13:45 hrs. Algunas de las MPT de familia llevan a sus hijos(as) a la escuela, incluso unas pocas se esperan hasta que se cierre la puerta. Algunos MPT de familia plantean situaciones particulares con los AE. Si es una situación que se debe profundizar ingresan a la escuela y dependiendo del motivo se canalizaba al área correspondiente. Justificantes, situaciones familiares o de salud lo revisaban en trabajo social; circunstancias de conducta o aprovechamiento académico en orientación, documentación a secretarías; todo lo demás dirección escolar. En ninguna de estas situaciones se identificó una bitácora de control, con excepción de los acuerdos por circunstancias de conducta, los cuales se escribían en el cuaderno de reportes.

Para hablar con los(as) docentes de grupo, tenían que solicitar un citatorio. Éste se los proporcionaba la trabajadora social u orientación con base en las horas de servicio de los(as) profesores(as), son horas en las que permanecen en la institución educativa, pero no estaban frente a grupo. La otra razón por la que asistieron las MPT de familia fue porque la escuela las(os) cita, por lo general, los citatorios fueron por situaciones conductuales o aprovechamiento académico. Para ningún MPT es fácil asistir a la escuela y sentirse enjuiciado o culpabilizado por los problemas de conducta o bajo aprovechamiento escolar que pueda tener su hijo(a), este elemento más que acercar a las MPT de familia complejiza su participación en la escuela (Kñallinsky, 2003).

También asistieron a la escuela las MPT de familia, al finalizar cada periodo para la firma de boletas, en ese caso con quienes interactuaron fue con el tutor de grupo (el programa 2017 establece que cada grupo debe tener un tutor y una hora a la semana tendrán una clase con él o ella). Esas reuniones fueron de tipo colectivo, algunas MPT de familia buscaban la oportunidad para hablar de forma individual con los AE, pero era imposible, porque los AE se saturaban de situaciones y difícilmente las MPT de familia platicaron con ellos(as). En este caso, la MPT de familia fue un receptor de información. Los(as) profesores por lo general hablaron de situaciones grupales. Hasta

este punto, las dos situaciones que conlleva la asistencia a la escuela realizada por las MPT de familia, se observó una estrategia educativa que desarrollara la participación activa y la concordancia de propósitos entre la escuela y la casa. Para Kñallinsky (2003) la simple presencia de las MPT de familia en la escuela no representa una disminución automática del conflicto.

Orientación y trabajo social al detectar esta problemática buscaron elaborar talleres para las MPT de familia que apoyaran el proceso educativo en casa. Las pláticas iban desde nutrición hasta factores de violencia familiar. Desafortunadamente, no tuvieron el impacto propuesto, porque la asistencia de las MPT de familia fue muy baja. Quizá no solo es la acción de realizar estas actividades, sino de romper con estructuras ideológicas, como que la escuela posee todo el conocimiento y tanto los(as) alumnos(as) como las MPT de familia solo se tienen que someter a la escuela. Cuando no hay acuerdos es probable que surjan los conflictos negativos. Por lo tanto, es fundamental crear climas adecuados de interacción y convivencia favoreciendo el diálogo y las propuestas positivas y democráticas de la resolución de conflictos (Calvo *et al.*, 2004).

Barreras de los AE para la vinculación con las MPT de familia

Para Hornby y Lafaele (2011) y Kñallinsky (2003), una de las barreras o limitaciones que dificultaban la vinculación son las perspectivas que tienen los AE respecto a la vinculación familias-escuela. Los factores estructurales, como las políticas educativas, el neoliberalismo y el desamparo social, someten a los AE a realizar distanciamientos de todos los factores que no involucren su salón de clases. A pesar de sus esfuerzos son obligados a hacer acciones en las que no están de acuerdo, esto los desgasta y les causa malestar. “Una de las causas de esta conducta puede ser que los maestros se sienten sobrecargados de trabajo y responsabilidad y ven la incorporación de la familia como una carga adicional.” (Rodríguez-Herrera, 2021, p.164).

En el caso de la ES-118 T.V. los AE que presentaron mayor edad y cantidad de años de servicio o más de tres centros de trabajo, se identificaron desgastados profesionalmente por la sobrecarga laboral. Las prácticas tradicionalistas les fueron más fáciles, porque les implicaron un esfuerzo menor. Difícilmente, buscaron innovar en su salón de clases. Por lo tanto, no crearon estrategias que involucraran a las MPT de familia. Al tener un menor nivel de tolerancia, cuando se presentó un conflicto con las MPT de familia. Los AE evitaron buscar soluciones, donde ambas partes participaron en la toma de acuerdos, con un mismo objetivo el desarrollo educativo de los(as) alumnos(as). Ellos prefirieron evadirlo o complacer a las MPT de familia para no ser molestados.

Un factor que es importante resaltar, solo el 16% de los citatorios del ciclo escolar 2019-2020 fueron atendidos por docentes frente a grupo, el 84% restante les dio seguimiento: el área de orientación trabajo social y dirección escolar. Nuevamente nos enfrentamos a la situación de que los docentes son los actores directos en la labor educativa, no interactuaron con las MPT de familia. Esta circunstancia dio paso a conflictos negativos, que derivaron en quejas.

La unión de todos los factores.

Una vez hecho todo este recorrido, se unieron factores que al entrelazarse demuestran las barreras que dificultan la vinculación positiva. Los(as) alumnos(as) y las MPT de familia no vieron como primera opción la ES-118 T.V. Generalmente, llegan a la escuela, porque fueron rechazados por otras instituciones o por situaciones de factores socioeconómicos de índole negativo. En cuanto a los AE, tuvieron bajas expectativas de sus alumnos(as), por el hecho de que son rechazados por otras instituciones educativas y por todas las situaciones socioeconómicas que tienen. Pero ellos(as) mismos, tienen una serie de factores negativos. El exceso de horas, al cubrir dos turnos o más, la falta de capacitación frente a los nuevos retos educativos con reformas actuales. El no contar con tiempo dentro de la institución para desarrollar lazos con las MPT de familia. Los AE que sí interactúan con las MPT de familia, son los orientadores, la trabajadora social y la dirección escolar, quienes no son los actores directos en el salón de clases.

CAPITULO 3. EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente apartado busca describir, justificar y explicar el método y diseño de investigación utilizados en este proyecto. Se abordarán los siguientes elementos clave: tipo de estudio, sujetos y muestreo, instrumentos, procedimiento de recolección de datos y consideraciones éticas.

Tipo de estudio: Mixto

Dentro del amplio espectro de investigaciones que exploran el fenómeno de familias-escuela, se observan diferentes enfoques metodológicos. Aunque no existe una tendencia claramente definida, predominan los enfoques cualitativos y cuantitativos. Así, al ser una circunstancia que se compone, de forma inevitable, de dos esferas o entidades, se vuelve complejo y multifactorial, por lo que en la presente investigación se recurrió a la metodología mixta. Para Hernández-Sampieri (2018), los métodos mixtos representan un sistema de procesos tanto empíricos como críticos. Su característica principal es la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales se abordan de manera conjunta con el objetivo de lograr un mayor entendimiento de las variables. En efecto, en esta investigación, la metodología mixta permitió un acercamiento más amplio de los diversos factores que componen el fenómeno de la vinculación familias-escuela, ya que al tener datos cualitativos y cuantitativos se logró comparar y contrastar resultados.

Hamui-Sutton (2013) refiere que la investigación con métodos mixtos no es solo la suma de lo cuantitativo y lo cualitativo. En realidad, es un modelo de interfases que subsanan los límites que presentan cada uno de los métodos, fortaleciendo la validación de los datos. Mediante el análisis literario realizado para orientar el enfoque metodológico de esta investigación, se identificaron limitaciones y sesgos en investigaciones previas. Estas limitaciones surgían del apego estricto a las tradiciones metodológicas, ya sea cualitativas o cuantitativas, lo que a menudo resultaba en la omisión de aspectos fundamentales del fenómeno estudiado. En contraste, el enfoque mixto permitió abordar y superar estas limitaciones, ampliando así nuestro alcance de observación. Sobre todo, cuando se analizaron las creencias de los AE, ya que al triangular información cuantitativa, y cualitativa se identificaron factores incluso no propuestos al inicio de la investigación.

Referente al modelo, se utilizó el explicativo. Para Bagur-Pons *et al.*, (2021) y Hamui-Sutton (2013), en el modelo explicativo o aclaratorio se producen, en una primera fase, datos cuantitativos. A partir de estos, se indagan datos cualitativos con el fin de complementar o aclarar los hallazgos originales. Se puede seleccionar toda la muestra cuantitativa o seccionar e incluso buscar otros,

pero lo más recomendable es mantener una coherencia de los mismos individuos para ampliar sus experiencias. En esta investigación, el modelo explicativo implicó la recolección de datos cuantitativos a través de los cuestionarios que se les realizó a ambas entidades. Posteriormente, se recolectaron datos cualitativos con los AE en el grupo de discusión, retomando algunos puntos medulares observados en los resultados de los cuestionarios. No se recolectó información cualitativa con las MPT de familia. Esto fue porque uno de los objetivos principales de la investigación es comprender las creencias de los AE y cómo estas afectan las relaciones con las familias de la ES-118 T.V. Por último, la interpretación de los datos implicó el reto de mantener el reporte mixto. En la categoría de las creencias el enfoque que prevaleció fue el cualitativo debido a las tradiciones de análisis que se utilizaron para comprender las creencias y las emociones.

Sujetos y muestreo

Los participantes de la investigación fueron:

- a) Madres, padres y tutores de los(as) alumnos(as) de la ES-118 T.V. durante el ciclo escolar 2021-2022. Población total 240.
- b) Directivos, trabajadora social, orientadores, prefectos y docentes frente a grupo de la ES-118 T.V. durante el ciclo escolar 2021-2022. Población total 54.

Muestreo

Para esta investigación se utilizó el muestreo no probabilístico. Según Hernández-Sampieri (2018) esta estrategia de selección de participación no se ajusta a la probabilidad, sino a perspectivas dependientes del contexto de la investigación. Por ende, se eliminan factores mecánico, fórmulas de probabilidad, etc. La decisión es tomada por el investigador basado en los objetivos de la investigación. Sobre las MPT de familia, se seleccionó de forma aleatoria y voluntaria a 60 participantes, sin características determinadas o dirigidas. En el caso de los AE, se escogieron de manera aleatoria y voluntaria 30 individuos. Para el grupo de discusión se seleccionaron cinco mujeres y cinco varones que participaron igualmente de forma voluntaria. Como se había mencionado anteriormente, solo con los AE se recolectaron datos cualitativos en el grupo de discusión.

Diseño de investigación

Para Rivas (2015), la formulación de las categorías son unidades concretas y reduccionistas que permiten comprender el fenómeno de forma sencilla y entendible. A partir de las categorías de

análisis se establecieron las dimensiones del problema y sus limitaciones. De manera adicional, las subcategorías permitieron profundizar el abordaje de la información en el proceso de análisis. Las categorías y subcategorías de análisis de esta investigación son las siguientes:

Tabla 3

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Características generales	Características generales de los AE
	Factores de origen de las familias de los(as) alumnos(as)
Vinculación familias-escuela.	Valores generales
Participación de las familias en la educación	Involucramiento en la escuela <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a la escuela • El citatorio • Tipos de involucramiento en la escuela <ul style="list-style-type: none"> a) Centrada en el aprendizaje de los(as) hijos(as) b) Centrada en la gestión de la escuela
	Involucramiento en el hogar
Comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela	Prácticas de comunicación
	Compromiso y cooperación
	Conflicto <ul style="list-style-type: none"> • Violencia
Creencias sobre la vinculación familias-escuela	Creencias de la participación de las MPT de familia en la escuela <ul style="list-style-type: none"> • Presunción existencial • Alternatividad • Estructura episódica
	Creencias de las prácticas de crianza de MPT de familia <ul style="list-style-type: none"> • Presunción existencial • Alternatividad
Emergente	Emociones <ul style="list-style-type: none"> • Socioculturales • Morales • Profesionales • Físicos • Políticos

Nota. Elaboración propia.

La construcción de las categorías representó el reto más importante y complejo de la investigación, pero sin duda fue la base fundamental y el sendero más seguro. Como se puede observar en la tabla

3 las categorías representan los pasos a seguir en la investigación y recolección de datos y por ende los resultados. Con respecto, a la categoría, características generales. Los factores de origen de las familias eran los que se presentaban con mayores delimitaciones en la literatura. Se revisó particularmente la propuesta de Robledo y García (2009), Eccles y Davis-Kean (2005) y Ruiz de Miguel (2001). Se retomaron las siguientes variables: sexo, nivel socioeconómico, formación académica, ocupación de las MPT de familia, número de hijos(as). Se agregó dos factores: la edad y tipo de parentesco. Esto se debió a que en el diagnóstico los AE lo consideraron un factor determinante de las familias de la ES-118 T.V. y por lo tanto, una pieza clave en los procesos de participación.

Por otro lado, la categoría, características generales de los AE, implicó un desafío de construcción. A diferencia de los factores familiares, que han sido ampliamente investigados y cómo estos repercuten en los procesos de vinculación. Las características de los AE es aún un tema pendiente en este campo de investigación y sobre todo su repercusión en el fenómeno. Las variables que se retomaron fueron: sexo, nivel máximo de estudios, años de servicio, carga laboral y capacitación. También se revisó los valores generales que ambas entidades tenían sobre la participación de las MPT en la escuela. Este fue el indicador más prevaleciente en las diferentes investigaciones revisadas.

La siguiente categoría fue la participación de las familias en la educación. Albergando dos subcategorías: involucramiento en la escuela e involucramiento en el hogar. Para Grolnick *et al.*, (1997), la participación se establece como la dedicación de recursos por parte de la MPT al hijo(a) dentro de un dominio determinado. Por su parte, las tradiciones en las escuelas refieren que la participación es la acción tangible de las MPT en las instituciones educativas. Sin embargo, las propuestas de Epstein (2011 y 2010), Epstein *et al.*, (2002), Bazán (2014), Grolnick y Slowiaczek (1994), Hoover-Dempsey *et al.*, (1992) entre otros, reconocen la importancia de la participación de las familias tanto dentro como fuera del establecimiento educativo. En referencia a el involucramiento en la escuela. Se recuperó la propuesta de Sánchez y Valdés (2014), la cual la divide en dos: centrado en el aprendizaje y centrada en la gestión. Sobre el involucramiento en el hogar, que abarca las actividades extraescolares, se abordaron las propuestas de Sánchez y Valdés (2016), Bazán (2014), Fantuzzo *et al.*, (2004). Es importante resaltar que esta variable es escasamente considerada en las investigaciones.

En este orden de ideas, se construyó la categoría comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela. Esta se estructuró con las siguientes subcategorías: prácticas de comunicación, compromiso y cooperación y por último conflicto. Para Eccles *et al.*, (2006) y Eccles *et al.*, (1993), el comportamiento y las creencias de las MPT de familia tienen una fuerte influencia en el desarrollo cognitivo del niño(a), a partir de esta propuesta se construyó esta categoría la cual no solo analiza los comportamientos de las MPT de familia, sino también el de los AE.

La primera subcategoría es: prácticas de comunicación, la cual es la más extensa, debido a que una enorme gama de autores la proponen como un punto medular sobre la participación de las familias en la escuela. En este caso se retomaron las propuestas de Epstein *et al.*, (2002) la cual formula seis formas de participación y una de ellas es la comunicación, en ese mismo sentido Hornby y Lafaele (2011), reconocen que una de las barreras más latentes de la comunicación es el lenguaje complejo y la centralización de este realizada por los AE. Asimismo, Palomares (2015) considera que el modelo unidireccional y tradicionalista de comunicación que utilizan las escuelas no permite formular procesos de participación activa. Por lo tanto en esta investigación el análisis se concentró en identificar el nivel de comunicación, sus formas y sus barreras.

La siguiente subcategoría es compromiso y cooperación. Sánchez y Valdés (2014) refieren que el nivel de cooperación que exista entre ambas entidades implica de forma directa un factor positivo para el éxito educativo de los estudiantes. Jafarov (2015) puntualiza que el compromiso representa una forma de valoración y en la medida en que se sientan apreciados e importantes las MPT de familia mayor y de forma más efectiva será su participación. En este sentido se planteó en esta investigación identificar la percepción que tiene cada una de las entidades sobre el compromiso y cooperación.

La última subcategoría es el conflicto, pero también se abordará la percepción sobre la violencia. Para Sánchez y Valdés (2016), Armas (2012), Moreno, (2010), Kñallinsky (2003), los encuentros entre las MPT de familia y los AE están plagados constantemente por los conflictos negativos y desacuerdos. Entre los componentes que influyen en esta problemática, destacan la falta de comunicación bidireccional, las prácticas tradicionalistas de comunicación y el centralismo que prevalecen en las escuelas. Por lo tanto, en un primer punto de abordaje, se investigó la percepción que las dos esferas tienen sobre la resolución de problemas y el nivel de respeto que han

experimentado en los encuentros. Además, se explora si han enfrentado situaciones de carácter violento, provocados por la otra entidad. Con respecto a la violencia, se buscó profundizar en el grupo de discusión como los AE, debido a que en el diagnóstico se reconoció como una condición limitante para crear estrategias de acercamiento hacia las familias.

La siguiente categoría que se formuló fue las creencias sobre la vinculación familias-escuela, con dos subcategorías: las creencias de la participación de las MPT de familia en la escuela y las creencias de las prácticas de crianza de MPT de familia. El análisis de esta investigación solo se enfocó en las creencias de los AE a partir de las propuestas de Nespor (1985) y posterior análisis de Pajares (1992). En la literatura sobre el fenómeno, se identificó que las creencias es un factor esencial, pero aun emergente en la investigación. Autores como Patrikakou y Weissberg (2014), Armas (2012), Kñallinsky (1995), entre otros, señalan que las barreras más complejas para la participación activa tienen su origen en la escuela, y más específicamente, en las actitudes, pensamientos y creencias de los AE. Para Grolnick *et al.*, (1997) la perspectiva y postura que tenga los AE es más determinante en la vinculación y la participación que incluso los factores relacionados con el origen de las MPT de familia. Por otro lado, Skott (2014) sostiene que las creencias de los AE son fundamentales para tomar una postura y decisiones en relación con el currículo, más allá de los principios cognitivos.

Aunque existen investigaciones muy importantes sobre el tema como las de Sánchez y Valdés (2016); García (2014); Patrikakou y Weissberg (2014); Armas (2012). El análisis de este aspecto aún está en un proceso de delimitación, definiciones, alcances y repercusiones, a pesar de eso los resultados de las diferentes investigaciones permiten identificar que este factor es crucial y tan importante como los otros componentes ampliamente analizados por otras investigaciones. Por ende, se volvió una variable indispensable de esta investigación, las creencias que tienen los AE de la ES-118 T.V. sobre la participación de las MPT de familia.

Retomando nuevamente “El modelo de socialización de los padres de familia de Eccles” (2005) se construyó las dos subcategorías: creencias de la participación de las MPT de familia en la escuela y creencias de las prácticas de crianza de MPT de familia. Ambas se analizaron con las propuestas de Nespor (1985) buscando identificar las presunciones existenciales, alternativas, cargas afectivas y evaluativas y estructuras episódicas. Sin embargo, en la subcategoría creencias de la participación de las MPT de familia en la escuela solo se identificaron las presunciones

existenciales, alternativas, y estructuras episódicas, debido a que los datos de cargas afectivas y evaluativas fueron necesarios analizar como una categoría emergente de la investigación. Siguiendo este orden de ideas, en la subcategoría creencias de las prácticas de crianza de MPT de familia solo se identificaron las presunciones existenciales y alternativas, ya que no hubo elementos sobre estructuras episódicas.

Por último tenemos la categoría de las emociones la cual no se tenía contemplada como categoría, sino como un vertiente de análisis en la categoría de las creencias, ya que en la propuesta de Nespor (1985) establece como característica de las creencias, la carga afectiva y evaluativa, a pesar de eso y posterior a la recolección de datos del grupo de discusión se identificó la necesidad de hacer un análisis más profundo y completo de las emociones de los AE. Ya que se identificó que era un factor preponderante y crucial en el actuar de los AE. Para analizar esta categoría, se recurrió a la propuesta de Hargreaves (2001) con la geografía de las emociones de los docentes, identificando los distanciamientos que tienen los AE con las MPT de familia y sus repercusiones, pero sobre todo sus orígenes y posibles motivos.

Instrumentos de recolección de datos y procedimientos

Para Baena (2017), los instrumentos representan los apoyos para realizar el camino de la investigación. En esta investigación se utilizaron dos instrumentos: cuestionario de encuesta y grupo de discusión.

Cuestionario de encuesta

La encuesta es el instrumento más utilizado en las modalidades de la investigación cuantitativa, para McMillan y Schumacher (2005) las encuestas, dentro del campo educativo, son utilizadas como instrumentos de recolección de datos, para describir actitudes, creencias u opiniones sobre hechos o información, que atañe a los sujetos de una población a partir de la recolección de respuestas de una muestra más pequeña que el universo. Los resultados de la encuesta permiten al investigador reconocer frecuencias en características demográficas, relaciones de factores entre otros.

En esta investigación se realizaron dos cuestionarios de encuesta, uno para las MPT de familia y otro para los AE. El cuestionario que se realizó con las MPT de familia estuvo compuesto por 39 preguntas cerradas, utilizando en las respuestas una escala Likert, de esta forma se identificó sus

perspectivas del grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a la categoría analizada. En lo que refiere a la única pregunta abierta, tenía como objetivo identificar el motivo por el cuál las MPT de familia solicitan hablar con algún docente, esto se realizó de esta forma ya que al ser uno de los factores centrales de la investigación se buscaba indagar de forma más amplia. Respecto al cuestionario que se aplicó a los AE estuvo compuesto por 37 preguntas cerradas y una sola abierta, en la cual se les solicitaba a los AE que describieran, cómo debía ser la participación de las MPT de familia en la escuela. (Anexo I) De igual forma que la pregunta abierta que se trazó para las MPT, esta buscaba profundizar en un eje primario de la investigación.

Otra de las características que se buscó desarrollar en algunas preguntas fue la construcción de interrogantes en espejo, es decir, se estableció la misma o similar consulta, para ambas entidades. Por ejemplo: a las MPT de familia se les preguntó: ¿Cuándo habla con las/los docentes el grado de conversación es? y a los AE, se les preguntó: ¿Cuándo habla con las madres, padres o tutores el grado de conversación es? en ambos casos el espectro de respuesta era el mismo. El objetivo de este proceso era identificar concordancias o divergencias sobre las vertientes.

Se aplicaron 60 cuestionarios a las MPT de familia del 4 abril al 23 mayo 2022 (Anexo I) de forma aleatoria y voluntaria cuando las MPT iban a la escuela o esperaban la entrada y salida de los(as) alumnos(as) se les solicitaba pasar al sala de cómputo a contestar la encuesta, si presentaban alguna barrera dos integrantes de la comunidad que estaban realizando su servicio social los apoyaban. A los AE se aplicaron 35 cuestionarios del 22 de marzo al 28 de marzo, (Anexo II) de igual forma, fue aleatorio y forma voluntaria, se envió el cuestionario al grupo de whatsapp de la escuela y solo lo contestaron los que estaban interesados en participar comentado que no correspondía a las labores propias de la institución, sino que era una solicitud individual.

Grupo discusión

Para Barbour (2013) “los grupos de discusión proporcionan una oportunidad para datos que son susceptibles de análisis dentro del enfoque interaccionalista simbólico que pone de relieve la construcción activa de significados” (p.77) es decir, los grupos de discusión permiten que el investigador se adentre en el hacer y ser de los sujetos y su construcción colectiva, comprendiendo las complejidades, actitudes y contradicciones. Continuando con esta idea Barbour (2013) refiere que los grupos de discusión dentro de la investigación mixta permiten explorar de forma más amplia los instrumentos de investigación en el ámbito cuantitativo, accediendo a aquellas

reflexiones colectivas sobre el fenómeno analizado, ya que se busca más el debate que la opinión personal.

En lo que refiere a esta investigación solo se estableció un grupo de discusión y fue con los AE, ya que uno de los objetivos primordiales es la comprensión de las creencias de los AE sobre la participación de las familias en la escuela. Aunque existen muchas formas de acercamiento, planteamiento y desarrollo para este ejercicio se retomó la propuesta de Smithson (2008)

El procedimiento de los grupos focales suele consistir en seguir una guía de entrevista relativamente poco estructurada, que genera una lista de temas de debate. El objetivo es cubrir los temas establecidos por la agenda de investigación, pero con cierta flexibilidad para permitir que surjan temas relacionados en este contexto. El moderador del grupo focal (que puede ser o no el investigador) guía el debate, asegurándose de que se cubren todos los temas y de que todos los miembros del grupo tienen la oportunidad de hablar. Lo ideal es que los grupos duren de 1 a 2 horas. (Smithson,2008, p. 359)

Se establecieron 16 preguntas detonadoras basándonos en las categorías y los resultados de los cuestionarios. Para un análisis más detallado a continuación se presenta una tabla con las características de los participantes

Tabla 4

Perfil de participantes

	Sexo	Edad	Niv. máx. ed.	Años de servicio	¿Horas/sem?	Cant. de grupos	Esc/labora
Profa.1	Mujer	43	Maestría	7 años	30 horas	7 grupos	2 escuelas
Profa.2	Mujer	34	Licenciatura	10 años	34 horas	12 grupos	2 escuelas
Porfa.3	Mujer	50	Licenciatura	22 años	27 horas	5 grupos	1 escuela
Porfa.4	Mujer	42	Licenciatura	17 años	Jornada	Pertenece a SAE ¹	1 escuela
Profa.5	Mujer	34	Licenciatura	8 años	33 horas	6 grupos	1 escuela
Prof. 1	Varón	47	Licenciatura	15 años	38 horas	11 grupos	2 escuelas
Prof. 2	Varón	54	Licenciatura	32 años	43 horas	6 grupos	2 escuelas
Prof. 3	Varón	39	Maestría	10 años	52 horas	12 grupos	2 escuelas

¹ SAE (Servicio de apoyo escolar) se compone de prefectos, medico escolar, orientadores y trabajo social.

Prof. 4	Varón	60	Maestría	31 años	25 horas	Pertenece a SAE	1 escuela
Prof. 5	Varón	51	Bachillerato	22 años	24 horas	3 grupos	2 escuelas

Nota. Elaboración propia.

El grupo de discusión se realizó en la misma escuela y duró aproximadamente una hora quince minutos, utilizando dos equipos electrónicos para la grabación (Anexo III, transcripción de la información obtenida en el grupo de discusión). El grupo de discusión se realizó con diez AE cinco mujeres, cinco varones, como se observa en la tabla 4, que abarcaron los diferentes perfiles de los que se compone la comunidad (docentes, orientación, trabajo social, prefectura y medico escolar) esto permitió tener un abanico más amplio de características y posturas. La recolección de información se hizo en el taller de cocina el día 12 de diciembre 2022, debido a que no se contó con población escolar, la mesa de cocina es una mesa amplia en rectangular, los participantes se colocaron de forma indeterminada y voluntaria alrededor de la mesa. Las grabadoras se pusieron en los dos extremos de la mesa, la entrevistadora se sentó en un extremo derecho, evitando estar en alguna de las cabeceras de la mesa. Se les solicitó su participación voluntaria y se les comentó a los participantes que no era una actividades institucional.

Consideraciones éticas

Hernández-Sampieri (2018) propone que por cuestiones éticas, es fundamental apearse al principio de confidencialidad, sustituyendo los nombres verdaderos de los participantes, ya sea por otros nombres, códigos o seudónimos. En el caso del grupo de discusión con los AE, se cambiaron los nombres por nomenclaturas, profa. para el sexo femenino, y profe. para el sexo masculino y un número de referencia. Asimismo, al principio de los cuestionarios de encuesta se estableció una leyenda de confidencialidad y de anonimato y que los resultados de las respuestas solo tienen como objetivo apoyar el proceso de esta investigación y que no tiene ninguna repercusión laboral o institucional.

CAPITULO 4. RESULTADOS SOBRE LA VINCULACIÓN FAMILIAS-ESCUELA EN LA ES-118 T.V

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados de la investigación, divididos en cuatro apartados. El primero son los datos obtenidos de los participantes, sobre los factores de origen de las familias, así como las características generales y laborales de los AE. El segundo apartado se refiere a la vinculación familia-escuela, incluyendo delimitación de parámetros, valores generales, el involucramiento en la escuela y el involucramiento en el hogar. En la tercera parte se abordarán los comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela, considerando la comunicación, el compromiso junto con la cooperación, y finalmente el conflicto. En el último apartado se revisarán las creencias de los AE sobre la vinculación familia-escuela, desde dos aspectos, la participación de las MPT de familia en la escuela y las prácticas de crianza de las MPT de familia, por último como elemento emergente de la investigación se analizan las emociones de los AE.

Vinculación familias-escuela. Parámetros.

En la literatura actual, no hay un consenso consolidado sobre los parámetros y alcances de los términos utilizados para describir la vinculación entre familias-escuela. Si bien este panorama genera dificultades para la delimitación, en este estudio nos apoyaremos en las contribuciones de autores especializados para precisar los aspectos que serán objeto de análisis. Además, se establecen propuestas que surgen de la reflexión basada en la amplia gama de lecturas realizadas.

- *Vinculación familias-escuela:* La palabra "vinculación" es la más utilizada para referirse a conexión familias-escuela, a pesar de eso, su connotación más tradicionalista es limitante, ya que se enfoca al encuentro físico entre ambas entidades, por lo tanto, y a partir del análisis realizado de las propuestas de diferentes autores, en este estudio, se considerará que las características de la vinculación entre familias-escuela son:
 - a) Intrínsecas, ya que existe por el simple hecho de que un sujeto asista a un salón de clases. En ese sentido, Epstein *et al.*, (2002) refiere que las familias “siempre están en las mentes y corazones de los niños” (p.4).
 - b) En ocasiones es intangible, ya que a pesar de que las MPT de familia no asistan a la escuela, de forma física, realizan acciones dirigidas a la educación escolarizada del alumnado, puede ser de forma deliberada o no.

- c) Es indisoluble, porque no se puede separar, aunque los AE o las MPT de familia no les interese o no la promuevan, no es posible romperla, por el valor que ya se había mencionado de ser intrínseca.
 - d) Es iterativa, ya que entre las dos entidades hay un flujo constante bidireccional de información, ideas, valores, costumbres, principio, etc.
 - e) Es ilimitable al espacio físico, muchas de las ideas costumbristas sobre la vinculación familias-escuela hacen referencia a que esta sucede en el recinto escolar, como el punto de encuentro, pero en realidad esto sucede siempre y de forma constante dentro y fuera del aula mientras el (la) alumno (a) sea un estudiante.
- *Participación*: “La dedicación de recursos por parte de los padres al niño, dentro de un dominio determinado” (Grolnick y Slowiaczek, 1994, p.238) estos recursos pueden ser tangibles o no tangibles. Para esta investigación se delimita en dos dominios: el involucramiento en la escuela e involucramiento en el hogar.
 - *Involucramiento en la escuela*: las MPT de familia responden al llamado de la escuela para participar en actividades académicas o de desarrollo institucional, ejemplo: reuniones para firmas de boletas, festivales escolares, muestras pedagógicas, voluntariado dentro de la escuela, participación en las asociaciones escolares etc. (Bazán, 2014).
 - *Involucramiento en el hogar*: Son las acciones realizadas fuera de la escuela y que pueden estar guiadas o no por la institución, su objetivo es fortalecer las habilidades, conocimientos, competencias y desarrollo en general de los estudiantes.
 - *Asociación*: Son las acciones, lazos y relaciones proactivas que forman las esferas superpuestas de familias y escuela, para la mejora del desarrollo del niño(a) tanto dentro como fuera de la institución educativa (Epstein *et al.*, 2002). En escuelas de alta vulnerabilidad permitiría disminuir el fracaso y deserción escolar (Patrikakou y Weissberg, 2014; Vera *et al.*, 2014).

