

**REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN
DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA: EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA MIGUEL N. LIRA, TURNO
VESPERTINO, UBICADA EN SANTA ANA CHIAUTEMPAN, TLAXCALA**

GRECIA CARREÑO ALVAREZ
ARENITH TECPA AGUILAR

Apetatitlán de Antonio Carvajal, diciembre 2025.

**REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN
DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA: EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA MIGUEL N. LIRA, TURNO
VESPERTINO, UBICADA EN SANTA ANA CHIAUTEMPAN, TLAXCALA**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciadas en Pedagogía

P R E S E N T A N:

GRECIA CARREÑO ALVAREZ

ARENITH TECPA AGUILAR

Asesora:

Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Apetatitlán de Antonio Carvajal, diciembre 2025.



USET

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA**

TITULACIÓN



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 02 de diciembre de 2025.

**C. GRECIA CARREÑO ALVAREZ
C. ARENITH TECPA AGUILAR
P R E S E N T E.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **Representaciones sociales docentes sobre la participación de la familia en la escuela en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: el caso de la Escuela Primaria Miguel N Lira, turno vespertino, ubicada en Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala.** Opción Tesis de la Licenciatura en **Pedagogía** y a solicitud de su asesor Mtra. María Guadalupe Torres Nava, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

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



**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

DEDICATORIA

A mis padres, Mauricio y Norma, quienes representan mi mayor tesoro y la guía constante en cada etapa de mi vida. Su apoyo, esfuerzo y confianza han sido determinantes para mi formación personal y académica. Este logro no habría sido posible sin su presencia incondicional; gracias a ustedes hoy culmino este camino y me convierto en profesional. Son, y seguirán siendo, mi fuerza más grande. Los amo profundamente.

A mis hermanas, Isa y Frida, por ser mis compañeras más cercanas y mis aliadas en cada desafío. Su compañía se ha convertido en una fuente permanente de fortaleza. Aspiro a ser un ejemplo para ustedes, pero también deseo que lleguen aún más lejos. Gracias por no dejarme sola y por caminar conmigo en todas las etapas de la vida; siempre estaré para ustedes.

A mis abuelos, Ezequiel, Modesta, Juana y Perfecto, por su constante apoyo y por ser figuras que admiro y respeto profundamente. Su presencia en este proceso ha sido fundamental; sin ustedes, este logro no habría tenido el mismo significado. Los quiero con cariño y gratitud.

A Dios y a mi abuelito Ramón, por ser mi mayor fortaleza espiritual. Aun desde el cielo, los he sentido presentes y acompañándome en cada dificultad. Este triunfo también es suyo, pues su guía y protección hicieron posible avanzar incluso en los momentos más complejos. Gracias por permanecer conmigo a lo largo de mi vida.

A mi asesora y maestra, María Guadalupe, por su orientación durante este proceso y por ser una profesional admirable. Su compromiso, conocimiento y calidad humana han dejado una huella profunda en mi formación. Aprecio su apoyo y valoro los aprendizajes que me ha brindado.

A mi amiga Arenith, por ser mi amiga y compañera durante este proceso, gracias por todo el apoyo incondicional, eres una gran madre, persona y amiga. Te aprecio mucho.

Grecia Carreño Alvarez

DEDICATORIA

Este trabajo representa la culminación de un camino lleno de dedicación, constancia y aprendizaje. A lo largo de este proceso, he tenido la fortuna de contar con el apoyo, la guía y el amor de personas y lugares que han marcado profundamente mi vida. A todos ellos, deseo expresarles mi más sincero agradecimiento.

A mi asesora María Guadalupe Torres Nava, por su acompañamiento paciente y comprometido. Gracias por brindarme su experiencia, por orientarme con claridad y por confiar en mi trabajo. Su guía fue esencial para dar forma a esta tesis y para fortalecer mi crecimiento académico.

A mis padres, quienes han sido mi base y mi mayor ejemplo. Gracias por su amor incondicional, por cada sacrificio y por enseñarme a perseverar. Su apoyo ha sido el pilar sobre el cual he podido construir este logro.

A mi esposo, por ser mi compañero en cada paso. Gracias por tu comprensión, por tu apoyo constante y por sostenerme incluso en los momentos más difíciles. Tu presencia ha sido un impulso invaluable.

A mis hijos, mi mayor tesoro y fuente inagotable de inspiración. Gracias por iluminar mis días, por darme fuerza cuando sentía que no podía más y por recordarme siempre el propósito de mis esfuerzos. Cada avance en esta tesis está lleno del amor que siento por ustedes.

A mi amiga Grecia Carreño Alvarez, por su amistad sincera y su apoyo incondicional. Gracias por escucharme, por animarme y por estar presente en cada etapa de este desafío. Tu compañía ha significado más de lo que las palabras pueden expresar.

A mi ángel en el cielo, cuya presencia invisible me acompañó en cada página escrita. Gracias por ser luz en mi vida y por darme la fuerza espiritual necesaria para seguir adelante. Este logro es también un homenaje a tu memoria.

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala, mi casa de formación durante esta etapa. Gracias por abrirme las puertas del conocimiento, por los espacios de reflexión y aprendizaje, y por brindarme las herramientas necesarias para crecer profesional y personalmente. Llevaré siempre conmigo el orgullo de haber sido parte de esta institución.

A todos ustedes, gracias por caminar a mi lado, por creer en mí y por ser parte fundamental de este logro que guardaré siempre en mi corazón.

Arenith Tecpa Aguilar

Índice

	Pág.
Introducción.....	1
Protocolo de investigación	
1. Planteamiento del problema.....	5
2. Preguntas de investigación.....	15
3. Objetivos de investigación.....	15
4. Justificación.....	16
Capítulo 1. Marco Contextual	
1.1 Conceptualización en torno a la familia y la escuela.....	20
1.1.1 Caracterización de la familia.....	20
1.1.2 Caracterización de la escuela.....	25
1.1.3 Relación familia- escuela.....	28
1.2 Bases legales para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).....	31
1.2.1 La educación básica en el marco de la NEM.....	31
1.2.2 Organización escolar y su función	34
1.2.3 La participación de la familia desde la Nueva Escuela Mexicana.....	37
1.2.4 Perfil docente.....	40
1.2.5 Plan de estudios de educación básica.....	43
Capítulo 2. Marco teórico sobre las representaciones sociales	
2.1 Fundamentos de las representaciones sociales.....	47
2.2 Las representaciones sociales como herramienta analítica para interpretar la realidad.....	53
2.3 Las representaciones sociales y sus componentes (concepto, imagen y significado).....	57
2.4 La objetivación y el anclaje como procesos de representación.....	61
2.5 El lenguaje y la comunicación como medios para el acercamiento a las interpretaciones humanas.....	66
Capítulo 3. Marco metodológico	
3.1 Consideraciones metodológicas de la investigación cualitativa.....	70
3.1.1 Paradigma interpretativo.....	70
3.1.2 Enfoque de investigación cualitativa.....	72

3.1.3 El método de estudio de caso y la fenomenología.....	77
3.1.4 Técnica para la recolección de la información: La entrevista semiestructurada.....	81
3.1.5 El instrumento de recogida de información. El guion de entrevista semiestructurada.....	85
3.1.6 Los informantes.....	90
3.1.7 El acceso al campo.....	93
3.2. Tratamiento, codificación y análisis de la información.....	96
3.2.1 Transcripción y tratamiento de la información.....	100
3.2.2 La importancia de la codificación.....	103
3.2.3 Análisis de la información y presentación del informe final.....	106

Capítulo 4. Presentación de resultados

4.1 El reconocimiento de los docentes sobre la participación de la familia en la escuela.....	110
4.2 Recuperación de las experiencias respecto a la participación de la familia en la escuela.....	114
4.3 La participación de la familia en la escuela desde el modelo de La Nueva Escuela Mexicana.....	126
Conclusiones.....	134
Bibliografía.....	139

Introducción

La relación entre familia-escuela se reconoce como uno de los vínculos más importantes para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el ámbito educativo. La familia, al constituirse como el primer entorno educativo y una de las bases esenciales en el desarrollo integral de los individuos, cumple un papel formativo insustituible. De manera complementaria, la escuela representa el espacio donde se refuerzan valores y conocimientos necesarios para el crecimiento personal y social de los estudiantes. Ambos actores se vinculan estrechamente al compartir responsabilidades para conformar así un apoyo mutuo. En este sentido, la comunicación emerge como un factor determinante que facilita y potencia dicha relación, convirtiéndose en un elemento clave para garantizar su efectividad.

La educación constituye un proceso social complejo en el que confluyen diversos actores, siendo la familia y la escuela dos de los ejes fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. La vinculación entre ambas instancias no se limita únicamente a mejorar la calidad educativa, sino que incide también en dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales que enriquecen la formación de los alumnos. En este entramado, los docentes, como actores centrales del proceso educativo, interpretan la participación familiar a partir de sus propias experiencias y prácticas. Dichas interpretaciones no solo les permiten reconocer cómo se ha configurado la colaboración a lo largo del tiempo, sino también identificar qué elementos pueden fortalecerse e integrarse en actividades y estrategias pedagógicas que fomenten una participación más activa, significativa y corresponsable.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) como modelo educativo vigente, plantea la necesidad de integrar activamente a la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo como un apoyo externo, sino como parte esencial de un trabajo conjunto que involucra a docentes, estudiantes y padres de familia. De esta forma, se configura un triángulo de corresponsabilidad en el que cada actor cumple un papel

fundamental en la construcción del proceso educativo. En este sentido, la NEM busca propiciar aprendizajes significativos, priorizando la participación de la familia en actividades relevantes y contextualizadas que favorezcan ambientes de aprendizaje cooperativos. Sin embargo, esta participación no está exenta de dificultades, ya que las obligaciones laborales y personales de los padres suelen limitar su involucramiento pleno en la vida escolar. Frente a ello, los docentes, como principales mediadores y motivadores, buscan estrategias que permitan integrar a las familias de manera idónea, evitando afectar sus ocupaciones y reconociendo que, según el contexto, no siempre es posible lograr la participación de todos. Aun así, se procura que la mayoría de los padres se involucren, pues ello constituye un objetivo central tanto en la práctica docente como en el funcionamiento de las instituciones educativas.

En el presente trabajo se analizan las representaciones sociales de los docentes de la escuela primaria Miguel N. Lira, turno vespertino, ubicada en la comunidad de Santa Ana Chiautempan, en torno a la participación de la familia en la escuela desde una metodología cualitativa, recuperando sus interpretaciones sobre la realidad educativa a partir de sus experiencias, de su práctica docente y de las formas en que involucra a la familia en el proceso educativo. Particular relevancia adquiere la manera en que los docentes relacionan esta participación con el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana; ya que, a partir de sus imágenes previas y de los esquemas construidos sobre dicha vinculación, expresan diversas opiniones que enriquecen el análisis desde múltiples perspectivas. En este marco, los conceptos de objetivación y anclaje, propios de la teoría de las representaciones sociales, permiten comprender cómo los docentes interpretan y significan la relación familia-escuela, revelando las dinámicas y sentidos que otorgan a esta colaboración.

En el capítulo uno se presenta el marco contextual de la investigación, en el cual se recupera la función de la familia y de la escuela, reconociendo tanto sus atribuciones como la manera en que socialmente se les concibe como actores fundamentales en el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, se establece la participación como un concepto central y como una acción colectiva imprescindible para consolidar dicha vinculación. Desde el ámbito normativo, se enfatiza el papel de la educación básica como

sustento principal de este trabajo, destacando su carácter obligatorio y su respaldo legal. Asimismo, se reconoce la implementación de un modelo educativo que surge con la finalidad de priorizar la participación de la familia y de articular el aprendizaje con el contexto para favorecer aprendizajes significativos: el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Este modelo plantea como objetivo involucrar a la comunidad, a la familia y a todos los actores del entorno educativo. Finalmente, se subraya el papel del docente dentro de este marco, resaltando las estrategias y actividades que forman parte de su labor, así como la importancia de comprender la organización escolar y su función en el proceso educativo.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico donde se abordan los fundamentos de las representaciones sociales, entendidas como el proceso a través del cual los sujetos interpretan y construyen su conocimiento, otorgando sentido a la realidad tanto de forma individual como colectiva. Estas representaciones se configuran mediante la expresión de significados, imágenes y narrativas que aluden a símbolos compartidos socialmente, los cuales permiten comprender y orientar las prácticas en contextos determinados, que no solo transmiten interpretaciones de la realidad, sino que también integran roles e ideologías que se intercambian a través de la comunicación en contextos específicos. A partir de este proceso, el conocimiento se objetiva y se ancla en los esquemas previos de saberes y experiencias, lo que permite a los individuos reorganizar y dotar de nuevo sentido a sus estructuras de pensamiento. Desde esta perspectiva cognitiva y social, se reconocen las diversas realidades que configuran el campo de las representaciones sociales de los docentes, quienes, al situarse en un contexto educativo particular, interpretan la participación familiar de distintas maneras, otorgándole significados propios en función de sus experiencias y de las dinámicas institucionales en las que se desenvuelven.

En el capítulo tres se expone la metodología cualitativa que sustenta la investigación, detallando sus lineamientos, estrategias y métodos empleados para obtener datos que, posteriormente, son interpretados con el fin de construir significados en torno a la manera en que los docentes conciben la participación. Para este propósito, se aplicó una entrevista semiestructurada, instrumento que permitió acceder a

información más profunda y cercana a las experiencias de los informantes. Asimismo, se describe el proceso de acceso al campo, la selección de participantes, así como las etapas de codificación e interpretación de la información, aspectos que fortalecen el rigor del estudio. Todo ello aporta a la investigación educativa nuevos conocimientos situados, al dar cuenta de la realidad en un contexto específico y evidenciar cómo se configura la participación familia-escuela desde una dimensión tanto cognitiva como social.

En el capítulo cuatro se presentan los hallazgos de la investigación, los cuales permiten comprender las representaciones sociales construidas por los participantes a partir de sus experiencias dentro de la institución. Se analizan las formas en que los docentes han concebido la participación a lo largo de su trayectoria, desde cómo la asumían en sus inicios hasta cómo la interpretan en la actualidad, tomando en cuenta los cambios que han vivido a lo largo de sus años de servicio. En este sentido, se describen las actividades y estrategias implementadas antes y ahora con el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana y las transformaciones que estas han experimentado con el paso del tiempo. Dichas interpretaciones e imágenes, ancladas en los esquemas de representación de los docentes y reflejadas en sus prácticas cotidianas, permiten comprender cómo construyen el vínculo familia-escuela y de qué manera lo han trabajado en distintos momentos de su labor educativa.

Finalmente, las conclusiones presentan las interpretaciones de los docentes desde el campo de las representaciones sociales, evidenciando cómo se configura la participación a partir de sus experiencias. Se destacan los cambios asociados a los diferentes modelos educativos y la forma en que los docentes asumen esta participación desde sus prácticas y vivencias cotidianas. Dicho proceso se construye mediante el intercambio de opiniones, roles y concepciones que emergen a través del lenguaje, así como de la interpretación de imágenes y significados que se objetivan y, posteriormente, se integran en un proceso de anclaje. Este proceso permite articular experiencias individuales y colectivas, mediante las cuales los docentes describen y dan sentido a la realidad de la participación familia-escuela desde su propio contexto.

Protocolo de Investigación

1. Planteamiento del problema

La participación de la familia en la escuela es un factor determinante en la educación, ya que a lo largo del tiempo se ha evidenciado la importancia de que ambos actores estén vinculados en un proceso que beneficie a los estudiantes y favorezca su desarrollo académico. De acuerdo con García (2015), tanto la escuela como la familia se constituyen como componentes sociales que construyen nuevos sistemas de relaciones. Estas instituciones socioeducativas deben facilitar que los alumnos alcancen altos niveles motivacionales y cognitivos, lo cual es fundamental para desarrollar de manera integral su personalidad.

Es importante mencionar que la familia es un agente educativo fundamental en la formación de los niños, ya que es el primer entorno social al que se exponen. La familia es la principal educadora de los seres humanos y contribuye al desarrollo integral de cada miembro a través de la transmisión de valores y normas, la estimulación cognitiva y social, la socialización primaria, la transmisión cultural, el apoyo emocional y entre otras.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) aboga por la articulación entre familia y escuela, fundamentando esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para ampliar la cobertura de la educación de la primera infancia.