Esta asociación se caracteriza por: Una comunicación asertiva (Grissom *et al.*, 2003; Epstein *et al.*, 2002), multidireccional (Palomares, 2015), con toma de decisiones democráticas, relaciones cooperativas, basada en la confianza y la participación activa dentro y fuera de la escuela en los procesos educativos (Epstein *et al.*, 2011). Además, se busca reducir la brecha del conflicto negativo entre ambas entidades (García Sánchez, 2008) en una relación sinérgica (Sánchez y Valdés, 2014) partiendo de una escuela flexible y abierta (Bronfenbrenner, 1979). Con creencias y expectativas altas tanto de las MPT de

familia, como de los AE (Rodríguez-Herrera, 2021; Grolnick *et al.*, 1997; Eccles y Davis-Kean, 2005) y reflexionando sobre el sentir emocional de AE y como este repercute en su actuar con las familias de los estudiantes (Yin y Lee, 2012; Hargreaves, 2001). La asociación a diferencia de la vinculación es algo que se construye y que no se logra solo con buenas voluntades o enfoques simplistas, para desarrollar programas efectivos se necesita una estructura integral y los casos exitosos replicarlos.

Esta delimitación de parámetros permite reconocer diferentes factores, no obstante, en el discurso de las MPT de familia y de los AE, la palabra más utilizada es vinculación. Aun así, la idea de este trabajo es observar las perspectivas que refieren a cada uno de los componentes y su trascendencia.

A continuación se presenta una tabla donde se sintetizan las categorías y los ítems utilizados como instrumentos de recolección de datos, antes de cada ítem se coloca el número que fue establecido en el cuestionario y a la figura que se le realizó la pregunta.

Tabla 5

Categorías y subcategorías con Ítems de recolección de datos

Categorías	Subcategorías	Ítems
Características generales	Características generales de los AE	1. Nombre 2. Edad 3. Sexo 4. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que tiene? 5. ¿Es egresado de alguna escuela Normal? 6. ¿En cuántas instituciones educativas labora? 7. ¿Cuántas horas/semana trabaja dando clases? 8. ¿Cuánto años tiene de servicio? 9. ¿Cantidad de grupos que atiende a la semana (incluyendo todos sus centros de trabajo)?
	Factores de origen de las familias de los(as) alumnos(as)	3. ¿Tipo de parentesco que tiene con la/el alumna/o? 4. Edad 5. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios? 8. ¿Cuánto es el ingreso mensual familiar? 9. Cantidad de niñas (os) que tiene a su cuidado
Vinculación familias-escuela.	Valores generales	MPT de familia: 10. Su participación en la escuela de su hija/ hijo es importante, para el desarrollo académico del estudiante AE: 10. ¿Es importante la participación de las/los tutoras/es en la escuela?

		<p>A.E: 38. ¿Quién debe apoyar a quién en el proceso educativo?</p> <p>Grupo de discusión</p>
Participación de las familias en la educación	<p>Involucramiento en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a la escuela • El citatorio <p>Tipos de involucramiento en la escuela</p> <p>c) Centrada en el aprendizaje de los(as) hijos(as)</p> <p>d) Centrada en la gestión de la escuela</p>	<p>MPT de familia: 17. Seleccione los motivos por los que generalmente asiste a la escuela</p> <p>MPT de familia: 11. ¿Cuál es su función en esta escuela? Seleccione todas las que considere</p> <p>AE: 16. ¿Las/los tutoras/es de su alumnado participan en las actividades escolares de sus hijas/os?</p> <p>MPT de familia: 22. ¿Aporta materiales e insumos para la organización de la escuela?</p> <p>Grupo de discusión</p>
	Involucramiento en el hogar	<p>MPT de familia: 15. Seleccione las actividades que realiza una vez a la semana con sus hijas/os:</p> <p>MPT de familia: 14. ¿Cree que puede ayudar a su hija/o con las tareas que le dejan en la escuela?</p> <p>MPT de familia: 16. Si su hija/o le solicita su apoyo en alguna (s) actividad (es) escolar (es), usted:</p> <p>Grupo de discusión</p>
Comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela	Prácticas de comunicación	<p>MPT de familia: 24. ¿Cómo considera que es la comunicación con el personal educativo de esta escuela?</p> <p>MPT de familia: 18. ¿Ha solicitado hablar con los profesores de la/del alumna/o?</p> <p>AE: 14. ¿Programa reuniones con las/los tutoras/es de sus alumnas/os?</p> <p>MPT de familia: 23. ¿La última vez que habló con alguna/algún profesora/or de su hija/o comprendió toda la información que le dijeron?</p> <p>AE: 21. Cuando habla con una/un tutora/or ¿es claro y sencillo en su lenguaje?</p> <p>MPT de familia: 25. ¿Cuándo habla con las/los docentes el grado de conversación es?</p> <p>AE: 20. Cuando habla con una/un tutora/or ¿quién habla más?</p> <p>MPT de familia: 26. ¿Cuál es su sentir cuando plática con...?</p> <p>Grupo de discusión</p>

	Compromiso y cooperación	<p>MPT de familia: 28. ¿Considera necesario realizar acuerdos y compromisos con las/los profesoras/es para la mejora de los aprendizajes?</p> <p>AE: 28. Cuando realiza compromiso con las/los tutoras/es del alumnado ¿usted se esfuerza en cumplirlos?</p> <p>MPT de familia: 29. Cuando realiza compromisos con las/los docentes...</p> <p>MPT de familia: 38. ¿Cree que las/los docentes lo toman en cuenta en las decisiones educativas de su hija/o?</p> <p>AE: 17. ¿La relación que sostiene con las/los tutoras/es de sus alumnas/os se basa en la cooperación?</p> <p>Grupo de discusión</p>
	<p>Conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violencia 	<p>AE: 30. Cuando hay algún problema educativo ¿las/los tutoras/es tardan demasiado en resolverlo?</p> <p>MPT de familia: 34. Cuando hay algún problema educativo ¿los/las docentes tardan demasiado en resolverlo?</p> <p>AE: 31. ¿Las/los tutoras/es le tratan con respeto?</p> <p>MPT de familia: 33. Los/las docentes le tratan con respeto</p> <p>AE: 32. ¿Alguna vez se ha sentido agredida/o por alguna/algún tutora/or?</p> <p>MPT de familia: 35. ¿Alguna vez se ha sentido agredida/o por algún (a) profesor (a) de esta secundaria?</p> <p>Grupo de discusión</p>
Creencias sobre la vinculación familias-escuela	Creencias de la participación de las MPT de familia en la escuela	<p>AE: 35. ¿Cree que la participación de las/los tutoras/es en la escuela disminuye la posibilidad de deserción escolar en el alumnado?</p> <p>Grupo de discusión</p>
	Creencias de las prácticas de crianza de MPT de familia	<p>AE:37. ¿Cree que las/los tutoras/es realizan prácticas de crianza que favorezcan la educación de sus hijas/os?</p> <p>Grupo de discusión</p>
Emergente	Emociones	Grupo de discusión

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 5 en la mayoría de las categorías se retomó tanto el instrumento del cuestionario como el grupo de discusión a partir de las categorías establecidas como los parámetros de la investigación, incluso algunas categorías como comunicación, conflicto, compromiso y cooperación, se plantearon preguntas espejo para los dos grupos.

Características generales

En la ES-118 T.V. los AE son varones el 56% y mujeres el 44%. La mayoría tienen nivel máximo de estudios licenciatura o ingeniería (67.6%). Con respecto a los años de servicio el elemento más representativo es el factor entre 6 y 15 años de servicio (35.3%), a pesar de eso el factor de 16 a 30 años (32.4%) también es altamente distintivo. La mitad de los participantes solo laboran en la ES-118 T.V. y en su mayoría (47%) trabajan 34 horas o más a la semana, aproximadamente, siete horas diarias. Un grupo significativo de docentes(41.2%) atienden de 2 a 6 grupos, sin embargo, es importante resaltar que casi el 30% de los profesores entrevistados reportaron una atención de 10 grupos o más, lo cual es una alta cantidad de grupos y por lo tanto de alumnos(as), ya que aproximadamente los grupo por lo general tienen entre 20 y 30 alumnos (as) si tiene 10 grupos están atendiendo a la semana aproximadamente 200 a 300 alumnos (as) y por lo tanto, interactuar con esta cantidad de familias implica un reto enorme.

Factores de origen de las familias de los(as) alumnos(as)

Con respecto al sexo, las mujeres tienen una alta representación (97%). El ingreso mensual de la mitad de las familias encuestadas representa que están en alta vulnerabilidad, ya que el ingreso familiar es menor de \$4,000 mensuales. Con respecto al nivel de estudios es bajo, ya que la ponderación mayor está en solo contar con estudios de educación básica (primaria o secundaria). Con respecto a la edad se observa una gama muy amplia, sin embargo la prevalencia es de 24 a 30 años. Con respecto a la cantidad de menores de edad que tienen bajo su cuidado se observa una tendencia de cuidar de uno a dos niños(as) lo cual se puede considerar como un factor favorable. Con respecto al tipo de parentesco que tiene con el alumno(a), se observa que el factor con mayor tendencia es madre o padre.

Vinculación familias-escuela

Como ya se había mencionado anteriormente, la vinculación familias-escuela se caracteriza por ser: intrínseca, en ocasiones intangible, indisoluble, iterativa y no se limita a un espacio físico. Sin

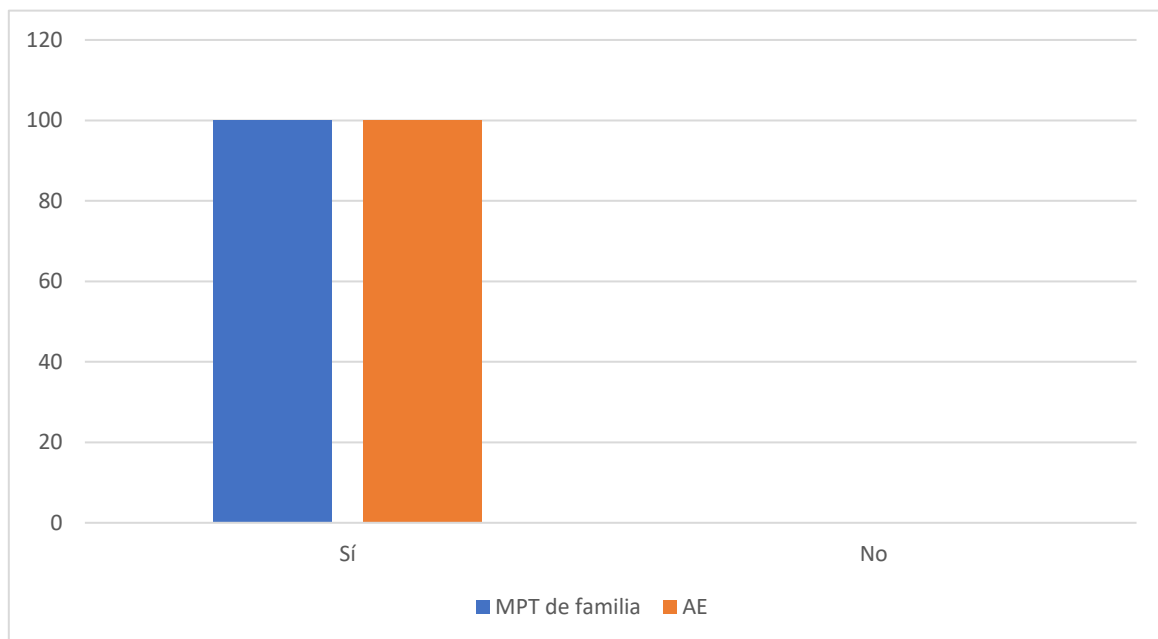
embargo, en el discurso de los AE no se identificó estos aspectos de forma directa, ya que la perspectiva que tienen es más tradicionalista. “Desde mi punto de vista, lo que tendrían que hacer los papás es venir a dar seguimiento al aprovechamiento académico de sus hijos” (Profa.5, grupo de discusión (gd),15/09/22). El enfoque que prevalece en su discurso es el de involucramiento en la escuela.

Valores generales

A pesar de que la vinculación familias-escuela es percibida de forma tradicional es importante revisar, las perspectivas generales que tienen tanto las MPT de familia y los AE con respecto a la vinculación, aunque sea desde la mirada tradicionalista. En los cuestionarios, lo primero que se buscó fue identificar si para ambas entidades la participación de las MPT de familia en la escuela es importante para el logro educativo de los (as) alumnos(as), En la siguiente gráfica se presentan los resultados.

Grafía 1

Es importante de la participación de las MPT de familia en el logro educativo



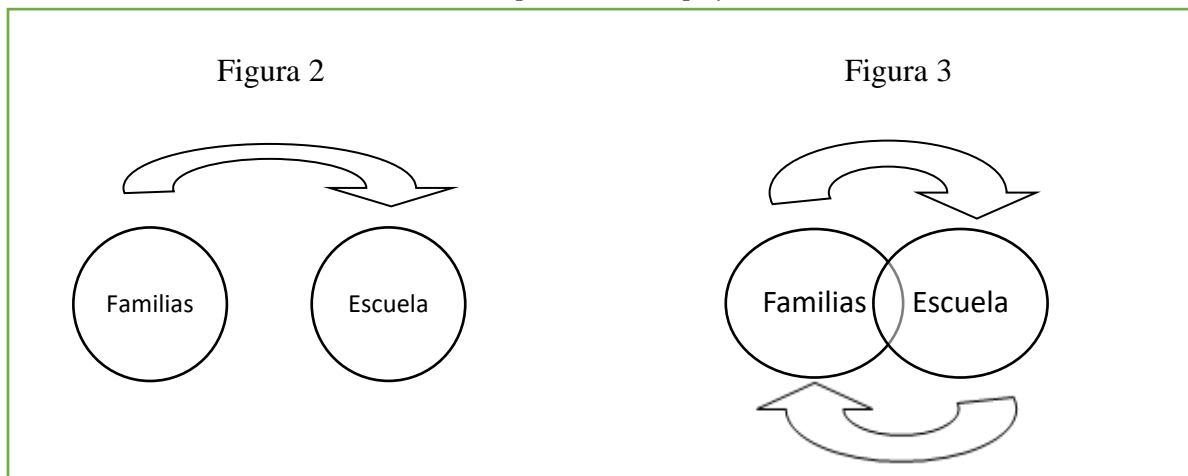
Nota. Elaboración propia.

Ambas entidades respondieron de forma afirmativa que es importante la participación de las MPT en la escuela, pero los AE creen que esto no sucede: “Yo considero que la vinculación de los padres con la escuela es algo utópico...” (Profa.2, gd,15/09/22). Para Hornby y Lafaele (2011) la realidad

que presentan las escuelas con respecto a la relación dista significativamente de lo que se aborda en la literatura a pesar de las incontables investigaciones que se han realizado. Es decir, es un postulado innegable, la vinculación es trascendental, pero no siempre, en realidad casi nunca, es factible. A pesar de eso y siguiendo los parámetros de análisis establecidos, podemos afirmar que la vinculación familias-escuelas, es algo inherente del alumnado al estar en una institución educativa, pero no necesariamente es favorable. La vinculación se vuelve significativa para el proceso educativo, cuando trasciende a una asociación entre las familias y la escuela, pero lograr esto es complejo.

Retomando nuevamente a Hornby y Lafaele (2011) proponen una serie de factores que dificultan la relación entre las familias y la escuela, uno de ellos es las agendas y objetivos diferentes, ya que las expectativas de cada una de las entidades pueden ser opuestas. En relación con esto, en el cuestionario se les preguntó a los AE *¿Quién debe apoyar a quién en el proceso educativo?* Fue una de las preguntas más complicadas de formular, ya que lo que se buscaba era hacer visible la esencia de las percepciones de las prácticas de vinculación que los AE tienen frente a las MPT y la función de la escuela y por ende de la educación escolarizada. El 76.5% de los AE considera que las familias deben apoyar lo que se hace en la escuela y el 23.5% la escuela debe apoyar lo que se inicia en el hogar. Como se puede observar un alto porcentaje de AE consideran que las MPT de familia tienen que apoyar a la escuela. En este sentido Kñallinsky (2003) refiere “los profesores piensan que la colaboración de los padres debe consistir en apoyar al profesorado cuando se les requiera, sobre todo individualmente y actúan con cerrazón corporativa frente al colectivo de padres.” (p.79).

Aunque la postura de Kñallinsky (2003) refiere a la realidad que diferentes instituciones educativas tienen con respecto a la relación familias-escuelas y otros autores como Rodríguez-Herrera (2021), García (2014), y Hornby y Lafaele (2011) también comparten esta mirada, en la que los AE no están interesados en favorecer las relaciones basadas en la cooperación con las familias, incluso las evitan. Es importante reflexionar ¿por qué actúan con cerrazón los AE? Uno de los factores fundamentales de esta investigación es comprender la toma de decisiones de los AE, la cual no solo es un cierre sin sentido, hay una serie de fundamentos y razones que ayudaran a comprender de manera más analítica la dificultad que presenta la relación entre las MPT y los AE. Continuando con esta idea, podemos observar que la perspectiva de los AE se centra en el apoyo a la escuela como se representa en la figura 2.



Nota. Elaboración propia.

No obstante, desde la vinculación estas entidades no están separadas, sino sobrepuestas como se representa en la figura 3, en un ciclo constante. Este factor ha sido revisado profundamente por Epstein *et al.*, (2002), basada en las propuestas de Bronfenbrenner (1979). Por lo tanto, las esferas donde se desarrollan los(as) alumnos(as) no son componentes aislados donde un lado debe llevar al otro apoyo, sino que son continuidades constantes de ida y regreso.

Participación de las familias en la educación

Involucramiento en la escuela

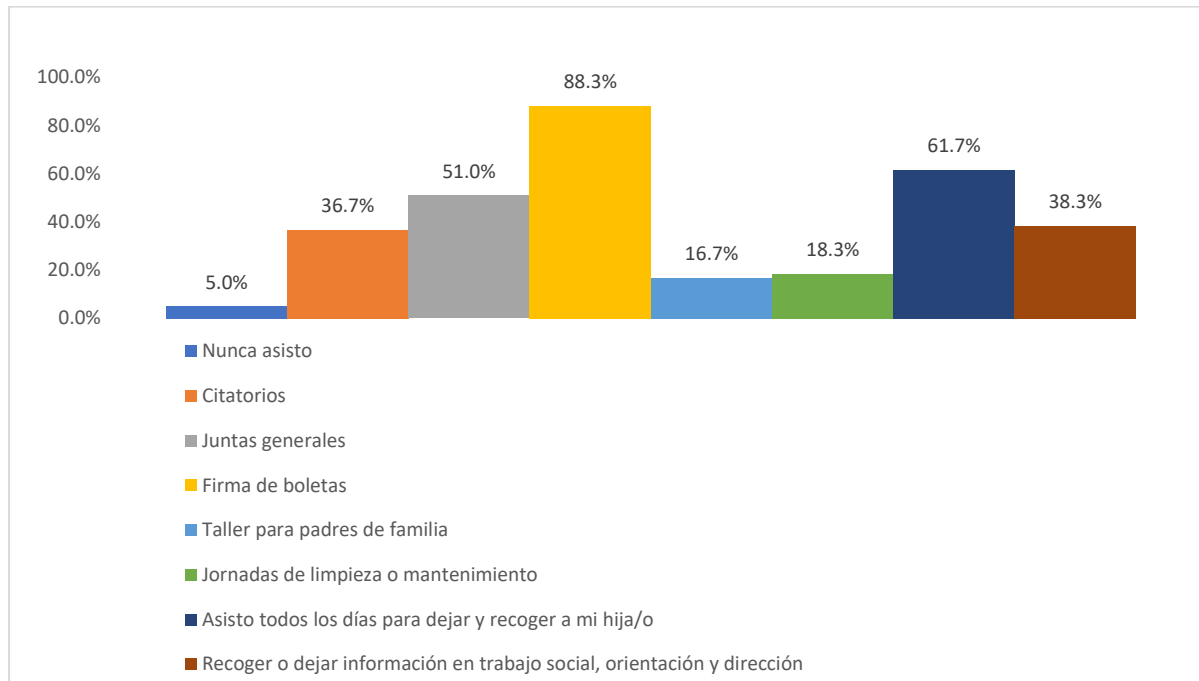
El involucramiento en la escuela se refiere al hacer de las MPT directamente en el centro educativo, va desde la participación más elemental que es inscribir a los(as) alumnos(as) en el centro educativo, asistir a las reuniones y los citatorios, apoyar con insumos, realizar actividades de limpieza hasta pertenecer a las asociaciones propias de la escuela como son: la Sociedad de Padres de Familia, Consejos de Participación Escolar y Consejos de Contraloría Social, estos dos últimos han sido fuertemente impulsados por las estructuras educativas actuales.

Asistir a la escuela

El factor primordial que compone al involucramiento en la escuela es la presencia tangible de las MPT de familia en la institución educativo

Gráfica 2

Motivos por los que asiste a la escuela las MPT de familia



Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica 2, el 5% contestó que nunca asiste, el 88.3% se presenta en la escuela por la firma de boletas siendo este el motivo principal por el cual asisten, el 36.7% asiste si tiene un citatorio, los cuales por lo general solo se dan por dos motivos, situaciones académicas o de comportamiento, el 51% comentó que asiste por las juntas generales, el 38% va al escuela a recoger o dejar información en trabajo social, orientación y dirección, el 18.3% va para participar en las jornadas de limpieza el 16.7% asiste por el taller para padres siendo este el motivo menos seleccionado. Es también relevante que el 61.7% de las MPT de familia contestaron que asisten todos los días para dejar y recoger a sus hijas(os), lo cual es un elemento muy importante que considerar, ya que es una escuela vespertina ubicada en una zona de alto riesgo y que refleja el interés que tienen por sus hijos(as) en el sentido de su cuidado y protección del menor.

Como se puede observar existe una gran variedad de motivos por los cuales las MPT de familia asisten a la escuela y es un porcentaje muy pequeño los que reconocen que no asisten (5%), pero la percepción que tienen los AE es muy diferente: “[...] la profesora 4 (trabajadora social) les tiene que mandar el citatorio o el recado para que ellos vengán, a veces ni siquiera así vienen.” (Profa.5, gd,15/09/22).

El citatorio

Como pudimos ver en la gráfica 2 el 36.7% de las MPT de familia asisten a la escuela porque fueron citados siendo este el medio más común en la ES-118 T.V., para solicitar la presencia de las MPT de familia. Para profundizar en este tema se les preguntó a los AE cuando una MPT de familia no asiste que acciones realizan, el 71% solicita un nuevo citatorio, el 23% no solicita citatorio y llega a acuerdos con el alumno(a) involucrado(a), 3% realiza llamadas 3% visitas domiciliarias. Para Razeto (2018) es la práctica más común de enlace entre las familias y la escuela. Como podemos observar la mayoría de los AE insistirá en el llamado a las MPT de familia por medio del citatorio, sin embargo, es casi nulo los que busquen otras formas de comunicación como son las llamadas o visitas domiciliarias.

Por tradiciones propias de las escuelas secundarias los(as) profesores no realizan llamadas, ni visitas domiciliarias, ya que esta labor le corresponde a trabajo social, pero este departamento no puede dominar todos los casos y mucho menos conocer las situaciones que pasan en los salones de cada docente. Para Bronfenbrenner (1979) estas prácticas favorecen las escuelas con entornos desalineados o en conflicto que implican un distanciamiento sustancial entre la escuela y las familias, lo cual es muy común en las escuelas urbanas, ya que tiene una tendencia a tener estructuras frías y cerradas como es el caso de la ES-118 T.V., las MPT de familia y los AE no tienen la oportunidad de tener charlas no formales, ya que muchos de los profesores no pertenecen a la comunidad, por lo tanto no se relacionan más allá del recinto escolar.

García (2014) sugiere que una acción muy importante que pueden hacer las escuelas son las visitas domiciliarias, pero que en realidad los docentes las evitan porque los extrae de su zona de confort, sin embargo, los que se han atrevido han cambiado su perspectiva sobre la relación con las familias y la ven como una circunstancia altamente positivo para la mejora educativa.

Tipos de involucramiento en la escuela

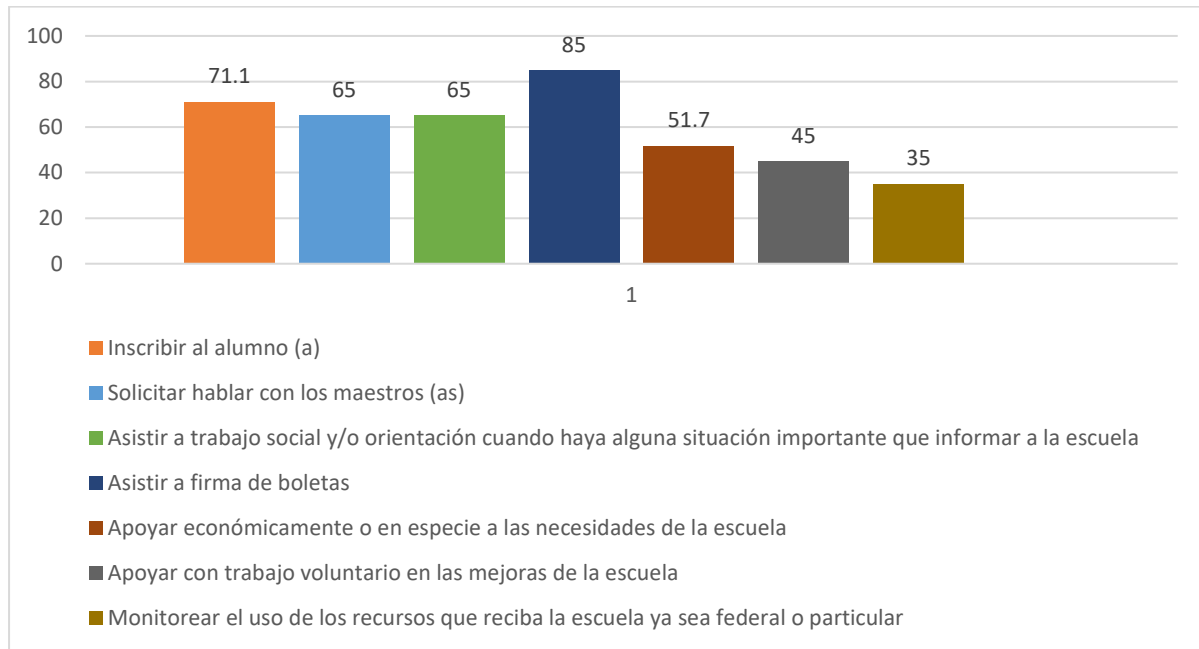
Con respecto a este factor, Sánchez y Valdés (2014) establecen dos tipos de involucramiento:

- a) Centrada en el aprendizaje de los(as) hijos(as)
- b) Centrada en la gestión de la escuela

Para identificar la ponderación entre uno y otro factor se les solicitó a las MPT de familia, que identificaran las acciones que deben realizar en la escuela de sus hijos. En la siguiente gráfica se muestran los resultados.

Gráfica 3

Las acciones de las MPT de familia en la escuela



Nota. Elaboración propia.

En la gráfica 3, se aprecia que los primeros cuatro componentes pertenecen a la categoría centrada en el aprendizaje del alumno(a), mientras que los tres últimos centrado en la gestión de la escuela. Es evidente que los factores centrados en el aprendizaje tienen mayor consideración entre la comunidad de MPT de familia. Las MPT de familia consideran en un 85% que una de sus funciones es asistir a la firma de boletas, un resultado paralelo obtuvo Patrikakou y Weissberg en su investigación de 1998 en Estados Unidos en escuelas donde la mayoría de los estudiantes era afrodescendientes y latinos. Continuando con los datos de esta investigación el 71.1% de las MPT de familia consideran que una de las acciones que deben hacer en la escuela es inscribir al alumno(a), el 65% asistir a trabajo social y/o orientación cuando haya alguna situación importante que informar a la escuela y el 65% solicitar hablar con los(as) maestros(as). Es interesante observar que tiene mayor prevalencia el asistir a la firma de boletas que inscribir al alumno(a), dato ya observado en la gráfica 2.

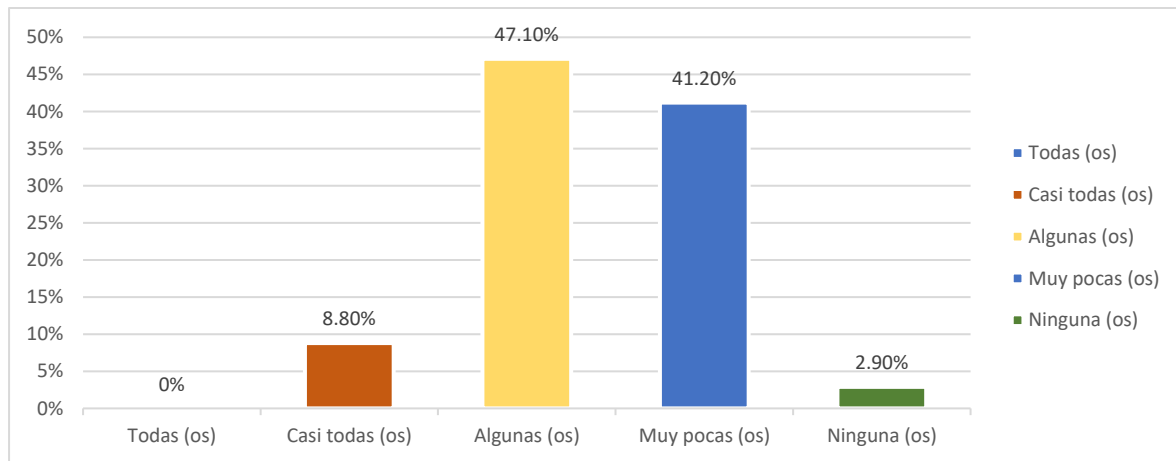
Por otro lado, los factores centrados en la gestión fueron seleccionados de la siguiente forma: el 51.7% apoyar económicamente o en especie a las necesidades de la escuela, el 45% apoyar con trabajo voluntario en las mejoras de la escuela y 35% monitorear el uso de los recursos que reciba la escuela ya sea federal o particular.

Involucramiento en la escuela: Centrada en el aprendizaje de los(as) hijos(as)

Como ya se revisó en la gráfica 3, el involucramiento de las MPT de familia de la ES-118 T.V. se centra, principalmente, en el aprendizaje de los(as) alumnos(as). Para ahondar en este tema se indago con los AE si considera que las MPT se involucran en las actividades escolares de sus hijos(as), a lo que respondieron:

Grafica 4.

Participación de las MPT de familia en las actividades escolares de sus hijos (as)



Nota. Elaboración propia.

Como podemos observar en la gráfica 4, el 47.10% consideró que algunas(os) MPT de familia participan en las actividades escolares de sus hijos(as), 41.20% muy pocas(as), 8.80% casi todas(as), el 2.90% ninguna, y nadie seleccionó todas. A partir de estos datos se puede deducir que los AE consideran que son escasos las MPT de familia que participan en las actividades escolares de los(as) alumnos(as), esto lo reiteran en el grupo de discusión:

Yo creo que no existe un grado de concientización elevado por parte de los padres de familia, o sea, no se han dado cuenta de que ellos tienen una gran responsabilidad ante sus hijos y por lo mismo no se involucran al 100% como deberían, en todas las actividades, eso incluye lo académico. (Profa. 2, gd,15/09/22)

Hasta este punto identificamos una constante en el sentir de los AE, el ausentismo, desinterés, abandono y poca participación de las MPT de familia, sin embargo, diferentes autores han revisado y documentado los motivos que causan este alejamiento. Kñallinsky (2003) refiere que las familias vulnerables se sienten incapaces de participar activamente en las escuelas de sus hijos (as), ya que

consideran que no pueden mantener un dialogo igualitario, debido a su bajo nivel educativo. Knopf y Swick, (2007) menciona que el problema está en la institución educativa que no busca escuchar también la voz de las familias sus necesidades e interés “Los padres quieren a alguien que se preocupe por ellos y sus hijos [...] Los padres quieren respeto y ser vistos como un miembro eficaz.” (p.293)

Involucramiento en la escuela: Centrado en la gestión

El involucramiento de las MPT de familia centrada en la gestión escolar consiste en la participación de apoyos dirigidos a la propia institución. Tradicionalmente, se consideran apoyos económicos o en especie, así como el voluntariado en limpieza o restauración de la escuela. No obstante, en las últimas décadas se ha fomentado la participación en las asociaciones escolares, tales como la Sociedad de Padres de Familia y los Consejos de Participación Escolar. Uno de los objetivos de este último es “Procurar la obtención de recursos complementarios, para el mantenimiento y equipamiento básico de cada escuela pública.” (LGE, 2019, p.50). Para Sánchez y Valdés (2016) es una forma en que las estructuras políticas buscan fomentar en las comunidades que rodean la escuela el establecer órganos que presionen desde la sociedad civil a las instituciones educativas. A pesar de esto, la participación en las asociaciones, por parte de las MPT de familia de la ES-118 T.V. es escasa. Incluso cuando se deben formar estas instancias, se realizan varios llamados, ya que no asisten a las reuniones, las razones que externan sobre esta ausencia son por sus situaciones laborales, elemento ya analizado en el diagnóstico de esta investigación y reiterado en los datos de factores socioeconómicos de las familias.

Para profundizar en el tema sobre el apoyo económico o en especie se les preguntó a las MPT sobre sus aportaciones, el 60% si aporta material, pero si se les solicita, el 13% menciona que siempre aporta, el 3% casi siempre, el 10% que a veces, el 7% casi nunca y el 3% nunca. Como podemos observar son pocas las MPT de familia que reconocen que no aportan insumos a la escuela y más de la mitad (60%) sí aporta, pero solo si se le solicita.

En contraste, para los AE las MPT no apoyan en insumos y eso es un problema significativo.

... Si quieren que las escuelas sigan avanzando ¿por qué les dicen a los padres de familia que la cooperación es voluntaria? y viene el problema porque la escuela se tiene que hacer

cargo de todo, entonces la misma autoridad y el mismo sistema nos quita mucho... (Prof. 4, gd,15/09/22)

Para Rodríguez-Herrera (2021) la creencia de la falta de participación y cooperación de las MPT de familia es una “creencia sesgada” (p. 167). Las MPT de familia perciben a la escuela como una autoridad omnipotente en el tema de la educación de sus hijos(as) lo que limita su participación a obedecer las órdenes que provienen de la escuela. Como podemos observar, la voz de las MPT de familia de ES-118 T.V., reitera esta perspectiva, ellos apoyan si la escuela lo solicita. Con respecto a este tema Knopf y Swick, (2007) propone “Pide ayuda cuando realmente la necesites” (p.295) si la demanda es constante las MPT de familia se pueden sentir abrumados o utilizados, por eso los autores sugieren ser muy precisos y empáticos, con las solicitudes que haga la escuela y hacerlos sentir que contribuyen de manera significativa y no solo como una obligación inherente porque sus hijos o hijas asisten a la escuela.

Involucramiento en el hogar

En relación con la participación en el factor de involucramiento en el hogar, se considera como aquel cumulo de acciones que ocurren fuera de la escuela y que favorecen el desarrollo del aprendizaje. Para Hoover-Dempsey *et al.*, (1992) este factor es más significativo y trascendental en el proceso y logro educativo de los(as) alumnos(as) que el involucramiento en la escuela. Para ahondar en este tema se investigó con las MPT de familia que actividades realizan por lo menos una vez a la semana con sus hijos (as) (podían seleccionar más de una) el 65% mencionó que los apoyan con las tareas, el 78% platican con ellos(as) sobre acontecimientos ocurridos en la escuela, el 21.7% los llevan a museos bibliotecas o lugares que favorezcan el aprendizaje fuera de la escuela y el 26% los llevan a actividades deportivas.

Las MPT de familia de la ES-118 T.V. realizan dos actividades con más frecuencia con sus hijos(as). Conversar sobre acontecimientos ocurridos en la escuela y apoyarles con sus tareas. Sánchez y Valdez (2014) mencionan que estas son dos actividades que de forma básica se espera que las MPT de familia realicen como apoyo a la escuela, pero no por eso deben ser subestimadas, ya que son fundamentales para el proceso educativo. Grolnick y Slowiaczek (1994) consideran que una manera de estimular la participación de las MPT de familia puede ser a partir de las conversaciones que tienen con sus hijos(as) sobre la escuela, los(as) alumnos(as) más motivados pueden estimular la participación de las familias dentro de los elementos escolares. Quizá sea una

alternativa que se debe analizar con más detenimiento para fomentar una participación más sinérgica y presente de las PMT de familia en el involucramiento en la escuela y en el apoyo a la escuela. Sin embargo, para los AE la comunicación que pueden tener los(as) alumnos(as) con las MPT de familia más que apoyar las alianzas pueden favorecer los conflictos:

... porque no sabemos a lo que nos vamos a enfrentar, qué tal si el niño ya dijo algo, que yo ni hice y los papás vienen con toda la intención de proteger a sus hijos. Como dijo la profesora 3, vienen con todas las armas y ponen siempre primero las leyes y los derechos de los niños... (Profa.1, gd,15/09/22)

Como podemos observar que el apoyo a la escuela que menos realizan las MPT de familia es llevar a los(as) estudiantes a museos, bibliotecas, etc. (21.7%) y acompañarlos(as) en actividades deportivas (26%). En el estudio realizado por Chaparro *et al.*, en el año 2016 en el estado de Baja California México con estudiantes de nivel secundaria, identificó que los estudiantes con mejores resultados académicos eran aquellos que contaban con una mayor variedad de recursos para el estudio, recreación y de actividades culturales, en este mismo sentido Espejel y Jiménez (2019) refieren que es fundamental que la familia pueda brindar al estudiante un amplio capital cultural y oportunidades de desarrollo psicoemocional diversas a las que ofrece la escuela, pero las familias de bajos niveles económicos y educativos con sobrecargas de trabajo, difícilmente podrán tener el tiempo para realizar estas actividades.

Como ya se había mencionado anteriormente el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes de la ES-118 T.V. es de alta vulnerabilidad por lo tanto las actividades que amplían el espectro de capital cultural difícilmente se ponderan en las actividades familiares. No obstante, diferentes autores (Espejel y Jiménez, 2019; Abuya *et al.*, 2018; Chaparro *et al.*, 2016; Robledo y García, 2009; Ruiz de Miguel, 2001) han indagado sobre las implicaciones que tienen los factores socioeconómicos y niveles educativos de las MPT de familia en el desempeño y éxito educativo de los estudiantes y particularmente uno de los factores negativos que refieren es la falta de estimulación extraescolar.

En consonancia con esta idea, autores como Sheridan y Moorman (2015); Eccles y Davis-Kean (2005); Epstein *et al.*, (2002); Kñallinsky (1995); Grolnick *et al.*, (1997) puntualizan que aunque los factores de origen de las familias pueden ser determinantes en los procesos educativos de los(as) estudiantes, no son absolutos e irreversibles. Sánchez y Valdez (2014) puntualizan que la escuela

puede hacer mucho para reducir y minimizar los componentes negativos de los contextos, por eso la importancia de los programas de vinculación sinérgicos, encaminados a las asociaciones y lazos proactivos, pero no solo dirigidos al involucramiento en la escuela, sino también favoreciendo el desarrollo de las actividades de apoyo escolar. Sin embargo, es muy importante tener presente las puntualizaciones que hace Aguirre *et al.* (2013 citado en Rodríguez-Herrera, 2021) sobre la estimulación del involucramiento en el hogar, ya que muchas de estas prácticas (como ir a museos, conciertos, obras de teatro, etc.) pueden hacer referencia a la clase media o profesionistas y por lo tanto tener resultados contrarios a los deseados, ya que las MPT de familia que son de alta vulnerabilidad se pueden sentir relegados en estas actividades, de modo que, recomienda estimular las prácticas cotidianas del contexto propio de las familias, lo cual implica que lo reconozcan los AE y lo reduzcan.

Continuando con el tema de involucramiento en el hogar, se indagó con las MPT, si se sienten capaces de apoyar a sus hijos(as) con las tareas escolares. El 48% de las MPT contestaron que, si creen que les pueden ayudar, el 15% que no y el 36.7% considera que en algunas ocasiones. Como podemos ver menos de la mitad de las MPT se consideran aptos para apoyar a sus hijos(as) en las labores educativas. Para reforzar este análisis se les preguntó que si sus hijos(as) les piden de forma directa apoyo en las tareas académicas ¿qué harían? El 88.3% respondió le ayudo o busco como ayudarlo y el 11.7% no le ayudo pues lo debe hacer solo. Como podemos ver quizá las MPT de familia no se consideran capaces de ayudarles (48%), pese a esto, 88.3% están dispuestos(as) a apoyar con las actividades académicas, ya sean ellos(as) o buscan ayuda de alguien más.

Para los AE, la realidad es muy diferente.

Yo considero que la vinculación de los padres con la escuela es algo utópico, para lograrlo primero, sería que desde casa se empiece esa labor, desde el hecho de revisar la mochila, [...] Pero que si consideren que es importante la escuela y lo que hace su hijo en ella, si fuera así, pues entonces a lo mejor sí vendrían directamente a la escuela, hablar con nosotros, con los directivos, los administrativos y eso lo harían porque les importan sus hijos y por lo tanto, la escuela. (Profa. 2, gd, 15/09/22)

Para los AE de la ES-118 T.V., los(as) alumnos(as) están demasiado solo(a) y abandonados(as) y no se niega esta posibilidad por los altos niveles de marginación que tiene la escuela, pero como

veremos más adelante muchos de estos discursos son espectros formados por otros factores, no se desacredita la visión de AE en la praxis que sin duda alguna tienen, pero al ser un tema tan complejo los factores no deben ser tomados a la ligera.

Comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela

Para Eccles *et al.*, (2006) el nivel de energía que los individuos establecen en un comportamiento representa la motivación que tienen hacia esa acción y sus efectos posteriores. Si un comportamiento es considerado importante o relevante, se buscarán formas de desarrollarlo de manera más precisa. En este sentido, para esta investigación se analizarán tres comportamientos específicos: prácticas de comunicación, compromiso y cooperación, y por último, conflicto.

Prácticas de comunicación

Desde el punto de vista de Patrikakou y Weissberg (1998) la comunicación proactiva es el corazón de las estrategias significativas en la asociación entre las familias y la escuela. Vickers y Minke (1995) consideran que la comunicación es el medio para crear vínculos relacionales entre los adultos involucrados en los procesos de crianza y educación de los estudiantes. Sin comunicación, no es posible llevar a cabo una relación basada en la asociación entre ambas entidades. Por esta razón, la comunicación es uno de los elementos más analizados en la literatura sobre la vinculación familias-escuela.

Como primer punto de análisis de las prácticas de comunicación, se les preguntó a los AE si consideraban importante la comunicación con los MPT de familia. El 53% contestó que es muy relevante, el 41% piensa que es relevante y el 6% consideró que es poco relevante. Podemos observar que, desde la perspectiva de los AE, la comunicación con las familias de sus alumnos(as) es efectivamente muy importante. A pesar de eso, tienen la percepción de que las MPT de familia no buscan esa comunicación.

... no debería ser necesario, que exista un citatorio, este tipo de cosas se tiene que ver desde casa, podemos entender que, a lo mejor, de repente no tienen el espacio o los tiempos ¡ah bueno! Pero que si consideran que es importante la escuela y lo que hace su hijo en ella...
(Profa. 2, gd, 15/09/22)

Boers (2002, citado en García, 2014) estipula que uno de los factores que dificultan la comunicación entre ambas entidades es que los AE esperan que el acercamiento provenga de las familias y no de ellos(as). Esta expectativa se refleja en el discurso de la profesora 2, quien considera que son las MPT de familia los que deben de buscar esa comunicación con la escuela, y su falta de presencia en la misma se interpreta como desinterés por la educación de sus hijos(as).

Sánchez y Valdez (2016) mencionan que la comunicación es un acto de fe entre ambas entidades, ya que las MPT de familia deben de confiar en el decir de los AE y viceversa, porque ninguna de las dos esferas vive en carne propia lo que ocurre en la otra. Sin duda, este punto resulta complejo para los AE de la ES-118 T.V. quienes no tienen confianza en la información que les transmiten las MPT de familia.

...entonces, yo pienso, que, aunque nos reunamos con los papás y platiquemos con ellos, nos dicen las necesidades que tienen sus hijos, pero más allá de nuestra aula, más allá de la escuela, no sabemos si nos están apoyando o no... (Profa. 3, gd, 15/09/22)

En contraste, es interesante la percepción que tienen las MPT de familia con respecto al tema de comunicación, ya que el 95% consideró que es buena la comunicación que tiene con los AE, solo el 5% percibe que es regular y ninguno de los participantes consideró que fuera mala.

Sin embargo, se constató que las dos entidades no buscan y estimulan el acercamiento para tener comunicación. El 70% de las MPT refiere que no solicitó hablar con los AE. En el caso de los AE, el 47% a veces, es decir no es una constante. Esto demuestra un desinterés por ambas entidades de los encuentros frente a frente. A pesar de que ambas entidades reconocen que es importante la participación de las familias en los procesos educativos de los(as) alumnos(as)², no buscan desarrollar los lazos de comunicación siendo esta la piedra angular para las relaciones entre las familias-escuela.

Para los AE no es fácil la comunicación con las MPT:

...tal vez tenga que llamar a su mamá y escucharla, para que le pueda ayudar, pero dices: ¡mejor, no! mejor desde aquí, y eso es lo que hemos hecho, no soy la única, lo hemos hecho todos, seamos sinceros ¡todos! Lo hacemos para no tener ninguna problemática, a veces

² Elemento revisado en el apartado: Vinculación familias-escuela. Valores generales

nos llaman a la dirección, porque vino un papá a hablar con nosotros y empezamos a persignarnos, la verdad, ya nos da miedo... (Profa. 3, gd, 15/09/22)

Como podemos observar en el discurso de la profesora 3, una de las razones por las cuales evitan tener comunicación con las MPT de familia es el miedo³. Eligieron dar un paso atrás y quedarse en sus salones de clases. A pesar de eso, inevitablemente llegará un momento en el que tendrán que enfrentar la situación. La reacción que tienen es contraproducente, ya que al tener ese temor se sienten vulnerables y negativos, lo que dificulta aún más la posibilidad de hablar con las MPT de familia. Como resultado, las asociaciones que se buscan se vuelven prácticamente imposibles.

Diferentes autores (Álvarez *et al.*, 2021; Palomares, 2015; Armas, 2012; Hornby y Lafaele, 2011; Grissom *et al.*, 2003; Kñallinsky, 2003) detectaron en sus investigaciones esta resistencia a la comunicación y vinculación los AE. Si bien el temor o miedo no es el único motivo por el cual evitan relacionarse con las MPT de familia, si se debe considerar como un factor relevante y por lo tanto de análisis. Numerosas propuestas de vinculación se centran en crear espacios de confianza y empatía hacia las MPT de familia, pero a menudo se pasa por alto esta experiencia emocional de los AE y se les atribuyen componentes negativos o de poco interés a los AE.

Se identifico con las MPT el motivo más común por el cual solicitan hablar con los docentes siendo las calificaciones la que más mencionaron, lo cual refuerza los datos observados en las gráficas 2 y 3 sobre el motivo por el cuál asisten a la escuela y su función en la misma⁴.

Es decir, las MPT de familia acuden a la escuela en busca de información, lo cual, según Conoley (1987, citado en Sheridan y Kratochwill, 1992), representa el nivel más básico de involucramiento en la escuela, ya que la comunicación e interacción se centran en conocer sobre las evaluaciones y el comportamiento de los(as) alumnos(as). Palomares (2015) menciona que este tipo de comunicación es unidireccional, donde las MPT de familia son meros receptores de información. Según este autor, el modelo que se orienta hacia prácticas de vinculación sinérgicas es un modelo multidireccional, que permite la participación activa y democrática de todas las personas involucradas en los procesos. Este enfoque se considera ideal para la resolución de conflictos y la mejora constante. Hornby y Lafaele (2011) establecen que una de las barreras que enfrenta la

³ Las emociones surgen como una categoría emergente no estipulada al principio de la investigación

⁴ Elemento revisado en el apartado: Involucramiento en la escuela.

vinculación es el uso de un lenguaje diferente. Según estos autores, frecuentemente los AE utilizan términos que no son claros para las MPT de familia.

Para investigar este punto, se les preguntó a las MPT si la última vez que hablaron con un AE comprendieron toda la información. El 83.3% respondió que entendió totalmente, el 13.3% dijo que entendió parcialmente y solo el 3.3% indicó que no entendió nada de la conversación que tuvo con algún AE. Por otro lado, se les preguntó a los AE si cuando hablan con las MPT son claros y sencillos en su conversación. El 64% mencionó que siempre, el 23.5% respondió que casi siempre y el 11.8% dijo que a veces. Podemos observar en estos resultados que el lenguaje o formas de comunicación que utilizan los AE, es claro y sencillo y lo entiende bien las MPT de familia.

Asimismo, autores como Knopf y Swick (2007), Kñallinsky (2003), Grolnick *et al.* (1997) y Grolnick y Slowiaczek (1994) consideran que una de las barreras que enfrenta la comunicación entre las MPT de familia y los AE es que estos últimos llevan el control de la comunicación. Por lo tanto, se investigó este punto con ambas entidades. El 56.7% de las MPT de familia perciben que las conversaciones con los AE son equilibradas, el 35% siente que varía dependiendo de la situación que revisen, el 8.3% siente que los AE hablan más y ninguno de las MPT siente que acaparan la conversación. Por otro lado, el 50% de los AE considera que las conversaciones son equilibradas, el 32.4% depende de la situación, el 14.7% mencionó que ellos(as) hablaron más y solo el 2.9% informó que las MPT de familia centraron en ellos(as) la conversación. En el caso particular de la ES-118 T.V., podemos observar que ambas entidades consideran que las conversaciones son equilibradas. Esto puede interpretarse como un referente positivo, ya que ninguna de las dos entidades se siente limitada en la comunicación con la otra.

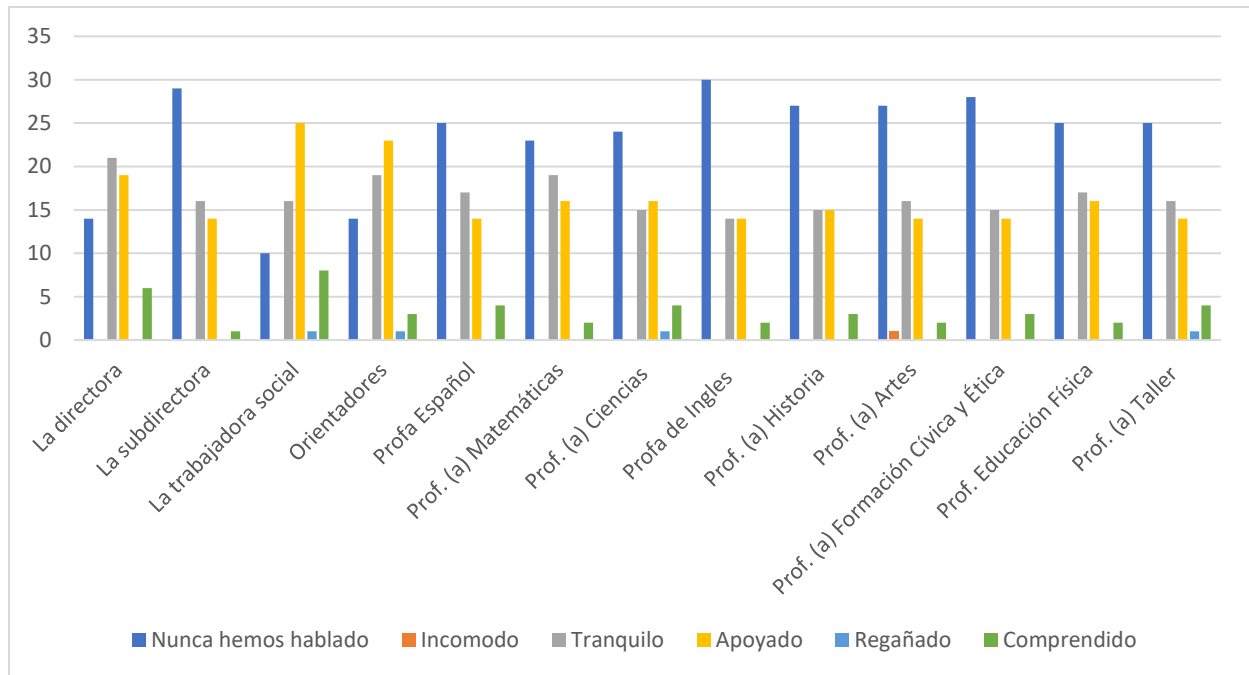
Patrikakou y Weissberg (2014) refieren que la percepción que tienen las MPT de familia con respecto a las relaciones que establecen con los AE es un elemento determinante, incluso superior a los factores de origen o niveles socioeconómicos de las familias. Si las MPT se sienten incómodas(os) en los procesos de comunicación que sostienen con los AE, es probable que eviten estos encuentros con diferentes justificaciones. Por el contrario, si se sienten acogidas y comprendidas, seguirán buscando este contacto a pesar de las circunstancias de contexto.

Para continuar explorando esta idea, se indagó con las MPT de familia de la ES-118 T.V., sobre sus sentimientos al hablar con los diferentes AE, estableciendo dos parámetros de emociones: positivas y negativas. Para las emociones positivas, se establecieron opciones como tranquilo,

apoyado y comprendido. En cuanto a las emociones negativas, se incluyeron opciones como incómodo, regañado y aturdido. También se ofreció la opción de nunca haber hablado con el AE.

Gráfica 5

El sentir de las MPT al hablar con...



Nota. Elaboración propia.

Como se identificó anteriormente, tanto las MPT de familia como los AE evitan el encuentro cara a cara, elemento que se reitera en la gráfica 5. Dado que el factor más predominante es no es la falta de comunicación con los diferentes AE, pero se destaca con los profesores de grupo, en particular, con las profesoras de inglés. Por otro lado, se mantiene una mayor comunicación con la trabajadora social, los orientadores y la directora.

En cuanto a los sentimientos de las MPT de familia, predominan las emociones positivas, siendo las más seleccionadas el sentirse tranquilos y apoyados, aunque en menor medida también se mencionó sentirse comprendidos. En contraste, las emociones negativas están presentes solo en algunos AE. El sentimiento de ser regañado fue atribuido a la trabajadora social, orientadores, prof. (a) de ciencias y prof. (a) de taller; mientras que sentirse incómodo fue mencionado solo en la interacción con los prof. (a) de artes. Por otro lado, nadie seleccionó la opción de sentirse aturdido al hablar con algún AE.

A partir de estos resultados, se puede concluir que un alto porcentaje de los AE no tuvo comunicación con las MPT de familia. En los casos que sí ocurrió, se identificaron experiencias positivas y satisfactorias. Esto se reitera en los grupos de discusión con los AE.

...Cuando se logra hacer un acercamiento de los papás hacia nosotros, pues ya comprenden un poco más, cuál es nuestra labor y el trabajo que hacemos todos los días con sus hijos. Comprenden que en verdad nos preocupa, que no somos los flojos, [...] ellos entienden que si hay un trabajo fuerte y una preocupación constante de nosotros hacia sus hijos. (Profa. 4, gd, 15/09/22)

Para Moreno (2010) es fundamental desarrollar proyectos institucionales exitosos que implican la participación activa de las MPT de familia, cuya base primordial debe ser la comunicación bilateral y no solo las prácticas tradicionalistas de dar información a las MPT de familia en las boletas de calificaciones y en los reportes de comportamiento. Asimismo, Patrikakou y Weissberg, (1998) sugiere que la comunicación constante a través de llamadas telefónicas, notas, diario entre el hogar y la escuela, etc., pueden minimizar la frustración de ambas entidades. Bronfenbrenner (1979) considera que las relaciones basadas en una comunicación bilateral donde ambas entidades comparten información trascendental permiten desarrollar acuerdos que mejoren las interconexiones. Continuando con esta idea García Sanz *et al.*, (2016) sugiere que es muy importante que la comunicación entre ambas entidades favorezca las altas expectativas y experiencias positivas, para las MPT de familia. Aunado a esto también es imprescindible considerar el sentir de los AE, de no ser así, seguirán cayendo en la negación y evitarán realizar acciones que favorezcan la comunicación con las MPT de familia.

Compromiso y cooperación

Para Peña *et al.*, (2016) los lazos de compromiso entre las familias y las escuelas son más significativas que los factores económicos de las familias, en ese sentido es importante que las MPT de familia se sientan involucrados de formas positivas y que validen su presencia como un factor determinante en el proceso educativo de sus hijos(as).

De igual manera, Sánchez y Valdés (2014) consideran que una de las variables fundamentales que se deben analizar en un proyecto de investigación sobre la participación de las familias en la escuela

es la cooperación, ya que es un elemento trascendental para el éxito de las estrategias de asociación entre las dos entidades.

Para conocer la perspectiva que tienen las MPT de familia sobre el compromiso, se les cuestionó si consideran relevante el hacer acuerdos y compromisos con los AE. El 73.3% respondió que siempre, el 15% a veces y solo el 11.7% nunca. Como podemos observar las MPT de familia de la ES-118 T.V. consideran, en su mayoría, importante los acuerdos y compromiso que realizan con los profesores de sus hijos(as).

De igual manera, se les preguntó a los AE, si cumplen los compromisos que establecen con las MPT de familia, el 82.4% respondió que siempre y 17.6% que casi siempre. En el mismo sentido, se les preguntó a las MPT de familia cómo afrontan los compromisos que establecen con los AE, el 66.7% mencionó que era su prioridad, el 30% que intenta hacerlos, pero a veces no puede, y solo el 3% contestó que no encuentra ni tiempo, ni modo de hacerlo. Como podemos observar un alto porcentaje de AE se esmeran en todo momento en cumplir con los compromisos que realizan con las MPT de familia y aunque también un porcentaje alto de MPT se compromete y lo priorizan, también tenemos una cantidad considerable que lo intenta y no lo logra. Para Bronfenbrenner (1979) las familias vulnerables se enfrentan a múltiples situaciones complejas, pero a pesar de esto buscan el bienestar de sus hijos(as) “Lo que debemos tratar de hacer es cambiar las circunstancias, no las familias” (p. 849). En ese mismo sentido Valdés y Urías (2011) refieren que una de las creencia de las MPT de familia que tienen sobre los AE, es que estos, deben dedicar el máximo tiempo posible a las necesidades educativas de sus hijos(as).

Para Álvarez *et al.* (2021) uno de los problemas que enfrenta la relación familias-escuela es que los AE tienen expectativas muy altas en cuanto a los compromisos que establecen con las MPT de familia. Cuando estas expectativas no se cumplen, los AE escudriñan las acciones de las MPT asumen que no se hacen responsables y buscan evadir la carga que implica el cuidado de sus hijos(as), ya sea por su trabajo u otras razones, sin importar el motivo no se está cumpliendo con los compromisos. Armas (2012) menciona un concepto muy interesante, "la profecía autocumplida" (p. 20), que se refiere a las expectativas que los AE tienen sobre los(as) alumnos(as) y las MPT de familia. Si los AE tienen expectativas altas, es probable que se generen procesos de éxito, por el contrario, si se profetiza la falta de interés y la irresponsabilidad de las MPT de familia, esa profecía se cumplirá, ya que, al interactuar con las MPT de familia, los AE transmitirán su falta

de confianza en los compromisos. Por lo tanto, es importante que los compromisos se basen en expectativas realistas, reconociendo las circunstancias reales de las familias y procurando transmitir confianza. Sobre este punto, Jafarov (2015) afirma que las familias desarrollarán confianza y se comprometerán en la medida en que perciban que las escuelas las valoran y las toman en cuenta en la toma de decisiones. En ese sentido, se les preguntó a las MPT de familia si se sienten incluidas por los AE en las decisiones educativas que afectan a los(as) alumnos(as). El 65% de las MPT afirmaron que todos AE los consideran, el 20% opinó que la mayoría lo hace, el 13% mencionó que algunos lo hacen y el 3% indicó que ninguno lo hace. A pesar de que estos datos son positivos, nos enfrentamos a una situación controvertida.

La comunicación es el pilar fundamental del compromiso, la cooperación y la toma de decisiones. Como se mencionó anteriormente, las MPT de familia y los AE evitan el encuentro cara a cara, lo que plantea la posibilidad de que este grado de involucramiento percibido por las MPT de familia quizá no sea tan preciso. A pesar de ello, es importante considerar la perspectiva de las MPT de familia en este asunto.

Epstein (2002) y Sheridan y Wheeler (2018) establecen como central la cooperación para lograr asociaciones exitosas entre familias-escuela. Con el fin de conocer la perspectiva de los AE sobre la cooperación, se investigó si consideran que su relación con las MPT de familia se basa en este principio. Los resultados revelaron que el 50% de los participantes respondieron que a veces, el 38% respondió casi siempre y solo el 9% respondió siempre. Ninguno de los encuestados seleccionó la opción de nunca. Estos datos muestran que, según los AE, la cooperación de las familias es poco representativa, ya que la opción más seleccionada fue a veces.

En este punto nos enfrentamos a la misma situación ya expuesta con respecto al compromiso, no es posible la cooperación sin la comunicación. Suárez y Urrego (2014) postulan que tener un flujo de información constante con las MPT de familia aumenta el compromiso y la cooperación de estas. Siguiendo esta idea Sheridan y Wheeler (2018) proponen desarrollar estrategias flexibles de vinculación para que las MPT de familia se involucren y se mantengan comprometidos. A pesar de esto, nos encontramos nuevamente con la misma situación anteriormente expuesta con respecto al compromiso, la cooperación tampoco es posible sin comunicación. Suárez y Urrego (2014) postulan que mantener un flujo constante de información con las MPT de familia aumenta el compromiso y la cooperación. Siguiendo esta idea, Sheridan y Wheeler (2018) proponen el

desarrollo de estrategias flexibles de vinculación para fomentar la participación y el compromiso de las MPT de familia. Como podemos observar hasta este punto para lograr una asociación exitosa basada en el compromiso y la cooperación, debe existir primero la comunicación multidireccional, fomentando expectativas reales y flexibles, pero con aspiraciones de éxito. Sin embargo, en la ES-118 T.V. al no tener una comunicación constante es difícil que existan los dos elementos.