Por otro lado, Álvarez (2010) sostiene que la escuela ha asumido funciones específicas dentro del sistema educativo, destacando su papel como condensadora o concentradora de diversas influencias. Esto significa que la escuela es el espacio donde

se integran y transmiten diversas influencias al alumno. Sin embargo, es importante señalar que la enseñanza en la escuela no siempre ha sido como la conocemos hoy en día. En el siglo XVI, aunque existían formas de educación no sistemáticas, como las enseñanzas promovidas por la familia, también había instituciones educativas emergentes, como las escuelas parroquiales y algunas universidades. Estas prácticas varían considerablemente según la región y la cultura.

Con el paso del tiempo, la educación evolucionó hacia un modelo más estructurado y formal, en el cual la participación de los padres ha fluctuado a lo largo de la historia, oscilando entre ser activos en el proceso educativo y estar más distanciados. Al respecto, Maestre (2009: 6) sostiene que:

Las primeras escuelas mantenían una estrecha unión con la familia. A principios del siglo XX comenzaron a distanciarse. La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en las aulas.

Esta afirmación resalta la evolución de la relación entre la escuela y la familia. En sus inicios, las escuelas estaban profundamente integradas en sus contextos, lo que implicaba una colaboración activa entre educadores y familias. Sin embargo, a medida que avanzaba el siglo XX, esta relación se fue debilitando y provocó una desconexión creciente entre la educación formal y las realidades de la vida familiar y comunitaria, esto sin duda pudo haber afectado la relevancia de la enseñanza para los estudiantes.

Además, Mizrahi y Davis (2008) plantean que, a partir de los años cincuenta, surgieron los primeros estudios sobre la relación familia-escuela, un tema que anteriormente era poco explorado o se enfocaba en las influencias de la familia o de la escuela por separado. Sin embargo, la inquietud por establecer vínculos colaborativos ya estaba presente. Por ejemplo, en Estados Unidos, desde principios del siglo XX, existían profesionales sociales en las escuelas, conocidos como “visiting teachers” o profesores

visitantes, cuyo objetivo era mejorar la relación y cooperación entre las escuelas y las familias.

El vínculo de la familia con la escuela es producto de un proceso de corresponsabilidad en el que tanto los padres de familia como la comunidad educativa desempeñan un papel activo y fundamental en el éxito de la formación de los estudiantes. Corresponde a la familia, ante la exigencia del momento presente, abrirse a nuevos campos educativos para brindar esfuerzos y lograr dar a los hijos elementos básicos en su educación integral.

Es de resaltar que, familia y escuela constituyen entornos decisivos en la educación de los estudiantes, por esta razón se insiste reiteradamente en la necesidad de una mutua colaboración entre padres y docentes, señalando los logros que se derivan de ella. La familia tiene una función fundamental en el ámbito formativo, dado que frente a los continuos cambios se establece como una obligación, y en un deber, actualizar los procesos formativos que respondan a las urgencias del momento presente. Familia y escuela conforman un dúo de forma destacada: la familia conoce intuitivamente mejor a los hijos y la escuela aporta técnicas científicas para la aprehensión del conocimiento, enmarcadas en todo un proceso pedagógico. La colaboración familia-escuela debe ser fortalecida de manera que ambas instituciones caminen en una misma dirección y hacia la consecución de metas.

La misión educativa también depende de un ambiente familiar armonioso. La responsabilidad de los padres es decisiva en la educación de los hijos, pues la familia es el primer ambiente necesario y natural para toda educación. Esta idea, que hoy constituye un principio básico en el estudio de la educación, sigue siendo objeto de varias reflexiones teóricas: se pueden ver, entre otros, los aportes de Díez (1998), Marchesi y Martín (1998), Vila (1998), Sarramona (1999), Molero (2003), Ordóñez (2005) y Garreta (2007).

El vínculo entre la familia y la escuela surge a partir de un proceso de corresponsabilidad, en el cual tanto los padres como la comunidad educativa

desempeñan un rol activo y esencial para garantizar el éxito en la formación de los estudiantes. Frente a las demandas del contexto actual es responsabilidad de la familia abrirse a nuevas posibilidades educativas, ofreciendo su apoyo para proporcionar a los hijos los elementos esenciales de una educación integral.

Es importante destacar que tanto la familia como la escuela representan entornos clave en la educación de los estudiantes. Por esta razón, se insiste en la necesidad de una colaboración constante entre padres y docentes, reconociendo los beneficios que se derivan de esta interacción. La familia tiene una función primordial en la formación de los niños, ya que, ante los cambios constantes, es su deber actualizar los procesos educativos para responder a las urgencias del contexto actual.

El fortalecimiento de la cooperación entre la familia y la escuela resulta esencial para que ambas instituciones avancen de manera articulada en el cumplimiento de sus objetivos formativos. El éxito educativo depende, en buena medida, de la existencia de un entorno familiar equilibrado y favorecedor del aprendizaje. En este sentido, la participación y responsabilidad de los padres adquieren un papel determinante, puesto que la familia constituye el primer y más influyente contexto de socialización y desarrollo educativo. Este principio, ampliamente reconocido en el campo de la educación, ha sido objeto de múltiples consideraciones teóricas y aportes relevantes (Vila et al., 1998).

Del mismo modo, Gimeno (1984: 30) aclara que la familia es el medio natural en el que el niño comienza su vida y aprendizaje:

La familia constituye el medio natural en el que el niño comienza su vida, e inicia su aprendizaje básico a través de una serie de estímulos y de vivencias que le condicionarán profundamente a lo largo de toda su existencia. El clima afectivo de las relaciones internas familiares, así como el nivel cultural, determinan poderosamente la receptividad y la adaptación del alumno en su proceso de escolarización. La estabilidad y equilibrio en la unión de sus padres y las relaciones entre los miembros de la familia definen el clima afectivo, base del proceso de socialización del niño.

Cabe destacar que Martiña (2003: 35) en su obra: *“Escuela y Familia: una alianza necesaria”*, percibe a la escuela y la familia como las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos. Es decir que, se hace necesaria una interrelación familia-escuela con el fin de lograr el objetivo de brindar orientación acorde a las necesidades del estudiante, en donde el manejo de variables conduzca a dar respuesta a un sujeto que está en proceso de desarrollo de su personalidad y madurez. Tanto la escuela como la familia deben formar en valores, pues estos son componentes necesarios para la realización del ser humano y para su ubicación en un medio social.

En esta misma línea de argumentación, Ponce (2008), citado en Meza (2020), destaca que la participación de la familia no se limita al apoyo en tareas escolares. Sino que también participan activamente en:

- Cuando la familia se interesa por las tareas escolares, asiste a reuniones y eventos educativos, y participa activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, estos tienen un rendimiento académico más sólido y constante.
- La regulación de las emociones en los alumnos se ve directamente influida por la familia, ya que esta constituye un factor esencial en su trayectoria académica. El acompañamiento familiar, reflejado en el apoyo constante y la colaboración en las actividades escolares, contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales que favorecen su aprendizaje, su adaptación escolar y su bienestar integral.
- El apoyo y la presencia activa de la familia en la educación de sus hijos generan una mayor motivación y compromiso con sus estudios. Los niños sienten que su esfuerzo es valorado y reconocido, lo que les impulsa a esforzarse más, y de este modo, estar comprometidos con su aprendizaje.

- La participación de la familia crea un vínculo más estrecho entre la escuela y la familia, lo que contribuye a una mayor cohesión y colaboración. Cuando la familia está presente en la vida escolar de sus hijos, se genera un ambiente de confianza y comunicación abierta que beneficia a todos los involucrados.

Por lo tanto, cuando la familia participa activamente en la educación de sus hijos, contribuye a un ambiente educativo que no solo mejora los aprendizajes individuales, sino que también fortalece los vínculos sociales y comunitarios. Este aspecto es esencial para responder la pregunta de investigación, ya que el papel de los padres no se limita a apoyar el rendimiento académico, sino que también revitaliza el lazo social entre la escuela y la familia.

Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), la Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de que los padres se involucren no solo en las actividades escolares, sino también participen en proyectos en donde puedan formar parte del cambio y al mismo tiempo promuevan el bienestar general. Para Meza (2020), la familia puede participar en lo siguiente:

- Formando parte de los comités de padres de familia, donde pueden involucrarse en la toma de decisiones y en la planificación de actividades escolares.
- Asistiendo y colaborando en la organización de eventos escolares, como festivales, encuentros deportivos o ferias educativas.
- Colaborando en proyectos sociales de la comunidad, como jornadas de limpieza, reforestación o campañas de concientización sobre temas relevantes.

En los últimos años, la participación se ha consolidado como un factor clave en la vida democrática y, por ende, también en la educación. Numerosos autores en México, González, Corral, Frías y Miranda (1998), han propuesto diversas definiciones de participación, enfatizando que es crucial que haya una intervención en las actividades educativas. La participación de los padres puede ayudar a mejorar la calidad de los sistemas escolares públicos, brindando un mosaico de oportunidades para que sus hijos tengan éxito en su tránsito por la escuela.

De este modo, uno de los principales propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), es reconocer la relevancia del vínculo entre la escuela y la familia para enriquecer la labor docente y lograr una formación integral, equitativa y de excelencia para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. No cabe duda de que es necesaria e importante la necesidad de una estrecha vinculación entre la escuela y la familia. Esta idea está presente en todos los discursos educativos y se considera una tarea que las escuelas deben desarrollar. Sin embargo, a menudo esta tarea no se basa en una reflexión seria sobre qué se entiende por este vínculo y cuál debería ser el sentido de ese (INET, 2003).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) pone un gran énfasis en integrar a la familia en los procesos formativos, reconociendo que la colaboración de los padres es fundamental para el éxito académico y social de los estudiantes. Sin embargo, se ha investigado poco sobre cómo los docentes valoran y perciben esta vinculación, así como las actividades y estrategias que consideran esenciales para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. También es necesario comprender las barreras que los docentes perciben para lograr una vinculación efectiva y cómo estas afectan los procesos formativos.

De acuerdo con el *Plan de Estudios de Educación Primaria* (Secretaría de Educación Pública, 2022), una de las cuatro propuestas curriculares se centra en el proceso integrador, el cual reconoce a la familia como núcleo fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y promueve la vinculación entre la escuela y la

sociedad. Esta perspectiva coincide con lo establecido en el artículo 14, fracción I, de la *Ley General de Educación* (LGE), donde se plantea que la escuela debe consolidarse como un espacio de aprendizaje en el que convergen saberes, valores, normas, culturas y formas de convivencia provenientes de la familia, la comunidad y la nación. En conjunto, ambos marcos normativos destacan la importancia de la interacción entre los contextos familiar, escolar y social como eje articulador para el desarrollo integral del alumnado.

En la actualidad, el trabajo docente innovador, producto de la creatividad de los involucrados en el proceso educativo, buscan nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo complejo y dinámico (Suárez, Vélez y Londoño, 2018). En efecto, el acto educativo es un proceso participativo de interacción social en el cual el docente guía al estudiante en la adquisición de la cultura, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir de forma responsable en el desarrollo social y el cambio de la realidad (Rentería, Lledios y Giraldo, 2008).

El concepto de trabajo docente, establecido a partir de los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente en educación básica, que propone la Secretaría de Educación Pública en el marco para la excelencia (SEP, 2022), se fundamenta en que las maestras y los maestros respondan al trabajo educativo cotidiano de manera enfocada a la atención personal y desde una visión humanista de la formación de las alumnas y los alumnos, en el logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura, al tiempo que reconozcan que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) busca que estos perfiles profesionales muestren lo más valioso de la labor de las maestras y los maestros mexicanos para apreciarla en su amplio sentido ético, su dimensión humana y contribución a la transformación social, sin adjudicar las responsabilidades que

corresponden a otros ámbitos o actores sociales. En este sentido, pretende que la maestra y el maestro inspiren a otras personas para actuar y buscar mejores condiciones de desarrollo y bienestar de la comunidad.

Finalmente, este perfil resalta la importancia del trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional en el terreno de la práctica y fuera de ella, la toma conjunta de decisiones fundamentadas en evidencias acerca del aprendizaje de las alumnas y los alumnos, y la importancia de fomentar la convivencia armónica, además de la necesaria comunicación y colaboración con las familias. Uno de los criterios a tomar en cuenta, tal como establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (2022) es que el maestro desarrolle estrategias que le permitan conocer a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa incluyente y equitativa, el docente debe ser capaz de “Obtener información acerca de las alumnas y los alumnos a través de sus familias y otros actores escolares, que permita enriquecer el conocimiento sobre ellos y orientar el trabajo pedagógico” (SEP, 2022).

Otra de las características de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) es proponer una educación inclusiva y colaborativa que involucre a la familia en los procesos educativos, especialmente para las poblaciones más vulnerables. Este modelo educativo no solo busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también revitalizar el lazo social entre la escuela y la familia, fomentando una educación integral que abarque lo cognitivo, lo emocional y lo social. A través de proyectos comunitarios, actividades extracurriculares y la participación activa de los padres, se pretende que la escuela se convierta en un espacio de colaboración con la familia, y de este modo se fortalezca este vínculo. No obstante, se requiere una mayor comprensión sobre cómo los docentes, como actores clave, perciben y valoran esta interacción, así como enfrentan los desafíos que surgen en el proceso de vinculación.

Ahora bien, en este caso, la teoría de las representaciones sociales es punto esencial de esta investigación, ya que, se pretende conocer las interpretaciones docentes en torno a la participación de los padres de familia en la escuela, de esta manera, los

docentes como sujetos de investigación serán quienes nos permitan conocer como comprenden e interpretan esta participación, desde su manera de percibir y de pensar en su realidad cotidiana, dentro de su contexto social y sus vivencias.

De acuerdo a lo planteado por Jodelet (1993), la representación social presentan dos dimensiones; la primera que se refiere a la dimensión del contexto: cuando el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social, tal como es abordada por la psicología social, y la segunda, que se refiere a la dimensión de pertenencia: siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad.

De este modo, las representaciones son categorías que funcionan dentro de una sociedad para organizar y clasificar los fenómenos, los escenarios, las circunstancias y los individuos que a diario interactúan y se relacionan (Perera, 1999). Es así que, a partir de las representaciones sociales recuperaremos las interpretaciones de los docentes para conocer la manera en la que perciben esta participación de la familia desde las actividades y estrategias que llevan a cabo dentro del aula y los desafíos y oportunidades que encuentran al vincular esta participación.

El estudio adopta un diseño exploratorio de corte cualitativo, cuyo propósito es comprender en profundidad las interpretaciones de los docentes a partir de entrevistas semiestructuradas. Este enfoque permite identificar cómo se configuran las formas de colaboración con las familias y de qué manera estas interacciones inciden en la dinámica del aula. En este contexto, los docentes de la institución desempeñan un papel clave en la construcción y fortalecimiento de la participación familiar, lo que posibilita reconocer las actividades y estrategias de colaboración que consideran fundamentales para consolidar el vínculo escuela-familia. Asimismo, este análisis permite valorar la influencia que dichas prácticas ejercen en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

Del mismo modo, se analiza cómo conciben el papel de la familia en el enriquecimiento de los procesos formativos a través de experiencias relacionadas con la

organización de eventos, proyectos colaborativos y actividades que trascienden el aula. Este análisis permitirá comprender de qué manera los docentes consideran que la participación familiar fortalece el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual representa un elemento clave en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

2. Preguntas de investigación

General:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la escuela primaria Miguel N. Lira, turno vespertino, del municipio de Santa Ana Chiautempan, respecto a la participación de la familia en la escuela dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana?

Específicas:

- ¿Qué actividades y estrategias perciben los docentes que son fundamentales para fortalecer la vinculación entre la escuela y la familia?
- ¿Cómo conciben los docentes la participación de la familia en el trabajo realizado con los alumnos?
- ¿Qué desafíos y oportunidades encuentran los docentes al vincular a la familia con los procesos formativos en el aula?
- ¿Cuál es la opinión y/o significado que tienen los docentes acerca de la participación de la familia en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes?

3. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Conocer las representaciones sociales de los docentes de la Escuela Primaria Miguel N Lira, turno vespertino, en torno a la participación familiar, a partir de la recuperación de las actividades y estrategias que consideran fundamentales para enriquecer los procesos formativos de los alumnos en el marco de la NEM.

Objetivos específicos:

- a) Explorar las interpretaciones de los docentes sobre el papel que tiene la familia en los procesos formativos dentro del aula.
- b) Describir las actividades y estrategias que los docentes perciben como fundamentales para fomentar la participación entre la escuela y la familia.
- c) Identificar los desafíos y oportunidades que los docentes asocian con la participación de la familia en la educación, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

4. Justificación

El tema central de la presente investigación se orienta a recuperar las interpretaciones que los docentes construyen en torno a la participación de la familia en la escuela, a partir de las representaciones sociales que elaboran sobre esta relación. Dichas representaciones permiten comprender cómo los maestros interpretan la participación familiar desde su conocimiento social y sus experiencias vinculadas a la práctica educativa. El principal objetivo de este estudio radica en que, en el contexto actual caracterizado por constantes transformaciones sociales y educativas, resulta fundamental analizar estas interpretaciones para reconocer los significados que los docentes atribuyen a la colaboración entre familia y escuela.

Por ello, como primer punto es importante aclarar que una de las principales concepciones del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) es que los padres de familia participen con la escuela, esta participación puede darse de distinta manera (reuniones, apoyo en tareas escolares, participación en actividades y eventos, etc.) siempre y cuando tenga el fin de sumar a la familia en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos, así como también, participar en los proyectos educativos, brindar apoyo en actividades escolares, comprender la forma de trabajo de la escuela y además formar parte de la toma de decisiones que involucran a la institución y a los estudiantes.

Algunas de las formas de participación de la familia se dan en primer lugar por la comunicación entre los padres, los profesores y directivos de la escuela, la cual, parece muy conveniente para un buen funcionamiento del proceso educativo. En segundo lugar, está el apoyo que pueden prestar los padres a las actividades de la escuela, ya sea en forma de ayuda a los hijos a la hora de hacer los deberes, de tomarles la lección, de participar en actividades organizadas por el centro o de coordinar con éste la realización de actividades educativas con los hijos en el tiempo libre (Pérez, Rodríguez y Ferrer, 2001: 67).

Tradicionalmente siempre se ha relacionado la educación única y exclusivamente con la escuela, sin embargo, en estos últimos años, la participación como factor clave de la vida democrática se ha ido consolidando en todos los ámbitos de la sociedad y, por lo tanto, también en el terreno de la educación. Es por ello, que se necesita de la participación de la familia en una acción educativa conjunta, si se entiende este proceso de una manera sistemática, se podría dar cuenta de los beneficios que se obtiene del vínculo escuela-familia, no solo en el ámbito educativo, sino también en los estudiantes.

De este manera, conocer las interpretaciones de los docentes de la escuela Miguel N Lira sobre la participación de la familia, será el punto de partida de la presente investigación, comprender la relación de este vínculo y cómo esta participación aporta a los procesos formativos y la función docente en cuanto a las estrategias y actividades, es de importancia para conocer cómo esta participación trasciende, y no solo esto, sino

también como desde la función docente se identifican desafíos y oportunidades que pueden ser trabajados desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Otro punto importante que persigue esta investigación tiene que ver con el dar cuenta de la realidad desde nuestro contexto analizado, con el fin de aportar mediante estas interpretaciones, saberes que puedan ayudarnos a comprender más esta participación entre la escuela y la familia actualmente; ya que, es interesante conocer la participación de la familia desde diferentes perspectivas, y también identificar oportunidades en la que se puedan trabajar, sobre todo ahora que el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana propone incorporar, mantener y fortalecer la participación, creatividad y acción colaborativa de todas las familias, pues son el núcleo social primario que establecen las niñas y los niños desde el momento de su nacimiento y hasta que acceden al contexto escolar.

Por su parte, el papel del docente también tiene un lugar en esta investigación, y es abordado epistemológicamente como un guía que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa, es por ello que el trabajo docente no se limita a la labor en el aula, sino que también es parte de la inspiración a otras personas para actuar y buscar mejores condiciones de desarrollo y bienestar de la comunidad.

Por otro lado, si hablamos sobre la contextualización de los contenidos en el trabajo docente, nos referimos a esta adaptación de los contenidos educativos a la realidad cultural, social y ecológica de los estudiantes, de este modo, con los nuevos enfoques de la NEM se busca adaptar los contenidos de manera que las familias sean partícipes de este proceso, en busca de un trabajo colaborativo que involucre actores sociales y educativos para la mejora de un aprendizaje significativo.

Dicho esto, en nuestra formación como pedagogos es importante que al acompañar este proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, también se tome en cuenta que la participación de la familia, es sin duda uno de los principales retos a trabajar en los planes y programas de estudios actuales, pues hay que reconocer que la familia es el primer lugar donde se educan los niños, desde sus valores, hábitos y conductas,

por lo tanto, la familia se encarga de reforzar estas conductas y valores, y prepararlos en un sentido más social en ambos casos, en donde también se es responsable de reforzar lo que es visto en la escuela. De este modo, la escuela no puede plantearse la reconstrucción de la comunidad social, pero sí la construcción de una comunidad escolar viva que establezca relaciones educativas interdependientes con su contexto, es decir, que contribuya a la construcción de comunidades educativas.

Como futuros profesionales de la educación no hay que limitarnos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino, ser capaces de reconocer que las finalidades educativas tienen tres fuentes principales: los estudiantes, el contexto y el manejo de los contenidos, por lo tanto, el rol de la educación y de los docentes es formar a los estudiantes desde sus características socioeducativas, relacionarlos con su contexto y poder lograr que los padres comprendan los objetivos escolares y sean parte de las decisiones educativas.

Al analizar este tema de investigación nos permitimos comprender una realidad educativa que, si bien no contribuye de manera directa a la generación de nuevos conocimientos, sí ofrece una aproximación significativa a las experiencias y percepciones de los sujetos de estudio, así como a las interpretaciones que elaboran en torno a su propio proceso de vinculación.

Capítulo 1. Marco Contextual

1.1 Conceptualización en torno a la familia y la escuela

1.1.1 Caracterización de la familia

La familia es una institución social fundamental que ha evolucionado significativamente en su estructura, funciones y formas de relación, influida por los cambios culturales, económicos y políticos del contexto contemporáneo. En el ámbito educativo, su papel ha cobrado una relevancia creciente, especialmente en el marco de políticas como la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019) que enfatiza la colaboración entre familia y escuela como eje de transformación educativa.

De esta manera, la familia también puede ser entendida como: “una unidad básica de la sociedad compuesta por personas que se reconocen como parte de un mismo grupo a partir de vínculos consanguíneos, afectivos, legales o de convivencia” (González, 2020). Esta definición reconoce la diversidad de estructuras familiares que existen en la actualidad, más allá del modelo tradicional nuclear. En este sentido, es importante reconocer que la familia no es una institución estática, sino que está en constante transformación, lo cual tiene implicaciones directas en la forma en que participa en la educación de niñas y niños.

De acuerdo con Castellan (1982), la familia es considerada como un grupo unido por lazos de parentesco, transmisora de tradición, y, por ende, de las distintas formas de memoria familiar, donde se dará la aceptación de ciertas actitudes y el rechazo de otras.

Desde el punto de vista antropológico y sociológico, la familia es considerada como la principal institución y la base de las sociedades humanas. Esta idea podría cuestionarse debido a que en la época actual se puede hablar de otras instituciones que cumplen con la función que en algún momento era únicamente asignada a la familia; sin embargo, debido a los cambios que ha presentado la sociedad en las últimas décadas, esta interpretación ha cambiado.

Además de esto, la familia cumple funciones esenciales para el desarrollo de sus integrantes, entre las que destacan la socialización primaria, el cuidado, la protección, el afecto, la reproducción cultural y el apoyo económico. Desde una perspectiva sociológica, “la familia constituye el primer agente socializador, donde los niños y niñas aprenden normas, valores y conductas que les permitirán insertarse en la sociedad” (Durstón, 2002). Esta función socializadora inicial marca la base sobre la cual se construye posteriormente la experiencia educativa formal en la escuela.

En el contexto mexicano, la familia ha enfrentado múltiples transformaciones derivadas de factores como la migración, la urbanización, el cambio en los roles de género, el acceso al empleo y las políticas sociales. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020): “en México, sólo el 35% de los hogares está compuesto por una pareja con hijos, lo que muestra la diversidad de configuraciones familiares que hoy existen”. Esta diversidad debe ser reconocida y considerada por las instituciones educativas al diseñar estrategias de colaboración con las familias.

Por otro lado, el papel de la familia en la educación de sus hijos no se limita al acompañamiento en las tareas escolares. Implica también la transmisión de expectativas, actitudes, valores y aspiraciones que configuran el horizonte educativo de los niños. Como lo señala Bolívar (2006), “la implicación familiar en la educación influye significativamente en el rendimiento académico, la actitud hacia la escuela y la trayectoria educativa del alumnado”. En este sentido, la participación de las familias se convierte en un factor clave para el éxito escolar.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la familia se concibe como un actor corresponsable del proceso educativo. La Secretaría de Educación Pública ha establecido lo siguiente: “la familia, junto con la escuela, constituye un núcleo de formación ética y ciudadana, en el que se fomenta el respeto, la solidaridad y la responsabilidad social” (SEP, 2022: 19). Esta visión busca fortalecer los lazos de colaboración entre ambos actores, superando las relaciones verticales y promoviendo un diálogo horizontal basado en la confianza y el respeto mutuo.

No obstante, es necesario reconocer que la participación de las familias en la escuela está mediada por múltiples factores, entre ellos el nivel socioeconómico, el capital cultural, las condiciones laborales y el conocimiento sobre los procesos escolares. Como advierte Bourdieu (1998), las desigualdades sociales se reproducen en el sistema educativo a través del capital cultural que las familias pueden o no transmitir a sus hijos. Esto implica que no todas las familias tienen las mismas posibilidades de involucrarse en la vida escolar, lo cual debe ser considerado para evitar visiones idealizadas o normativas de la participación.

Además, algunas investigaciones han mostrado que las escuelas tienden a privilegiar ciertos modelos de familia, especialmente aquellos que se ajustan al perfil de la familia nuclear tradicional. Esto puede generar exclusión o incomodidad para familias monoparentales, extensas, homoparentales o con estructuras no convencionales. De acuerdo con López (2018): “la escuela continúa operando desde supuestos homogéneos sobre la familia, lo que dificulta una verdadera inclusión de la diversidad”, por tanto, la caracterización de la familia en el ámbito educativo debe partir de un enfoque incluyente y respetuoso de las diferencias.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que caracterizar a la familia implica reconocer su complejidad estructural, funcional y simbólica, así mismo, comprender cómo sus condiciones materiales y simbólicas influyen en las posibilidades de participación en la educación escolar. Desde una mirada crítica, es necesario tener claridad en las relaciones familia-escuela, identificando así las potencialidades como las tensiones que emergen en esta interacción.

Autores como Musgrove (1975); Parsons (1978); Vilchez (1985) y Musitu Ochoca (1988), señalan que la familia es para el individuo un sistema de participación, donde están expuestos a una serie de exigencias, como tal el contexto donde expresan y se identifican emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos.

Sin embargo, el delimitar el concepto de familia es complejo, porque es una estructura que dependiendo de la cultura en la que nos situemos y en la época en la que nos encontremos, va cambiando su estructura y va adaptándose a la realidad social en la que se encuentra inmersa. Por tanto, las formas y las funciones de las familias se ven modificadas. Cabe mencionar que, tras una serie de estudios comparativos realizados por antropólogos, tales como: Morgan (1970), Engels (1977) o Hoebler y Weaver (1985), se han podido establecer tres formas o tipos de familias fundamentales:

- Familia nuclear, la cual está formada por el padre, madre y los hijos/as.
- Familia extensa, que se componen de más de una familia nuclear y alberga más de dos generaciones; aquí estarían, por ejemplo, las familias compuestas por los abuelos y tíos dentro de una familia nuclear.
- Familia compuesta, la cual está formada por la poligamia o matrimonio múltiple.
- Familias monoparentales, son aquella donde la custodia del hijo/a es responsabilidad de un solo progenitor.

En definitiva, socialmente coexiste diversidad de tipologías de familias, conviviendo en un mismo contexto. A esto, se le suman los cambios sociales que se han ido produciendo a lo largo de la historia y que han repercutido en las funciones que la familia cumplía y que actualmente desempeña.

La incorporación de la mujer al mundo laboral, debido a la industrialización, y la falta de apoyos de otros familiares en la educación y cuidado de los niños durante sus primeros años de vida, generó que se hiciera necesaria la creación de instituciones, como guarderías de carácter asistencial y/o educativo, para suplir la funciones que las madres desempeñaban durante el periodo de tiempo de trabajo, del que ahora no disponen. A esto, hay que sumar, la sociedad tan competitiva, consumista y capitalista en la que vivimos, donde el tiempo de familia, se ve reducido en gran medida, debiendo emplear

buena parte del día al trabajo para poder seguir el ritmo vertiginoso en el que estamos sumidos.

Esta falta de tiempo repercute directamente a la vida en familia, dejándose de lado grandes de las funciones que anteriormente la familia desarrollaba. Aun teniendo presente esta realidad, es algo importante el manifestar y hacer conscientes a las familias, que no es tan importante la cantidad de tiempo dedicado a sus hijos e hijas, sino, que ese tiempo, del que dispongamos, por muy escaso que parezca, sea de calidad y se convierta en un tiempo en el que los protagonistas sean ellos y sus hijos, donde no dejen paso al estrés que el ritmo de la sociedad transmite.

Actualmente, se hace difícil el especificar las funciones que las familias deben desempeñar para favorecer el desarrollo de los niños, siendo una tarea compleja. Sin embargo, en las últimas décadas, como manifiesta López (2008), dentro del campo de la Psicología tres son las condiciones básicas de la educación familiar para que esta sea de calidad (Chiu, 2004; Díaz-Aguado, 2006):

- Un afecto incondicional, que les dé seguridad sin protegerles en exceso.
- Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.
- Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta.

En el caso de las escuelas primarias del estado de Tlaxcala, donde se sitúa esta investigación, la familia desempeña un papel relevante como aliada estratégica de la escuela, pero también enfrenta desafíos importantes. Algunas comunidades presentan contextos de vulnerabilidad social que limitan la posibilidad de un involucramiento activo, mientras que otras manifiestan prácticas colaborativas consolidadas. Por ello, es necesario analizar las representaciones sociales que los docentes tienen sobre las

familias, ya que estas influyen en la forma en que se construyen los vínculos escuela-familia.

La caracterización de la familia desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana requiere un enfoque contextualizado, crítico e inclusivo que permita comprender la diversidad de estructuras y dinámicas familiares. Esto implica reconocer que no existe un único modelo de familia y que, independientemente de su configuración, todas poseen el potencial de contribuir al desarrollo integral de niñas y niños. Bajo esta comprensión, la escuela adquiere la responsabilidad de diseñar y promover espacios de participación verdaderamente significativos, en los cuales las familias sean escuchadas, valoradas y consideradas como agentes educativos fundamentales en los procesos formativos.

1.1.2 Caracterización de la escuela

La escuela, como institución social y educativa, ocupa un lugar central en la formación integral de niñas, niños y adolescentes. A través de su función socializadora, transmisora de conocimientos, valores y normas, se constituye como un espacio fundamental para la construcción de ciudadanía, identidad y sentido de pertenencia. No obstante, la escuela no es una entidad neutra ni aislada; está inserta en una red de relaciones sociales, históricas y culturales que condicionan su estructura, funcionamiento y vínculos con la comunidad.

En el contexto mexicano, la escuela ha atravesado múltiples transformaciones derivadas de las reformas educativas, los cambios demográficos y las crecientes demandas sociales. Con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), la escuela se redefine como un espacio orientado a la formación de ciudadanos críticos, solidarios y participativos, capaces de establecer un diálogo permanente con su entorno y de reconocer la diversidad como un eje fundamental de convivencia. Esta perspectiva trasciende el modelo tradicional centrado únicamente en la instrucción académica, y posiciona a la escuela como un ámbito de desarrollo ético, comunitario y democrático que promueve una educación integral.

Desde una perspectiva sociológica, la escuela cumple una doble función: por un lado, reproduce los valores dominantes de la sociedad y, por otro, ofrece oportunidades de transformación y movilidad social. Como lo expresó Durkheim (1995), la educación es el medio por el cual la sociedad perpetúa y renueva las condiciones de su existencia. Así, la escuela no sólo transmite saberes, sino que también configura formas de ver, sentir y actuar en el mundo. Esta dimensión simbólica es clave para comprender su impacto en la vida de los sujetos.

La escuela es un espacio normado y regulado, con estructuras jerárquicas, prácticas institucionalizadas y una cultura organizacional específica. En el sistema educativo mexicano, la educación básica está compuesta por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y se rige por los principios establecidos en la Constitución y en la Ley General de Educación, según el artículo 3º constitucional, la educación debe ser laica, gratuita, obligatoria, inclusiva y de excelencia, principios que configuran la identidad y misión de la escuela pública en México.

La organización escolar implica una distribución de roles, responsabilidades y funciones entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes y padres de familia. Esta estructura organizativa define no sólo los procesos administrativos y pedagógicos, sino también las formas de relación entre los sujetos. Como señala Gimeno-Sacristán (2001), la escuela es un microsistema con reglas propias, con una lógica institucional que condiciona lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se convive.