Conflicto

Con respecto al conflicto, Cascón (2006) menciona que socialmente se conceptualiza de manera negativa, ya que enfrentarlo implica un desgaste de energía y, en ocasiones, no se logra encausarlo de forma positiva. Esto se debe a la falta de educación para enfrentar los conflictos. Esta mirada implica reconocer las diferencias como un valor de la diversidad y una posibilidad de una mejor convivencia. Por otro lado, el conflicto que se problematiza y no se guía se convierte en un conflicto negativo, y quizá, posteriormente en violencia. Históricamente, la relación familias-escuela se sitúa en una estructura de poder asimétrico y a medida que la educación se fue especializando, las escuelas se alejaban cada vez más de las familias. Este distanciamiento condujo al conflicto negativo, pero a pesar de eso, en las últimas décadas se intenta revertir esta situación (Armas, 2012). Para iniciar con este tema, se investigó con las MPT de familia y con los AE. Si perciben que la otra entidad tarda en resolver las dificultades que se presentan con respecto al alumnado.

Tabla 6

Percepción sobre la prontitud en que la otra entidad resuelve las dificultades

AE		PMT de familia	
Siempre	0%	Siempre	13%
Casi siempre	24%	Casi siempre	7%
A veces	76%	A veces	8%
Casi nunca	0%	Casi nunca	17%
Nunca	0%	Nunca	55%

Nota. Elaboración propia.

La tabla 6, muestra de manera reveladora el contraste de percepciones que tienen las dos entidades. Mientras que las respuestas de los AE se centran en dos variables: a veces y casi siempre, en el caso de las MPT de familia, la frecuencia de las respuestas es más amplia y no hay una tendencia tan definida como en el caso de los AE. Aun así la variable con mayor tendencia refleja que el

55% de las MPT de familia consideran que nunca tardan los AE en solucionar las dificultades que enfrentan sus hijos(as). Por otro lado, el 76% de los AE perciben que a veces tardan las MPT de familia en resolver los problemas de los(as) alumnos(as). Asimismo, es importante resaltar que el 13% de las MPT de familia consideran que siempre tardan demasiado los AE en resolver los problemas. A pesar de ser una cifra menor, se debe tomar muy en cuenta, porque una sola MPT de familia que perciba desatención a hacia su hijo(a) puede hacer una revolución en una escuela. Eso lo podemos ver reflejado en la voz de los AE:

No es lo mismo que te digan va a venir un padre de familia, porque tienes un citatorio, a que te digan tienes una demanda [...] porque te están fincando una situación de violencia psicológica contra un alumno y que la sustento un padre que es abogado o una madre que es una abogada... (Prof. 1, gd, 15/09/22)

Sánchez y Valdés (2016) reconocen que las relaciones conflictivas entre las MPT de familia y los AE tienen un impacto negativo en los procesos educativos de los(as) alumnos(as). Estos conflictos surgen cuando las interacciones están basadas en la desconfianza, la lucha por el poder y la falta de acuerdos. Además, también pueden ocurrir conflictos cuando los AE consideran que las MPT de familia son deficientes (Davies, 1988, citado por García 2014). Del mismo modo, la desconfianza de las MPT hacia el trabajo de los AE puede desacreditar e incluso generar factores negativos en el salón de clases con los(as) estudiantes (Knopf y Swick, 2007). Por lo tanto, es fundamental que tanto las MPT de familia como los AE establezcan una relación basada en la comunicación abierta y multidireccional, el respeto mutuo y la toma de decisiones democráticas (García Sanz *et al.*, 2016). Para conocer la perspectiva que tienen las dos entidades sobre el respeto, se les pregunto si consideran que la otra entidad los trato con respeto.

Tabla 7

Sentirse respetado por la otra entidad

AE		PMT de familia	
Siempre	58.8%	Siempre	95%
Casi siempre	38.2%	Casi siempre	1.7%
A veces	2.5%	A veces	3.3%
Casi nunca	-	Casi nunca	-
Nunca	-	Nunca	-

Nota. Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla 7 el factor de respeto está presente de forma positiva, ya que el 95% de las MPT de familia consideran que siempre son tratados con respeto por los AE. En contraste, el 58.8% de los AE también consideran que siempre son tratados con respeto al interactuar con las MPT de familia, aunque es un porcentaje bastante menor sigue siendo el de más significativo.

Violencia

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el conflicto no es un elemento negativo en sí mismo; todo lo contrario, muestra las perspectivas y pensamientos de las diferentes personas que están en un entorno (Palma, 2006). No obstante, cuando no existe una comunicación asertiva, una escucha activa y un reconocimiento de las diferencias como fortalezas, se produce un conflicto negativo (Calvo *et al.*, 2004). Si este conflicto trasciende, se puede convertir en violencia. Con respecto a este tema, se indagó con ambas entidades si sintieron agredidos por los sujetos de la otra ámbito:

Tabla 8

Haber sido agredido por alguna persona de la otra entidad

AE		PMT de familia	
Si	70%	Sí	90%
No	30%	No	10%

Nota. Elaboración propia.

Los datos de la tabla 8 nos refieren que el 90% de las MPT de familia respondieron que no, y solo el 10% respondió que sí se han sentido agredidos en algún momento por algún AE. Por otro lado, el 70% de los AE contestó que no han sido agredidos(as) por algún(a) de las MPT de familia, mientras que el 30% afirmó que sí. Estos resultados podrían ser interpretados de forma positiva, ya que la tendencia predominante para ambas entidades es el no sentirse agredidos(as). No obstante a lo expuesto, no se debe minimizar el 30% de los AE que reportan que sí, y el 10% de las MPT de familia que refieren lo mismo. Gómez y Herrera (2015) basándose en las propuestas de Johan

Galtung, identificaron en su investigación las violencias hacia los AE provocadas por el alumnado, pero que de igual forma puede estar presente en la relación que sostienen con las MPT de familia.

- a) Violencia directa: burlas, apodos, chiflidos, señales despectivas, desafío a su autoridad, acusaciones, uso de tonos imperativos, agresiones físicas leves.
- b) Violencia cultural: contexto social violento, ataque de los medios de comunicación, perspectivas negativas influidas por la sociedad.
- c) Violencia estructural: falta de apoyo institucional, imposición de una reforma institucional. (p.10).

Los AE de la ES-118 T.V. mencionan que sufren las tres formas de violencia:

- a) Directa

En mi otra escuela hay un alumno que ya paso dos años en pandemia y estuvo a distancia y ahora el papá no quiere que vaya a la escuela y ya tiene amenazada a la directora y a los profesores. (Prof. 5, gd, 15/09/22)

- b) Cultural

Sí, siguiendo la idea del maestro, veamos el papel que tiene los medios de comunicación, [...] en general la sociedad no sabe cuáles son las condiciones que tenemos nosotros, las dificultades laborales que enfrentamos todos, los problemas que también nosotros acarreamos con nuestras familias y es cierto lo que dice el maestro ellos nos ven como que nosotros venimos hacemos nuestro trabajo y todo está bien, nosotros nomas exigimos. (Profa. 4, gd, 15/09/22)

- c) Estructural

Profesora 4 ... y viene el problema porque la escuela se tiene que hacer cargo de todo, entonces la misma autoridad y el mismo sistema nos quita mucho... (Profa. 4, gd, 15/09/22)

Es evidente en el discurso de los AE que la violencia que sufren es latente. Las violencias culturales y estructurales complican aún más los conflictos que pueden surgir ente las MPT de familia y los AE, ya que la carga de estos factores en ocasiones es determinante, aunado a las otras barreras, que

ya se han revisado en este apartado. Se puede identificar que el distanciamiento está presente, pero quizá no tan tangible para ambas entidades.

Con respecto a la violencia que sufren los AE en la relación que sostiene con las MPT de familia, podemos señalar que es un tema emergente dentro de la literatura especializada. Sin embargo, es importante destacar que no se identificó ninguna investigación sobre la violencia que sufren las MPT de familia por los AE, quizá porque la violencia directa, no es tan latente. A pesar de eso, es crucial puntualizar elementos revisados en esta investigación y que deben considerarse como formas de violencia hacia las MPT de familia. Estos factores incluyen: las profecías autocumplidas que minimizan el potencial de las familias, la idealización de la vinculación al estilo tradicionalista que refuerza estructuras de la clase media, la segregación frente a las situaciones de vulnerabilidad y la centralizando de las relaciones dentro de la estructura escolar.

Creencias sobre la vinculación familias-escuela

Las creencias son aquello que atribuimos a algo o alguien, considerándolas como verídicas e indiscutibles (Clore y Palmer, 2009, citado en Gill y Hardin, 2014). Estas surgen de las valoraciones que se hacen a partir de los contextos vividos (Pajares, 1992). Reflexionar sobre las creencias de los AE permite identificar y, en algunos casos, modificar patrones de pensamiento y acción en las prácticas educativas (Hoffman y Seidel, 2014).

Para Nespor (1985) los sistemas de creencias y los sistemas de conocimiento funcionan a partir de interacciones constantes, lo que lleva a diluirse entre sí. Existe un amplio debate entre los especialistas acerca de las limitaciones y alcances de cada uno de los sistemas. A pesar de eso Nespor (1985) enfatiza que el sistema de conocimiento se caracteriza por un almacenamiento semántico y lógico, se erige y deconstruye de manera estructurada, flexible y consensual. En ese sentido, las creencias suelen ser rígidas y poco dinámicas, surgidas de episodios particulares e individuales, no presentan cambios sino más bien se convergen para responder frente a nuevas incógnitas cotidianas.

Aun así, las creencias de los AE son el eje principal de su pensamiento y acción, superando a los sistemas de conocimiento, por tal motivo es fundamental analizarlas y desentrañarlas, ya que implica reconocer los motivos detrás de las acciones de los AE.

En este apartado revisaremos las creencias que los AE de la ES-118 T.V. tienen con respecto a las MPT de familia en dos aspectos, su participación en la escuela y sus prácticas de crianza.

Creencia de la participación de las MPT de familia en la escuela

Se indagó con los AE si creen que la participación de las MPT de familia en la escuela disminuye la deserción escolar. El 97% contestaron que sí y el 3% respondió que no. Estos datos refuerzan los ya revisados en la gráfica 1 donde consideran que la vinculación es importante para los procesos educativos. A pesar de que los AE reconocen la trascendencia de la relación familias-escuela, existen una serie de creencias que lo dificultan. Para analizar estas creencias se retomará las propuestas de Nespor (1985) y Pajares (1992) a partir de los datos obtenidos en el grupo de discusión.

Presunción existencial sobre la participación de las MPT de familia en la escuela

Pajares (1992) refiere que las presunciones existenciales son aquellas verdades que no pueden ser cuestionadas y son inmutables e imposibles de alterar, ya que trascienden el control que se puede ejercer sobre ellas. Es la forma en que se visualiza la realidad a la que se debe enfrentar el individuo, no son verdades universales, sino que su característica principal es que son personales. No obstante, esto no impide que puedan ser compartidas dentro de un núcleo social.

Las presunciones existenciales que tienen los AE de la ES-118 T.V. sobre la participación de las MPT de familia son:

1. La vinculación familias-escuela no es posible

Yo considero que la vinculación de los padres con la escuela es algo utópico, para lograrlo primero, sería que desde casa se empiece esa labor, desde el hecho de revisar la mochila, ver que lleven los materiales, estén al pendiente de sus horarios, qué materias tienen, qué profesores les dan clase, es decir que platicuen con ellos, si no pueden darse el tiempo de ayudarles a hacer la tarea o ese acompañamiento, por lo menos, la revisión al final del día: ¿ya hiciste la tarea? ¿a ver muéstrame que has hecho? (Profa. 2, gd,15/09/22)

Como ya se había revisado anteriormente, para los AE la vinculación es tradicionalista, basada únicamente en la participación en la escuela. No dimensionan el fenómeno completo que implica la vinculación, la participación y la asociación. Aun así, esta creencia es la más representativa en

el discurso de los AE. El ideal que tienen sobre la vinculación no es posible por diversos motivos que van desde una falta de interés por la educación de sus hijos(as) o por la importancia misma de la educación, la falta de capacidad de crianza (porque son muy jóvenes o porque no son madres o padres biológicos), falta de tiempo (algunas veces esta problemática es de ambas entidades), por las nuevas estructuras familiares, por factores socioeconómicos o por directrices de las políticas educativas de este país.

Para Rodríguez-Herrera (2021) estos imaginarios de los AE sobre la cultura y sociedad buena o mala influyen en las relaciones que establecen con las MPT de familia, limitan de antemano, las posibilidades que tienen las MPT. Aunque hay barreras que efectivamente son innegables como por ejemplo el escaso tiempo que ambas entidades tienen para reunirse o algunas directrices de las políticas educativas que no favorecen la relación en pro de las asociaciones. Aun así, a partir de los datos obtenidos de los cuestionarios que respondieron las MPT de familia se identifican elementos no concordantes en el discurso de los AE como la falta de interés de las MPT de familia por la educación de sus hijos(as) y el abandono en las prácticas de crianza.

Knopf y Swick (2007) identifican que el corazón de esta problemática también es la falta de entendimiento de las MPT de familia con respecto a los alcances y objetivos de su participación en la educación de sus hijos(as). No obstante, si es importante puntualizar que este factor también está presente en los AE, ya que la mirada tradicionalista de la participación centra todos los objetivos a la propia institución educativa. Retomando nuevamente a Knopf y Swick (2007) esta barrera solo se puede reducir construyendo vías de comunicación que reconozcan, involucren y valoren la diversidad de las MPT de familia.

2. *Las MPT de familia no se responsabilizan de la educación de sus hijos(as)*

...no quieren esa responsabilidad, porque al momento de ser amigos, los dejan hacer lo que quieran y como quieran, no quieren ser los malos de la película y dicen: ¡ah bueno, ve a la escuela! mi obligación es mandarte, pero que los profesores te eduquen. (Prof. 3, gd,15/09/22)

3. *Las MPT de familia delegan toda la responsabilidad educativa a la escuela*

Entonces creo que también en ese punto es cuando se presentan muchos problemas, nos delegan muchísima responsabilidad, que no nos corresponde, que les correspondía a ellos, desde la temprana edad de sus hijos y lo mismo con el seguimiento académico. A mí me ha pasado en muchas ocasiones, tanto aquí como en la otra escuela, de repente llegan los papás y me dicen: ¿por qué no me aviso antes? Y yo le digo disculpe, señor señora, usted vive con su hijo, ósea no es necesario que le diga va mal, porque creo yo que es su deber estar al pendiente, preguntarle y saber en qué está cumpliendo y en que no, porque eso me lleva a preguntarle a usted como padre, en qué momento habla con su hijo, en qué momento le revisa la mochila, en qué momento tiene ese acercamiento, porque debe esperar a que yo le avise, porque usted desde casa tendría que haberlo visualizado. (Profa. 2, gd,15/09/22)

El factor de la responsabilidad es un elemento representativo en el discurso de los AE. Su creencia no solo es que las MPT de familia no se responsabilizan de sus hijos(as), sino que la sociedad en general los hace responsables y reparadores de los huecos del desarrollo del niño. Rodríguez-Herrera (2021) considera que esta sensación de sobrecarga desgasta a los AE y produce la creencia de que relacionarse con las MPT es un adicional a la labor que tienen que realizar. Kñallinsky (1995) considera que la sobrecarga de trabajo, la falta de preparación y la poca remuneración crea un freno en el interés que puedan tener los AE para llevar a cabo este acercamiento, para compartir y delimitar metas comunes.

4. No es posible la vinculación porque factores exteriores a la escuela lo evitan.

Yo creo que también nos limita mucho las leyes y los famosos derechos de los niños todo eso nos pone como una frontera, lejos de acercarnos nos está distanciando más porque es una barrera de protección. (Profa. 1, gd,15/09/22)

Para Bazán (2014) México a un no tiene una política consolidada sobre programas de participación de la familia en la escuela, la mayoría de las líneas de trabajo están concentradas en los factores familiares y en la participación en la escuela. Por otro lado, podemos identificar que esta creencia se construye desde el temor, no solo en relación con las MPT de familia, sino en general en todas las prácticas educativas. Su origen es la incertidumbre que tienen sobre los componentes legislativos y sus posibles repercusiones laborales, lo cual reduce el interés por llevar a cabo de forma tangible esta vinculación dirigida a la asociación con las familias.

5. *Las MPT de familia no se comprometen.*

Quisiéramos que los papás lo entendieran y se comprometieran, hacer un compromiso real y sincero de su parte, pero no lo hay, ellos buscan zafarse de la mejor forma. (Profa. 1, gd,15/09/22)

Para Knopf y Swick (2007) el compromiso es el resultado de acuerdos formulados a partir de las relaciones significativas entre ambas entidades. La comunicación multidireccional es necesaria para reconocer y enfrentar las problemáticas que se presentan en los procesos educativos y de desarrollo del niño(a). Los AE de la ES-118 T.V. consideran que esta falta de compromiso nace del poco interés y responsabilidad de las MPT hacia sus hijos(as), por lo cual es fundamental conocer las circunstancias que viven las familias para identificar los caminos que faciliten este acercamiento. Asimismo, si los AE exploran un panorama más amplio tendrán una mayor diversidad de elementos que quizá permitan cambiar su enfoque y perspectiva sobre los compromisos.

6. *El problema de vinculación es el tiempo.*

Yo creo que la vinculación no se ha logrado por falta de tiempo, tanto para nosotros como para los padres de familia. Las madres de hoy en día trabajan, antes no, o trabajaban menos, y estaban más al pendiente, ahora es al revés no hay tiempo para la familia. (Profa. 3, gd,15/09/22)

Diferentes autores (Razeto, 2018; Moreno *et al.*, 2016; Hornby y Lafaele, 2011; Knopf y Swick 2007; Kñallinsky, 1995) identifican que el escaso tiempo que tienen ambas entidades para encontrarse frente a frente es una de las barreras más determinantes para lograr las asociaciones exitosas entre los AE y las MPT de familia. Este factor se agudiza más cuando las familias son de alta vulnerabilidad y la escuela es nivel secundaria. Efectivamente, las familias invierten un alto porcentaje de su tiempo diario a trabajar. En cuanto a los AE, particularmente los docentes de educación secundaria trabajan en las escuelas por horas y no por jornada, su tiempo está concentrado al trabajo en el salón de clases, es muy difícil en este nivel educativo encontrar espacio-tiempo para lograr este encuentro cara a cara.

7. *Las MPT de familia son nuestros rivales*

Yo me quedo con la idea que la maestra decía hace unos momentos, que si seríamos como rivales los padres de familia y nosotros como maestros. (Profa. 2, gd,15/09/22)

Para Waller (1932) la rivalidad entre las MPT y los AE es natural entre estas dos entidades porque la mirada que tienen cada uno con respecto al desarrollo del niño(a) es diferente, ambos quieren crear ambientes positivos, pero estos en ocasiones se encuentran en diferentes direcciones y por eso se enfrentan. Las MPT de familia miran al niño(a) como un ser perfecto, debido al amor y el vínculo primario que sostienen con él. Por su lado, los AE lo ven como un ser en desarrollo, en proceso de adaptación en una sociedad con altas demandas. Según Waller (1932) esta rivalidad debe mantenerse en equilibrio, ya que ninguna de las dos entidades debe someter a la otra. Como ya habíamos visto anteriormente, el conflicto positivo es un factor favorable en las relaciones humanas, el problema es que estas diferencias se vuelvan un obstáculo para desarrollar acuerdos y caminos conjuntos.

8. *Las MPT de familia nos han dejados solos con sus hijos(as)*

...entonces lo único que nos queda es trabajar solo con el chico y sobre todo negociar y dialogar mucho con el alumno, porque al final solo somos nosotros y ellos porque lo que queremos es que entiendan los chicos que tienen que esforzarse por ellos mismos, porque al fin de cuentas pues casi casi están solos. (Prof. 4, gd,15/09/22)

Esta creencia también fue identificada en la investigación de Knopf y Swick (2007) para estos autores esta perspectiva es un estereotipo donde se creó que las MPT que están presentes en la escuela es porque aman a sus hijos(as). Aunque, ellos identificaron que las MPT de familia que no están presentes en la escuela es porque no tienen nichos de confianza donde se sientan valorados y empoderados, por lo tanto, los lazos de fraternidad son fundamentales para ambas entidades.

9. *No hay forma de trabajar en equipo con las MPT de familia*

... no son conscientes del papel que todavía tienen en la vida de sus hijos y por lo mismo pues no podemos lograr esa vinculación, pensar en un trabajo en equipo bajo esas circunstancias es casi imposible, cada uno hace lo que puede desde su lado ellos en casa y nosotros aquí. (Profa. 2, gd,15/09/22)

Knopf y Swick (2007) refiere que los AE tienen la creencia de que la participación de las MPT de familia se debe centrar en las instituciones educativas, sin embargo, las MPT de familia tienen una visión más comunitaria. Esta divergencia de la naturaleza de la participación y asociación conlleva a tener la perspectiva de que no hay una participación activa de las MPT, pero como se ha ido revisando a lo largo de este capítulo el problema es que los AE tienen una visión sesgada y tradicionalista de lo que implica la participación y relación con las familias.

10. Las MPT de familia no aceptan como son sus hijos(as)

Los papás tienen que aceptar la condición de sus hijos, porque a veces llegan y no quieren aceptar como son sus hijos y dicen: lo que me dicen los maestros no es cierto, mi hijo es perfecto, mi hijo no tiene ningún problema. (Profa. 1, gd,15/09/22)

11. Las MPT de familia solo viene a la escuela para encubrir las acciones erróneas de sus hijos(as)

La mayoría de los papás vienen con esa idea de echarnos todo abajo de que los culpables somos nosotros, todavía no nos escuchan para saber cuál es la situación y ya nos están señalando o están dando por adelantado lo que sucedió... (Profa. 2, gd,15/09/22)

Armas (2012) identificó en su investigación, que los AE creen que los factores de comportamiento negativo del alumno(a) son un motivo latente de que las MPT de familia no participen de forma positiva en la escuela. De igual forma Moreno *et al.*, (2016) identificaron que la perspectiva que tienen algunos AE es que las MPT son permisibles y tienen poca autoridad frente a sus hijos(as) esto debido al poco interés que les tienen. Como podemos observar también los AE de la ES-118 T.V. tienen las creencias de que las MPT de familia sobreprotegen y no quieren reconocer los errores de sus hijos(as). Las MPT no conocen quienes son realmente sus hijos(as) y el interceder por ellos(as) lo ven los AE como una ofensa a su profesionalismo, sin embargo, como se analizará más adelante,⁵ esta acción de las MPT en muchas ocasiones es un acto de amor más que de negligencia.

12. No se logra la vinculación por el bajo nivel socioeconómico de las familias

⁵ En el apartado: Emociones

Yo creo que el problema que tenemos en las escuelas con respecto a la relación con los papás radica en dos variables: en lo social y en lo económico. En el caso de nosotros, implica mucho la situación que tienen los chicos, ya lo mencionaba el profesor 2 los alumnos de las escuelas en Coyoacán o Benito Juárez son totalmente diferente, para no ir tan lejos, incluso los alumnos entre turnos, los del matutinos son más apegados a la escuela... (Prof. 1, gd,15/09/22)

13. Solo se puede hacer la vinculación con algunas MPT de familia

Yo lo encuentro muy difícil, maestra, una posible vinculación a lo mejor con cierto porcentaje de padres de familia, que vienen siendo estos padres responsables, que si están atentos a sus hijos, podría haber una vinculación, pero al 100% yo lo veo muy difícil... (Profa. 1, gd,15/09/22)

Como podemos observar los AE consideran que los factores socioeconómicos son una de las razones principales por las que no se lleva a cabo la participación de las familias, al ser una escuela de turno vespertino este factor se agudiza aún más. Sánchez y Valdés (2016) identificaron en su investigación que una de las creencias más arraigadas en las comunidades de AE es que el factor socioeconómico es determinante para la participación significativa de las MPT en los procesos educativos de los(as) estudiantes. La falta de responsabilidad e interés de las familias esta unido al nivel socioeconómico, no obstante, esta es una visión limitada de los alcances de las familias. El reconocer las potencialidades de los contextos permitiría ampliar el panorama de las posibilidades de participación.

La investigación que realizó Bakker, *et al.* (2007, citado en Rodríguez-Herrera, 2021) con un grupo de docentes holandeses, le permitió identificar que los docentes piensan que es más efectiva y correctas los tipos de participación de la clase media y, por lo tanto, no consideran los diversos estilos de participación de las familias en condiciones de vulnerabilidad. De igual manera, Patrikakou y Weissberg (2014) identificaron que, a pesar de los factores de vulnerabilidad de las familias, si estas perciben factores positivos y de interés de los AE, es más probable que se involucren y busquen los encuentros. Patrikakou y Weissberg (2014) por lo tanto postulan que el factor más determinante para el logro de las asociaciones son las perspectivas y acciones positivas que realizan lo AE.

14. Las MPT de familia no saben porque mandan a sus hijos(as) a la escuela

[...] ¿qué esperan de nosotros ante la situación de sus hijos? Sin nada más los están mandando, por cumplir un compromiso y obtener una beca. Desde ahí tenemos que empezar a ver nuestra situación como profesores, aquí en la escuela. No tenemos los padres de familia que tenemos en otras escuelas, si les puedo decir que tanto la situación económica, como social, como académica, de nuestros alumnos y los padres de familia de nuestros alumnos es baja. (Prof. 1, gd,15/09/22)

Para Grolnick y Slowiaczek (1994) el conocimiento y valor que tienen las familias sobre la escuela se basa en muchas ocasiones sobre las experiencias que tuvieron las MPT de familia ya sea como estudiantes o experiencias previas con otros(as) hijos(as). Si estas no fueron positivas, es muy probable que en el sistema de creencias de las MPT de familia exista un sesgo negativo hacia la escuela. Quizá sea un motivo latente que presentan los MPT de familia. Por lo tanto, los MPT familia, difícilmente podrían tener una perspectiva amplia y completa para responder a las preguntas del profesor 1.

15. Las MPT de familia son violentos porque así es el entorno donde está la escuela

Siento que la violencia que vivimos con los papás es más una parte cultural, porque al final de cuentas cuando hay una situación de ese tipo, depende cómo se lo cuente la hija o el alumno a sus papás, algunos cuando vienen primero tratan de ver que pasó tratan de ver dónde está el problema e intentan buscar la solución... (Profa. 4, gd,15/09/22)

Para Levin (2015) la situatividad es determinante en las creencias de los AE. Como podemos observar en el discurso de la profesora 4 y de otros profesores, la violencia que se vive en el entorno escolar se hace presente en las aulas y en la relación con las familias, como un factor cultural propio de la comunidad. Levin (2015) recomienda que para reducir el factor negativo de estas creencias es importante que los AE conozcan de forma amplia y abierta las realidades que enfrentan en el contexto. Las escuelas que se cierran por temor a estos aspectos en realidad se vuelven más susceptibles a desarrollar creencias sesgadas y discontinuas. Si retomamos los principios de que la vinculación es intrínseca e indisoluble podremos identificar que el cerrar las puertas no es posible. La construcción de puentes es el mejor camino, para reducir la posible violencia hacia la escuela.

16. Hay una diferencia económica y social entre los AE y las MPT de familia que llevan a la violencia.

...Esa violencia que existe quizás a lo mejor ellos la plasman en función de nosotros, porque piensan que llevamos una vida muy desahogada económicamente socialmente y que tenemos una vida muy buena, y es algo que a lo mejor ellos no tienen y si, en cambio, una gran represión que la vinculan de forma inmediata hacia nosotros, porque ven esa cuestión que ellos no lograron ser. (Prof. 2, gd,15/09/22)

Esta creencia es preocupante. Como menciona Rodríguez-Herrera (2021) si dentro de la cosmovisión de los AE las personas de origen vulnerable son inferiores, existirá un impulso inconsciente de menosprecio y búsqueda de participación de MPT con mayor capital económico. Efectivamente, dentro del discurso de los AE de la ES-118 T.V., se puede observar en varias ocasiones esta comparación basada en factores socioeconómicos, convirtiéndose en una barrera que reduce su interés por motivar la participación.

Alternatividad sobre la participación de las MPT de familia en la escuela

La alternatividad es la idealización de una situación diferente a la realidad vivida, como una forma de mejorar las situaciones que se presentan de forma negativa en la práctica educativa (Pajares, 1992) En el caso de los AE de la ES-118 T.V. las idealizaciones de alternatividad con respecto a la relación con las MPT de familia son:

1. Las MPT de familia deben buscar la relación con los AE

Desde mi punto de vista, lo que tendrían que hacer los papás es venir a dar seguimiento al aprovechamiento académico de sus hijos y como seguimiento no es venir cuando se les manda un citatorio, sino como que ellos tomaran esa iniciativa de venir a ver lo que el niño necesita en que se le pueda apoyar y la verdad eso no sucede tiene que mandarlos a llamar. (Profa. 5, gd,15/09/22)

Para los AE las MPT de familia deberían de ser las(os) primeras en dar ese paso al encuentro entre las dos entidades. Pero esto, como ya lo hemos revisado, es excesivamente complicado por los factores de origen de las familias, la vulnerabilidad que presentan las MPT de familia de la secundaria limita sus posibilidades de ser los primeros en buscar la asociación. Diferentes autores

(Epstein, 2011; Sheridan y Morman, 2015; Patrikakou y Weissberg, 2014; Kñallinsky, 1995) sugieren que este primer paso lo tiene que dar las escuelas. Efectivamente, frente a factores de alta vulnerabilidad es necesario que las escuelas desarrollen programas que favorezcan las asociaciones, sin embargo, si es importante reconocer estas perspectivas de los AE, para comprender cual es el mejor camino de acercamiento no solo desde la ponderación de los factores de las MPT, sino también de los AE.

2. Las MPT de familia deben trabajar a la par de los AE

...lo ideal es que estemos a la par la familia y profesores, pero creo que eso es lo que cuesta mucho trabajo. (Profa. 1, gd,15/09/22)

Esta alternatividad representa un eje primordial hacia las asociaciones entre las dos entidades, pero se tiene que reestructurar las visiones tradicionalistas sobre la participación de las MPT de familia, la cual se centra en las necesidades y principios de la institución educativa. Mirar desde la vinculación permitirá reconocer el ciclo constante que en realidad se vive entre las familias y la escuela.

3. Si las madres de familia no tuvieran que trabajar estarían más presentes

Las madres de hoy en día trabajan, antes no, o trabajaban menos, y estaban más al pendiente, ahora es al revés no hay tiempo para la familia. (Profa. 3, gd,15/09/22)

“La modernidad es esencialmente un orden postradicional” (Arriagada, 2001, p.14) la familia contemporánea ha evolucionado y se ha reestructurado representando retos latentes para las instituciones gubernamentales que circunvalen a la familia (Arriagada, 2001). Para Martínez Torres (2014) el modelo tradicionalista donde la madre es la única responsable del cuidado de los(as) niños(as) no es acorde a las familias contemporáneas y sus estilos de vida. La necesidad de que cada día más mujeres ingresen a las fuerzas laborales es latente en todo el mundo (McLanahan y Percheski, 2008).

A pesar de eso Bronfenbrenner (1979) considera que la problemática de mayor complejidad que presentan las madres trabajadoras frente al cuidado de los(as) niños(as) es no contar con redes de apoyo que les permitan poder avanzar en ambos ámbitos. La escuela al ser la institución más

cercana a las familias necesita ampliar su mirada a diferentes realidades, para reconocer y posteriormente conducir estas redes tan necesarias.

4. El sistema tiene que apoyar los procesos tradicionalistas de las escuelas

...pero creo que también uno de los principales culpables es el mismo sistema educativo, porque en el momento en que los alumnos se dan cuenta que su calificación es regalada los padres dejan de tener ese compromiso y esa responsabilidad. Entonces creo que el mismo sistema está provocando todo esto, cuando otra vez retomemos con seriedad las evaluaciones, creo que ellos van a volver a retomar el compromiso por su aprendizaje y estarán aquí queriendo hablar con nosotros. (Prof. 3, gd,15/09/22)

Muchos AE se sienten cómodos y anhelan los modelos históricos dominantes dentro de las escuelas (García 2014). Como podemos observar en el discurso del profesor 3 las calificaciones se vuelven una forma de control no solo con los(as) alumnos(as), sino también con las familias.

Estructura episódica sobre la participación de las MPT de familia en la escuela

Son experiencias que se organizan episódicamente en la memoria del individuo y generalmente son subjetivas, en contraste, el conocimiento es sistemático. Cuando los episodios son críticos se estructuran de forma más significativa en el proceso posterior al acontecimiento (Nespor, 1985). Es la forma en que se van estructurando las presunciones existenciales y las alternativas.

Las estructuras episódicas, que manifestaron los AE de la ES-118 T.V. son las siguientes:

1. Sobre el actuar de las autoridades con respecto a la relación entre las MPT y los AE

Es que más que nada las autoridades les están dando mucha autoridad a los papás. En mi otra escuela hay un alumno que ya pasó dos años en pandemia y estuvo a distancia y ahora el papá no quiere que vaya a la escuela y ya tiene amenazada a la directora y a los profesores. La directora le tiene miedo, porque demandó a los directivos de la primaria y no quiere que le pase igual, porque sacó a varios maestros de ahí. Entonces, la directora dice: Hay que mandarle las actividades al correo. (Prof. 5, gd,15/09/22)

2. Sobre un conflicto con una madre de familia

Aquí ya me pasó, una señora me vino a reclamar, a fin de cuentas, yo no hice nada, quién sabe quién se lo hizo, pero yo pagué los platos rotos. Al fin de cuentas le dije: una disculpa señora, yo no hice eso, no sé qué le pasó a su hija, pero no es conmigo el problema, afortunadamente la señora entendió y vio su error. (Prof. 4, gd,15/09/22)

Estos dos episodios reflejan el desamparo que perciben los AE con respecto a las autoridades y las políticas educativas. Se sienten frágiles y expuestos, obligados a realizar acciones que no son acordes a sus principios profesionales. La violencia que pueden sufrir de forma directa o indirecta, por las MPT de familia, puede representar un episodio traumático y producir creencias que favorecen el alejamiento con las familias. Este tipo de creencias son difíciles de analizar desde la cognición, para los AE que las llegan a vivir, por ser un evento perturbador, a pesar de eso es importante reflexionar que factores conllevan a estas situaciones. Como observamos en la tabla 8 este tipo de circunstancias no son una constante latente, a pesar de eso son excesivamente representativas en el sistema de creencias de los AE.

3. Sobre los talleres enfocados a las MPT que imparte la escuela

El profesor cuatro no me dejara mentir que hubo un tiempo donde se trabajaba escuela para padres, y había padres que venían, porque no sabían qué hacer, no saben educar a sus hijos, no tienen tiempo para educar a los hijos, no tiene tiempo para nadie, lo único que pueden hacer es trabajar llevar el alimento a la casa. Ese es el tipo de padres que tenemos ¿cómo lo podemos vincular? Eso es difícil, es algo muy difícil en esta escuela, nunca ha habido esa vinculación. (Prof. 1, gd,15/09/22)

Kñallinsky (1995) sugiere que los talleres para las MPT de familia es una de las mejores estrategias para favorecer la relación entre las dos entidades, pero hacer estos talleres sin un análisis contextual conllevan al fracaso y a la frustración. Como ya se había revisado anteriormente en la gráfica 2 la participación con respecto a los talleres para padres son la actividad que menos realizan las MPT de familia de la ES-118 T.V., y aunque como lo menciona el profesor 1 las actividades laborales de los MPT disminuyen su participación es importante revisar los objetivos y metas de dichos talleres para lograr un mayor éxito en pro de las asociaciones entre las dos entidades.

4. Sobre la orfandad de los(as) alumnos(as)

Nos ha pasado, los que tenemos más tiempo aquí en la escuela, hemos sabido, que había niños, que agarraban personas aquí en la calle y venían a que los inscribieran o sea nunca existe el papá, nada más agarro una persona allá afuera para que lo inscribiera, porque nunca existió el papá, porque no había nadie, ese es el tipo de sociedad donde estamos ubicada la escuela, desgraciadamente. (Prof. 1, gd,15/09/22)

No existe un solo caso documentado en los últimos cinco ciclos escolares que haga referencia al acontecimiento mencionado por el profesor 1. Aun así, la creencia que tienen los AE es que las MPT tienen abandonados en exceso a los(as) niños(as), casi en estado de orfandad. Sin embargo, esta creencia no puede ser del todo clara y definitiva, ya que la referencia que tienen de los contextos es limitada. A pesar de eso, al tratarse de un episodio tan impactante, se desarrolla la presunción existencial de falta de interés y amor por los(as) alumnos(as).

Creencia de las prácticas de crianza de MPT de familia

Como primer elemento analizaremos la perspectiva general que tienen los AE sobre las prácticas de crianza. El 38% de los AE cree que casi todas(os) las MPT de familia realizan prácticas de crianza que favorecen el proceso educativo, el 38% consideran que algunas(as), el 23.5% muy pocas(os). Ninguno consideró los factores todas(os) y ninguna(o).

Como podemos observar los factores casi todas y algunas(os) tienen los mismos resultados y la mayor tendencia, a pesar de eso el tercer factor muy pocas(os) con 23.5% es una categoría que se complementa con el factor algunos, conlleva a interpretar que para los AE las prácticas de crianza de las MPT de familia no son factores positivos en el proceso educativo de los(as) alumnos(as).

Para profundizar en este tema, de igual forma que en el apartado anterior, se revisaran las creencias de los AE con respecto a las prácticas de crianza de las MPT de familia a partir de las propuestas de Nespor (1985). Es importante puntualizar que en el discurso de los AE no se identificó estructuras episódicas con respecto a las prácticas de crianza.

Presunción existencial sobre prácticas de crianza de MPT de familia

1. Las MPT no se comprometen en la crianza de sus hijos(as)

Los padres no se comprometen con la educación de sus hijos, creo que les faltó educar a sus hijos, porque al fin de cuentas las necesidades de la misma comunidad hacen que los

papás manden a los hijos, pero sin entender que esa no es la única labor que tienen que hacer como padres. (Prof. 4, gd,15/09/22)

Knopf y Swick (2007) consideran que la falta de interés y compromiso de las MPT de familia es una creencia sesgada básicamente por las perspectivas de lo que debe ser una familia tradicionalista y sus formas de crianza.

Esta presunción existencial deriva de dos factores, primero: la poca conexión que existe entre la escuela y el contexto donde se ubica, los AE no pertenecen a la comunidad donde trabajan y desconocen sus costumbres y cultura con respecto a la crianza. Segundo, la mirada idealista de la clase media sobre las prácticas de crianza.

2. *Las nuevas estructuras familiares no permiten buenas prácticas de crianza.*

Aquí un punto muy importante que está pasando, no nada más aquí, sino a nivel nacional es la modificación de las familias, ahora son los tuyos los míos y los nuestros. Los padres que no son los padres, porque los padres biológicos se separan o incluso nunca estuvieron juntos, la mamá busca un nuevo novio, esposo o pareja, pero esta nueva pareja de la mamá no se vincula con los hijos de la mamá y la señora disminuye la exigencia o la dedicación que tiene a sus hijos, eso a la larga también va a repercutir en el proceso de educación. Incluso sabemos de historias donde el papá le dice a la pareja actual: voy a traer a mis hijos y la nueva esposa le dice: por eso tiene a su mamá para que lo cuide. Entonces el papá que quiso ayudar a sus hijos ya no puede ayudarlos, porque la nueva pareja dice que no, que no los puede traer a su casa y ese tipo de situaciones de alguna manera también las viven los niños y aunque tengan papá y mamá se comportan como niños huérfanos, porque a veces no lo apoya la mamá, ni el nuevo papá y entonces quedan a la deriva y desafortunadamente no hay quien les dé la guía para continuar sus estudios. (Prof. 4, gd,15/09/22)

Moreno *et al.*, (2016) identifican en su investigación que los AE consideran que la estructura familiar es un aspecto fundamental para la crianza de los(as) niños(as). No obstante, la vida contemporánea ha llevado a las familias a una transformación, nuevas figuras de cuidado y protección se hacen presentes en los contextos de los menores. A diferencia de la investigación de Moreno *et al.*, (2016) en la cual identificaron que estas nuevas figuras son un factor en ocasiones positivo, en esta investigación no se identificó esa creencia. Todos los AE que manifestaron alguna

perspectiva sobre las nuevas estructuras familiares las consideraron como componentes negativos. La mirada tradicionalista (mamá, papá e hijos) se presenta de forma constante en su discurso.

3. *Las otras figuras (abuelas(os), tías(os), hermanas(os), etc.) responsables del cuidado de los menores no pueden con la labor de crianza.*

Ahí viene otro problema muy delicado, los abuelitos por más que quieran, pues ya no tienen la energía ni los medios económicos para estar solventando las situaciones de los niños... (Prof. 4, gd,15/09/22)

Moreno *et al.*, (2016) identifica de igual forma en su investigación la crítica que hacen los diferentes AE sobre estas nuevas figuras de responsabilidad y crianza de los menores, pero pertenecen a las nuevas estructuras familiares.

Para los AE de la ES-118 T.V. estas figuras no se responsabilizan de igual forma que las madres o padres biológicos, ya que por diferentes circunstancias se encuentran limitados frente al reto de crianza que implica un adolescente.

4. *Las MPT de familia son muy jóvenes para tener hijos(as)*

Es que es difícil eso, porque a últimas fechas los papás son muy jóvenes son extremadamente jóvenes, entonces no hubo ese proceso de maduración biológico que tendríamos que tener, entonces al momento que los papás son muy jóvenes no saben cómo criar a sus hijos, ósea, lo único que tienen es lo que hay, bien o malamente lo que sus papás les dieron antes de ser papás y la verdad a veces es muy poco o nada entonces no hay como una continuidad en el desarrollo de educar a sus hijos, se vuelve un círculo de problemas de crianza. (Prof. 3, gd,15/09/22)

Para el profesor 3 de la ES-118 T.V. uno de los problemas más complejos con respecto a las prácticas de crianza es la poca madurez biológica de los MPT. Moreno *et al.*, (2016) identificaron de igual manera en su investigación esta perspectiva. Los AE consideraron que esta sexualidad precoz conlleva a inadecuadas y en ocasiones descuidadas prácticas de crianza. A pesar de eso, esta mirada es incorrecta y carente de un análisis crítico de lo que realmente sucede en los núcleos familiares. No obstante, el mismo profesor 3 más adelante reflexiona su discurso y considera que el problema no radica en la edad, sino en que no son responsables de sus hijos(as).

5. *Los(as) alumnos(as) tienen que trabajar y las MPT pierden autoridad frente a sus hijos(as)*

Otra situación que hace complejo todo este problema es que muchos de nuestros alumnos ya trabajan, esto lo hacen para pagarse sus estudios, para tener dinero para comer, pues ese es otro problema, porque ya aquí vienen cansados, ya no rinden. Con respecto a sus padres se perdió el lazo de autoridad, porque si tú no me das no me exijas, al contrario, yo soy el que te doy yo soy el que traigo dinero a la casa. (Profa. 4, gd,15/09/22)

Debido a las características sociodemográficas donde está ubicada la escuela, es muy común saber que los(as) alumnos(as) deben apoyar en las labores económicas familiares. Esta situación desarrolló en los AE la creencia de que se pierden los roles tradicionalistas en la familia (madre y padre son proveedores, hijos(as) son beneficiarios), pero como ya se había mencionado anteriormente las familias se están reestructurando no solo en la forma en que se integran, sino también en el establecimiento de los roles (Arriagada, 2001).

Alternatividad sobre prácticas de crianza de MPT de familia

1. *Las MPT deben ser más amorosos*

...la falta de atención y cariño a nuestros chicos, lo que les hace falta es precisamente eso, darles el apapacho decirles te quiero, pero los papás están más preocupados por la comida, darles ropa y lo que ocupen y dejan a un lado esa parte afectiva, yo creo que esto es bien importante. (Prof. 1, gd,15/09/22)

Esta alternatividad es la respuesta de la creencia que los AE tienen con respecto a que las MPT de familia no aman y se responsabilizan de sus hijos(as). El cariño no se ve reflejado y sin embargo es importante para los procesos educativos.

En este sentido Grolnick *et al.*, (1997) puntualizan que las familias de alta vulnerabilidad suelen presentar cuadros de alto estrés, lo cual disminuye su energía y atención de los factores psicoemocionales que necesitan los(as) niños(as).

2. *Las MPT de familia deben ser mamás, papás o tutores y no los amigos de sus hijos(as)*

Entonces, aquí pasa lo que hace rato se platicaba, hay padres amigos y el padre amigo nunca te va a echar de cabeza enfrente de un maestro, porque según ellos son sus iguales. No han entendido, como padres, que no somos iguales que tienen que haber un papá, aunque sea el

tío o la abuelita, tiene que ser el tutor del alumno no puede ser el amigo, porque cuando haya una situación difícil, ya se pierde la autoridad, ya no hay autoridad sobre ellos. Yo creo que eso es lo que nos está pasando bastante aquí. (Profa. 2, gd,15/09/22)

En contraste con la alternatividad, anterior, esta representa un amor excesivo que sobreprotege y ampara sin condiciones las acciones de los(as) adolescentes, el no ser una figura de autoridad no solo desdibuja a las MPT, sino también a los propios AE

Emociones

Aunque en la propuesta de Nespor (1985) sobre el análisis de las creencias pondera la carga afectiva y evaluativa, para esta investigación se consideró más oportuno analizar por separado las emociones, ya que en el discurso de los AE de la ES-118 T.V. es un elemento muy representativo y continuo. Al ser un componente emergente de esta investigación, pero profundamente significativo se decidió analizarlo a partir de los planteamientos de Hargreaves (2001).

Para Yin y Lee (2012) es fundamental reflexionar sobre el trabajo de los AE desde las emociones, principalmente porque es una labor que implica un contacto cara a cara con otros sujetos. Educar involucra producir emociones en las otras personas y a su vez en sí mismo, por lo tanto, no hay forma de aislar el trabajo profesional de los AE de sus emociones, son fundamentales en su diario vivir. En ese sentido Hargreaves (2001) estructura la geografía de las emociones de los docentes.

Para Hargreaves (2001) los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo representan factores cognitivos, ya que al ser interacciones humanas están inundadas de emociones. Yin y Lee (2012) consideran que la movilización, control y gestión de emociones es una conjugación esencial del trabajo profesional que realizan los docentes, por lo tanto, “toda enseñanza es inextricablemente emocional, por diseño o por defecto.” (Hargreaves, 2001, p.1057)

Con respecto a las emociones en las interacciones entre las MPT de familia y los AE, Hargreaves (2001) menciona que están determinadas en mayor medida por cuestiones culturales que por contextos propios de una escuela. En el caso particular de Latinoamérica identifica que se caracterizan principalmente por distanciamientos, estas separaciones conllevan muchas veces a malentendidos emocionales y enredos en la interacción.

En consistencia de lo anterior, las geografías de las emociones no están determinadas por factores físicos, es decir, puedes estar al lado de alguien y eso no implica cercanía y viceversa. Los profesionales del cuidado en general navegan constantemente entre la cercanía y el distanciamiento de relaciones impuestas de forma estructural, es decir, son relaciones y emociones que deben regular bajo circunstancias no elegidas por ellos(as) mismos(as).

Hargreaves (2001) establece cinco geografías de las emociones en las relaciones familias- escuela: socioculturales, morales, profesionales, físicos y políticos.

Socioculturales

En referencia al aspecto sociocultural, Hargreaves (2001) menciona que hay un distanciamiento entre las entidades debido a que los profesionales de la educación no pertenecen a las comunidades donde imparten su labor educativa, este aspecto no solo es una referencia física, sino también económica, cultural y social. “Esta distancia sociocultural a menudo lleva a los maestros a estereotipar y a ser estereotipados por las comunidades a las que sirven.” (Hargreaves, 2001, p.1062).

Este distanciamiento sociocultural está presente en el discurso de lo AE de la ES-118 T.V. e incluso se manifiesta como violencia:

Pero yo lo veo desde una cuestión más social, ¿cómo pudiéramos decir? Esa violencia que existe quizás a lo mejor ellos la plasman en función de nosotros, porque piensan que llevamos una vida muy desahogada económicamente socialmente y que tenemos una vida muy buena, y es algo que a lo mejor ellos no tienen y si, en cambio, una gran represión que la vinculan de forma inmediata hacia nosotros, porque ven esa cuestión que ellos no lograron ser. (Prof. 2, gd,15/09/22)

Para el profesor 2 el distanciamiento sociocultural es muy evidente incluso es la justificación que refieren sobre la violencia que sufren, ya que para él la frustración que tienen las MPT de familia es por lo que “ellos no lograron ser” y por eso son violentos y no se logra ese acercamiento y relación positiva incluso posteriormente menciona “Si yo lo veo como una envidia” (Prof. 2, gd,15/09/22) Estos estereotipos refuerzan las copulas de poder entre los AE y las familias, sobre todo en zonas de alta vulnerabilidad como es el caso de las ES-118 T.V.

Hargreaves (2001) refiere que los docentes tienen expectativas y suposiciones sesgadas debido a este distanciamiento sociocultural, sus perspectivas se basan más en factores propios de la clase media que por lo general es a la que pertenecen. La ausencia de las MPT de familia la atribuyen exclusivamente a la falta de interés de las familias por los(as) menores conllevando este criterio no solo al enfoque educativo, sino también a las prácticas de crianza. Este fenómeno efectivamente lo podemos observar en los AE de la ES-118 T.V., ya que para ellos(as) las MPT de familia no les interesa ni la educación, ni la crianza de sus hijos(as)

Yo me quedo con la idea que la maestra decía hace unos momentos, que si seríamos como rivales los padres de familia y nosotros como maestro. Le voy a explicar ¿por qué? sigo en la misma situación con el mismo hilo conductor de lo económico, como que estamos ignorando que tanto los padres simulan que son padres de familia y que les interesa la educación de sus hijos y nosotros también simulamos que somos los educadores y que nos interesa la educación de los muchachos (Prof. 2, gd,15/09/22)

En el discurso del profesor 2 se detecta no solo perciben que las MPT de familia no tienen interés por sus hijos(as) sino que ellos mismos reconocen esta falta de motivación por educar a sus alumnos(as)

Continuando con las ideas de Hargreaves (2001) identificó en su investigación que esta perspectiva de falta de interés, de las MPT de familia, produce en los AE emociones de incertidumbre y desesperanza, ya que les es imposible entender ¿por qué no aman a sus hijos(as)? Esta idea de que las MPT de familia son desinteresadas(os) por sus hijos(as) es tan latente y negativo que consideran que es nocivo incluso en su impartición de clases.

Los AE de la ES-118 T.V. lo expresan de la siguiente forma:

Nosotros presionamos, por un lado, pero los papás no presionan nada en casa, pero el chico se va formando y también tomemos en cuenta que ya trae una formación, que de alguna manera no se adapta a lo que quiere la escuela. (Prof. 4, gd, 15/09/22)

Es importante puntualizar que para Hargreaves (2001) este distanciamiento sociocultural no solo es el resultado de prejuicios y perspectivas sesgadas, sino también es una forma de protección frente al agotamiento por las condiciones de trabajo que viven los docentes.

En el caso de los AE de la ES-118 T.V. se identifica este distanciamiento en su discurso:

Pues yo creo que es muy difícil el tema, porque hay que verlo por diferentes vías, nosotros no es que no queramos tener la vinculación con los padres, sino todo lo contrario, pero todo lo que nos ha pasado, todo lo que pasa, pues somos humanos y lo primero que hacemos es protegernos y hacemos un caparazón y preferimos no tener esa vinculación, para no tener un problema, porque las leyes y todo lo que nos han impuesto, pues en vez de ayudarnos a poder ayudar al alumno en todo lo que está pasando ahorita socialmente en valores en todo las emociones que están viviendo, pues mejor nos hacemos dos pasos atrás, porque no sabemos si tocamos algo, y se nos viene un problema mayor y nosotros tenemos familia, entonces lo que hacemos es encerrarnos, no porque no queramos o porque no podamos o porque no tenemos la preparación, sino que yo creo que aquí se tiene que analizar, todo el daño que se le ha hecho a nuestra profesión, a nuestra persona como profesionista, porque nos han puesto de una manera espantosa es un ataque total(Prof. 4, gd, 15/09/22)

Como podemos observar en el discurso del profesor 4, no es que no les interese vincularse con las familias y los contextos, sino que tienen miedo de que al involucrarse salgan afectados (quizá no solo laboralmente, sino también emocionalmente), que incluso estas afectaciones pueden repercutir en sus familias, que el desgaste no solo es desde una perspectiva personal sino como un colectivo profesional que ha sido sometido a constantes ataques. Esto ha llevado a los AE a buscar el rincón más seguro y de sobrevivencia. Es importante también resaltar en este punto el peso que tienen las estructuras episódicas, los encuentros con MPT de familia que son negativas(as) o violentas(as), representan un parámetro para validar este distanciamiento.

Efectivamente, la labor de los AE representa un reto emocional amplio, difícilmente el distanciamiento se reduce con buenas voluntades, se necesitan programas estructurados que reconozcan la complejidad de la relación familias-escuela, los contextos de ambas entidades, herramientas de resolución de conflictos y ejercicios de reflexión analítica que problematice las realidades que presentan cada institución educativa.

En ese sentido Hargreaves (2001) propone:

...mayores esfuerzos y mejores condiciones de trabajo para ayudar a los maestros a desarrollar una mejor comprensión emocional con muchos padres y estudiantes y cerrar la

brecha sociocultural que los separa. De lo contrario, las deficiencias de los padres seguirán siendo exageradas a los ojos de muchos maestros. Las deficiencias a veces se imputarán injustamente, y los profesores tendrán menos acceso al conocimiento cultural y a la comprensión emocional que podría ayudarlos a lidiar con mayor efectividad con los padres más problemáticos. (Hargreaves, 2001, p.1066).

Efectivamente, como refiere Hargreaves (2001) para poder avanzar en esta problemática, las condiciones laborales y formas de capacitación de los AE deben favorecer el reconocimiento de estas emociones y barreras que se presentan en la relación con las MPT de familia, no solo se trata de responsabilizar a los AE o atribuirles factores deficientes, es importante desentrañar el origen de la problemática para identificar posibles alternativas que reconozcan los logros y los factores que dificultan la relación, para poder superarlos.

Morales

Hargreaves (2001) plantea que, con respecto a la moral, los AE esperan ser respetados, apreciados, apoyados frente a las dificultades que se les presentan, que se les agradezca su esfuerzo y dedicación, etc. Sin embargo, se presenta un distanciamiento moral, cuando perciben que sus esfuerzos y su trabajo no son reconocidos y valorados. En el caso particular en la relación con las MPT de familia les enoja y molesta que sean criticados o cuestionados sobre sus decisiones en el salón de clases. Hargreaves identificó este elemento como el factor que más molesta a los AE y principal razón de conflicto con las MPT de familia,

Como podemos observar en el discurso de los AE este distanciamiento moral está presente:

Yo creo que cuando somos violentados por los padres por querer hacer nuestro trabajo, porque es nuestro trabajo darle seguimiento al aprovechamiento académico de los alumnos o a la conducta. Cuando somos el tutor⁶ de un alumno en la escuela se tiene que atender diversas situaciones, los compañeros nos dicen: oye es que tienes este niño con este problema, vamos a mandarle citatorio y vamos a hacer un trabajo vinculado, para ver qué se puede hacer con sus papás. A mí, si me llegó a pasar, con una persona de esta escuela, que yo era la tutora de su hijo, entonces pues yo tenía que estarle dando citatorios y dándole

⁶ El tutor es un profesor asignado para guiar y apoyar psicoemocionalmente a un grupo dentro de la educación secundaria, sin importar su especialidad.

seguimiento y como no le pareció pues me levantó un acta en la supervisión y me dejó de hablar, yo me pregunto: ¿qué pasa con nosotros como profesores, cuando vivimos este tipo de situaciones? Realmente se nos quitan las ganas de poder hacer algo por los alumnos, porque sabemos que te vas a meter en problemas y entonces si tú estás haciendo tu trabajo y pasan este tipo de situaciones violentándote, pues se te quitan las ganas. Mejor sí tiene este problema mi alumno, ya no le doy seguimiento, porque me voy a meter en problemas, entonces este tipo de situaciones que a veces pasamos nos quitan las ganas de hacer algo por el alumno. (Profa. 5, gd, 15/09/22)

Como podemos revisar en el discurso de la profesora 5 este distanciamiento moral, no solo lleva al rompimiento de una relación con las familias, sino incluso el alejamiento con el alumnado. Esto reitera la importancia que tienen, que la vinculación se convierta en asociación a favor del proceso educativo de los estudiantes.

Para Hargreaves (2001) el distanciamiento moral que tienen los AE con las MPT de familia tiene como origen principal el no compartir los mismos objetivos. Hornby y Lafaele) 2011 establecen que esta barrera se presenta cuando los intereses y deseos de los AE y las MPT de familia son opuestos, situación que ya se había revisado anteriormente desde una perspectiva general⁷.

A pesar de eso, la mirada emocional puede ser más reveladora y auténtica, en este sentido retomamos la propuesta de Waller (1976) el cual considera que desde una perspectiva idealista ambas entidades buscan el bien del niño(a), pero en ocasiones es un bien diferente. “El maestro, tal vez, desea promover el desarrollo intelectual del niño con medidas vigorosas o desagradables; a esto el padre se resiste porque tiene ante sus ojos al niño completo, y ve que el niño se vuelve infeliz por el sacrificio de una fase de su desarrollo a otra.” (p. 68). Las MPT de familia miran a los niños(as) desde el corazón y los AE desde la cabeza. Las familias al ser el círculo más cercano de desarrollo del menor buscan su felicidad y los educadores al pertenecer a un grupo secundario que tiene como objetivo la educación formal, priorizan el desarrollo intelectual y social. Para Waller (1976) esta disyuntiva de intereses y miradas es la fuente principal de conflictos, una tensión equilibrada y reconocimiento de perspectivas a partir de la comunicación permitiría reconocer las voces y razones de la otra entidad, sin que ninguna se sienta vulnerada.

⁷ Elemento revisado en el apartado: Vinculación familias-escuela. Valores generales

Profesionales

Desde la perspectiva clásica, los profesionales que deben interactuar con otras personas tienen que enmascarar sus emociones, crear la representación de distanciamiento como una nota propia de la profesión. Hargreaves (2001) considera que en el caso de la educación el distanciamiento profesional es aún más evidente en la educación secundaria, ya que las interacciones entre los AE y las MPT son menos frecuentes y significativas emocionalmente. Los AE cierran las puertas en muchas ocasiones por el distanciamiento moral y las experiencias negativas que han vivido, en contraste para Yin y Lee (2012) este distanciamiento profesional es el resultado de una coraza que hacen los AE ya que educar es una labor que "consume el corazón" (Yin y Lee, 2012, p.63).

En el discurso de los AE de la ES-118 T.V. se puede observar una fluctuación emocional, en lugar de un completo distanciamiento profesional.

Ahorita yo los oigo, desde el punto de vista como docente ¡me vale! perdón por la palabra yo hago mi función bueno entre comillas medio hago mi función, cumplo mi horario y saliendo de la escuela, agarro mis propios problemas y me olvido de que hay aquí, entre comillas, porque siempre nos vamos a vincular con nuestros alumnos y los problemas que traen desde la casa. Desde que no han comido y yo les pregunto ¿por qué no has comido? ellos me contestan, porque no hay nadie en mi casa o porque no hay dinero en mi casa. Y ahí es el punto de partida: saber ¿quiénes son los papás, los abuelos, los tíos o si viven los niños solos? (Prof. 1, gd, 15/09/22)

El discurso del profesor 1, es un ir y venir de emociones. Para Yin y Lee (2012) "Las emociones de los profesores son socialmente construidas y reguladas por un conjunto de reglas íntimamente relacionadas con los discursos profesionales y éticos" (p. 63). En este caso, pareciera que hay un distanciamiento, del profesor 1 al decir; "¡me vale!", a pesar de eso, al final se lleva las emociones que viven sus alumnos(as) en sus hogares. Ese lazo intrínseco, en ocasiones intangible e indisoluble de la vinculación familias-escuela está presente en este discurso, no obstante, al estar envuelto en construcciones reguladoras, se llena de emociones que confunden el pensar y el actuar del profesor. El componente interactivo, es aún más latente, el cual no solo se desarrolla en los educandos y sus familias, sino que también en el propio profesor, lo podemos observar cuando dice: "...me olvido de que hay aquí, entre comillas..." ese entre comillas en realidad manifiesta que no lo olvida y se

lo lleva consigo, rectificando la idea de que la vinculación es un círculo constante, pero que también incluye al profesor y su vida familiar.

En este sentido, Yin y Lee (2012) sugieren no separar lo emocional de lo cognitivo como lo proponen algunos autores occidentales. El encuentro de las emociones desde la razón permitiría reconocer las dificultades y los aspectos que desgastan a los profesionales de la educación y buscar las estrategias para trabajar y volver positivas estas emociones en favor de sus prácticas educativa.

Físicos

Para Hargreaves (2001) el distanciamiento físico en la educación secundaria es el más evidente, esto se debe a la forma en que se relacionan los AE y las familias. Estas interacciones son poco orgánicas debido a la cadena de relaciones indirectas y la burocratización de los encuentros.⁸

Para los AE de la ES-118 T.V. este distanciamiento físico se debe a la falta de tiempo de ambas entidades.

Yo creo que la vinculación no se ha logrado por falta de tiempo, tanto para nosotros como para los padres de familia. Las madres de hoy en día trabajan, antes no, o trabajaban menos, y estaban más al pendiente, ahora es al revés no hay tiempo para la familia. Entonces ellos no tienen tiempo para estar viniendo, ni estar al pendiente de sus hijos y nosotros tampoco tenemos tiempo para estar entrevistándolos cuando ellos tengan tiempos es un problema de tiempo de ambas partes, es un tiempo que la sociedad no nos brinda, ni a ellos ni a nosotros.
(Profa. 3, gd, 15/09/22)

Lo que relata la profesora 3, efectivamente, es una realidad compleja de las escuelas de nivel secundaria, ya que los(as) profesores(as) trabajan por horas y son pocos los(as) profesores(as) que están presentes toda la jornada escolar, aunado a eso la mayoría de sus horas están destinadas a trabajar directamente en el salón de clases. Por eso la relación más frecuente que tienen las MPT es con los departamentos que laboran por jornada, como se revisó en la gráfica 5. Hargreaves (2001) establece que no pueden surgir las emociones positivas entre las familias y la escuela si no existen estos encuentros cara a cara, recomienda reuniones no formales que rompan con las estructuras burocratizadas de las propias instituciones educativas.

⁸ Elemento revisado en el apartado: El citatorio

Políticos

El juego del poder entre los AE y las MPT de familia es un componente esencial de la relación. Para Hargreaves (2001) el sentirse empoderado(a) permite a los individuos sentir emociones positivas, por el contrario, las situaciones de sometimiento producen frustración, desamparo y distanciamiento.