En la Nueva Escuela Mexicana se propone una transformación profunda del modelo escolar, orientado hacia una educación humanista, comunitaria e intercultural. Se parte de la premisa de que la escuela debe estar abierta al diálogo con la comunidad, ser sensible a su realidad y estar comprometida con el bienestar colectivo (SEP, 2019: 15). Este enfoque implica repensar la función social de la escuela, no como un espacio cerrado o aislado, sino como un nodo articulador entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios.

Asimismo, se promueve una nueva concepción del currículo, que se compone por campos formativos que son: saberes y pensamiento científico, lenguajes, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario. Esta reorganización curricular busca “garantizar aprendizajes significativos, contextualizados y pertinentes, vinculados con la realidad de los estudiantes” (SEP, 2022: 24). De esta manera, la escuela se posiciona como una institución abierta a la innovación, a la reflexión crítica y a la construcción colectiva del conocimiento.

Sin embargo, el ideal de una escuela democrática, inclusiva y transformadora enfrenta múltiples tensiones y desafíos en su implementación. Entre ellos, se encuentran las desigualdades estructurales, la sobrecarga administrativa, la rigidez de ciertas prácticas docentes, la escasez de recursos y la falta de formación continua. Como advierte Rockwell (2009), la escuela está atravesada por contradicciones entre el discurso pedagógico y las condiciones reales de trabajo, lo que limita su potencial emancipador. Estas tensiones deben ser reconocidas y analizadas para evitar visiones idealizadas del quehacer escolar.

Además, la relación entre la escuela y la familia ha sido históricamente compleja y, en algunos casos, distante. Algunas instituciones educativas adoptan un enfoque vertical en el que la escuela se presenta como la autoridad incuestionable, mientras que la familia es vista como un agente externo o subordinado. Esto limita la posibilidad de establecer vínculos colaborativos y horizontales. De acuerdo con Martínez (2015), la escuela reproduce prácticas que excluyen a los padres de las decisiones pedagógicas, reduciendo su participación a lo administrativo o disciplinario.

En contraste, la NEM promueve una visión corresponsable de la educación, en la que la familia y la escuela se reconocen mutuamente como agentes educativos. Para ello, se propone el fortalecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social, los colectivos docentes y la planeación participativa. Como se plantea en el Marco Curricular Común, “la escuela debe propiciar el involucramiento activo de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, valorando su experiencia y conocimientos” (SEP,

2022: 30). Esta participación no debe limitarse a eventos escolares o reuniones ocasionales, sino que debe integrarse como parte de la cultura escolar.

En contextos como el del estado de Tlaxcala, la escuela primaria se configura como un espacio clave de socialización comunitaria. Muchas escuelas rurales y semiurbanas mantienen vínculos estrechos con las familias, aunque también enfrentan limitaciones asociadas a la pobreza, la migración o la precariedad institucional. La caracterización de la escuela en estos contextos exige una mirada situada, que reconozca tanto sus fortalezas como sus carencias. Desde el punto de vista de Muñoz-Izquierdo (2001), las escuelas que logran establecer alianzas con las familias y la comunidad tienden a generar mejores condiciones para el aprendizaje y la inclusión.

Finalmente, es importante destacar que la escuela no es un ente homogéneo; cada institución tiene su propia cultura organizacional, su historia y sus formas particulares de relación. Esta diversidad debe ser considerada al momento de analizar el papel de la escuela en la construcción de la relación con las familias. Del mismo modo, Dussel (2006) señala que cada escuela es un mundo en sí misma, con sus códigos, sus rutinas y sus modos de hacer, lo cual incide en la manera en que acoge o excluye a las familias. Por ello, toda caracterización de la escuela debe partir de una aproximación contextualizada y reflexiva.

1.1.3 Relación familia-escuela

La relación entre la familia y la escuela ha sido objeto de múltiples estudios y debates en el campo de la educación. Se reconoce cada vez más que el vínculo entre estos dos actores es crucial para el desarrollo integral del alumnado y para la construcción de una comunidad educativa solidaria, incluyente y corresponsable. Esta relación, sin embargo, no está exenta de tensiones, asimetrías y desafíos que deben analizarse desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Tradicionalmente, la escuela ha sido concebida como la principal responsable de la formación académica, mientras que la familia se ha vinculado al ámbito afectivo, moral y de cuidados. No obstante, estas fronteras se han ido desdibujando, particularmente en

contextos donde la educación demanda un trabajo conjunto y articulado. Como lo expresa Álvarez (2013: 91): “la educación es un proceso compartido que requiere del compromiso de todos los actores implicados; la escuela y la familia no pueden funcionar como esferas separadas”, esta afirmación resalta la necesidad de construir una colaboración activa, no subordinada, entre ambos ámbitos.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019), propuesta por la Secretaría de Educación Pública, subraya el papel de la familia como corresponsable en la formación de los estudiantes. En su Marco Curricular Común se establece que “la familia es parte fundamental de la comunidad escolar y debe ser integrada a la planeación y toma de decisiones pedagógicas” (SEP, 2022: 26). Este principio rompe con el modelo jerárquico donde la escuela detenta la autoridad exclusiva y la familia ocupa un papel pasivo o marginal.

La colaboración entre familia y escuela, sin embargo, no se da de manera automática. Está mediada por factores culturales, socioeconómicos, institucionales y subjetivos que moldean las representaciones, expectativas y prácticas de ambos actores. Bourdieu y Passeron (1970) ya advertían que “las relaciones entre escuela y familia están marcadas por la distancia social y simbólica que impone el capital cultural de los padres”. Así, la participación no se distribuye de manera equitativa; hay familias que pueden involucrarse más activamente debido a su nivel de escolaridad, tiempo disponible, idioma o conocimientos previos sobre la lógica escolar.

Otro elemento fundamental para entender la relación familia-escuela es el tipo de comunicación que se establece entre ambas. Diversos estudios han mostrado que cuando la comunicación es unidireccional, centrada en lo disciplinario o en lo administrativo, se genera desconfianza y desinterés. En cambio, cuando se establece una comunicación bidireccional, empática y horizontal, se fortalece el sentido de pertenencia y se construye una alianza educativa significativa. Como lo indica Epstein (2001): “la escuela debe promover una colaboración auténtica basada en el respeto, la confianza y la reciprocidad”.

En México, a pesar de los avances normativos en materia de participación, muchas escuelas siguen operando bajo lógicas verticales, donde los docentes y directivos se conciben como los únicos poseedores del saber pedagógico, mientras que las familias son vistas como meros auxiliares. Esta visión limita el potencial transformador de la participación. Como sostiene López (2017): “la escuela reproduce una cultura organizacional que invisibiliza los saberes familiares y restringe la participación a aspectos formales o burocráticos”. Este enfoque debe ser superado si se desea avanzar hacia una educación verdaderamente incluyente y participativa.

La NEM propone mecanismos concretos para fortalecer esta relación, como el impulso de los Consejos Escolares de Participación Social, la incorporación de las familias a los colectivos docentes ampliados, y la implementación de proyectos escolares integradores donde la voz de madres y padres tenga un papel propositivo. Estas estrategias buscan “abrir las puertas de la escuela a las familias, reconociendo su experiencia, sus conocimientos y su derecho a participar en las decisiones educativas” (SEP, 2019: 17).

Sin embargo, la participación de la familia no debe entenderse solo como una obligación, sino como un derecho y una oportunidad para construir ciudadanía. En palabras de Tenti-Fanfani (2007): “la participación de las familias en la escuela es una forma de democratización del sistema educativo y de fortalecimiento del tejido social”. En este sentido, la escuela no solo educa para el conocimiento, sino también para la convivencia democrática y la inclusión.

Otro punto interesante que tiene que ver con esta relación entre la escuela y la familia, es el apoyo de los padres en las actividades escolares de sus hijos, aquí es importante tomar en cuenta que no solo se deben proporcionar los elementos y las condiciones físicas para el desarrollo del estudio, sino también se debe permitir que los niños asuman su responsabilidad en la realización de los deberes académicos. Desde otra perspectiva, este apoyo suele asumirse sentando al lado del niño y supervisando que haga su tarea: “Los adultos pueden estar cerca para observar que los niños hagan la tarea sin contratiempos, y habrá ocasiones en las cuales sea necesario ayudarles, pero

no es lo mismo ayudarles que hacerles la tarea” (Martíña, 2003: 30). Lo conveniente es revisar el resultado y si el niño no entiende, sentarse y darle la explicación pertinente, pero, sobre todo, permitir que él asuma la responsabilidad de su deber.

En contextos específicos como el estado de Tlaxcala, la relación familia-escuela puede tener particularidades marcadas por las dinámicas comunitarias, las tradiciones culturales y las condiciones socioeconómicas. En muchas comunidades, la escuela se percibe como un espacio de prestigio y autoridad, lo cual puede generar una relación de subordinación simbólica por parte de las familias. No obstante, también existen experiencias de colaboración sólida, donde los docentes reconocen a las familias como aliadas y no como obstáculos. Como indica Zavala (2014): “la clave está en construir relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y en la construcción de objetivos compartidos”.

La caracterización de la relación familia-escuela debe, por tanto, contemplar sus dimensiones estructurales como sus dimensiones subjetivas. Esto implica analizar no solo las formas de participación formal, sino también las prácticas cotidianas de apoyo, comunicación, presencia simbólica y compromiso afectivo. Como sugiere Trueba (2002): “la participación de las familias no siempre es visible o medible, pero está presente en formas sutiles y significativas que impactan en la trayectoria escolar de los niños”.

Finalmente, es fundamental que los docentes reflexionen sobre sus propias representaciones sociales acerca de la familia, ya que estas influyen directamente en la manera en que se construyen las relaciones. En cambio, representaciones positivas, abiertas y empáticas permiten construir puentes de confianza y colaboración. Como afirma Berger (2006): “la relación familia-escuela es un espejo de las creencias que los docentes tienen sobre las familias, y sobre su papel en la educación”.

1.2 Bases normativas para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

1.2.1 La Educación Básica en el marco de la NEM

La Educación Básica en México constituye el pilar fundamental del sistema educativo nacional. Comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, y tiene como objetivo garantizar el acceso universal a una formación integral, laica, gratuita, equitativa y de calidad, conforme lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este nivel educativo es obligatorio y representa la base para el desarrollo personal, social y académico de niñas, niños y adolescentes.

Según lo establece la Ley General de Educación, la educación básica tiene como propósito fundamental formar integralmente a los estudiantes, sentando las bases para que reconozcan y adopten valores cívicos y democráticos. Esto incluye el respeto a los derechos humanos, el amor por la patria, la solidaridad internacional y los principios éticos que sustentan la convivencia en una sociedad democrática (SEP, 2019). Esta labor educativa no se limita a la enseñanza de contenidos académicos, sino que también busca fomentar competencias para la vida, el desarrollo del pensamiento crítico, la convivencia pacífica y el compromiso social.

La estructura de la Educación Básica está diseñada para ofrecer una formación progresiva y articulada. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, este nivel abarca un total de doce grados escolares: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. La cobertura nacional de este nivel ha aumentado significativamente en las últimas décadas, aunque aún persisten retos importantes en términos de equidad, calidad y permanencia.

El nuevo modelo educativo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) impulsa una transformación profunda de la educación básica, sustentada en una visión humanista, integral, incluyente e intercultural. Este modelo se basa en la idea de que la educación debe ser un instrumento de justicia social y bienestar común. Como se expone en el Marco Curricular Común: “La educación básica debe fomentar el pensamiento

crítico, la conciencia social, el respeto por la diversidad y el compromiso con la transformación del entorno” (SEP, 2022: 8).

Uno de los cambios más significativos de la NEM es la reorganización del currículo de la Educación Básica en campos formativos, en lugar de asignaturas tradicionales. Estos campos son: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario. Este rediseño busca promover aprendizajes significativos y contextualizados, articulando saberes científicos, culturales y comunitarios: “El nuevo enfoque curricular busca que las y los estudiantes comprendan el mundo desde múltiples perspectivas, y se reconozcan como sujetos históricos y colectivos” (SEP, 2022: 19).

Otro elemento central es la propuesta de trabajar por proyectos escolares como: el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC); Aprendizaje Basado en indagación (STEAM); Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS), estos proyectos son capaces de involucrar a los estudiantes, docentes, familias y comunidad en la construcción de conocimientos vinculados con su contexto. Esta estrategia responde a la necesidad de una educación situada que dialogue con las realidades culturales, sociales y ambientales de los territorios. De acuerdo con la NEM: “los proyectos escolares permiten una mayor vinculación entre la escuela y la vida cotidiana, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad cultural” (SEP, 2019: 13).

La Educación Básica, en el marco de la NEM, también promueve una nueva relación pedagógica basada en el respeto, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad. Se plantea un modelo que supere la enseñanza tradicional, centrada en el docente y transite hacia formas más horizontales y participativas. Como sostiene Freire (1997): “la educación debe ser un acto de libertad, donde maestras y maestros enseñen y aprendan junto a sus estudiantes”. Esta visión rompe con la lógica bancaria de la educación y promueve procesos pedagógicos dialógicos y emancipadores.

Asimismo, la NEM incorpora el enfoque de educación con equidad e inclusión, con el objetivo de eliminar barreras que limitan el aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Esto implica reconocer y atender las diferencias de género, lengua,

cultura, discapacidad, orientación sexual, contexto social o condición migratoria. Como lo establece la Ley General de Educación: “la educación básica deberá adaptarse a las características culturales y lingüísticas de los alumnos y promover la equidad educativa” (SEP, 2019).

En este sentido, la Educación Básica se concibe como un espacio donde se garantiza el ejercicio pleno de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación. Las escuelas deben ser lugares seguros, libres de violencia y discriminación, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial. Como lo expresa el Plan de Estudios 2022: “La educación básica debe ser el lugar donde niñas, niños y adolescentes aprendan a convivir, a dialogar, a resolver conflictos y a construir comunidad” (SEP, 2022: 27).

A pesar de estas propuestas transformadoras, el sistema de Educación Básica en México enfrenta desafíos estructurales que dificultan su consolidación. Entre ellos se encuentran la desigual distribución de recursos, las brechas entre zonas urbanas y rurales, el abandono escolar y las condiciones laborales del magisterio. Como argumenta Muñoz Izquierdo (2001): “la educación básica en México no podrá cumplir con su función equitativa si no se atienden las desigualdades estructurales que afectan a millones de estudiantes”.

En el caso del estado de Tlaxcala, como en muchas otras entidades del país, la Educación Básica tiene un papel central en el tejido social de las comunidades. Las escuelas primarias, en particular, no sólo cumplen una función pedagógica, sino también social, emocional y cultural. En muchos casos, la escuela es el espacio donde se canalizan apoyos gubernamentales, se generan vínculos comunitarios y se resuelven conflictos locales. Esta dimensión comunitaria debe ser fortalecida y reconocida por las políticas educativas.

En este contexto, la participación de las familias en la Educación Básica es clave. La NEM establece que “la educación básica debe construirse con la participación activa y corresponsable de madres y padres de familia, como parte esencial del proceso educativo” (SEP, 2019: 18). Esta participación no debe limitarse a funciones

administrativas o disciplinarias, sino extenderse a la planeación, evaluación y mejora de los procesos escolares. Ello requiere un cambio en las representaciones sociales que docentes y directivos tienen sobre el rol de la familia en la escuela.

Finalmente, es importante destacar que el éxito de la educación básica no depende exclusivamente del currículo o la infraestructura, sino de la capacidad de construir relaciones pedagógicas basadas en la confianza, el respeto mutuo y el compromiso colectivo. Como lo señala Díaz Barriga (2006), la calidad de la educación básica se construye en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y familias, más allá de los discursos oficiales.

1.2.2 Organización escolar y su función

La organización escolar constituye el conjunto de estructuras, relaciones, normas, procesos y dinámicas que permiten el funcionamiento de una institución educativa. Este concepto abarca tanto los aspectos administrativos como los pedagógicos y sociales, y se relaciona directamente con el ambiente de aprendizaje, la participación de los actores escolares y el cumplimiento de los fines educativos. En palabras de Ezpeleta y Weiss (1994), la escuela es una forma social organizada que actúa como mediadora entre el sistema educativo y la sociedad, lo que implica que su organización interna refleja, reproduce y también puede transformar las condiciones sociales.