Para los AE de la ES-118 T.V., las políticas públicas son la fuente principal del distanciamiento político con las familias:

Yo pienso que estamos limitados a vincularnos más que nada por el sistema, porque el sistema nos está limitando, no podemos tomar responsabilidades fuera de nuestras funciones, si las tomamos podemos caer e incurrir en situaciones que no son propias de nuestras funciones, sí puede haber una vinculación académica, pero para que haya una buena vinculación con la sociedad tenemos que involucrarnos en su panorama y como nos limitamos solamente a nuestra función, porque es lo más conveniente, al menos para mí, por eso no me acerco más allá de lo que le puede estar pasando al alumno o a su familia y entonces ya hasta ahí quedo. (Prof. 1, gd, 15/09/22)

El sentimiento de limitación por las políticas educativas es uno de los factores que se manifiesta de forma más latente dentro del discurso de los AE, para ellos esta barrera es la que los limita más y produce temor e inseguridad porque sienten que las leyes, los acuerdos y los lineamientos solo benefician y amparan a los(as) alumnos(as) y a sus familias, dejando expuestos a los AE. Esta reducción de poder fortalece el distanciamiento, pero incluso más preocupante, hacen oídos sordos frente a problemas que podrían ser graves dentro de la estructura familiar de los(as) alumnos(as). Para Hargreaves (2001) el lenguaje del poder es geográfico se puede estar arriba o abajo. El sentir de los AE de la ES-118 T.V. es que están abajo y ese factor en la mayoría de las ocasiones se establecen en estructuras superior e incluso fuera de la educación como lo manifiesta la profesora 4:

El problema con el que tenemos que pelear está en todo el desprestigio que ha habido por parte de los medios de comunicación y del mismo gobierno, algunos papás lo tienen super arraigado y lo toman como defensa para atacarnos y no comprometerse con la labor de

educar a sus hijos y la verdad a veces es fastidioso con esos papás que no apoyan, pero si juzgan y atacan. (Profa. 4, gd, 15/09/22)

Los medios de comunicación son un factor determinante para las MPT de familia con respecto a su opinión y perspectiva que tienen de las escuelas. En su investigación Hargreaves (2001) reconoce que la pérdida de poder que sienten los AE es muy representativa sobre todo por la falta de apoyo en lo que refiere a la disciplina de los(as) alumnos(as). Este elemento también se identificó en el discurso de los AE de la ES-118 T.V.:

Vienen los papás y no vienen a ver qué está pasando con sus hijos, tal parece que viene a taparlos, que nosotros estamos reprobándolos que nosotros les estamos haciendo daño, porque ellos no pueden estar con ellos, pero nosotros sí estamos con ellos, entonces nosotros somos los responsables de todo, como que el papel también de la sociedad o el papel del gobierno que nos ha brindado es un papel muy feo a los maestros, porque por una parte nos echa todo y por otra parte nos descobija totalmente, ósea, nos deja sin armas y nos dejan con toda la responsabilidad. (Profa. 3, gd, 15/09/22)

Para los AE, su verdadera labor, se centra en el salón de clases con los (as) alumnos (as). El lidiar con las MPT es lo políticamente correcto, pero no les aporta nada, sino todo lo contrario les afecta en su labor con los (as) alumnos (as) reforzando esta idea Hargreaves (2001) considera que este sentir nace por una falta de control de poder, en el salón de clases el dominio y control del poder lo tiene el docente, pero fuera del salón las sensaciones de desequilibrio e inseguridad se hacen presentes y por lo tanto, las evitará y cuando las tiene que enfrentar las enmascarará como la mejor forma de defensa y sobrevivencia.

El trabajo de las emociones es un proceso complejo, Yin y Lee (2012) proponen reprimir las emociones negativas y fortalecer las emociones positivas con perspectiva pedagógica, esto desde una mirada oriental. En contraste, Hargreaves (2001) critica fuertemente la conducción de las emociones como si fuera un instrumento prefabricado por un vendedor que esboza una sonrisa para engañar a sus posibles compradores. Forzar las emociones positivas, sin un reconocimiento y manejo correcto de las negativas, lo único que se logrará es un desgaste emocional.

Las emociones no solo son un sentir de los AE, representan el corazón de su actuar y pensar en las interacciones con la comunidad y en este caso particular con las MPT. El distanciamiento en

cualquiera de sus formas y manifestaciones no es el resultado de una falta de interés o profesionalismo, en la mayoría de los casos representa una forma de defensa ante lo que se percibe como amenaza, el analizar las emociones negativas y manejo correcto permitirá a los AE abrir las puertas que los limitan, no porque deban hacerlo, sino porque realmente identifican una posibilidad positiva y de confort en el encuentro con las MPT de familia.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

Como primer factor favorable, se identificó que los individuos involucrados en el presente estudio consideraron importante la participación de las MPT de familia para el logro educativo de los estudiantes. A pesar de eso, enfrentaron múltiples barreras para la participación y la asociación de las familias-escuela.

Desde una mirada ecológica la vinculación familias-escuela representa una gama amplia de factores, ya que es intrínseca, en ocasiones intangible, indisoluble, iterativa y no se limita a un espacio físico, en este caso al recinto escolar. Sin embargo, para los AE de la ES-118 T.V la vinculación familias-escuela, se presenta desde una perspectiva tradicionalista y centrada en el involucramiento en la escuela, la cual limita la potencialidad e importancia de la vinculación.

Continuando con la mirada de los AE, uno de los primeros elementos que se identifica es una desarticulación entre ambas entidades. La mayoría de los AE consideran que las MPT de familia deben apoyar lo que se hace en la escuela. Esta perspectiva ha llevado incluso a considerar que es negativa la educación que se da en casa.

Con respecto a la participación se revisaron dos factores: el primero, es el involucramiento en la escuela que contempla la asistencia de las MPT de familia a la escuela, los citatorios, el involucramiento centrado en el aprendizaje de los(as) hijos(as) y centrado en la gestión de la escuela. El segundo factor es el involucramiento en el hogar.

Al asistir a la escuela, las MPT de familia hacen tangible su presencia. En este sentido, se identificó que el motivo principal por el que van las MPT de familia a la ES-118 T.V es por la firma de boletas, haciendo evidente el punto focal que es la evaluación, la cual no forzosamente conlleva a reconocer el desarrollo académico de los estudiantes. Por tradiciones escolares este tipo de información es unidireccional y poco específica. Los AE en su discurso refieren que la asistencia de los MPT de familia en la escuela es nula, a pesar de eso solo 5% de las MPT participantes reconocen no asistir nunca a la escuela.

En concordancia con esta idea, el 36.7% de las MPT de familia reconocen que asisten, porque se les envió algún tipo de citatorio. Como se analizó en el diagnóstico, los citatorios son el medio más común para solicitar la presencia de las MPT de familia en la escuela, no obstante, al ser un conducto administrativo presenta serias limitaciones, ya que si una MPT de familia no asiste al

llamado los AE vuelven a utilizar el mismo recurso. Solo el 3% de los AE buscan alternativas más directas como llamadas telefónicas o visitas domiciliarias. Por lo tanto, podemos deducir que el canal con el que buscan el encuentro cara a cara es muy susceptible de no cumplir su objetivo, aparte de ser demasiado burocrático y lineal. En este sentido, nos enfrentamos a una de las primeras barreras complejas y difíciles de superar, ya que por tradiciones propias de las escuelas secundarias urbanas, los(as) docentes no hacen las visitas domiciliarias, ni buscan los encuentros fuera de las murallas que resguardan las escuelas. El único AE que lo hace en la ES-118 T.V. es la trabajadora social.

Continuando con este orden de ideas, se identificó que las MPT de familia centran sus acciones dentro de la escuela en los factores propios del aprendizaje de sus hijos(as), por ejemplo inscribir al alumnado (71.1%) y asistir a la firma de boleta (88.3%) siendo este último el más relevante para ellas(os), incluso arriba del proceso de inscripción. En contraste, se identificó en los dos instrumentos de recolección de datos, que para los AE es muy bajo el nivel de participación de las MPT de familia en las actividades escolares.

Asu vez, las actividades encaminadas a las gestiones escolares son en las que menos participan las MPT de familia, particularmente, las que aluden al monitoreo del manejo de recursos recibidos por la escuela. Este elemento llama especialmente la atención, ya que las políticas educativas de las últimas dos décadas han centrado sus lineamientos a la participación de las familias en la escuela en los factores de revisión y contraloría de los recursos que recibe la escuela, en especial con los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

En relación con los apoyos económicos o en especie a la escuela las MPT de familia reconocen que si apoyan si se les solicita dicho apoyo (60%). Para los AE este apoyo es insuficiente, anhelan viejas prácticas, como las cuotas obligatorias de inscripción. Lo cierto es que este factor controversial, encarna uno de los problemas más complicados y escamosos de la gestión escolar, el manejo de recursos materiales y financieros.

En razón al factor de involucramiento en el hogar se identificó que la acción que más realizan las MPT de familia es platicar sobre acontecimientos ocurridos en la escuela (78%) y aunque este componente es muy importante, se identificó que otros de mayor impacto (como llevarlos(as) a actividades deportivas o culturales) se realizan en menor medida.

Continuando con el factor de involucramiento en el hogar, menos de la mitad de las MPT de familia se sienten capaces de apoyar a sus hijos(as) en las tareas escolares, pero si hubiera una solicitud directa del estudiante, un alto porcentaje de ellas(as) (88.3%) lo(a) apoyarían o buscarían la forma de apoyarlo. Por el contrario, los AE consideran que los(as) alumnos(as) están muy solos, sin ningún respaldo de las MPT de familia con respecto a las actividades y tareas académicas.

Por lo tanto, con respecto a la participación podemos identificar prácticas tradicionalistas, centradas en la escuela, unilaterales y enfocadas a las evaluaciones, también hay perspectivas encontradas entre las dos entidades sobre el nivel de participación de las MPT de familia en la escuela, en general los AE consideran que es nula o poco relevante. Con respecto al factor de involucramiento en el hogar se identifican actividades de poco impacto en los procesos educativos de los estudiantes.

En la revisión de los comportamientos específicos sobre la participación de las familias en la escuela esta investigación se limitó a tres esferas: prácticas de comunicación, compromisos y cooperación y finalmente conflicto.

Las prácticas de comunicación fue la subcategoría más analizada, debido a su importancia y repercusión, ya sea desde una mirada ecológica o tradicionalista la comunicación entre las dos entidades delimita, amplifica o neutraliza todos los demás elementos de la vinculación, la participación y la asociación.

Para los AE la comunicación con las MPT de familia es sumamente relevante. A pesar de eso, tienen la perspectiva de que las MPT no buscan esta comunicación, consideran que deben de ser ellas(os) las(os) que deben de dar el primer paso para el acercamiento y el encuentro cara a cara. Por otro lado, aunque se den estas aproximaciones los AE no confían en la información que les transmiten las MPT. Asimismo, se identificó que en algunas ocasiones los AE tienen miedo y se sienten vulnerables al hablar con las MPT.

Siguiendo con este parámetro se investigó con las MPT su percepción con respecto a la comunicación con los AE, el 95% consideró que es buena, sin embargo, se detecta que el nivel de interacción solo se basa en obtener información siendo este el nivel más básico de comunicación con la escuela.

Se indagó con ambas entidades la percepción que tienen sobre la claridad y sencillez de la comunicación, el 83.3% de las MPT de familia reportaron que la última vez que platicaron con un

AE comprendieron en su totalidad la información. Por otro lado, el 64% de los AE mencionan que siempre son claros y sencillos en las conversaciones que sostienen con las MPT de familia. Por lo tanto, esta barrera no está presente en la ES-118 T.V.

Por otro lado, autores como Knopf y Swick (2007), Kñallinsky (2003) y Grolnick *et al.* (1997) consideran que otra de las dificultades que se presentan en la comunicación es la centralización que hacen los AE al dialogar con las MPT. En esta investigación no se detectó de forma latente esta problemática, ya que el 50% de los AE y el 56.7% de las MPT de familia consideran que las conversaciones mantienen un equilibrio de interacción e intercambio de información.

En este mismo sentido, se indagó sobre las emociones que han tenido las MPT al hablar con los AE, ya que este elemento es determinante para repetir esta práctica. Se detectaron altos niveles de emociones positivas y solo casos aislados de emociones negativas.

Hasta este punto parecieran muy favorables estos tres factores, pero la problemática más compleja de la comunicación es que ninguna de las dos entidades busca el encuentro cara a cara. El 70% de las MPT reportan que nunca han solicitado hablar con los AE, en contraste el 47% de los AE solo a veces solicitan hablar con las MPT, por lo tanto, la comunicación frente a frente es de un nivel muy bajo, solo con la trabajadora social, los orientadores y la directora se detecta un nivel más elevado de comunicación. A pesar de esto los AE detectan que en los casos que si la ha habido ha sido fructífera y positiva, en esta misma idea las MPT de familia detectaron factores positivos de claridad, intercambio de informaciones y emociones positivas.

Con respecto al compromiso y la cooperación. Se identificó que para las MPT los compromisos que realizan con los AE son muy importantes (82.4%), los AE refirieron que son su prioridad (66.7%). A pesar de esto, en el discurso de los AE se identificó la percepción, de que las MPT siempre buscan evadir las responsabilidades que les implican la educación de sus hijos(as) y por eso no se comprometen.

Continuando con este orden de ideas se revisó con las MPT de familia si se sienten incluidos en la toma de decisiones de los AE sobre los proceso educativo de sus hijos, el 65% consideran que todos los AE los toman en cuenta. Con respecto a la cooperación se exploró con los AE si perciben que su relación con las MPT de familia se basa en la cooperación, la mitad respondió que a veces. Aunque estos datos refieren resultados parcialmente positivos, se encuentran en una disyuntiva de sesgo de información, ya que al no haber un índice alto o apropiada de la comunicación

multidireccional, lo cual es la base de la toma de decisiones asertivas y la cooperación, es probable que esta información no sea precisa y por lo tanto es importante tomar en cuenta sus limitaciones.

Por último, se revisó el conflicto. Se indagó con ambas entidades, la percepción que tienen sobre la prontitud con la que resuelven las problemáticas la otra entidad. El 76% de los AE consideran que a veces tardan las MPT, en contraste el 55% de las MPT perciben que nunca tardan los AE en solucionar las problemáticas educativas de sus hijos(as). Estos dos datos permiten reconocer un grado mayor de confianza de las MPT de familia.

Siguiendo esta línea de razonamiento, se llevó a cabo una revisión con ambas entidades para determinar si se sienten respetadas. En ambas entidades se presentaron datos positivos; no obstante, las MPT de familia muestran índices más altos que los AE. Por último se revisó la violencia. Se exploró con ambas entidades si en algún momento se han sentido agredido por algún miembro de la otra entidad. Nuevamente, las MPT presentan índices más bajos que los AE, asimismo, se detectó en discurso de las AE rasgos de violencia directa, cultural y estructural

En resumen de este apartado podemos identificar que la comunicación aunque presenta factores positivos es casi nula, con respecto al compromiso y cooperación presentan índices positivos, a pesar de eso se pueden considerar sesgados debido al bajo nivel de interacción de ambas entidades. Con respecto al conflicto y la violencia las MPT de familia perciben índices menores que los AE. Con respecto a la participación de las MPT de familia en la escuela, ambas entidades nuevamente reiteraron de forma positiva que es muy importante. A pesar de esto se identificó en el discurso de los AE las siguientes creencias:

a) Presunciones existenciales

1. La vinculación familias-escuela no es posible
2. Las MPT de familia no se responsabilizan de la educación de sus hijos(as)
3. Las MPT de familia delegan toda la responsabilidad educativa a la escuela
4. No es posible la vinculación, porque factores exteriores a la escuela lo evitan.
5. Las MPT de familia no se comprometen.
6. El problema de la vinculación es el tiempo.
7. Las MPT de familia son nuestros rivales
8. Las MPT de familia nos han dejados solos con sus hijos(as)
9. No hay forma de trabajar en equipo con las MPT de familia

10. Las MPT de familia no aceptan como son sus hijos(as)
11. Las MPT de familia solo vienen a la escuela para encubrir las acciones erróneas de sus hijos(as)
12. No se logra la vinculación por el bajo nivel socioeconómico de las familias
13. Solo se puede hacer la vinculación con algunas MPT de familia
14. Las MPT de familia no saben porque mandan a sus hijos(as) a la escuela
15. Las MPT de familia son violentas(os), porque así es el entorno donde está la escuela
16. Hay una diferencia económica y social entre los AE y las MPT de familia que llevan a la violencia.

b) Alternativas

1. Las MPT de familia deben buscar la relación con los AE
2. Las MPT de familia deben trabajar a la par de los AE
3. Si las madres de familia no tuvieran que trabajar estarían más presentes
4. El sistema tiene que apoyar los procesos tradicionalistas de las escuelas

c) Estructura episódica

1. Sobre el actuar de las autoridades con respecto a la relación entre las MPT y los AE
2. Sobre un conflicto con una madre de familia
3. Sobre los talleres enfocados a las MPT que imparte la escuela
4. Sobre la orfandad de los(as) alumnos(as)

En el cuestionario se indagó la percepción de los AE sobre las prácticas de crianza de las MPT, la mayoría consideraron que no son favorables. Esto se reitera en el discurso con las siguientes creencias:

a) Presunciones existenciales

1. Las MPT no se comprometen en la crianza de sus hijos(as)
2. Las nuevas estructuras familiares no permiten buenas prácticas de crianza.
3. Las otras figuras (abuelas(os), tías(os), hermanas(os), etc.) responsables del cuidado de los menores no pueden con la labor de crianza.
4. Las MPT de familia son muy jóvenes para tener hijos(as)

5. Los(as) alumnos(as) tienen que trabajar y las MPT pierden autoridad frente a sus hijos(as)

b) Alternatividad

1. Las MPT deben ser más amorosos
2. Las MPT de familia deben ser mamás, papás o tutores y no los amigos de sus hijos(as)

En el discurso no se detectaron estructuras episódicas. Por último, como tema emergente se analizaron las emociones de los AE de la ES-118 T.V. con la propuesta de Hargreaves (2001) y su geografía de las emociones:

Tabla 9

Rasgos emocionales de los AE de ES-118 T.V.

Socioculturales	Las diferencias sociales entre AE y las MPT de familia producen emociones negativas y por eso son violentas(os) las familias. La falta de interés, de las MPT de familia, produce en los AE emociones de incertidumbre y desesperanza. El distanciamiento sociocultural también es una forma de protección, por miedo de ser afectados de forma personal o emocional.
Morales	Les enoja y molesta ser criticados o cuestionados sobre sus decisiones en el salón de clases por las MPT de familia. El distanciamiento moral no solo lleva a alejarse de las MPT, sino también indiferencia hacia los(as) alumnos(as).
Profesionales	El distanciamiento profesional fluctúa debido a que la vinculación entre familias y escuela es intrínseca, en ocasiones intangible, indisoluble e interactivo incluso para los propios AE, no solo para el alumnado.
Físicos	Las propias tradiciones de la educación a nivel secundaria favorecen el distanciamiento físico debido a la cadena de relaciones indirectas y la burocratización de los encuentros entre los AE y las MPT. La falta de tiempo de ambas entidades evita los encuentros armoniosos y encaminados a la asociación.
Políticos	Las políticas públicas son una fuente latente de distanciamiento con las familias desarrollando frustración y miedo. Los medios de comunicación los vuelven vulnerables.

Nota. Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla 9 los AE de la ES-118 T.V. presentan distanciamiento sociocultural, moral, profesional, físico y político conllevando emociones como incertidumbre, desesperanza, miedo, enojo, malestar, indiferencia, frustración y vulnerabilidad, pero estas

emociones no son estáticas fluctúan constantemente y representan un reto mayor para su análisis, reflexión y comprensión. Tanto las creencias y las emociones de los AE representan el reto más complejo frente en las relaciones que sostienen con las MPT de familia. Reconocer y encaminar estas barreras el primer paso para desarrollar un programa de vinculación encaminados a las asociaciones proactivas y con una base holística y favorable para ambas entidades.

Limitaciones de la investigación y futuras líneas de investigación

Con respecto a las limitaciones se puntualizan de la siguiente forma:

- a) Limitaciones de sujetos: No se hicieron recolección de datos con el tercer elemento que compone a la vinculación, que son los(as) alumnos(as), pero esto no se realizó, porque iba a ampliar el espectro de la investigación, causando quizá una pérdida del enfoque y resultado sobre los objetivos planteados, aun así se reconoce que un abordaje a partir de la triada es un reto importante para reconocer desde el enfoque ecológico todos los componentes de este fenómeno.
- b) No se realizó grupo de discusión con las MPT de familia: Aunque este ejercicio definitivamente hubiera sido interesante, no representaba aportaciones claras para los objetivos, ya que existe un amplio abanico de investigaciones sobre los factores familiares que repercuten en el proceso de vinculación y participación dirigida a la asociación, a pesar de eso son poco analizados los factores de los AE, por eso el enfoque en la recolección de datos cualitativos fue en el discurso de los AE.

En referencia a las futuras líneas de investigación se reconocen factores necesarios de profundizar como son las prácticas de comunicación, ya que el enfoque de la presente investigación solo se dirige a la comunicación cara a cara, pero autores como Epstein *et al.*, (2002) y Kñallinsky (1995) refieren a procesos de comunicación asincrónica basada en los recados y mensajes, incluso otros autores como Palomares (2015) refieren comunicación por medios electrónicos. De igual forma, el factor de las creencias de los AE se debe profundizar con otros instrumentos y un ejercicio de análisis más amplio, asimismo, el revisar las creencias de las MPT de familia permitiría reconocer barreras de formas más precisas y no solo a partir de los factores de vulnerabilidad debido al contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuya, B. A., Mumah, J., Austrian, K., Mutisya, M., y Kabiru, C. (2018). Mothers' education and girls' achievement in Kibera: The link with self-efficacy. *SAGE Open*, 8 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018765608>
- Álvarez, G. M., Herrera, R. O., y Guzmán, A. N. (2021). Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial: Una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 18 (2), 222-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a14>
- Armas, G. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (5), 9-23. https://ipseds.ulpgc.es/w_IPSE-ds05a01.pdf
- Arriagada, I. (2001). *Familias latinoamericanas: Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. CEPAL. Publicación de las naciones unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5895/1/S01030333_es.pdf
- Baena, P. G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, MR, Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27 (1), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (Vol. 4). Madrid. Ediciones Morata.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B. y Castañeda, F. S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-709. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>
- Bazán, R.A. (2014). Familia-escuela-comunidad: teorías en la práctica. *En Familia-escuela-comunidad: Teorías en la práctica*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos editor. (pp.11-19)

- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Calvo, H., Marrero, R., y García, C. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*. (7) 35-48. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3682/1/0237190_02004_0002.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. (2019, 30 de septiembre) *Ley General de Educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cascón Soriano, P. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa* 14-19. <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Chaparro, C. L., González B. C. y Caso N. J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Eccles, J. S. y Davis-Kean, P.E. (2005). Influences of Parents' Education on their Children's Educational Attainments: The Role of Parent and Child Perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. DOI:[10.1080/14748460500372309](https://doi.org/10.1080/14748460500372309)
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U., Roeser, R. W., y Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). DOI:[10.1002/9781118963418.childpsy316](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316)
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodríguez, J. N. y Van, V. V. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (2nd ed.). Corwin Press.

- Epstein, J.L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.
- Espejel G. M., y Jiménez G. M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. DOI:[10.1080/02796015.2004.12086262](https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262)
- Fives, H., Lacatena, N., y Gerard, L. (2015). Teachers' Beliefs about Teaching (and learning). In *International handbook of research on teachers' beliefs*, (pp. 249-265). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- García Sánchez, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249006.pdf>
- García Sanz, M., Hernández P., Parra M., y Gomariz V, (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57664>
- García, J. (2014). *Teacher and parent beliefs and expectations of parental involvement and how it relates to student academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Texas State University, San Marcos, TX. <https://hdl.handle.net/10877/5356>
- Gill, M. G., y Hardin, C. (2014). A “hot” mess: Unpacking the relation between teachers' beliefs and emotions. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 230-245). Routledge.
- Gill, M. G., y Hardin, C. N. (2014). A “hot” mess: Unpacking the relation between teachers' beliefs and emotions. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 242-258). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>

- Gómez, P. A., y Herrera, B. S. (2015). Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar. *Trabajo presentado en el XXIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México.
- Grissom, P.F., Erchul, W.P. y Sheridan, S.M. (2003). Relationships among relational communication processes and perceptions of outcomes in conjoint behavioral consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 157-180. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1402_4
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., y Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89(3), 538-548. DOI:[10.1037/0022-0663.89.3.538](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538)
- Hamui-Sutton, A., (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2 (8), 211-216. DOI: [10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hoffman, B. H., y Seidel, K. (2014). Measuring teachers' beliefs: for what purpose? In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 106-127). Routledge.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., y Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015* <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>

- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 18(4) 35-44
<http://hdl.handle.net/20.500.12323/3343>
- Knopf, H. T., y Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 291-296.
DOI:[10.1007/s10643-006-0119-6](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6)
- Kñallinsky, E. E. (1995). La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada*, 6 (7) 242-248.
- Kñallinsky, E. E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*. (12) 71-94.
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. In *International Handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 60-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Martínez de Ibarreta, C., Rúa V. Redondo P., Fabra F., Núñez P., y Martín R. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE: un enfoque de género. *Investigaciones de Economía de la Educación. Zaragoza, 2010*; 1273-1294.
- Martínez Rizo, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles educativos*, XXXIV (34), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959004.pdf>
- Martínez Torres, M. M., (2014). El trabajo con las familias y los padres de hijos(as) con necesidades específicas de apoyo educativo. En *Familia-escuela-comunidad: Teorías en la práctica*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (pp.67-114)
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/224/FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD%20.pdf?sequence=1;Page>
- McLanahan, S. y Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review Sociology*, 34(1), 257-276. DOI:[10.1146/annurev.soc.34.040507.134549](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134549)
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson Educación.

- Moreno, A. I., Mora, P. C., Bermúdez S. A., Torres, D., y Ramos P. J. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), 119-138. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a12.pdf>
- Moreno, O. T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20667>
- Nespor, J. K. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teachers Beliefs Study*. University of Texas at Austin. RyD Center for Teacher Education.
- Olavarría, J. y Parrini, R. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. FLASCO-Chile.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Palma, R. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Chile: Ministerio de Educación.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 277-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709012>
- Patrikakou, E. N. y Weissberg, R. P. (2014). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. In *Diverse families, competent families: Innovations in research and preventive intervention practice* (pp. 103-119). Routledge.
- Penn Child Reserch Center. (2021) The Family Involvement Questionnaire (FIQ) (Consultado el 22 de septiembre 2021) <https://child.gse.upenn.edu/products/fig>
- Peña, J. C., Soto F. V., y Calderón, U. A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899. <http://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/94/94>

- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, (44) 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Rivas, L. (2015) *¿Cómo hacer una tesis?* Ed. Taller Abierto.
- Robledo, P. R., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37 (1), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000179>
- Rodríguez-Herrera, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1), 160-174. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.008>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283673>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Sánchez, P. A. y Valdés, A. A. (2014) Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención y la investigación En Bazán, R.A y Vega, A. N. (Coord.) *Familia-escuela-comunidad: Teorías en la práctica*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (pp.51-66)
- Sánchez, P. A. y Valdés, A. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Saucedo R, C. (2005) Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 641-668 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002603>
- Secretaría de Inclusión y Bienestar Social de la Ciudad de México. (n.d.). *Portal de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social de la Ciudad de México*. Gobierno de la Ciudad de México. <https://www.sibiso.cdmx.gob.mx/>

- SEP. (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*
- SEP. (2020) *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_20-2024.pdf
- Sheridan, S. M. y Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30(2), 117-139. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(92\)90025-Z](https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90025-Z)
- Sheridan, S. M., y Morman, T. R. (Eds.). (2015). Foundational Aspects of Family–School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs En *Foundational aspects of family-school partnership research* (Vol. 1). Springer.
- Sheridan, S. M., y Wheeler, L. A. (2017). Building strong family–school partnerships: Transitioning from basic findings to possible practices. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 66(4), 670–683. <https://doi.org/10.1111/fare.12271>
- Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Smithson, J. (2008). Focus groups. In P. Alasuutari, L. Bickman, y J. Brannen (Eds.), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 357-370). Sage Publications.
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113 http://190.15.17.25/revlatinofamilia/downloads/Rlef6_6.pdf
- Valdés A. A., y Urías M. M., (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27943>

- Vera, J., Ávila, G., Martínez, F. y Gonzalo M. Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar en adolescentes. En Familia-escuela-comunidad: Teorías en la práctica. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (129-154)
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly*, 10(2), 133. <https://doi.org/10.1037/h0088300>
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1037/11443-000>
- Yamauchi *et al.*, (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34. <https://doi.org/10.4324/9781351064941-12>
- Yin, H. B., y Lee, J. C. (2012). Be passionate but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>

ANEXO I

Instrumento de recolección de datos para MPT de familia

La información que aquí se recolecte es de carácter confidencial y privada, apegado a los lineamientos instituciones que corresponden. Su uso es exclusivamente estadístico, de ninguna forma tiene referencia directa con el desarrollo académico y escolar de los (as) alumnos(as).

1. Cantidad de hija(s)/ o hijo(s) que cursan o cursaron el nivel secundaria en la escuela "República Popular China" Turno Vespertino

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 o más

2. Seleccione el grado o grupo en el que cursan sus hijas/os

1°A 1°B 1°C 1°D 1°E 2°A 2°B 2°C 2°D 2°E 3°A 3°B 3°C 3°D 3°E Desconozco esta información

3. ¿Tipo de parentesco que tiene con la/el alumna/o?

- a) Madre/Padre b) Abuela/Abuelo c) Hermana/Hermano d) Otro

4. Edad

5. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios?

- a) Sin estudios b) Primaria c) Secundaria d) Bachillerato Técnico e) Nivel Superior

6. ¿Sus estudios de nivel secundaria, los curso en esta escuela?

- a) No b) Sí, en el turno matutino c) Sí, en el turno vespertino d) No aplica

7. ¿A qué se dedica? Si responde "otro", especifique:

- a) Desempleada (o) b) Ama de casa c) Empleada doméstica o de limpieza d) Comerciante

8. ¿Cuánto es el ingreso mensual familiar?

- a) Menos de 4,000 b) Entre 4,001 y 7,000 c) Entre 7001 y 10,000 d) Más de 10,000

9. Cantidad de niñas (os) que tiene a su cuidado

a) De 1 a 2 b) De 3 a 4 c) 5 o más

Prácticas y creencias de crianza

10. Su participación en la escuela de su hija/ hijo es importante, para el desarrollo académico del estudiante

a) SI b) No

11. ¿Cuál es su función en esta escuela? Seleccione todas las que considere

- Inscribir al alumno (a)
- Conocer a sus maestros (as)
- Asistir a los citatorios
- Solicitar hablar con los(as) maestros(as)
- Asistir a trabajo social y/o orientación cuando haya una situación importante
- Asistir a firma de boletas
- Apoyar económicamente o en especie a las necesidades de la escuela
- Apoyar con trabajo voluntario en las mejoras de la escuela
- Monitorear el uso de los recursos que recibe la escuela ya sea federal o particular
- Asistir a los cursos que proporciona la escuela fuera o dentro de la institución

12. ¿Qué tan importante es para usted que la/el adolescente asista todos los días a la escuela?

a) Muy importante b) Importante c) Poco importante d) Nada importante

13. Considera que la asistencia a la escuela, por parte de la /del alumna/o es:

a) Una obligación que tiene el adolescente b) Un derecho que tiene el adolescente

14. ¿Cree que puede ayudar a su hija/o con las tareas que le dejan en la escuela?

a) Sí b) No c) En algunas ocasiones

15. Seleccione las actividades que realiza una vez a la semana con sus hijas/os:

- Le apoyo con sus tareas
- Converso sobre acontecimientos ocurridos en la escuela

- La/lo llevo a museos, bibliotecas o lugares donde aprenda más
- La/lo llevo a actividades deportivas

16. Si su hija/o le solicita su apoyo en alguna (s) actividad (es) escolar (es), usted:

- a) Le ayudo siempre o busco cómo ayudarle si no sé cómo
- b) No le ayudo pues lo debe hacer por sí mismo (a)

17. Seleccione los motivos por los que generalmente asiste a la escuela

- Nunca asisto
- Citatorios
- Juntas generales
- Firma de boletas
- Taller para padres de familia
- Jornadas de limpieza o mantenimiento
- Asisto todos los días para dejar y recoger a mi hija (o)
- Recoger o dejar información en trabajo social, orientación y dirección

18. ¿Ha solicitado hablar con los profesores de la/del alumna/o?

- a) Sí
- b) No

19. Si la respuesta anterior fue "sí", ¿cuáles han sido los motivos? Respuesta abierta

20. ¿Cuándo usted recibe un citatorio por situaciones de comportamiento, se siente?

- a) Nunca he recibido un citatorio por esta situación
- b) Enojada/o
- c) Preocupada/o
- d) Tranquila/o

21. ¿Cuándo usted recibe un citatorio por situaciones académicas, se siente?

- a) Nunca he recibido un citatorio por esta situación
- b) Enojada/o
- c) Preocupada/o
- d) Tranquila/o

22. ¿Aporta materiales e insumos para la organización de la escuela?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- f) Solo si me lo solicitan

23. ¿La última vez que habló con alguna/algún profesora/or de su hija/o comprendió toda la información que le dijeron?

- a) Totalmente b) Parcialmente c) Nada

24. ¿Cómo considera que es la comunicación con el personal educativo de esta escuela?

- a) Buena b) Regular c) Mala

25. ¿Cuándo habla con las/los docentes el grado de conversación es?

- a) Equilibrada
 b) El docente habla más y yo escucho
 c) Yo hablo más y el docente me escucha
 d) Variada, ya que dependido más de la situación que revisemos

26. ¿Cuál es su sentir cuando plática con...?

	Nunca hemos hablado	Incomoda/o	Tranquila/o	Apoyada/o	Regañada/o
Directora					
Subdirectora					
Trabajo Social					
Orientación					
Prof.(a) Español					
Prof.(a) Matemáticas					
Prof.(a) Ciencias (Biología, Física, Química)					
Prof.(a) Inglés					
Prof.(a) Historia					

27. ¿Sabe el nombre de las/los docentes que le dan clases a su hija/o?

- a) De todos b) De algunos c) De muy pocos d) De ninguno

28. ¿Considera necesario realizar acuerdos y compromisos con las/los profesoras/es para la mejora de los aprendizajes?

- a) Siempre b) A veces c) Nunca

29. Cuando realiza compromisos con las/los docentes...

- a) Es mi prioridad cumplir con los compromisos
 b) Intento hacerlo, pero a veces no puedo

- c) Casi siempre tengo otras actividades más urgentes
- d) No encuentro ni tiempo, ni modo de hacerlo

30. El logro educativo de la/del adolescente es responsabilidad de:

- a) Exclusivamente de él / ella
- b) Es un elemento compartido entre él /ella y la familia
- c) Es responsabilidad de él /ella (a) y la escuela
- d) Es un elemento compartido entre él /ella(a), la familia y la escuela
- e) Es responsabilidad de la escuela

31. Cuando me piden ir a la escuela de mis hijas/os me siento...

- a) Tranquila/o, es importante platicar con los docentes
- b) Molesta/o, no le veo sentido a platicar con los docentes
- c) Indiferente, es parte de labor de padre hablar con los docentes

32. Cuando platico con una/un docente ¿siento que se preocupa por mis emociones?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

33. Los/las docentes le tratan con respeto

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

34. Cuando hay algún problema educativo ¿los/las docentes tardan demasiado en resolverlo?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

35. ¿Alguna vez se ha sentido agredida/o por algún (a) profesor (a) de esta secundaria?

- a) Sí b) No

36. Considera que esta escuela es:

- a) Excelente b) Regular c) Mala

37. Para usted ¿cómo es el trabajo del siguiente personal educativo?

- a) No sé b) Excelente c) Regular d) Malo

38. ¿Cree que las/los docentes lo toman en cuenta en las decisiones educativas de su hija/o?

- a) Todos b) La mayoría c) Solo algunos d) Ninguno

39. Seleccione el nivel de confianza que tiene de las siguientes figuras educativas

- a) Confío plenamente
- b) Confío parcialmente
- c) No confío

40. Cuando platico con las/los profesoras/es, ¿ellas/os muestran interés por la situación familiar que vivimos en casa?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

ANEXO II

Instrumento de recolección de datos para docentes

El presente cuestionario tiene como objetivo recolectar información sobre la vinculación relacional que tiene los padres de familia y el personal educativo de la Secundaria 118 República Popular China Turno Vespertino.

En algunas preguntas se hace referencia a los padres de familia con el termino tutores/ras, debido a que a lo largo de la investigación se ha identificado como un término no apropiado "padres de familia", ya que en su mayoría los/las apoderados/as de los menores de edad son mujeres, asimismo, se identificó que el parentesco no en todo los casos es directo (padre-madre) sino que se observa una gran diversidad (abuela/o, tío/a, hermano/a, etc.). Por eso se consideró que lo más apropiado era utilizar el término "tutor/a" englobado todos los anteriormente mencionados.

Los datos aquí expresados son solo de uso estadístico y no tienen ninguna repercusión en su actividad laboral.

1. Nombre

2. Edad

3. Sexo

4. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que tiene?

- a) Bachillerato/Carrera Técnica
- b) Licenciatura / Ingeniería
- d) Normal
- e) Posgrado Maestría
- f) Posgrado Doctorado

5. ¿Es egresado de alguno escuela Normal?

- a) Sí
- b) No

6. ¿En cuántas instituciones educativas labora?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4 o más

7. ¿Cuántas horas/semana trabaja dando clases? (Contemplando todas sus posibles escuelas)

- a) Menos de 6 horas
- b) Entre 7 y 19 horas
- c) Entre 20 y 33 horas
- e) 34 horas o más

8. ¿Cuánto años tiene de servicio?

- a) Menos de 5 años
- b) Entre 6 y 15 años
- c) Entre 16 y 30 años
- d) Más de 30 años

9. ¿Cantidad de grupos que atiende a la semana (incluyendo todos sus centros de trabajo)?

- a) Un grupo
- b) De 2 a 6 grupos
- c) De 6 a 10 grupos
- d) Más de 10 grupos

10. ¿Es importante la participación de las/los tutoras/es en la escuela?

- a) Sí b) No

11. Describa cómo debería de ser la participación de las/los tutoras/es en la escuela

12. ¿Ha tomado alguna capacitación que le permita mejorar las prácticas relacionales con las/los tutoras/es de su alumnado en los últimos 3 años?

- a) Si b) No

13. ¿Cree que los planes y programas de estudio actuales le permiten desarrollar estrategias que favorezcan las relaciones armoniosas con las/los tutoras/es de su alumnado?

- a) Si b) Parcialmente c) No

14. ¿Programa reuniones con las/los tutoras/es de sus alumnas/os?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

15. ¿Cuál es el motivo más frecuente por el que cita a los tutoras/es de sus alumnado?

- a) Situaciones educativas b) Situaciones de conducta

16. ¿Las/los tutoras/es de su alumnado participan en las actividades escolares de sus hijas/os?

- a) Todas(os) b) Casi todas (os) c) Algunas (os) d) Muy pocas (os) e) Ninguna (o)

17. ¿La relación que sostiene con las/los tutoras/es de sus alumnas/os se basa en la cooperación?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

18. ¿Qué tan relevante es la comunicación con las/los tutoras/es de su alumnado para sus prácticas educativas?

- a) Muy relevante b) Relevante c) Poco relevante d) No es relevante

19. Bajo su experiencia laboral, ¿hablar con la/el tutora/or de una/un alumna/o conlleva a una mejora educativa o de comportamiento por parte de ella/él?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

20. Cuando habla con una/un tutora/or ¿quién habla más?

- a) La/el tutora/or
b) Yo hablo más
c) Mantenemos un equilibrio en la conversación
d) Depende de la situación que enfrentemos

21. Cuando habla con una/un tutora/or ¿es claro y sencillo en su lenguaje?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

22. Cuando una/un tutora/or no asiste a un citatorio su acción siguiente ¿Cuál es?

- a) Solicito un nuevo citatorio
b) No solicito citatorio y planeo acuerdos con el (la) alumno (a)

- c) Contacto al tutor por teléfono o en visita domiciliar
- d) Realizo llamada telefónica, comunicando segundo citatorio

23. Cuando una/un tutora/or no asiste a un citatorio usted lo atribuye a:

- a) Falta de interés
- b) Alguna situación familiar se lo impidió
- c) Alguna situación laboral se lo impidió
- d) Otros

24. Cuando cito a una/un tutora/or me siento...

- a) Tranquila/o, es importante platicar con ella/él
- b) Molesta/o, no le veo sentido a platicar con las/los tutoras/es
- c) Indiferente, solo es una parte más de mis actividades

25. Cuando platico con una/un tutora/or ¿me preocupan sus emociones?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

26. ¿Le preocupan las situaciones familiares que viven sus alumnas/os?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

27. Cuando platico con una/un tutora/or, ¿me siento incómoda/o?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

28. Cuando realiza compromiso con las/los tutoras/es del alumnado ¿usted se esfuerza en cumplirlos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

29. Cuando realiza compromiso con las/los tutoras/es de sus alumnas/os ¿confía que se cumplirán?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

30. Cuando hay algún problema educativo ¿las/los tutoras/es tardan demasiado en resolverlo?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

31. ¿Las/los tutoras/es le tratan con respeto?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

32. ¿Alguna vez se ha sentido agredida/o por alguna/algún tutora/or?

- a) Sí
- b) No

33. Si su respuesta anterior fue "SI", ¿qué hizo posteriormente?

34. El logro educativo del alumnado es responsabilidad de:

- a) Exclusivamente de la/del alumna/o
- b) Es un elemento compartido entre la/el alumna/o y la familia
- c) Es responsabilidad de la/del alumna/o y la escuela
- d) Es un elemento compartido entre la/el alumna/o, la familia y la escuela
- e) Es responsabilidad de la escuela

35. ¿Cree que la participación de las/los tutoras/es en la escuela disminuye la posibilidad de deserción escolar en el alumnado?

- a) Sí
- b) No

36. ¿Cree que a las/los tutoras/es les interesa ayudar en el proceso educativo de sus hijas/os?

- a) Todas (os) b) Casi todas (os) c) Algunas (os) d) Muy pocas (os) e) Ninguna (o)

37. ¿Cree que las/los tutoras/es realizan prácticas de crianza que favorezcan la educación de sus hijas/os?

- a) Todas (os) b) Casi todas (os) c) Algunas (os) d) Muy pocas (os) e) Ninguna (o)

38. ¿Quién debe apoyar a quién en el proceso educativo?

- a) La escuela debe apoyar lo que se inició en el hogar
- b) Las familias deben apoyar lo que se hace en la escuela

ANEXO III

Transcripción del grupo de discusión de Actores Educativos

Se realizaron dos grabadoras y la recolección de la información se marca con grabadora 1 (g.1) y grabadora 2 (g.2)

1.Moderador: A partir del cuestionario realizado en los meses pasados se detectó que el 100% de ustedes reconocen que es importante la vinculación familia-escuela, sin embargo, esta vinculación es un ejercicio poco recurrente. ¿por qué creen que no existe una vinculación efectiva entre las familias de nuestros alumnos y nuestra labor educativa?

Profesor 1 (g.1/9:14) Yo pienso que estamos limitados a vincularnos más que nada por el sistema, porque el sistema nos está limitando, no podemos tomar responsabilidades fuera de nuestras funciones, si las tomamos podemos caer e incurrir en situaciones que no son propias de nuestras funciones, sí puede haber una vinculación académica, pero para que haya una buena vinculación con la sociedad tenemos que involucrarnos en su panorama y como nos limitamos solamente a nuestra función, porque es lo más conveniente, al menos para mí, por eso no me acerco más allá de lo que le puede estar pasando al alumno o a su familia y entonces ya hasta ahí quedo. Gracias.

Profesora 1: (g.2/9:50) Yo creo que también nos limita mucho las leyes y los famosos derechos de los niños todo eso nos pone como una frontera, lejos de acercarnos nos está distanciando más porque es una barrera de protección, como decía el profesor ya nosotros ni siquiera volteamos a mirarlos ¿cuál es la situación que está pasando? ¿si tiene una situación muy difícil en casa? ¿de qué forma se puede apoyar? porque eso podría ser contraproducente, lejos de ayudar ya nos envuelve a nosotros en una situación difícil.

Entonces yo creo que eso también podría ser una limitante, no hay ese vínculo, porque veamos ¿cómo lo entiende la familia? cuando a veces se les apoya o se les brinda esa vinculación, ellos lo ven como que es también es nuestra responsabilidad y ellos se deslindan, como que nosotros tomaremos el papel de papás o tutores y no, no es así, la idea es que estemos a la par la familia y profesores, pero creo que eso es lo que cuesta mucho trabajo. Quisiéramos que los papás lo entendieran y se comprometieran, hacer un compromiso real y sincero de su parte, pero no lo hay, ellos buscan zafarse de la mejor forma.

Profesora 2: (g.1/11:10) Yo creo que no existe un grado de concientización elevado por parte de los padres de familia, o sea, no se han dado cuenta de que ellos tienen una gran responsabilidad ante sus hijos y por lo mismo no se involucran al 100% como deberían, en todas las actividades, eso incluye lo académico, entonces como ellos no son conscientes, muchas veces aunque nosotros los mandemos a llamar, no vienen o a lo mejor sus ocupaciones no se los permite o quizá si vienen, pero aunque hablemos con ellos como que no hacen ese trabajo de reflexión, como que no son conscientes del papel que todavía tienen en la vida de sus hijos y por lo mismo pues no podemos

lograr esa vinculación, pensar en un trabajo en equipo bajo esas circunstancias es casi imposible, cada quien hace lo que puede desde su lado ellos en casa y nosotros aquí.

Profesora 3: (g.2/11:37) Yo creo que la vinculación no se ha logrado por falta de tiempo, tanto para nosotros como para los padres de familia. Las madres de hoy en día trabajan, antes no, o trabajaban menos, y estaban más al pendiente, ahora es al revés no hay tiempo para la familia. Entonces ellos no tienen tiempo para estar viniendo, ni estar al pendiente de sus hijos y nosotros tampoco tenemos tiempo para estar entrevistándolos cuando ellos tengan tiempos es un problema de tiempo de ambas partes, es un tiempo que la sociedad no nos brinda, ni a ellos ni a nosotros. Gracias.

Profesor 2 (g.1/12.21) Pero yo lo veo desde una cuestión más social, ¿cómo pudiéramos decir? Esa violencia que existe quizás a lo mejor ellos la plasman en función de nosotros, porque piensan que llevamos una vida muy desahogada económicamente socialmente y que tenemos una vida muy buena, y es algo que a lo mejor ellos no tienen y si, en cambio, una gran represión que la vinculan de forma inmediata hacia nosotros, porque ven esa cuestión que ellos no lograron ser, si lo vemos más en los estratos sociales más bajos es donde se da la violencia más grande, porque ya en los estratos sociales un poco más elevado pudiera decir a lo mejor en otra delegación en Coyoacán o Tlalpan se ve más o menos a la par los padres de familia con las personas que trabajamos en las escuelas. Se ve al maestro como un profesionista más como lo serían ellos, y yo lo veo en ese sentido, porque quizás a lo mejor nosotros hemos tenido alumnos en la escuela de la mañana que sus padres son militares y tienen grado dentro de la milicia, estos tipos de padres depositan mucha confianza en nosotros les dicen a los niños has lo que dice el maestro, ya que lo que dice él se tiene que hacer ¿por qué? porque usted viene aquí a obedecer, y así nos dicen. Ellos piensan esto porque si sus hijos llegan a tener un grado en el nivel militar ellos ya desde abajo se tienen que ir educando en ese sentido. Sin en cambio, aquí en esta escuela o en la parte de nuestra comunidad los alumnos no tienen eso, no nos dan ese valor, al maestro hay que respetarlo y por supuesto obedecerlo ¿por qué no lo hacen? porque ellos ven en sus padres una represión muy grande ante la sociedad, por eso yo veo en esta escuela una violencia muy grande hacia el maestro en función de lo que ellos esperaban ser y no lo logran ser.

Monitor:(g.1 /14:30) ¿Podríamos decir como una envidia?

Profesor 2: (g.1 /14:33) Si yo lo veo como una envidia, que bueno que lo dice usted maestra, porque ahora yo lo veo en funciones de hacienda que tenemos que pagar o tenemos que hacer la declaración patrimonial. La gente que estuvo en los últimos niveles de carrera magisterial estaba ganando una cierta cantidad muy grande de dinero. Se veía en los estacionamientos de las escuelas, tenían unos carros formidables y varias situaciones muy buenas, ya no hablamos de casas y de otras propiedades, y los padres de familia decían: los maestros ganan bien o ganaban bien, sin en cambio, lo que no vieron que esto no fue para todo mundo, para todos los maestros, sino fue para cierto tipo de estratos de maestros. Entonces también el mismo gobierno dice si los maestros ganan tan bien, vamos a hacer la declaración patrimonial y no esperamos mucho tiempo que tengamos que pagar

impuestos y tener un contador exclusivo para que nos haga las finanzas públicas en ese sentido porque el mismo gobierno ha visto al maestro como alguien que efectivamente gana mucho dinero y que tiene un estatus social muy alto.

Monitor: (g.1/15:48) ¿Qué piensan los demás con respecto a lo que dice en profesor?

Profesora 4 (g.2/15:36) Sí, siguiendo la idea del maestro, veamos el papel que tiene los medios de comunicación, porque en las noticias que salen ahora vemos lo que están hablando de los normalistas, lo que hablan de los maestros en Oaxaca, pero en general la sociedad no sabe cuáles son las condiciones que tenemos nosotros, las dificultades laborales que enfrentamos todos, los problemas que también nosotros acarreamos con nuestras familias y es cierto lo que dice el maestro ellos nos ven como que nosotros venimos hacemos nuestro trabajo y todo está bien, nosotros nomas exigimos. Cuando se logra hacer un acercamiento de los papás hacia nosotros, pues ya comprenden un poco más, cuál es nuestra labor y el trabajo que hacemos todos los días con sus hijos. Comprenden que en verdad nos preocupa, que no somos los flojos que no somos los que siempre estamos en paros y cosas así, o sea, ellos entienden que si hay un trabajo fuerte y una preocupación constante de nosotros hacia sus hijos. El problema con el que tenemos que pelear está en todo el desprestigio que ha habido por parte de los medios de comunicación y del mismo gobierno, algunos papás lo tienen super arraigado y lo toman como defensa para atacarnos y no comprometerse con la labor de educar a sus hijos y la verdad a veces es fastidioso con esos papás que no apoyan, pero si juzgan y atacan.

Profesor 3 (g.1/16:50) Estábamos hablando de esta parte de la vinculación y creo que ya se tocaron puntos bien importantes, como son los padres de familia, como somos los maestros, como es la sociedad, pero creo que también uno de los principales culpables es el mismo sistema educativo, porque en el momento en que los alumnos se dan cuenta que su calificación es regalada los padres dejan de tener ese compromiso y esa responsabilidad. Entonces creo que el mismo sistema está provocando todo esto, cuando otra vez retomemos con seriedad las evaluaciones, creo que ellos van a volver a retomar el compromiso por su aprendizaje y estarán aquí queriendo hablar con nosotros. Gracias.

Profesor 4 (g.1/ 17:36) La vinculación, yo creo, que tiene varios aspectos: los económicos, lo social y lo cultural. Yo creo que uno de los grandes problemas es que, en esta zona, nos delegan mucha responsabilidad a la escuela. Los padres no se comprometen con la educación de sus hijos, creo que les faltó educar a sus hijos, porque al fin de cuentas las necesidades de la misma comunidad hacen que los papás manden a los hijos, pero sin entender que esa no es la única labor que tienen que hacer como padres, por otro lado, las actividades económicas o laborales no les permiten esa vinculación con los maestros, para que yo como docente les pueda de alguna manera apoyar. Delegan toda la autoridad a la escuela y en este caso pues simplemente caemos en pique.

Monitor: (g.1/ 18:13) ¿Entonces nos avientan toda la pelota?

Profesor 4 (g.1/ 18:14) Sí, y como le diré, sin ningún amparo legal, porque al fin de cuentas ellos vienen y piden cuentas. Ahora no estoy de acuerdo con lo de carrera magisterial, porque al fin de cuentas los estratos ¿no sé a qué se refiera? pero simplemente una oportunidad solamente decir si se refiere como estratos los que tuvieron base para poder concursar y concursaron y llegaron pues yo creo que el esfuerzo se hizo... y entonces el estado, ahí sí encuentro una contradicción en el estado actualmente les da vales para útiles y les da vale para uniformes, sin embargo, te digo que el uniforme no es obligatorio. Si quiero que la escuela siga avanzando ¿por qué les dicen a los padres de familia que la cooperación es voluntaria? y viene el problema porque la escuela se tiene que hacer cargo de todo, entonces la misma autoridad y el mismo sistema nos quita mucho, pero mucho peso y de alguna manera nos echa en contra a la misma sociedad y como que hay un estancamiento, entonces ahí sí no entiendo el juego, pero aquí yo sé que es labor de la escuela, y esta escuela lo ha hecho, contra viento y marea, se ha creado ese vínculo, se ha luchado, porque se dé ese vínculo. Al fin de cuentas, cuando uno cita a los papás se da cuenta del nivel educativo, del poco compromiso que tienen y también de toda la responsabilidad que le cargan al hijo, entonces lo único que nos queda es trabajar solo con el chico y sobre todo negociar y dialogar mucho con el alumno, porque al final solo somos nosotros y ellos porque lo que queremos es que entiendan los chicos que tienen que esforzarse por ellos mismos, porque al fin de cuentas pues casi casi están solos. Nosotros presionamos, por un lado, pero los papás no presionan nada en casa, pero el chico se va formando y también tomemos en cuenta que ya trae una formación, que de alguna manera no se adapta a lo que quiere la escuela.

Monitor: (g.2/19:38) Justo lo que me gustaría que me comentaran como es la vinculación que ustedes como escuela han desarrollado con los padres de familia, ósea ¿Cómo han trabajado esta parte de la vinculación y sobre todo? ¿Qué entienden por vinculación? Hablamos, que nosotros tenemos una sobre carga de responsabilidades, sin embargo, nuestra labor es educar ¿Qué es a lo que los papás tendrían que venir a la escuela?

Profesora 5: (g.2/20:31) Desde mi punto de vista, lo que tendrían que hacer los papás es venir a dar seguimiento al aprovechamiento académico de sus hijos y como seguimiento no es venir cuando se les manda un citatorio, sino como que ellos tomaran esa iniciativa de venir a ver lo que el niño necesita en que se le pueda apoyar y la verdad eso no sucede tiene que mandarlos a llamar la profesora 4 (trabajadora social) les tiene que mandar el citatorio o el recado para que ellos vengan, a veces ni siquiera así vienen. Entonces siento que no hay un compromiso legítimo por parte de ellos, por parte de los padres, no hay la responsabilidad esperada. Por otra parte, el trabajo, porque también es bien cierto que hay muchos papás que trabajan, sin embargo, se dan el tiempo para poder venir, ese es mi punto de vista.

Profesora 1 (g.1/21:34) Bueno considero que también es un punto muy importante que los papás tienen que aceptar la condición de sus hijos, porque a veces llegan y no quieren aceptar como son sus hijos y dicen: lo que me dicen los maestros no es cierto, mi hijo es perfecto, mi hijo no tiene ningún problema. Creo que también eso llega a ser como una barrera, para que podamos tanto maestros como papás ir de la mano jalando al niño. Entonces, para mí algo ideal sería primeramente

que los papás acepten la situación del muchacho y con base en ello podamos buscar estrategias o buscar soluciones para poder apoyar al niño o la niña.

Profesor: 3 (g.1/22:09) Yo considero que los papás no son conscientes. Ellos se ven a sí mismos como amigos de los alumnos, entonces como son amigos de sus hijos, no tienen esa responsabilidad, más bien, no quieren esa responsabilidad, porque al momento de ser amigos, los dejan hacer lo que quieran y como quieran, no quieren ser los malos de la película y dicen: ¡ah bueno, ve a la escuela! mi obligación es mandarte, pero que los profesores te eduquen y de esa forma yo tengo tiempo para mis cuestiones económicas, bueno eso es lo que nos han dicho, nos han hecho pensar que la cuestión económica es donde tiene que estar todo nuestro esfuerzo como adultos responsables y dejamos fuera todo lo demás. Es así como se evaden los papás, porque lo que quieren, con el poco tiempo que le sobra, es invertirlo en ellos y no en sus hijos. Lo que nos queda a nosotros es luchar tanto con la amistad entre padres e hijos y la misma situación de la sociedad, que ha fortalecido esta nueva relación familiar, donde parece que hay más amor, pero en realidad hay menos interés.

Profesora 2 (g.1 22:59) Yo considero que la vinculación de los padres con la escuela es algo utópico, para lograrlo primero, sería que desde casa se empiece esa labor, desde el hecho de revisar la mochila, ver que lleven los materiales, estén al pendiente de sus horarios, qué materias tienen, qué profesores les dan clase, es decir que platicuen con ellos, si no pueden darse el tiempo de ayudarles a hacer la tarea o ese acompañamiento, por lo menos, la revisión al final del día: ¿ya hiciste la tarea? ¿a ver muéstrame que has hecho? porque estoy de acuerdo con la maestra 3, creo que no es necesario, o no debería ser necesario, que exista un citatorio, este tipo de cosas se tiene que ver desde casa, podemos entender que, a lo mejor, de repente no tienen el espacio o los tiempos ¡ah bueno! Pero que si consideran que es importante la escuela y lo que hace su hijo en ella, si fuera así, pues entonces a lo mejor sí vendrían directamente a la escuela, hablar con nosotros, con los directivos, los administrativos y eso lo harían porque les importan sus hijos y por lo tanto, la escuela. Creo que como escuela debemos reiterar a los padres su labor, porque creo que no hay este grado de concientización, a mí en lo personal, me da la impresión de que la mayoría de los padres de familia ven a sus hijos como seres que solitos van a aprender, solitos van a crecer y solitos tienen que saber cómo vivir, que hacer. No les enseñan ni valores, ni límites, ni el sentido de la responsabilidad, cuando llegan a la escuela, esperan que nosotros hagamos, lo que ellos como padres debieron de haber hecho desde los primeros años. Entonces creo que también en ese punto es cuando se presentan muchos problemas, nos delegan muchísima responsabilidad, que no nos corresponde, que les correspondía a ellos, desde la temprana edad de sus hijos y lo mismo con el seguimiento académico. A mí me ha pasado en muchas ocasiones, tanto aquí como en la otra escuela, de repente llegan los papás y me dicen: ¿por qué no me aviso antes? Y yo le digo disculpe, señor señora, usted vive con su hijo, ósea no es necesario que le diga va mal, porque creo yo que es su deber estar al pendiente, preguntarle y saber en qué está cumpliendo y en que no, porque eso me lleva a preguntarme usted como padre, en qué momento habla con su hijo, en qué momento le

revisa la mochila, en qué momento tiene ese acercamiento, porque debe esperar a que yo le avise, porque usted desde casa tendría que haberlo visualizado.

Profesor 1 (g.2/25:03): Yo creo que el problema que tenemos en las escuelas con respecto a la relación con los papás radica en dos variables: en lo social y en lo económico. En el caso de nosotros, implica mucho la situación que tienen los chicos, ya lo mencionaba el profesor 2 los alumnos de las escuelas en Coyoacán o Benito Juárez son totalmente diferente, para no ir tan lejos, incluso los alumnos entre turnos, los del matutinos son más apegados a la escuela, ¿por qué? Porque así son los papás, tiene más interés los papás, aunque en los salones se tiene población de 30 alumnos si influye el interés que tienen los papás sobre los alumnos, y eso lo vemos mucho los maestros, simplemente se ve en el material que mandan, en la disposición que tienen los papás, por eso yo digo que el problema radica en esas dos variables lo económico y lo social. Mientras no se termine esa desigualdad social, va a persistir ese problema, no va a haber esa vinculación, no va a haber ese cambio ¿por qué? Porque culturalmente, nosotros fuimos educados con agresiones de manera violenta, eso se está transmitiendo, si yo le hablo aquí a un chico de manera tranquila pues simplemente no me hace caso, solo si le levanto la voz me va a poner atención por eso es más fácil levantar la voz de esa forma va a entender, a diferencia de que, si lo hago de la primera manera, ellos no entienden, por eso digo que todo esto es un problema cultural, bueno eso creo yo. También la segunda cosa es la falta de atención y cariño a nuestros chicos, lo que les hace falta es precisamente eso, darles el apapacho decirles te quiero, pero los papás están más preocupados por la comida, darles ropa y lo que ocupen y dejan a un lado esa parte afectiva, yo creo que esto es bien importante. Yo sí lo he visto con los chicos que, si les hace mucha falta, esa parte, esto como padres lo hemos dejado a un lado por las situaciones económicas y sociales les damos, equivocadamente, solo lo material y no la parte afectiva.

Monitor (g.1 27:32) En este punto, observo un interés hacia las prácticas de crianza, como están educando, pero a su vez como fueron educados, ¿entonces eso se vuelve una barrera su forma de pensar nos dificulta, las practicas educativa? Desde su perspectiva y su experiencia profesional ¿cómo tiene que ser educados en casa, el menor de edad?

Profesor 3: (g.1/27:56) Es que es difícil eso, porque a últimas fechas los papás son muy jóvenes son extremadamente jóvenes, entonces no hubo ese proceso de maduración biológico que tendríamos que tener, entonces al momento que los papás son muy jóvenes no saben cómo criar a sus hijos, ósea, lo único que tienen es lo que hay, bien o malamente lo que sus papás les dieron antes de ser papás y la verdad a veces es muy poco o nada entonces no hay como una continuidad en el desarrollo de educar a sus hijos, se vuelve un círculo de problemas de crianza.

Profesora 2 (g.1/ 28:24) Son niños teniendo niños

Profesor 3 (g.1/ 28:27) Aja, justamente, lo vemos aquí alumnas que están en segundo están embarazadas, no hay un proceso de maduración.