La función principal de la organización escolar es garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos y generar condiciones favorables para el desarrollo integral del alumnado. Esto implica establecer un orden institucional que distribuya funciones, tiempos, espacios y recursos de manera racional y coherente con las finalidades formativas. Tal como lo señala Díaz Barriga (2003), la organización escolar debe ser entendida como un dispositivo pedagógico, no solo como una estructura técnica o administrativa. Esta perspectiva subraya que la manera en que se organiza una escuela tiene efectos directos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la organización escolar adquiere un nuevo sentido. Se propone una estructura flexible, democrática, participativa

y orientada al trabajo colaborativo, que promueva la transformación del entorno escolar y comunitario. La NEM plantea que “la escuela debe concebirse como una comunidad de aprendizaje donde todos sus integrantes: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia contribuyan a la mejora continua” (SEP, 2022: 22). En este modelo, se supera la visión jerárquica y centralizada de la organización escolar y se avanza hacia formas horizontales de gestión educativa.

Uno de los elementos clave en esta reorganización es el fortalecimiento del colectivo docente como núcleo central de reflexión pedagógica, planeación didáctica y toma de decisiones. La propuesta curricular del Plan de Estudios 2022 enfatiza que “el colectivo docente debe asumir la corresponsabilidad del proceso educativo, diseñando estrategias contextualizadas y pertinentes a las necesidades de sus estudiantes” (SEP, 2022: 18). Esto implica que los docentes no solo cumplen una función de ejecución, sino que participan activamente en la construcción del currículo y en la vida institucional de la escuela.

Otro componente fundamental es la función directiva, la cual ha sido tradicionalmente concebida desde un enfoque burocrático. La NEM propone una reconfiguración de este rol, centrado en el liderazgo pedagógico, la coordinación del colectivo docente, y la articulación con la comunidad escolar. Como lo indica Murillo (2007), el director debe dejar de ser un mero gestor administrativo para convertirse en un líder educativo que oriente, escuche, motive y promueva la participación. Bajo esta lógica, la dirección escolar no se reduce al control, sino que se convierte en un eje articulador del cambio educativo.

En este nuevo modelo organizativo, también se reconoce la importancia de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los Consejos de Participación Escolar, como espacios colegiados donde se analiza, discute y toma decisiones sobre la mejora de los aprendizajes, la inclusión, la convivencia y la vinculación con las familias. El fortalecimiento de estos órganos es clave para avanzar hacia una gestión democrática de las escuelas. En el Documento Base de la NEM se establece que “la participación activa de la comunidad escolar en los procesos de toma de decisiones contribuye a la

construcción de escuelas democráticas y comprometidas con la transformación social” (SEP, 2019: 14). Además, la organización escolar en el contexto de la NEM debe propiciar la vinculación con la comunidad como parte esencial del quehacer educativo. Esto implica que la escuela ya no se concibe como un espacio cerrado, sino como una institución situada, abierta al diálogo y al trabajo conjunto con actores sociales, autoridades locales y familias. “La escuela debe tejer redes de colaboración con su entorno, reconociendo los saberes comunitarios como parte del proceso formativo” (SEP, 2022: 28).

El enfoque organizativo también promueve una distribución más equitativa del tiempo y del espacio escolar. La planificación del calendario, los horarios, los recursos materiales y los apoyos deben responder a las características y necesidades del alumnado. Por ello, se sugiere que las escuelas desarrollen Proyectos Escolares Contextualizados, adaptando las estrategias pedagógicas y organizativas a su realidad sociocultural. Como lo afirma Bolívar (2006), una buena organización escolar es aquella que se adapta a su contexto y que aprende de su práctica.

No obstante, las propuestas de reorganización escolar enfrentan importantes desafíos en su implementación. Las condiciones materiales, la sobrecarga administrativa, la rigidez normativa y la formación insuficiente de algunos actores escolares pueden obstaculizar la construcción de una gestión participativa. En muchas escuelas, la cultura organizacional sigue reproduciendo prácticas verticales, autoritarias o fragmentadas, lo cual limita la participación efectiva de docentes y familias. Como señala Fierro (2000), “la transformación de la organización escolar requiere no solo de cambios normativos, sino de un proceso profundo de reflexión y reconstrucción cultural”.

En el contexto específico del estado de Tlaxcala, las escuelas primarias presentan una diversidad de formas organizativas influenciadas por factores como el tamaño del plantel, el número de docentes, el turno, la zona geográfica y la composición sociocultural de la comunidad. Algunas escuelas funcionan con estructuras multigrado, otras en contextos urbanos con mayor infraestructura; pero en todas ellas la organización escolar juega un papel decisivo en la calidad educativa y en la relación con las familias. Las

decisiones organizativas sobre el ingreso, la atención a la diversidad, los tiempos de atención y la comunicación con madres y padres influyen directamente en las representaciones que los docentes construyen sobre la participación familiar.

Finalmente, es importante recordar que la organización escolar no es un fin en sí misma, sino un medio para garantizar el derecho a una educación digna, inclusiva y transformadora. Como la escuela no debe ser una estructura al servicio del sistema, sino una comunidad viva al servicio de las niñas y los niños. Desde esta perspectiva, repensar la organización escolar es una tarea urgente y estratégica para avanzar hacia una educación que ponga al centro la justicia, la equidad y la participación.

1.2.3 La participación familiar desde la Nueva Escuela Mexicana

La participación de las familias en la educación ha cobrado creciente importancia en las políticas públicas y en los marcos normativos del sistema educativo mexicano. Tradicionalmente, la relación entre escuela y familia se ha limitado a un vínculo vertical, en el que la familia actúa como agente externo al que se le asignan funciones administrativas, de supervisión o de apoyo logístico. Sin embargo, el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una transformación profunda de esta relación, reconociendo a las familias como sujetos corresponsables del proceso educativo.

La Ley General de Educación (LGE) establece que la participación de madres y padres de familia es un principio rector del sistema educativo. En su artículo 12, fracción VIII, la LGE señala que “las autoridades educativas promoverán la participación activa de madres y padres de familia o tutores en los procesos educativos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2019). Este mandato legal implica que las familias no solo deben ser informadas sobre el desarrollo escolar de sus hijas e hijos, sino también involucrarse activamente en la planeación, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes.

En consonancia con este principio, la Nueva Escuela Mexicana propone una educación basada en la comunidad, en la que los actores escolares construyan colectivamente un proyecto formativo con sentido social. En el Documento Base de la

NEM, se afirma que “la participación de la comunidad, madres y padres de familia debe ser una constante en los procesos educativos y en la toma de decisiones escolares” (SEP, 2019: 18). Esta visión supera los modelos tradicionales de participación parental centrados en lo disciplinario o en lo administrativo, y apuesta por una colaboración horizontal y significativa.

Desde esta perspectiva, la familia es considerada como el primer agente educativo y como un recurso invaluable para el acompañamiento de los procesos formativos. En palabras de Solana (2009): “la familia representa la primera escuela de socialización, donde se construyen valores, actitudes, hábitos y expectativas sobre la educación”. Reconocer esta función implica valorar los saberes familiares y comunitarios como parte del capital cultural que enriquece la experiencia escolar.

Uno de los mecanismos propuestos por la NEM para articular esta participación es el trabajo por Proyectos Escolares Contextualizados, en los que se contempla la intervención activa de las familias, no solo en tareas operativas, sino en la definición de contenidos, problemas a resolver y formas de evaluación. Estos proyectos permiten a la comunidad escolar apropiarse del currículo y vincularlo con su realidad cotidiana. Como se señala en el Marco Curricular Común de la Educación Básica: “La participación de las familias es clave para contextualizar los aprendizajes, dar sentido a las experiencias escolares y fortalecer los lazos comunitarios” (SEP, 2022: 35).

A través de esta propuesta, se fomenta un modelo de corresponsabilidad educativa, en el que la escuela deja de ser un espacio exclusivo de expertos y se convierte en un territorio compartido. Este planteamiento coincide con lo que afirma Varela (2008) “La construcción de una escuela democrática pasa por el reconocimiento del otro, en este caso la familia, como interlocutor válido en las decisiones educativa”.

Además, el nuevo modelo reconoce que la participación de la familia debe ser incluyente y respetuosa de la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica. La realidad mexicana es profundamente heterogénea, y muchas veces las formas tradicionales de participación no consideran las condiciones de trabajo, nivel educativo o códigos culturales de las familias. Por ello, la NEM insiste en que “se deben generar

estrategias que faciliten el involucramiento de todas las familias, considerando sus tiempos, saberes y contextos” (SEP, 2022: 38).

Desde una perspectiva normativa, la participación de la familia está también contemplada en el funcionamiento de los Consejos de Participación Escolar, órganos colegiados creados para promover el diálogo, la transparencia y la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con el artículo 131 de la LGE, estos consejos deben “fomentar la corresponsabilidad de los padres de familia en los procesos de mejora educativa, así como en el uso de los recursos asignados a las escuelas” (SEP, 2019). No obstante, su efectividad depende en gran medida de la disposición de las escuelas a generar espacios de participación reales y no solo formales.

La participación familiar también tiene una dimensión pedagógica fundamental. El acompañamiento en casa, la motivación hacia el estudio, el establecimiento de rutinas, el apoyo emocional y el interés por lo que ocurre en la escuela son formas esenciales de participación, aunque muchas veces invisibilizadas por los modelos oficiales. Como afirman Antúnez y Ferrer (2001:42): “la participación de la familia en la educación no debe limitarse a la escuela, sino extenderse al hogar y a la vida cotidiana, donde se construyen aprendizajes relevantes”.

En el caso de Tlaxcala, donde muchas escuelas primarias están insertas en comunidades con fuertes vínculos culturales y familiares, la participación de madres y padres de familia puede tener un carácter estratégico. La riqueza de saberes locales, las tradiciones comunitarias, las redes de cooperación y la identidad territorial constituyen un capital social que puede potenciar los aprendizajes. Sin embargo, para que esta participación sea efectiva, se requiere que las y los docentes reconozcan y valoren dichas aportaciones, y no las descalifiquen desde una lógica tecnocrática o mono cultural.

En conclusión, la participación de la familia desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana es un componente esencial para construir una educación más democrática, inclusiva y situada. Esta participación debe ser activa, corresponsable, contextualizada y respetuosa de la diversidad. Como afirma el propio modelo: “No puede haber transformación educativa sin la participación consciente y comprometida de las

familias” (SEP, 2019: 21). Por ello, es necesario continuar generando condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que hagan posible este tipo de relación.

1.2.4 Perfil docente

El perfil del docente constituye un eje esencial en la política educativa, ya que define las competencias, valores y actitudes que debe poseer el profesional de la educación para cumplir con su tarea formativa. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este perfil se resignifica para responder a los desafíos contemporáneos de la educación, con un enfoque centrado en la equidad, la inclusión, el respeto a la diversidad y la participación activa de las familias y la comunidad.

El Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece que el perfil docente debe ir más allá del dominio técnico o disciplinar, y considerar también aspectos éticos, culturales y sociales. En este sentido, “el buen maestro es aquel que se compromete con el desarrollo integral de sus estudiantes, que reflexiona sobre su práctica y que actúa como agente de transformación social” (SEP, 2018: 12).

La NEM, alineada con los principios de la Ley General de Educación, promueve un perfil docente orientado al compromiso comunitario y democrático, en el que el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, un mediador cultural y un constructor de ambientes inclusivos. El Plan de Estudio 2022 señala que “el personal docente es una figura clave para la transformación educativa y debe estar en condiciones de generar estrategias pedagógicas que partan del contexto sociocultural de sus estudiantes” (SEP, 2022:14).

Entre los atributos centrales del nuevo perfil docente se destacan:

- El compromiso ético con los derechos humanos y el bienestar estudiantil, reconociendo la dignidad de cada estudiante y promoviendo una cultura de paz, justicia y equidad.

- La capacidad de trabajo colaborativo, tanto dentro del colectivo docente como con las familias y la comunidad, como condición necesaria para una educación contextualizada y participativa.
- La apertura al aprendizaje continuo, mediante la actualización constante, la reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo profesional.
- La valoración de la diversidad, entendida como una riqueza pedagógica que permite ampliar perspectivas y construir una escuela inclusiva.

Entre las principales características de la Nueva Escuela Mexicana (2022) se encuentran la inclusión de nuevas metodologías pedagógicas, la promoción de la equidad y la atención a la diversidad en las aulas. Los docentes juegan un papel fundamental en la implementación de estos cambios y en el logro de los objetivos de este modelo educativo, además, los docentes también deben adaptarse a estos cambios y aprovechar las nuevas oportunidades que ofrece el modelo. Han surgido nuevas formas de enseñar y evaluar, y los docentes deben estar dispuestos a innovar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, se menciona que ahora se fomenta más la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se utilizan más recursos audiovisuales y se busca promover el pensamiento crítico y la creatividad.

De acuerdo con Bolívar (2012: 45): “el docente del siglo XXI debe ser un profesional reflexivo, capaz de interpretar su realidad educativa y de actuar éticamente ante los problemas sociales que atraviesan la escuela”. Esta visión rompe con modelos tradicionales que reducían el rol docente a la obediencia curricular o a la simple aplicación de metodologías.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, se espera que las y los docentes contribuyan a consolidar una escuela que se piense a sí misma como comunidad de aprendizaje, donde se reconozca la pluralidad de voces, saberes y experiencias. Para lograrlo, el perfil docente contempla también el desarrollo de una conciencia social, que permita identificar las condiciones estructurales que inciden en el aprendizaje y participar en su transformación.

Además, el nuevo perfil docente enfatiza la necesidad de fortalecer la vinculación con las familias. Lejos de concebir a la familia como un actor secundario o externo, se propone una relación horizontal, respetuosa y colaborativa. El Marco Curricular Común de la Educación Básica subraya que: “el personal docente debe establecer vínculos de corresponsabilidad con las familias, reconociendo su papel en el proceso educativo y construyendo formas de comunicación empáticas y permanentes” (SEP, 2022: 21). En este sentido, el perfil docente debe incorporar habilidades de comunicación intercultural, resolución pacífica de conflictos, escucha activa y sensibilidad frente a las realidades de los estudiantes y sus familias, pues, como lo señala Murillo (2017): “no es posible pensar en la mejora educativa sin trabajar con y para la comunidad”.

En el caso de las escuelas primarias públicas del estado de Tlaxcala, esta redefinición del perfil docente cobra especial relevancia. Muchas comunidades presentan condiciones de vulnerabilidad social, alta migración y una fuerte presencia de prácticas culturales locales. Por tanto, el docente debe ser capaz de leer el entorno, dialogar con los saberes comunitarios y resignificar el currículo para hacerlo pertinente y significativo. Tal como lo advierte Díaz Barriga (2006: 89): “el docente no puede ser indiferente al contexto, pues es en esa realidad donde se juega el sentido de la educación”.

Asimismo, el perfil docente implica una redefinición de la autoridad pedagógica, ya no basada en el control, la jerarquía o la imposición, sino en la legitimidad construida a través del vínculo respetuoso con el estudiantado y sus familias. La NEM promueve un modelo de docencia centrado en la afectividad, el respeto mutuo y el aprendizaje dialógico. En palabras de Tonucci (2015: 61): “la autoridad del maestro debe nacer de su capacidad para escuchar, dialogar y proponer, no de su poder para imponer”.

A nivel normativo, el Servicio Profesional Docente hoy Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) también contempla el perfil, parámetros e indicadores, que deben guiar el ingreso, la promoción y el reconocimiento de los docentes en servicio. Sin embargo, el reto sigue siendo la articulación efectiva entre estos marcos formales y la práctica cotidiana. Muchos docentes enfrentan condiciones laborales adversas, escasa formación continua y sobrecarga administrativa,

lo que dificulta el cumplimiento de las altas expectativas del nuevo perfil. Como afirma Fierro (2000): “las reformas educativas suelen depositar en el maestro toda la responsabilidad del cambio, sin atender las condiciones institucionales y sociales en que éste trabaja”. Por ello, el fortalecimiento del perfil docente debe ir acompañado de políticas de formación inicial y continua, apoyos institucionales, condiciones dignas de trabajo y espacios reales de participación. Solo así será posible consolidar una figura docente que no solo se adapte a las demandas del sistema, sino que lo cuestione, lo reinvente y lo humanice desde el aula.

1.2.5 Plan de Estudios de Educación Básica

La Nueva Escuela Mexicana representa un cambio fundamental en el sistema educativo de México. El enfoque principal de este nuevo modelo es la mejora de la calidad educativa, buscando asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar al máximo su potencial.

El Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica, enmarcado en la Nueva Escuela Mexicana, propone un currículo centrado en la diversidad, la comunidad y la formación integral de las y los alumnos. Se estructura a través de campos formativos que interrelacionan conocimientos, habilidades y actitudes, y se articulan mediante ejes transversales como la igualdad de género, la interculturalidad crítica, el pensamiento crítico, la vida saludable, la lectura, la escritura y la estética.

Además, replantea la progresión del aprendizaje mediante fases (fase 1: educación inicial; fase 2: preescolar; fase 3: primero y segundo grado de primaria; fase 4: tercero y cuarto grado de primaria; fase 5: quinto y sexto grado de primaria y finalmente la fase 6: que corresponde a secundaria), lo que permite una adaptación más flexible a las necesidades y ritmos de cada estudiante. El nuevo plan también destaca la importancia de reconstruir la escuela como espacio comunitario, donde el aprendizaje se vincule con el contexto local y social, enfatizando la autonomía profesional docente y el derecho humano a la educación.

En la Nueva Escuela Mexicana, la formación continua y el desarrollo profesional son fundamentales para el crecimiento y la mejora de los docentes. La formación continua permite a los docentes estar al tanto de las últimas investigaciones y prácticas educativas. Les proporciona herramientas y recursos que pueden utilizar en sus clases para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo profesional también es importante para mejorar la eficacia de los docentes en el aula. A través del desarrollo profesional, los docentes pueden adquirir nuevas habilidades y competencias, desarrollar su liderazgo educativo y promover la colaboración con otros docentes.

Además, es fundamental que los docentes tengan la autonomía para buscar y participar en iniciativas de formación continua y desarrollo profesional que se ajusten a sus necesidades y objetivos profesionales. Esto les permite crecer como profesionales y estar preparados para los desafíos que enfrentan con este modelo educativo.

También, existen numerosos recursos y herramientas útiles para los docentes en el contexto de este modelo. Por ejemplo, hay aplicaciones móviles que ayudan a los docentes en la planificación de clases y la organización de sus actividades. Estas aplicaciones ofrecen plantillas y sugerencias para el diseño de actividades educativas y permiten a los docentes llevar un registro de las evaluaciones y el progreso de los estudiantes. También, se pueden encontrar plataformas educativas en línea que proporcionan contenido educativo y recursos didácticos innovadores. Estas plataformas ofrecen a los docentes una amplia variedad de materiales educativos y herramientas interactivas que pueden utilizar en sus clases.

Como hace referencia la NEM (2022), es importante evaluar y seleccionar los recursos y herramientas que mejor se ajusten a las necesidades y características específicas de cada docente y grupo de estudiantes. No todos los recursos y herramientas serán adecuados para todas las situaciones, por lo que es recomendable tomar en cuenta las particularidades de cada contexto educativo.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el perfil de la educación básica se orienta hacia la formación integral de estudiantes capaces de participar críticamente en su entorno, comprender la diversidad y actuar con responsabilidad social. Este modelo

educativo exige que la educación básica trascienda la transmisión de contenidos para promover aprendizajes significativos, pensamiento crítico y una relación activa con la comunidad. En este sentido, el sistema educativo requiere condiciones que favorezcan procesos formativos dinámicos, la actualización permanente de enfoques pedagógicos y la incorporación de prácticas que respondan a los retos contemporáneos. Así, el perfil de la educación básica se configura como un proyecto educativo en constante transformación que demanda coherencia curricular, innovación pedagógica y una visión humanista que coloque al estudiante y su contexto en el centro del aprendizaje.

La implementación de este modelo educativo puede presentar algunos desafíos para los docentes. Uno de los desafíos más comunes es la adquisición de nuevas habilidades y competencias, ya que los docentes necesitan actualizarse en cuanto a las nuevas metodologías y enfoques educativos. Otro desafío es la necesidad de mantenerse actualizados con las últimas tendencias educativas y las investigaciones más recientes. A medida que la educación evoluciona, los docentes deben estar preparados para adaptarse y utilizarlas en su práctica diaria.

Además, la gestión de la diversidad en las aulas también puede ser un desafío importante. Los docentes deben estar preparados para atender las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar sus estrategias de enseñanza para asegurarse de que todos los estudiantes puedan alcanzar el éxito académico.

Como lo establece la NEM (2022), para ser un docente exitoso es necesario desarrollar algunas habilidades y competencias clave. En primer lugar, es fundamental tener un dominio de las nuevas metodologías pedagógicas. Los docentes deben estar familiarizados con las diferentes formas de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el aula. Además, los docentes deben ser capaces de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y utilizar estrategias educativas que se ajusten a las necesidades individuales de cada estudiante, esto implica ser flexible y creativo en la planificación y ejecución de las clases. También es importante fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes, sin olvidar crear un ambiente de aprendizaje

que promueva la participación activa de los estudiantes y les permita aprender a resolver problemas y tomar decisiones informadas.

Este nuevo plan, sin duda busca mejorar la educación en todos sus aspectos y justo se relaciona con lo mencionado anteriormente, desde el trabajo docente hasta el trabajo con la familia, llegando a que los contenidos sean más significativos y enriquecedores desde una mirada más amplia de lo educativo y lo social.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Fundamentos de las representaciones sociales

Tratándose de su génesis y de sus funciones, las representaciones sociales pueden ser referidas a tres esferas de pertenencia: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la trans-subjetividad, estos conceptos se precisarán más adelante. Como lo plantea la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961, 1976; Jodelet, 1989), toda representación es la relación de un sujeto con su objeto. Si bien es cierto que se debe tomar siempre en consideración el tipo de objeto referido en el estudio de una representación social, el comentario del esquema se focalizará, por razones analíticas, exclusivamente sobre el sujeto pensante.

La teoría de las representaciones sociales constituye una de las principales contribuciones de la psicología social contemporánea al estudio de la compleja relación individuo-sociedad, esta teoría proviene de la psicología social francesa encabezada por Serge Moscovici y está anclada en el enfoque del “Pensamiento Social”, el cual recoge y discute la dimensión social de la cognición humana. El aporte central de esta escuela consiste en analizar sistemáticamente el pensamiento en relación a los fenómenos de socialización y de comunicación. Dicho esto, lo social más que abarcar solo el contexto y la expresión del pensamiento, constituye una lógica propia y contextualizada de los individuos y su relación con los fenómenos.

De este modo, las representaciones sociales suelen definirse como sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social. La distinción entre las nociones de opiniones, de conocimientos y de creencias es anticuada. En efecto, si las opiniones provienen más bien del ámbito de la posición, los conocimientos del ámbito del saber y de la experiencia y las creencias del de la convicción, todo en nuestra experiencia cotidiana nos demuestra que las confusiones entre esas tres nociones sin duda son frecuentes. Las creencias acceden al estatus de informaciones demostradas o que hay

opiniones que se asemejan extrañamente a creencias. De tal suerte que la frontera es a menudo difusa entre “yo pienso” (opiniones), “yo sé” (conocimiento) y “yo creo” (creencias). En consecuencia, los contenidos de una representación pueden ser calificados indiferentemente de opiniones, de informaciones o de creencias, por lo tanto, una representación social se presenta concretamente como un complejo indiferenciado “de elementos cognitivos” relativos a un objeto social (Rateau et al., 2013).

Las raíces del concepto de las representaciones sociales surgen en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim (1898), la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias y mitos. Del mismo modo, son formas de conocimiento u objetivación construidas socialmente y no pueden explicarse como algo que no tiene influencia de la vida individual o recurriendo a una psicología individual.

Las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas. Sin embargo, Moscovici (1979) considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades, puesto que, la vida social necesita de un pensamiento organizado, pero pueden organizarse desde distintas formas:

En la medida que no aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez. Quizás haya que buscar ahí otra de las razones de su abandono: Los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica, etcétera. Con el fin de darle un significado determinado, es indispensable hacerlo abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales. Estimamos que por ese camino se la puede singularizar, separándola de la cadena de términos similares (Moscovici, 1979: 28).

Sin embargo, no toda forma de pensamiento organizado es una representación social. Del mismo modo, no toda producción humana es equivalente, porque hay diferencia entre el mito y la ciencia, y entre ésta y la religión, es por ello que, el concepto

de representación colectiva integra todas estas producciones intelectuales y humanas, pero no son similares. Moscovici (1979) le dio un giro al concepto de representación colectiva considerando la particularidad de la sociedad moderna. Si el mito era, para las personas de las sociedades llamadas premodernas, su conocimiento total, entonces las representaciones sociales son, para la persona contemporánea, sólo una vía para captar el mundo concreto, porque hay otras formas que no son representaciones sociales: la religión, el mito, la ciencia. Las representaciones sociales son producto de la sociedad contemporánea industrial. Moscovici no considera que alguna producción humana esté por encima de otra, simplemente indica que se trata de elaboraciones distintas y que, en la sociedad contemporánea, la ciencia invade al pensamiento de la persona de la calle. Ésta es la peculiaridad del nuevo sentido común, que tiene la función de significar de acuerdo a los nuevos conocimientos que se van adquiriendo conforme se aprende algo novedoso.

Sesenta años después de Durkheim, el concepto de representación colectiva se convierte en el punto de partida de la investigación sobre las representaciones sociales con la obra de Serge Moscovici: *“La psychanalyse, son image et son public”* (1961). Su propósito consistía en explicar cómo una nueva teoría científica o política se difunde dentro de una cultura, de qué manera se transforma durante ese proceso y cómo, a partir de ello, modifica la visión que las personas tienen de sí mismas y del mundo en el que viven. Y es aquí cuando Moscovici (1979) introduce la noción de representaciones sociales que se diferencia de la de representaciones colectivas en varios aspectos: en primer lugar, las representaciones sociales son más dinámicas y cambiantes que las representaciones colectivas; en segundo lugar, las representaciones colectivas obedecen a los contextos sociales extensos, en tanto que, las representaciones sociales son contextualizadas, propias de grupos sociales particulares; en tercer lugar, las representaciones sociales obedecen al consenso intra-grupo en oposición al consenso inter-grupos, propio de las representaciones colectivas.

Las representaciones pueden ser definidas como un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata desde sus vivencias. Estos conocimientos forman parte del conocimiento del

sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. Para Moscovici (1979: 18): "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios"; igualmente, argumenta que las representaciones sociales son un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales"; de hecho, estas representaciones pueden surgir por los mitos y creencias que son determinadas socialmente, e incluso las compara con lo que hoy en día se entiende por sentido común.

De acuerdo con Moscovici (1981), las representaciones sociales constituyen una forma particular de conocimiento que orienta tanto las conductas como los procesos comunicativos entre los individuos. Más que un simple conjunto de ideas, conforman un corpus organizado que permite a las personas dotar de sentido la realidad física y social, integrarse en grupos y participar en relaciones cotidianas de intercambio. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales operan como una actividad cognitiva mediante la cual los sujetos interpretan, significan y reconstruyen su entorno, liberando al mismo tiempo las posibilidades de la imaginación. En otras palabras, cada representación adquiere significado a partir de la percepción e interpretación que los individuos elaboran sobre el mundo que habitan.

Moscovici (1979), citado en Perera (1999), describía tres tipos de representaciones sociales, separándolas entre las representaciones hegemónicas, las emancipadas y las polémicas. Las primeras hacen referencia a aquellas representaciones sociales en las que existe un grado alto de consenso entre los miembros de un grupo y se parecen más a las representaciones colectivas de las que hablaba la teoría durkhemiana. El segundo tipo de representaciones sociales que describe Moscovici (1979) no tienen un carácter uniforme; más bien emergen entre subgrupos específicos de una sociedad determinada y que portan formas novedosas de pensamiento social. Finalmente, las representaciones polémicas surgen entre grupos que enfrentan situaciones conflictivas o que generan controversia social respecto a un objeto

social o hecho relevante, y ante los cuales surgen formas de pensar diferentes (Perera, 1999).

En su teoría, Moscovici (1961) propone una descripción del origen y del desarrollo de las representaciones sociales. Según él, es la aparición de una situación nueva, innovadora o bien de un fenómeno desconocido o de un evento inhabitual que favorece la emergencia de una representación social. Debido a la condición de novedad del objeto o del fenómeno, la información a propósito del mismo es limitada, incompleta y desarticulada para los diferentes grupos sociales implicados en la emergencia del objeto. Estas características del objeto alteran el curso habitual de las cosas y suscita inquietud y atención. Estas motivan entonces una actividad cognitiva intensa que pretende comprender, dominar, incluso defenderse del objeto y ocasionalmente una multiplicidad de debates y de comunicaciones interpersonales y mediáticas (Rateau et al., 2013).

Los debates en distintos medios de comunicación generan un intercambio de información, creencias y suposiciones que contribuye a formar opiniones dominantes dentro de los grupos sociales. Estas opiniones compartidas surgen porque las personas procesan la información de manera selectiva, enfocándose en lo que concuerda con las expectativas y valores de su grupo. La emergencia progresiva de una representación, que se realiza de forma espontánea, responde entonces a tres tipos de fenómenos que constituyen las condiciones de su aparición: la dispersión de la información, la focalización y la presión de la inferencia. Pero los fenómenos en sí mismos se desarrollan sobre dos procesos mayores definidos por Moscovici: la objetivación y el anclaje.

Ahora bien, para Jodelet (1989) las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, por ejemplo, imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. En virtud de ello, lo social interviene de varias maneras: a

través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; de la comunicación que se establece entre ellos; de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural y finalmente de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

La base teórica general del proceso del origen de las representaciones sociales de Jodelet desarrolla esta corriente que se dedica al estudio descriptivo de las representaciones sociales, de este modo, destaca a los sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su contexto. Esta corriente, también, hace énfasis en la importancia que se debe dar al lenguaje y al discurso porque considera que es en las interacciones y en el espacio público que se forjan las representaciones. Sin embargo, si las representaciones son consideradas como inscritas en el lenguaje, son abordadas igualmente como un lenguaje en sí debido a su valor simbólico y a los marcos que proveen para codificar y categorizar el contexto de los individuos.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento que van orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que estos, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Es importante destacar que toda representación social es de algo y de alguien, por lo tanto, el acto de representación es una acción de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, en este sentido, la representación es el representante mental de algo que puede ser: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc., y es por esto que está emparentada con los símbolos y con los signos (Jodelet, 1979).

En definitiva, las representaciones sociales existen desde que el hombre comenzó a producir cultura, estas nos permiten organizar el caos del mundo para ordenar y moderar la angustia de la existencia y la conciencia de la muerte para categorizar lo extraño. Con esto lo que se quiere resaltar es que la “actividad representacional es una herramienta propia de lo humano, distintiva de nuestra especie”. En este sentido, los humanos vivimos en una relación profundamente conflictiva con el mundo circundante

(físico y social), y por eso necesitamos dos cosas: representar y asociarnos. Esto es por un lado pensar en un plano individual la experiencia, y por el otro construir pensamientos con otros, pensar y representar colectivamente.

2.2 Las representaciones sociales como herramienta analítica para interpretar la realidad

La noción de representación social se sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Este concepto se refiere al proceso y al producto resultante de la elaboración psicológica y social de lo real. La perspectiva de las representaciones sociales apunta a la forma como estas han sido generadas; es decir, a su construcción, refiriéndose a los contenidos o significados del objeto representado. La representación social hace hincapié al conocimiento social, son las teorías que incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan no sólo un papel significativo para las personas en su vida privada, sino también para la vida y la organización de los grupos en los que viven.

Dicho esto, las representaciones sociales conforman el significado de varios fenómenos que han sido estudiados a través de la observación, y se estudian de acuerdo al nivel de complejidad, lo individual y colectivo, lo psicológico y lo social. Para Jodelet (1993), tanto los fenómenos y las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

Las representaciones sociales sirven de vehículo de enlace, de tejido conectivo entre el saber y el hacer, entre cognición y acción, y entre sujeto y objeto. Es así que, surgen en medio de esas interacciones y se fundamentan en una mediación significativa

a considerar en torno a las mismas. Más importante aún, Moscovici (1985) subraya el hecho de que las representaciones tienen carácter recursivo; es decir, se retroalimentan continuamente de las acciones y conocimientos individuales, en una dialéctica de la cotidianidad que en cierta medida implica un avance respecto a la argumentación positivista en ciencias sociales.

En este caso, es el sujeto quien actúa como un participante activo en la construcción de las representaciones sociales, al igual que lo hacen el entorno y los propios objetos de conocimiento. Esto quiere decir que, hay una relación entre lo social y lo individual, para ello, Durkheim (2004: 34) expresa lo siguiente:

Si se puede decir, en ciertos rasgos, que las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, es que ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente, sino de su concurso; lo que es bien diferente. Sin dudas, en la elaboración de un resultado común cada uno tiene su contribución; pero los sentidos privados se tornan sociales solamente al combinarse bajo la acción de fuerzas sui generis que la asociación desarrolla; como consecuencia de esas combinaciones y de las alteraciones mutuas que en ella se producen, ellas se convierten en otra cosa.