Profesora 3: (g.2/ 28:29) Hace años platicábamos de porque había tanta violencia en la escuela, todo lo que pasamos en ese momento fue muy duro, demasiada violencia entre los alumnos y decíamos que esto pasaba, porque no hay un control en casa. Varios reflexionábamos, en ese momento, que el problema principal era que estábamos pasando una transformación, un cambio social y ese cambio social a la larga nos iba a traer más problemas de diferentes indoles, este no es un problema de hoy en día. Los papás, ya no se sienten padres, solo se sienten culpables del abandono en donde tienen a sus hijos y eso se refleja en una sobreprotección hacia sus hijos, nadie debe tocarlos porque son perfectos, pero en realidad esa sobreprotección es porque no los conocen, no los aman, no sé, porque esa sobreprotección más que favorecerles les está haciendo un daño. Vienen los papás y no vienen a ver qué está pasando con sus hijos, tal parece que viene a taparlos, que nosotros estamos reprobándolos que nosotros les estamos haciendo daño, porque ellos no pueden estar con ellos, pero nosotros sí estamos con ellos, entonces nosotros somos los responsables de todo, como que el papel también de la sociedad o el papel del gobierno que nos ha brindado es un papel muy feo a los maestros, porque por una parte nos echa todo y por otra parte nos descobiija totalmente, ósea, nos deja sin armas y nos dejan con toda la responsabilidad.

Monitor: (g.2 /30:07) ¿Entonces somos los enemigos de los papás? Somos dos entidades que se ven una frente a la otra, más que caminar juntos.

Profesor 3 (g.2 / 30:20) Tratando de hilar todas las ideas expuestas puedo pensar que, si bien es un hecho que hay papás jóvenes, también es un hecho que hay papás que son ya de edad de 30 a 40 años, yo creo que más bien la cuestión es que no existe una responsabilidad, o sea, no existen valores. Los papás no fomentan valores en los chicos, no fomentan la responsabilidad. Entonces, sí hay papás jóvenes, pero también los papás que tenemos ya son grandes, pero como que también quieren seguir todavía en otro tipo de cosas. Yo sigo insistiendo que el problema principal es el sistema que busca que el maestro sea el culpable, porque hace rato la maestra cuatro lo decía: los medios de comunicación buscan que el culpable sea el maestro, porque el sistema o el gobierno no te va a decir: ¡yo tengo la culpa, el gobierno no te va a decir yo soy el culpable! porque te estoy pidiendo que los pases aunque no sepa nada, aunque nunca hayan venido a la escuela, pero más adelante, tu maestro fuiste el que tuvo la culpa del bajo nivel académico, ya que no buscaste las estrategias adecuadas para que alcanzaran los aprendizajes esperados, cuando la realidad es que al gobierno no le importa si alcanzan los aprendizajes a él lo que le importa es que todos pasen.

Moderador (g. 2/ 31:39) Hemos hablado de los papás, pero también tenemos otras figuras que no son los papás, como los abuelos, los tíos los primos hasta los vecinos, pero la profesora 4 (trabajadora social) sabe mejor de ese tema ¿Qué papás tenemos? Tenemos los papás muy jóvenes como dice el profesor 3, muy jóvenes, pero también como ya mencionaron padres de familia ya maduros que no se quieren responsabilizar de nada.

Profesor 2: (g.2/ 32:47) Yo me quedo con la idea que la maestra decía hace unos momentos, que si seríamos como rivales los padres de familia y nosotros como maestro. Le voy a explicar ¿por qué? sigo en la misma situación con el mismo hilo conductor de lo económico, como que estamos

ignorando que tanto los padres simulan que son padres de familia y que les interesa la educación de sus hijos y nosotros también simulamos que somos los educadores y que nos interesa la educación de los muchachos, ¿a qué voy? simplemente nosotros como educadores y también los padres de familia, ya nos dimos cuenta que no podemos romper las estructuras económicas, las cuales ya están muy establecidas en un estatus social, y que por lo tanto, es muy difícil romperlas. El gobierno, la misma sociedad nos lo dice: el hijo del obrero tiene que ser obrero, el hijo del médico tiene que ser médico, aunque nosotros digamos que queremos que los chicos se superen y sean mejores que sus padres, es bien difícil de romper el esquema. Veamos la cuestión económica, el destino del país, está en cuatro u ocho familias, ocho familias son las que gobiernan o tienen el poder económico del país y por ahí alguna vez alguien decía que Carlos Slim es uno de los hombres más ricos del mundo y decían que bueno por lo menos hay un mexicano y nos venden la idea que algún día, alguno de nosotros llegemos a estar dentro de esa situación económica, yo considero que es una simulación lo que estamos haciendo tanto los padres de familia como nosotros.

Moderador (g. 2/ 34:44): Voy jalando estos tres puntos, ¿qué tipos de papás tenemos?, ¿cómo nos relacionamos con ellos? Todo esto pensando en las circunstancias que nos rodean somos una escuela de turno vespertino, que está ubicada en una zona de alta marginación es una escuela que está al lado de un tianguis es una escuela que sabemos que los niveles socioeconómicos de nuestros papás son de los más bajos, ósea, estos elementos afectan ¿en cómo nos vamos vinculando con ellos? y esto afecta finalmente el desempeño académico, porque aquí al final pareciera que nada de esto tiene sentido y ahorita regresamos a eso, retomando lo que dice el maestro dos por el tema de la simulación ¿nos interesa la educación de los niños o sólo lo estamos haciendo porque así han dicho que tiene que ser? ¿Qué piensan?

Profesora 3 (g.2/ 35:58) Justo es un punto controversial, los padres son responsables, por una parte, pero los maestros ¿qué hacemos? viene ahí esa parte, esa reflexión de nuestra profesión: ¿yo estoy lista para atender a un niño especial? ¿estoy lista para atender al niño con necesidades económicas y ayudarlo? ¿qué hago con los que están potencialmente preparados y habilitados para llevar un curso normal? y que a lo mejor hasta exceden de conocimientos a los otros. Entonces ese es el punto, también me cuestiono: ¿si se atender o no a esos niños? o ¿qué puedo hacer?, ¿si lo estoy haciendo bien? y ¿quién me va a evaluar para ver si lo estoy haciendo bien? Entonces, yo pienso, que aunque nos reunamos con los papás y platiquemos con ellos, nos dicen las necesidades que tienen sus hijos, pero más allá de nuestra aula, más allá de la escuela, no sabemos si nos están apoyando y cuando nos damos cuenta, lo vemos ya en el resultado y empiezan a faltar y tenemos que empezar a cortar también en nuestras planeaciones, eso que planeamos con esos chicos, pues se empieza a desdibujar y ya no podemos llegar a un logro académico, eso que nos propusimos desaparece. Yo la verdad, como vinculación pienso que, a pesar de los problemas económicos, que a todos nos afectan incluso a los maestros debemos tener la voluntad de enfrentarlos y tener como propósito principal manejar las diferentes estrategias, pero si no hay voluntad, entonces siento que no se haría nada, ni se transformaría esa vinculación que se espera.

Profesor 4 (g.2/37.43): Aquí un punto muy importante que está pasando, no nada más aquí, sino a nivel nacional es la modificación de las familias, ahora son los tuyos los míos y los nuestros. Los padres que no son los padres, porque los padres biológicos se separan o incluso nunca estuvieron juntos, la mamá busca un nuevo novio, esposo o pareja, pero esta nueva pareja de la mamá no se vincula con los hijos de la mamá y la señora disminuye la exigencia o la dedicación que tiene a sus hijos, eso a la larga también va a repercutir en el proceso de educación. Incluso sabemos de historias donde el papá le dice a la pareja actual: voy a traer a mis hijos y la nueva esposa le dice: por eso tiene a su mamá para que lo cuide. Entonces el papá que quiso ayudar a sus hijos ya no puede ayudarlos, porque la nueva pareja dice que no, que no los puede traer a su casa y ese tipo de situaciones de alguna manera también las viven los niños y aunque tengan papá y mamá se comportan como niños huérfanos, porque a veces no lo apoya la mamá, ni el nuevo papá y entonces quedan a la deriva y desafortunadamente no hay quien les dé la guía para continuar sus estudios. Esto nos conlleva a otro problema, al problema de las adicciones. Los chicos que sus padres se separaron y su padre o su mamá es alcohólica o hay desintegración familiar, tienen más riesgos de intento de suicidio y problemas de adicciones, eso a su vez va a conllevar a malos resultados escolares.

Moderador : (g.2/39:50) Entonces en este punto estaríamos hablando de una... no sé cómo lo podría llamar, una orfandad presente, tenemos papás, pero en realidad tenemos niños huérfanos, ¿podríamos llegar a ese posible pensamiento? en el sentido de que si está el papá, pero cumple con los elementos más básicos de la crianza, que es la alimentación y la vivienda, pero en realidad no está porque son los abuelitos quien lo cuida, pero volvemos a lo mismo seguimos quedándonos en esta estructura muy básica y lo que mencionaba el doctor, el rompimiento de las estructuras familiares o ustedes que piensan al respecto de esta situación que tenemos, porque entonces se vuelve más complejo la situación, hay una orfandad por parte de estos niños.

Profesora 4 (g.2/40:55) Sí, está mal la situación. Ahorita que revisé los cuestionarios socioeconómicos si es muy marcado, que son muy poquitos los alumnos que viven con papá y mamá, la mayoría viven solamente con mamá, aunque si ha aumentado el número de niños que viven solo con su papá y si es bien cierto lo que comenta el doctor de estas familias reestructuradas. Realmente los niños quedan a un lado porque tanto mamá o papá quieren reanudar su vida con la nueva pareja, en un lugar que no son bien recibidos y a veces los niños salen de sus hogares, ya pierden el vínculo con sus padres biológicos, entonces buscan el refugio en otros lados se quedan los niños con los tíos o con los abuelitos incluso con los hermanos mayores. Ahí viene otro problema muy delicado, los abuelitos por más que quieran, pues ya no tienen la energía ni los medios económicos para estar solventando las situaciones de los niños, pero también viene la otra parte, él rechazó el rencor que van sintiendo los niños hacia esas figuras parentales que los abandonaron, que se supone que son las figuras de autoridad ¿y qué pasa con nosotros? también les reflejamos a ellos una figura de autoridad, pero como están enojados y llenos de rencor por el abandono se vuelven disruptivos dentro de la escuela y ya no hay ni un control, no dejan que nadie se acerque o por el contrario como dice el doctor, se vuelven sumamente depresivos y todo el

tiempo están tristes e incluso piensan en quitarse la vida, en cualquiera de los dos casos, ellos no están aquí en la escuela, están en su mundo en el cual están muy solos.

Profesora 3 (g.2 42:25) Otra situación que hace complejo todo este problema es que muchos de nuestros alumnos ya trabajan, esto lo hacen para pagarse sus estudios, para tener dinero para comer, pues ese es otro problema, porque ya aquí vienen cansados, ya no rinden. Con respecto a sus padres se perdió el lazo de autoridad, porque si tú no me das no me exijas, al contrario, yo soy el que te doy yo soy el que traigo dinero a la casa.

Moderador (g.2/43.03) Voy al otro punto que comentaba el profesor 2, con respecto a lo que dice sobre la simulación de ambas partes. ¿Hay una simulación de ambas partes? o ¿hemos perdido las dos entidades escuela y familia el sentido de la razón de la escuela?

Profesora 2: (g.1/ 43:43): Yo creo que es de ambas partes, de toda la sociedad como tal los padres, los alumnos, nosotros. Yo creo que si se nos pregunta a cada uno de nosotros ¿por qué es importante la escuela? no vamos a compartir una misma respuesta, ni un mismo sentido de pertenencia, tal vez haya personal que probablemente lo vean como una posibilidad de una mejor posición social y dicen: ¡ah bueno es que voy a la escuela para tener mejores oportunidades en el campo laboral! pero dejando de lado la parte humana, por ejemplo, y también existen otros que no toman en cuenta la conciencia ciudadana. Habrá otros que digan ¡ah bueno pues es que estamos formando a personas críticas, que aporten algo a la sociedad! o a lo mejor, puede que haya algunos que digan: ¡yo sí creo en la educación, pero hoy en día el sistema ya no me permite poder cumplir con ese objetivo!

Entonces yo creo que como sociedad es nuestro principal problema, ya no compartimos colectivamente una definición y una importancia de lo que es la educación y hacia dónde vamos como que cada uno, lo ve desde su perspectiva, como que es una cuestión muy heterogénea, ya no está esa homogeneidad en la definición de la educación y la importancia que ésta tiene dentro de la sociedad.

Moderador: (g.1/ 45:04) Gracias maestra. Entonces aquí empezamos a unir ciertos puntos: lo complejo de las estructuras familiares, las situaciones económicas y la razón de ser de la escuela. Son factores que nos dificultan la vinculación en pro de la mejora educativa, pero a pesar de todas esas circunstancias debería de existir alguna forma de desarrollar o establecer ese vínculo que nos apoye en el sentido de la mejora educativa, ¿puede haber o simplemente es imposible pensar en una posibilidad así?

Profesor 2: (g.2/ 45:39) Muchas de las posibilidades que se han presentado ya han sido estudiadas, por especialistas que los han llevado a ciertas conclusiones y a nosotros nos han dado esta serie de medidas, para llevarlas a los salones de clases, digamos, por ejemplo, ahorita esta la posición inclusiva. El gobierno busca que todos los alumnos vayan a la escuela, para ellos emiten reglamentos y leyes las cuales hacen que nos llenemos de toda la carga los maestros, sin capacitarnos, entonces dice el gobierno: yo ya cumplí con base a lo que me dieron los que están dedicados a esta parte del estudio, los que realmente proponen lo que se tiene que hacer en la

escuela, pero en realidad hay mucho espacio, que no son claros y que no sabemos cómo abordarlos para lograr el cambio que ellos quieren. Todas estas políticas que se están implementando, primero nos pasan la responsabilidad a nosotros, no tenemos el tiempo para atender todas las situaciones que se nos plantean, a veces podemos atender, digamos quizá una o dos hasta tres personas, pero no podemos atender 40 o 50 niños en un salón, es demasiado complejo para nosotros sin la capacitación, sin el apoyo claro de parte de las autoridades.

Moderador (g.1/47:08) El elemento que también quiero que toquemos es la cantidad de población como escuela pública. Somos una escuela de turno vespertino, tenemos poca población comparada con una escuela de turno matutino, pero aun así es una población amplia ¿es posible vincularnos con los papás de nuestra escuela?

Profesora 2: (g.1 47:28) Yo creo que depende más de las características del alumno y no tanto de la cantidad de chicos que hay en un salón. En mi experiencia, estoy en dos escuelas, en el matutino tenemos grupos muy muy grandes de hasta cincuenta alumnos, aquí tengo grupos más pequeños de 13 a 15 alumnos cuando mucho. Yo al principio pensaba que, por ser menos población, podía darles una atención casi, casi personalizada, como en las escuelas privadas, donde los grupos son pequeños y se puede dar una mejor educación, pero para mi sorpresa es más desgastante dar clases aquí con 12 alumnos que en grupos de 50, ¿no sé si a mis compañeros comparten mi perspectiva? Y yo siento que esto pasa por el tipo de características que tienen los chicos, por ejemplo, en la otra escuela, pues los niños si se prestan al trabajo si se esfuerzan, por lo tanto, se tienen más facilidades y esto nos permite un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo. Cosa que aquí lamentablemente no, porque aunque yo busco estrategias o algunos materiales y trato de buscar esa vinculación con los padres de familia no se dan, lo cual es molesto y he llegado a sentir cierta frustración y pienso ¿por qué no tenemos avances claros? si aquí son menos alumnos, aquí la atención puede ser más personalizada, pero se van implicadas muchas cosas, las cuales con el paso del tiempo voy aceptando, las cuales no están bajo mi control ni tampoco son mi responsabilidad. Todo lo que comentan los compañeros, las características de los padres de familia de nuestros alumnos afecta muchísimo y pues va limitando nuestra posibilidad de tener una mejor escuela.

Aunque los alumnos que atendemos son una población pequeña, la mayoría tienen barreras de aprendizaje y eso complica mucho lo que hacemos en el salón de clases, porque cada alumno tiene necesidades educativas muy específicas y que muchas veces no podemos cumplir con todas. También, lo que decía la profesora 3, yo puedo a lo mejor buscar formas, medios y estrategias, pero siendo sinceros, no estamos capacitados muchas veces, para poder atender a esos niños que tienen ese tipo de características, no porque seamos tontos, sino porque nuestro perfil no da para ello. Yo sí soy de la idea de que debería existir en cada escuela un departamento especializado y bien capacitado y que cuente con toda la infraestructura necesaria para poder atender a este tipo de chicos. Recuerdo hace unas cuantas generaciones, el caso de una niña, no recuerdo su nombre, pero de hecho no veía casi, creo que había perdido la visibilidad de su ojo izquierdo en un 90% y con el otro también veía poco, ¿no se si la recuerdan? Yo quería en verdad encontrar una forma de poder darle mejor las clases, pero cada vez que a mí se me ocurría algo, implicaba dinero para materiales,

dinero que la escuela no tiene, yo decía: bueno a lo mejor en algún momento, voy a poder darle, pero no todo el tiempo. Entonces son todas esas cosas que también me ponen a pensar y digo: son las limitantes que nos impiden que nosotros podamos hacer más por ellos y eso también, pues obviamente, les afecta a los alumnos. Como tal, creo que sí depende del contexto de cada escuela, no importa el número de alumnos que se tengan, sino más bien las características de estos alumnos que tenemos y por supuesto, de sus papás.

Monitor: (g.1/50:39) Maestros procuremos no desviarnos tanto, yo sé que todos estos temas son importantes pero el tema central debe ser la relación que tenemos con los papás.

Todos tenemos anécdotas o historias sobre violencia con los padres de familia si no ha sido directamente quizá sí de forma indirecta.

Profesor 4: (g.1/53:49): Siento que la violencia que vivimos con los papás es más una parte cultural, porque al final de cuentas cuando hay una situación de ese tipo, depende cómo se lo cuente la hija o el alumno a sus papás, algunos cuando vienen primero tratan de ver que pasó tratan de ver dónde está el problema e intentan buscar la solución. Pero, hay gente como la que usted comenta que, si de por sí son muy agresivos, pues son muy susceptibles, probablemente por el proceso que han vivido en su juventud, tuvieron sus hijos y ahora no les puede tocar ni el aire, porque simplemente no tienen un control de sus emociones y explotan, aunque la situación no sea verdad. Lo que pasa en estos casos es que sí hay gente muy agresiva, muy violenta, que por cualquier situación reacciona de esa manera, pero también hay otros casos que los papás vienen a platicar y escuchar el problema dispuestos a negociarlo para darles solución y se prestan para llegar a acuerdos. Uno los va sintiendo, en la forma en que nos hablan y se dirigen a nosotros porque cuando ellos se ponen agresivos, generalmente vamos a buscar no enfrentarlos directamente, pero sí darle solución al problema, para que uno no se vea afectado en estos casos. Aquí ya me pasó, una señora me vino a reclamar, a fin de cuentas, yo no hice nada, quién sabe quién se lo hizo, pero yo pagué los platos rotos. Al fin de cuentas le dije: una disculpa señora, yo no hice eso, no sé qué le pasó a su hija, pero no es conmigo el problema, afortunadamente la señora entendió y vio su error. De alguna manera cambia el trato con los alumnos y las alumnas pues simplemente ya es más específico, ya es más con pincitas, tratar de no quedar en situaciones complicadas, porque al fin de cuentas, no sabemos ni cómo vaya a resultar la hija.

Yo siento que sí es muy cultural y sobre todo el control de emociones, que la sociedad ahorita creo que más que valores y principios tiene problemas en la forma en que se desbocan sus emociones, no hay un control y explotamos de cualquier situación.

Monitor (g.1/ 55:45) ¿esa explosión también está en la escuela con los papás?

Profesor 4: (g.1 /55:46) Sí.

Profesora 3: (g.2/55:30) Pues yo creo que es muy difícil el tema, porque hay que verlo por diferentes vías, nosotros no es que no queramos tener la vinculación con los padres, sino todo lo

contrario, pero todo lo que nos ha pasado, todo lo que pasa, pues somos humanos y lo primero que hacemos es protegernos y hacemos un caparazón y preferimos no tener esa vinculación, para no tener un problema, porque las leyes y todo lo que nos han impuesto, pues en vez de ayudarnos a poder ayudar al alumno en todo lo que está pasando ahorita socialmente en valores en todo las emociones que están viviendo, pues mejor nos hacemos dos pasos atrás, porque no sabemos si tocamos algo, y se nos viene un problema mayor y nosotros tenemos familia, entonces lo que hacemos es encerrarnos, no porque no queramos o porque no podamos o porque no tenemos la preparación, sino que yo creo que aquí se tiene que analizar, todo el daño que se le ha hecho a nuestra profesión, a nuestra persona como profesionista, porque nos han puesto de una manera espantosa es un ataque total, eso es por un lado y por otro, todas las leyes que nos han puesto de derechos humanos y no sé qué tanto ya hay. Cuando nosotros empezamos a leer, decimos mejor no, mejor me quedo aquí doy mi clase. Y sí sé de cosas que les pasan a los niños, que los golpean o que quizá el niño necesita un apapacho, como dice el profesor uno, y pensamos que tal vez tenga que llamar a su mamá y escucharla, para que le pueda ayudar, pero dices: ¡mejor, no! mejor desde aquí, y eso es lo que hemos hecho, no soy la única, lo hemos hecho todos, seamos sinceros ¡todos! Lo hacemos para no tener ninguna problemática, a veces nos llaman a la dirección, porque vino un papá a hablar con nosotros y empezamos a persignarnos, la verdad, ya nos da miedo, porque ya no sabemos a qué nos vamos a enfrentar.

Monitor (g.2/57:45) Justo voy a retomar ese punto ¿cuál es ese sentimiento o esa emoción? como dice la maestra, cuando te dicen te está esperando un papá ¿qué pasa por nuestras cabezas?

Profesora 5 (g.2/ 57:57) Yo creo que cuando somos violentados por los padres por querer hacer nuestro trabajo, porque es nuestro trabajo darle seguimiento al aprovechamiento académico de los alumnos o a la conducta. Cuando somos el tutor de un alumno en la escuela se tiene que atender diversas situaciones, los compañeros nos dicen: oye es que tienes este niño con este problema, vamos a mandarle citatorio y vamos a hacer un trabajo vinculado, para ver qué se puede hacer con sus papás. A mí, si me llegó a pasar, con una persona de esta escuela, que yo era la tutora de su hijo, entonces pues yo tenía que estarle dando citatorios y dándole seguimiento y como no le pareció pues me levantó un acta en la supervisión y me dejó de hablar, yo me pregunto: ¿qué pasa con nosotros como profesores, cuando vivimos este tipo de situaciones? Realmente se nos quitan las ganas de poder hacer algo por los alumnos, porque sabemos que te vas a meter en problemas y entonces si tú estás haciendo tu trabajo y pasan este tipo de situaciones violentándote, pues se te quitan las ganas. Mejor sí tiene este problema mi alumno, ya no le doy seguimiento, porque me voy a meter en problemas, entonces este tipo de situaciones que a veces pasamos nos quitan las ganas de hacer algo por el alumno.

Monitor (g.2/59:11) ¿Nos van desanimando?

Profesora 5 (g.2/59:14) Nos vamos desanimando

Monitor (g.2/ 59:16) ¿Qué emociones o sentimientos se nos mueven? Cuando nos dicen que nos está esperando un papá ¿Qué piensan, que sienten?

Profesora 5(g.2/ 59:30): miedo angustian, preocupación...

Profesora 1(g.2 /59:32) ... porque no sabemos a lo que nos vamos a enfrentar, qué tal si el niño ya dijo algo, que yo ni hice y los papás vienen con toda la intención de proteger a sus hijos. Como dijo la profesora 3, vienen con todas las armas y ponen siempre primero las leyes y los derechos de los niños, uno ya va con el miedo, ya no sabemos cómo tratar a los alumnos y como que nos cortan esas alas de la parte humanista que tenía la profesión del docente, ya no se puede, porque ya me da miedo que, por querer hacer bien mi labor, al rato me puedan meter a la cárcel. Entonces ya trabajamos con el miedo.

Profesora 2 (g.1/ 1:00:52) También como lo que ya se dijo hace rato, la no aceptación de los padres de cómo son realmente sus hijos, entonces yo creo que desde ahí ya estamos mal porque desde el hecho que nos digan tienes un citatorio pues a veces uno se dice: ¡ay caray! ¿que no el citatorio era para el alumno? ahora sé invierte y resulta que el citado soy yo o somos nosotros. La mayoría de los papás vienen con esa idea de echarnos todo abajo de que los culpables somos nosotros, todavía no nos escuchan para saber cuál es la situación y ya nos están señalando o están dando por adelantado lo que sucedió, porque posiblemente el alumno, ya le dijo a sus papás que es lo que pasó y generalmente no será toda la verdad y si a eso le unimos que no les caemos ni tantito bien, ahí ya está también otro punto en nuestra contra, porque luego, luego, los papás les empiezan a decir a los chicos: ¡tú no digas nada, tú te callas y yo me encargo! Entonces, aquí pasa lo que hace rato se platicaba, hay padres amigos y el padre amigo nunca te va a echar de cabeza enfrente de un maestro, porque según ellos son sus iguales. No han entendido, como padres, que no somos iguales que tienen que haber un papá, aunque sea el tío o la abuelita, tiene que ser el tutor del alumno no puede ser el amigo, porque cuando haya una situación difícil, ya se pierde la autoridad, ya no hay autoridad sobre ellos. Yo creo que eso es lo que nos está pasando bastante aquí.

Profesor 5 (g.1/ 1:02:29) Es que más que nada las autoridades les están dando mucha autoridad a los papás. En mi otra escuela hay un alumno que ya paso dos años en pandemia y estuvo a distancia y ahora el papá no quiere que vaya a la escuela y ya tiene amenazada a la directora y a los profesores. La directora le tiene miedo, porque demandó a los directivos de la primaria y no quiere que le pase igual, porque sacó a varios maestros de ahí. Entonces, la directora dice: Hay que mandarle las actividades al correo. Los compañeros le dijeron que no, porque ya está abierta la escuela. En mi caso yo tengo 3 escuelas ¿a qué hora le voy a mandar la información? Entonces se hizo una junta y se dijo: ¡bueno entonces hay que regalarle el certificado! yo le dije de mi parte no puedo hacer más, este señor nos quiere demandar, pues casi casi nos tiene atados. Entonces a veces, las leyes como que son muy conflictivas, muy complejas y la directora con tal de no meterse en problemas prefiere complacer a los papás, entonces a veces las autoridades les dan mucho poder a los papás y eso a la larga, va mermando nuestra capacidad de negociación con los papás porque aprenden el camino y lo repiten una y otra vez.

Profesor 1 (g.1/1:04:12) Ya viendo desde ese punto de vista, yo les preguntaría a los padres de familia ¿necesitamos saber por qué mandan a sus hijos? ¿qué esperan de nosotros ante la situación de sus hijos? Sin nada más los están mandando, por cumplir un compromiso y obtener una beca. Desde ahí tenemos que empezará a ver nuestra situación como profesores, aquí en la escuela. No tenemos los padres de familia que tenemos en otras escuelas, si les puedo decir que tanto la situación económica, como social, como académica, de nuestros alumnos y los padres de familia de nuestros alumnos es baja. Los padres de familia en un 90% no saben a lo que vienen sus hijos, el 10% de los padres de familia si saben y sabemos que son los alumnos que son sobresalientes. Yo les podría decir que, si hay violencia a lo mejor, pero no el tipo de violencia que pueda existir en otro tipo de escuelas. No es lo mismo que te digan va a venir un padre de familia, porque tienes un citatorio, a que te digan tienes una demanda y si es una demanda bien sustentada y bien argumentada, solo por decirle a una alumna: ¡a esta o a esa! ahí por referirte despectivamente a una alumna por no haberle dicho por su nombre y con eso te demandan porque te están fincando una situación de violencia psicológica contra un alumno y que la sustento un padre que es abogado o una madre que es un abogada y eso son los padres de familia que tenemos en otras escuelas, es muy difícil trabajar así. Nosotros todavía estamos en un punto donde podemos trabajar con los padres de familia. El profesor cuatro no me dejara mentir que hubo un tiempo donde se trabajaba escuela para padres, y había padres que venían, porque no sabían qué hacer, no saben educar a sus hijos, no tienen tiempo para educar a los hijos, no tiene tiempo para nadie, lo único que pueden hacer es trabajar llevar el alimento a la casa. Ese es el tipo de padres que tenemos ¿cómo lo podemos vincular? Eso es difícil, es algo muy difícil en esta escuela, nunca ha habido esa vinculación, porque nunca lo hemos permitido, como decían por ahí: nos hemos enconchado, nos hemos cerrado a que vean nuestras clases a que el padre de familia vea qué es lo que están haciendo conmigo los chicos, a decirle al padre de familia ¿qué deseas que yo haga con tu hijo? Pues a lo mejor, el padre de familia nada más quiere que le enseñe a leer, a escribir, a sumar y restar, eso es lo que necesita el padre de familia para su hijo, o que lo encaminemos a un trabajo como el que decía, pues va a ser obrero. Desgraciadamente, tenemos alumnos que es lo único que van a llegar a ser, son muy pocos los que van a llegar a ser algo más. Entonces desde ahí tenemos que partir, preguntarle al padre de familia ¿qué quieres que haga yo con tu hijo? y ¿cómo lo vamos a trabajar juntos? a partir de ¿qué? porque si es difícil. Ahorita yo los oigo, desde el punto de vista como docente ¡me vale! perdón por la palabra yo hago mi función bueno entre comillas medio hago mi función, cumplo mi horario y saliendo de la escuela, agarro mis propios problemas y me olvido de que hay aquí, entre comillas, porque siempre nos vamos a vincular con nuestros alumnos y los problemas que traen desde la casa. Desde que no han comido y yo les pregunto ¿por qué no has comido? ellos me contestan, porque no hay nadie en mi casa o porque no hay dinero en mi casa. Y ahí es el punto de partida: saber ¿quiénes son los papás, los abuelos, los tíos o si viven los niños solos? Nos ha pasado, los que tenemos más tiempo aquí en la escuela, hemos sabido, que había niños, que agarraban personas aquí en la calle y venían a que los inscribieran o sea nunca existe el papá, nada más agarro una persona allá afuera para que lo inscribiera, porque nunca existió el papá, porque no había nadie, ese es el tipo de sociedad donde estamos ubicada la escuela, desgraciadamente

Profesor 2 (g.1/ 09:00) yo considero que la gran violencia que se está dando ahorita en el país y en todas las situaciones es porque nos dimos cuenta de que efectivamente lo que nos vendió fue una falacia no fue una realidad.

Moderador (g.1/ 1:10:57) Ya para cerrar, el problema va más allá de voluntades es un problema social que difícilmente podríamos mejorar o existe alguna posibilidad a pesar de las circunstancias, lograr alguna vinculación

Profesora 1 (g.1/ 1:11:24) Yo lo encuentro muy difícil, maestra, una posible vinculación a lo mejor con cierto porcentaje de padres de familia, que vienen siendo estos padres responsables, que si están atentos de sus hijos, podría haber una vinculación, pero al 100% yo lo veo muy difícil, por todo lo que se ha hablado, principalmente, por esa marca que la sociedad está dando hacia nuestra profesión de que nosotros somos los responsables de que los alumnos sean personas ejemplares y si no lo logramos es culpa del profesor, por lo cual lo considero difícil

Profesora 2 (g.1/ 1:11:58) Volvemos a lo mismo no va a haber esa vinculación, solo la va a ver con los papás de esos alumnos que si están interesados en el bienestar de sus hijos y que, si pueden venir porque los otros tienen que trabajar, son pocos los casos donde el esposo se encarga del sustento económico y mamá se encarga de los hijos y de los otros quizá no es que no les interese sus hijos pero trabajan para comer para subsistir

Monitor: (g.1/ 1:12:43) Les agradezco mucho su apoyo.