Por lo tanto, la articulación entre lo individual y lo social que por primera vez se presenta con Durkheim, en el cual los individuos contribuyen de forma diferenciada con lo social, aparece como algo cualitativamente diferente que se organiza en las relaciones sociales. Y de este modo, las representaciones contribuyen significativamente a la creación y reproducción de las realidades sociales, dado que ellas mismas emergen de esas realidades. Como señala Ibáñez (1988: 43), la comunicación social sería difícilmente viable sin un conjunto lo suficientemente amplio de representaciones compartidas que le den sentido.

Ahora bien, si hablamos desde la interpretación de la realidad, las representaciones sociales cumplen un papel importante, pues los sujetos, ya sea individualmente o colectivamente observan los fenómenos desde distintas perspectivas y les dan un sentido diferente; es decir, ante algún objeto, imagen o incluso sujeto, el significado es diferente para cada individuo, pues, es aquí donde entra la experiencia, el conocimiento e incluso las creencias, todo esto para dar una interpretación de lo ya antes mencionado. Retomando a Abric (2001), las representaciones sociales pueden

entenderse como un sistema que permite interpretar la realidad, orientando la manera en que los individuos se relacionan con su entorno tanto físico como social. Estas representaciones influyen directamente en sus comportamientos y prácticas cotidianas, funcionando, así como una guía para la acción.

Esto quiere decir que, las representaciones sociales orientan a las acciones de las personas, ya que al designar significados para hacer comprensible la realidad, se encauza una práctica con respecto al objeto de representación. De este modo, la psicología social, como disciplina dedicada al estudio del sentido común, presta atención particularmente al hecho de que acudimos cotidianamente a conocimientos y atribuciones “ingenuas” para explicar y comprender el mundo que nos rodea. Se nos hace necesario, en efecto, para comprender y controlar nuestro contexto, volverlo previsible y encontrarle una cierta coherencia y estabilidad. Si no fuera así, evolucionaríamos permanentemente en un territorio vacío, sin ningún punto de referencia, sin ningún punto cardinal que nos indique el camino a seguir. Esta coherencia y esta estabilidad no pueden alcanzarse sin atribuir significaciones a los eventos, a los comportamientos, a las ideas y a los intercambios que mantenemos con el otro y con la sociedad en su conjunto (Rateau et al., 2013).

Toda representación social es sobre algo o alguien, a lo cual se le conoce como objeto de representación, el cual puede ser humano, social, ideal o material (Jodelet, 1989). Para que un tema sea considerado objeto de representación, es necesario que sea relevante para los sujetos, se encuentre relacionado con sus prácticas y sea centro en las conversaciones de los grupos. Por consecuencia, el objeto de representación provoca alteración, discusiones y debates entre los sujetos sociales, entonces, es esencial que el objeto de representación cuente con presencia y relevancia, como tema recurrente en las comunicaciones.

Por otra parte, Flament y Rouquette (2003) señalan que, el objeto de representación debe tener un grado de implicación con los sujetos de elaboración que consiste en una relación histórica determinada asociada a sus prácticas. Así, las representaciones sociales desde la perspectiva de Moscovici (1979) surgen de la

necesidad de convertir lo extraño en familiar; ya que, la atención del sujeto es captada por hechos singulares, incongruentes o inusuales, lo que obliga a una explicación de los mismos.

Una parte esencial dentro de las representaciones sociales es la atribución de significados de los sujetos, como ya se había mencionado anteriormente, esto sucede de acuerdo a los conocimientos, creencias y experiencias, sin embargo, nuestro contexto cotidiano es complejo, pues está constituido por innumrables situaciones y de una multiplicidad de individuos y grupos. En el transcurso de nuestras interacciones cotidianas, estamos obligados a tomar decisiones, a opinar sobre un tema e incluso a explicar comportamientos de otros, siempre estamos construyendo representaciones sobre lo que nos rodea.

Otro aspecto relevante es que constantemente se está sumergido en un entorno saturado de información, con el cual se interactúa y se trata de dotar de sentido. Este proceso implica simplificar, familiarizar y reconstruir los contenidos informativos, tarea que se realiza a partir de la interacción social y de la exposición a diversos medios de comunicación. Así mismo, desde la infancia, se está en contacto con instituciones educativas, la familia y los propios medios, espacios que influyen en la configuración de una forma particular de interpretar la realidad. A partir de estas experiencias, cada individuo se apropia de la información, la reelabora y le atribuye significado conforme a su sentido común, sus percepciones y su trayectoria de vida.

Dentro de la construcción de las interpretaciones sobre el mundo social, es importante destacar que se adquieren, transmiten y se perpetúan los saberes, las creencias y los valores que permiten compartir una concepción común de las cosas y de los demás. La realidad que toma para cada uno de nosotros un valor de verdad es ante todo social, es decir, elaborada en función de nuestras características y compartida por un conjunto de personas que también las tienen.

Las representaciones sociales son producto de un tiempo y un espacio. Por ende, la historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a éstas. Es necesario resaltar que no surgen de manera fortuita y al azar; por el contrario, su elaboración toma como

referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto. Ibáñez (2001) señala que las representaciones están influenciadas por una serie de factores que incluyen las condiciones económicas, sociales e históricas propias de una sociedad, así como por el sistema de valores que en ella predominan.

Aquí es preciso delinear el contexto donde surgen las representaciones sociales, a fin de aportar elementos que posibiliten entender su origen; es decir, una representación social se construye en un espacio y momento particular. Cada representación es producto de una situación problemática que emerge en un grupo. Cabe resaltar que la realidad social no puede ser conocida en su totalidad, esto quiere decir que, existen múltiples realidades y además también son cambiantes, de esta manera, los sujetos actúan de acuerdo a sus realidades que han sido construidas a lo largo del tiempo tanto individual como socialmente. Las representaciones sociales, sin duda, son un elemento importante para la interpretación de la realidad, pues parten de la relación sujeto objeto, para después el sujeto pueda dar un significado y vincularlo con el sentido común, para finalmente, darle su propia interpretación.

2.3 Las representaciones sociales y sus componentes (concepto, imagen y significado)

Así como los fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, por ejemplo, las imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Moscovici, 1986).

Es importante tener claro que cada sujeto comprende e interpreta de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comporta de manera similar ante un

procedimiento que se mantiene idéntico, pues el sujeto tiene sus propias significaciones a partir de su realidad y se apropia de las representaciones que circulan en su entorno y al mismo tiempo interviene en la construcción de estas.

De este modo, el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En un sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1986).

Sin embargo, por una parte, la representación social se define por un contenido que se sitúa en informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc., este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura (Jodelet, 1976).

En este caso, si hablamos de los componentes de las representaciones sociales, podemos encontrar elementos importantes que forman parte del proceso, como se mencionó anteriormente las figuras o imágenes forman parte crucial del proceso de representar socialmente, por lo tanto, un primer elemento a describir es el de las imágenes.

Las imágenes son un modo del pensamiento humano y un apoyo fundamental para la familiarización de lo desconocido, pues, ofrecen una integración, simbólica o verbal, además, favorecen una similitud inmediata, con base a las semejanzas perceptivas. Pero no solo esto, si no que las imágenes se encargan de dar sentido, dar significado es una actividad humana permanente, en la búsqueda de entender la novedad, renovar lo antiguo o proyectar el futuro. Las representaciones sociales juegan un rol importante aquí y son parte de la institución imaginaria de la sociedad, tal como la define Castoriadis (1997). Al mismo tiempo, el imaginario hace parte de ellas por

influencia de un contexto de los sujetos, como proveedor de imágenes, contribuyendo así a los procesos de anclaje y objetivación de los cuales se abordará más adelante.

Ahora bien, la elaboración de una imagen mental requiere de rasgos figurativos coincidentes con el objeto. Las representaciones sociales son el origen de las imágenes visuales y van a determinar cómo estas se incluyen en lo que Moliner (1996) denomina imagen social: una especie de opinión colectiva. La imagen social es el producto final del proceso de representación social. Una imagen, entonces, es una representación y se encarga de sustituir, la representación puede ser capaz de representar a una persona u objeto y está vinculada con los símbolos. En todos estos casos, en la representación se encuentra el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. “Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1976).

La imagen es vinculada a su aspecto significante; la estructura de cada representación. Por lo tanto, la representación se puede aparecer como lo menciona Moscovici, con dos caras una figurativa y otra simbólica, esto quiere decir que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura (Moscovici, 1961).

Otro elemento importante que encontramos dentro de la teoría de las representaciones sociales es el concepto del significado. Este concepto, sin duda, hace referencia a otorgar sentido, es importante destacar que los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en la que se encuentran y no se comportan de la misma manera ante una misma situación, esto quiere decir, que, de acuerdo a nuestro conocimiento, nuestras experiencia y opiniones vamos a reaccionar de manera diferente a un fenómeno, objeto o persona.

En este caso, es importante resaltar que las representaciones construyen el objeto al cual se refieren y moldean la realidad social. No se debe perder de vista que todo está condicionado por la misma realidad que lo rodea, esta realidad se manifiesta únicamente a través de la forma en que los individuos la interpretan. En efecto, no existe una realidad

independiente de la manera en que la comprendemos, son los significados que le asignamos los que la configuran como la única realidad válida para nosotros. Por lo tanto, solo esa realidad interpretada puede influir en nuestras vidas (Ibáñez, 1988).

Si hablamos de los intercambios simbólicos de la cotidianidad, más que códigos y subcódigos comunes, requieren un basamento de criterios, opiniones, esquemas, valoraciones y reflexiones que sustente y alimente el flujo comunicativo. Cada representación nace al calor de la comunicación, entre las conversaciones de los sujetos, para al fin y al cabo convertirse en el horno y el combustible que impulsa a la comunicación misma.

De acuerdo con Fuentes-Navarro (2001: 241), investigador mexicano, las representaciones de los individuos permiten interpretar con mayor claridad cómo se apropian de ciertos recursos y cuáles son los esquemas que guían sus actividades, ya sea en el ámbito del ocio, el trabajo, la interacción social o el aprendizaje. Estas prácticas, fundamentales en el mundo actual, tienen un fuerte componente comunicativo. Asimismo, las representaciones incorporan los cambios sociales recientes, lo que ayuda a mantener un equilibrio entre la percepción subjetiva y la realidad objetiva de las personas.

De esta manera, una representación puede ser entendida como una estructura que es tanto estable como dinámica y contribuye al cambio gradual de las formas de pensar. Las personas actúan dentro de grupos sociales y, sin un conjunto común de ideas, imágenes e interpretaciones, sería prácticamente inviable mantener la cohesión dentro de una sociedad. En este sentido, las representaciones juegan un papel clave en la construcción de las identidades tanto colectivas como individuales. Así, las representaciones no solo moldean el entorno de cada individuo, sino que también lo atan en cierto modo a la posición social que ocupa. Por ello, algunos autores, como Ibáñez (1988), sostienen que, al igual que las ideologías, las representaciones sirven para justificar y mantener el orden social existente.

Cabe aclarar que, las representaciones funcionan también como impulsores que motivan la adopción de ciertas posturas, además, actúan como una especie de guía que orienta el comportamiento de las personas, quienes responden dentro de un rango de

opciones definido por dichas representaciones. Sin embargo, esta respuesta no sigue un esquema simple de estímulo y reacción. Como se ha señalado, el estímulo está en parte configurado por las exigencias que impone la respuesta misma. Es decir, el significado que se le da a un estímulo depende del tipo de reacción que el individuo está dispuesto a ofrecer. Las representaciones sociales, por tanto, generan los significados necesarios para que las personas puedan entender su entorno, desenvolverse en él y tomar decisiones (Ibáñez, 1988).

En definitiva, los componentes de las representaciones sociales son parte de este proceso por el cual se construyen y difunden las interpretaciones o percepciones de los sujetos, de esta manera, es importante recalcar que este proceso se desglosa por elementos esenciales, por ejemplo, desde lo que se “ve”, lo que se “cree”, y lo que se “siente”, anteriormente se explicó cada uno de los puntos, que abarcan los conocimientos, las creencias y las opiniones, de este modo, las representaciones sociales son este proceso por el cual los sujetos expresan significados de acuerdo a ello. Cabe aclarar que, dar significado es una actividad humana permanente, en la búsqueda de entender la novedad, renovar lo antiguo y proyectar el futuro. Las representaciones sociales juegan un rol importante aquí y son parte de la institución imaginaria de la sociedad, tal como la define Castoriadis (1997), estas representaciones tienen la capacidad de transformar una idea o percepción abstracta en un concepto definido y accesible mentalmente para todos.

2.4 La objetivación y el anclaje como procesos de representación

Dentro de la teoría de las representaciones sociales se identifican dos mecanismos principales para captar la realidad: la objetivación y el anclaje. Ambos procesos están directamente relacionados con la forma en que se crean y operan las representaciones sociales, ya que implican acciones tanto sociales como cognitivas que posibilitan la formación y producción del conocimiento compartido.

Por ello, el primer punto a desarrollar es el que tiene que ver con la objetivación, este término es definido como un proceso a través del cual se realiza una operación mental que conduce a la formación de una imagen concreta del objeto de representación. Basándose en Moscovici, Jodelet (2008) divide este proceso en tres fases: fase selección y descontextualización de los elementos, fase de formación de un núcleo figurativo y fase de naturalización.

En virtud de ello, la descontextualización de los elementos refleja la incapacidad de las personas para asimilar subjetivamente toda la información que circula en la sociedad (Araya-Umaña, 2002). Por ello, tienden a seleccionar únicamente aquella información que se alinea con sus marcos sociales de referencia (sus conocimientos, creencias, opiniones), eligiendo los aspectos que han sido significativos en su experiencia. Esta selección, basada en las características socioculturales de los individuos, da lugar a la descontextualización de la información y eventualmente lleva a la conformación de un núcleo figurativo, que es la segunda fase, este núcleo consiste en una representación que combina diversos elementos y que permite a las personas comprender y orientarse en su entorno. La última fase del proceso de objetivación es la naturalización, la cual implica que los elementos del núcleo figurativo se consolidan y coordinan. En este momento, las personas adoptan conceptos e informaciones contruidos social y culturalmente como si fueran parte de la naturaleza, otorgándoles el estatus de una verdad evidente, como si se tratara de la realidad en sí misma (Jodelet, 2008).

A partir de la descripción de estas fases, es importante resaltar que la objetivación forma parte de la operación que da imagen y estructura para materializar las ideas y los significados, haciendo corresponder cosas o ideas con las palabras. Por tal motivo:

La objetivación es el proceso que permite, por decirlo en sus palabras, “hacer real un esquema conceptual” al construir un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación. Mediante el proceso de objetivación el lenguaje y los conceptos científicos pasan al lenguaje corriente. Al objetivar un contenido científico la sociedad ya no se ubica respecto a ese contenido sino en relación con una serie de fenómenos transplantados al campo de la observación inmediata de los sujetos sociales (Moscovici, 1979: 75-77).

De este modo, la objetivación implica concretar un esquema conceptual, es decir, transformar una imagen mental en una forma con existencia material. En primer término, este proceso tiene una dimensión cognitiva, ya que la cantidad de signos y significados que una persona puede recibir, emitir e interpretar dentro del ámbito de las infracomunicaciones puede resultar excesiva. Por esta razón, con el fin de acortar la distancia entre el cúmulo de palabras que circulan y los objetos a los que estas aluden, los signos lingüísticos tienden a vincularse con estructuras materiales. En otras palabras, se trata de unir el lenguaje con la realidad tangible (Moscovici, 1979).

El modelo figurativo o esquema resultante cumple diversas funciones. En primer lugar, actúa como un punto de encuentro entre la teoría científica original y su correspondiente representación social. Además, permite traducir lo que en el plano teórico se presenta de manera abstracta, general e indirecta, en una interpretación funcional y accesible de la realidad, adecuada para el individuo común. Asimismo, este modelo integra distintos elementos dentro de un marco explicativo con lógica interna y autonomía. Finalmente, posibilita que la representación social se consolide como una estructura cognitiva estable, capaz de guiar tanto las percepciones y juicios sobre las conductas humanas, como también las interacciones entre individuos.

Moscovici (1979) ofrece un análisis detallado y estructurado del proceso de objetivación; sin embargo, en numerosos casos, este puede resultar denso, debido a su constante preocupación por no fragmentar de manera inapropiada un fenómeno global que no sigue una secuencia rígida ni causal. Asimismo, Jodelet (1984), Herzlich (1979) y Banchs (1984) coinciden en que la relevancia de un proceso como el de la objetivación radica en que permite al público acceder a una imagen o esquema concreto, a partir de un concepto abstracto o difícil de aprehender, como lo es una teoría o concepción científica.

Del mismo modo que la objetivación permite transformar lo abstracto y extraño en concreto y familiar, el anclaje permite incorporar el objeto social en las redes de significaciones y categorías preexistentes en una sociedad, al tiempo que sostiene la inserción del objeto representado en las prácticas comunicativas de los grupos sociales.

Por tal motivo, este proceso constituye un desarrollo mediante el cual la información abstracta se transforma en conocimiento concreto a través de mecanismos comunicativos, que dan lugar a la conformación de significados figurativos, metafóricos o simbólicos que son compartidos socialmente en distintos niveles. Este proceso implica, de manera interrelacionada, operaciones cognitivas como la selección de contenidos, su esquematización y su posterior naturalización dentro de los marcos socioculturales de referencia.

Por su parte, el proceso del anclaje implica un aspecto muy importante, y va relacionado al proceso de objetivación dentro de las representaciones sociales, pues hace referencia a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto, de una parte, como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Es importante señalar que este proceso se descompone en diversas modalidades que posibilitan el análisis de: la manera en que se atribuye significado al objeto representado; el uso de la representación como un sistema interpretativo del entorno social y como guía para la acción; así como los mecanismos mediante los cuales dicha representación se integra en un sistema de recepción y transforma los elementos vinculados a ella. En otras palabras, mediante el proceso de anclaje, la sociedad transforma el objeto social en una herramienta utilizable, integrándolo así en un sistema de preferencias dentro de las relaciones sociales ya establecidas (Moscovici, 1979:121).

Cuando el esquema objetivado se incorpora a una red de significados, la representación social empieza a desempeñar una función reguladora en la interacción grupal, estableciendo al mismo tiempo una conexión integral con el resto del saber simbólico compartido por la cultura popular. En este contexto, las imágenes centrales de

la representación se cargan de sentidos, lo que permite que dicha representación actúe como un sistema interpretativo que orienta el comportamiento colectivo. Asimismo, el proceso de anclaje supone la incorporación cognitiva del objeto representado al sistema de pensamiento ya existente, lo que conlleva diversas transformaciones en dicho sistema. En definitiva, esto implica su integración orgánica en un pensamiento previamente estructurado. Tal como lo plantea Jodelet (1984), la representación no solo se relaciona con un modelo preexistente, sino que además ofrece marcos ideológicos desde los cuales puede integrarse y cumplir sus funciones dentro del entramado social.

Hay que mencionar además que, Moscovici (1979) puntualiza que el anclaje se define como la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. Es por ello que, este proceso consiste, esencialmente, en clasificar y nombrar las cosas. Aquello que permanece sin nombre o sin ser clasificado es algo no existente, extraño a nosotros y, al mismo tiempo, amenazante. La representación y su objeto se enraízan en lo social de acuerdo al significado y la utilidad que se les confiere desde la sociedad. El anclaje permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, sean elaborados simbólicamente.

Para finalizar con la explicación del proceso de objetivación dentro de una representación social, es importante recordar que todas las definiciones apuntan a describir cómo el conocimiento científico se transforma y se incorpora al ámbito público. Además, el segundo proceso, es decir, el anclaje, se relaciona de forma natural y dinámica con el primero, complementándolo en la construcción de representaciones sociales compartidas.

La objetivación aquí implica convertir ideas abstractas en elementos concretos y tangibles; es decir, transformar pensamientos en realidades perceptibles, como conceptos que se vuelven imágenes reconocibles, mientras que el anclaje, consiste en clasificar y nombrar aquello que inicialmente resulta desconocido, encajándolo dentro de marcos de referencia ya existentes para hacerlo comprensible. Como afirma Moscovici (1981), ambos mecanismos son esenciales para la formación de representaciones

sociales, ya que permiten a las personas interpretar su entorno, definir los grupos sociales y orientar sus comportamientos.

De manera resumida, Moscovici (1979: 121) explica ambos procesos señalando que la objetivación consiste en trasladar el conocimiento científico al ámbito del ser, mientras que el anclaje se encarga de situarlo en el campo del hacer. En este sentido, la objetivación muestra cómo los elementos propios de la ciencia se integran y se representan dentro de una realidad social concreta; por su parte, el anclaje permite comprender de qué manera dichos elementos contribuyen a configurar las relaciones sociales y a manifestarse en ellas.

La objetivación y el anclaje están profundamente interrelacionados, ya que ambos contribuyen a convertir lo abstracto y desconocido en elementos comprensibles y socialmente significativos. Mientras la objetivación da forma concreta a las ideas, el anclaje las sitúa dentro de categorías conocidas. Juntos, estos procesos no solo estructuran el pensamiento colectivo, sino que también influyen en cómo se perciben y se definen los grupos sociales, moldeando así la acción social.

2.5 El lenguaje y la comunicación como medios para el acercamiento a las interpretaciones humanas

Como primera idea, es interesante resaltar que el lenguaje es el principal medio que utilizamos para comunicarnos con otras personas, por lo tanto, desempeña un papel fundamental en el proceso de la comunicación. Sin embargo, el lenguaje no solo permite la transmisión de información, sino que también nos facilita expresar nuestra interpretación personal de las ideas y opiniones que recibimos del entorno.

Es por ello que, para empezar, es importante señalar que tanto Jodelet como Moscovici coinciden en que las representaciones sociales se manifiestan a través del lenguaje y las prácticas de grupos determinados. Además, ambos autores subrayan la relevancia del contexto comunicativo en el que estas representaciones se construyen y

expresan. En este sentido, destacan que los medios de comunicación masiva, así como las instituciones, constituyen los principales espacios donde dichas representaciones se desarrollan y adquieren significado en la vida cotidiana.

Dicho esto, se podría decir que las representaciones sociales funcionan como un puente entre lo que las personas imaginan y lo que hacen, pues conectan su mundo interno con el entorno que las rodea. A través de esto, los sujetos comprenden la realidad y se orientan en ella, utilizando estos marcos mentales tanto para interpretar el mundo como para relacionarse con los demás, especialmente mediante la comunicación.

Para hacer más énfasis en esto, es importante resaltar que uno de los principales investigadores en comunicación Serrano (2004), ha trabajado con bastante frecuencia las representaciones como componente del sistema de comunicación, por lo tanto, haciendo énfasis en la importancia que tiene la comunicación en las representaciones, el argumenta lo siguiente:

Una representación social consiste en la propuesta de una determinada interpretación de lo que existe o de lo que acontece en el entorno. [...] La representación social es una interpretación de la realidad que está destinada a ser interiorizada como representación personal por determinados componentes de un grupo. En consecuencia, la representación social tiene que estar propuesta en un relato susceptible de ser difundido. [...] La representación social deviene un producto cognitivo inseparable del producto comunicativo, entendiendo por “producto comunicativo” un objeto fabricado que tiene un valor de uso concreto: poner la información que han elaborado unos sujetos sociales a disposición de otros (Serrano, 2004: 57).

Sin duda, lo que trata de decirnos este autor es que: “la comunicación no es posible sin la participación de las representaciones”; de esta manera, es preciso aclarar que todas las representaciones cumplen una importante función dentro de los procesos de comunicación, en especial en el mundo de hoy, donde se hace tan difícil digerir las diferentes dimensiones de una realidad cambiante.

La comunicación diaria no se sostiene únicamente en lenguajes compartidos o sistemas de signos, sino que necesita estar vinculada en un conjunto de juicios, puntos de vista, estructuras mentales, apreciaciones y pensamientos que le den soporte y sentido, así mismo, las representaciones surgen del intercambio comunicativo entre

sujetos y del contenido que difunden los medios de comunicación, funcionando al mismo tiempo como origen y motor del propio proceso comunicativo.

Señalando a la autora Cohen (1974) enfatiza que el estudio del lenguaje implica el abordaje de dos problemáticas fundamentales o, en otras palabras, dos dimensiones distintas: una de carácter lingüístico y otra de índole social. No obstante, también puede identificarse una tercera dimensión esencial vinculada con la psicología individual y colectiva involucrada en el proceso de interacción y comunicación: la dimensión psicológica del acto comunicativo.

A todo esto, sin duda las representaciones sociales actúan como un vínculo entre el conocimiento y la práctica, así como entre el pensamiento y la conducta, conectando al individuo con su entorno, no son elementos estáticos, sino que emergen de las dinámicas interactivas entre personas y contextos, desempeñando un papel crucial como mediadoras en esas relaciones. Moscovici (1985) argumenta que, estas representaciones poseen una naturaleza recursiva: se alimentan y transforman constantemente a partir de las experiencias, acciones y saberes de los individuos. Esta perspectiva introduce una visión más dinámica y compleja de la realidad social, que supera en parte los enfoques positivistas tradicionales en las ciencias sociales.

De ahí que, el individuo no es un receptor pasivo, sino que participa activamente en la construcción de las representaciones sociales, este proceso no ocurre de forma aislada, ya que tanto el contexto como los propios objetos del conocimiento también desempeñan un papel esencial. Estas representaciones no solo reflejan la realidad social, sino que también contribuyen a su creación y perpetuación. Son, en esencia, producto y condición de esa misma realidad. Como señala Ibáñez (1988), la comunicación social difícilmente podría desarrollarse sin la existencia de un conjunto amplio y compartido de representaciones que la sustente.

A menudo, al describir un objeto, terminamos reflejando nuestra idea sobre su uso y propósito, ya que resulta complicado desvincular su utilidad de sus atributos físicos. Por ejemplo, al imaginar un tren, solemos pensar en una máquina con imanes, motores y capacidad de desplazarse por largas distancias, lo cual implica que lo concebimos

principalmente como un medio de transporte entre lugares lejanos, este proceso es una interpretación de lo que nosotros pensamos de acuerdo a nuestras experiencias y conocimientos.

Finalmente, el lenguaje sin duda es uno de los elementos principales en las representaciones, pues actúa como un medio el lenguaje es esencial en las representaciones sociales porque permite a los individuos compartir y transmitir conocimientos y creencias. Las representaciones sociales, para Moscovici, son sistemas de valores, ideas y prácticas comunes que se difunden y mantienen a través del lenguaje, creando una visión compartida de la realidad, y es aquí donde el lenguaje actúa como un vehículo para la socialización y para la construcción de la identidad colectiva.

El lenguaje no solo tiene la función de describir la realidad, sino que también contribuye a su construcción. A través de él, las personas generan representaciones sociales que interpretan y dan sentido al mundo que las rodea, facilitando la interacción y la comprensión de los fenómenos sociales (Berger y Luckmann, 1966). En este contexto, el lenguaje juega un papel fundamental en las representaciones sociales, ya que no solo permite compartir y comunicar significados, sino que también participa activamente en la creación de la realidad social. Mediante el lenguaje, estas representaciones se elaboran, mantienen y difunden dentro de una comunidad, influenciando la forma en que los sujetos perciben su entorno y a ellos mismos.

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1. Consideraciones metodológicas de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca generalizar resultados y medir variables numéricamente, la cualitativa busca captar significados, interpretaciones, emociones, relaciones y procesos sociales complejos en su contexto natural.

Desde una perspectiva metodológica se sustenta en corrientes como la interpretativa, la fenomenológica, el constructivismo y la hermenéutica, las cuales sostienen que, la realidad social no es única ni objetiva, sino que se configura a través de las subjetividades y la interacción humana. Optar por este enfoque metodológico implica alejarse de la visión positivista y adoptar una postura comprometida con la comprensión integral del ser humano en su contexto histórico y social. En lugar de buscar leyes universales, la investigación cualitativa se enfoca en captar la esencia de los fenómenos desde la perspectiva interna de los actores, valorando la experiencia individual y la construcción compartida de sentido.

Lo valioso de esta forma de investigar radica en su potencial para descubrir significados ocultos, dar visibilidad a voces antes ignoradas y generar conocimiento a partir del diálogo entre lo vivido, lo observado y lo interpretado.

3.1.1 Paradigma interpretativo

Es importante destacar que en la investigación los paradigmas cumplen un rol fundamental, que sirve de base para guiar el camino que se llevara a cabo, además de establecer acuerdos sobre los elementos a considerar. Es fundamental describir que en *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1962: 82), Thomas Kuhn describe el paradigma como un sistema de suposiciones conectadas entre sí sobre el mundo social, que sirve como base filosófica para su análisis sistemático. Desde esta perspectiva, el

paradigma se concibe como una construcción conceptual compuesta por principios teóricos y metodológicos, así como por creencias compartidas, esta estructura guía la visión del mundo de una comunidad científica específica, fortaleciendo tanto sus valores como los conocimientos colectivos que la definen (Marín, 2007). De este modo, puede entenderse el paradigma como un marco conceptual que posibilita el desarrollo de investigaciones en campos específicos. Acorde a lo expuesto por Najmanovich (1991), dicho marco se sustenta en ciertas entidades fundamentales y emplea diversas técnicas con el propósito de encontrar soluciones a problemáticas concretas.

En este caso, se hace énfasis en el paradigma interpretativo, que es uno de los enfoques centrados en la investigación de tipo cualitativo, ya que permite comprender la realidad social desde diversas perspectivas y escenarios sociales. Martínez (2013) sostiene que el paradigma interpretativo emerge como una respuesta crítica al paradigma positivista, esta propuesta parte del reconocimiento de las limitaciones que tienen los enfoques cuantitativos para explicar la complejidad de la realidad social. Por ello, el paradigma interpretativo se centra en las subjetividades, privilegiando la forma en que los individuos se apropian del mundo y lo interpretan. Su base está en considerar las experiencias como elementos clave para comprender la realidad, entendiendo que dichas subjetividades están configuradas por factores históricos, sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un proceso en constante construcción, que no finaliza con la obtención de respuestas, sino que se enriquece al abrirse a nuevas posibilidades epistemológicas. La interpretación, en este enfoque, guía la investigación y orienta el análisis hacia la comprensión de fenómenos situados. A partir de este entendimiento contextual, se desarrollan metodologías destinadas a explorar y significar las relaciones únicas que se dan en cada entorno social.

Como afirma Habermas (1985; citado en Hoyos, 1986), este paradigma busca ofrecer una multiplicidad de datos y perspectivas que permitan dar sentido a la vida cotidiana. En consecuencia, se asocian a este enfoque los métodos cualitativos de investigación, los cuales, mediante estrategias multimétodo como entrevistas,

observaciones y grupos focales, permiten al investigador recopilar información variada y construir posibles respuestas a sus preguntas de estudio.

Como parte de nuestra investigación el paradigma interpretativo nos va a permitir comprender como se construye la realidad a partir de los significados de los sujetos de acuerdo a su experiencia y su contexto, por ello, se relaciona con nuestros sujetos de investigación que en este caso son los docentes y sus interpretaciones sobre la participación de la familia en la escuela, esto es de acuerdo a lo que ellos interpretan desde su realidad, de este modo con el paradigma interpretativo se toman en cuenta sus sentidos, sus experiencias y conocimientos para interpretar esa realidad que perciben y que se alimenta de diferentes perspectivas.

3.1.2 Enfoque de investigación cualitativa

El enfoque cualitativo, es un enfoque que busca acercarse al mundo que “hay afuera” y pretende entender, describir y, en algunos casos, explicar fenómenos sociales “desde el interior”. Esto se logra a través de distintas maneras: analizando experiencias individuales o grupales, observando interacciones y comunicaciones en el momento en que se producen y examinando esas experiencias o interacciones en profundidad.

En este sentido, la investigación cualitativa resulta especialmente valiosa en estudios de corte social, pues ayuda a comprender fenómenos complejos, enfocándose en la descripción de cualidades y significados. Asimismo, permite un acercamiento directo a las realidades de los sujetos, no sólo abordando estructuras y procesos, sino también lo que estos significan para los individuos, destacando la importancia de lo simbólico y la valoración subjetiva de la realidad.

Entre las características del método cualitativo destacan las siguientes: su objetivo es la captación y reconstrucción del significado; utiliza un lenguaje esencialmente conceptual y metafórico; el proceso de recolección de datos es flexible y no estructurado; emplea un enfoque inductivo más que deductivo; y su orientación es holística y concretizadora, en lugar de particularista y generalizadora (Olabuénaga, 1999).

Por otra parte, Vasilachis et al. (2006) destacan aspectos fundamentales de esta metodología, entre los cuales se encuentran:

- No existe una realidad objetiva, ya que esta se construye socialmente a partir de los actores clave.
- El conocimiento (episteme) emerge de las personas que participan activamente en la investigación.
- La tarea primordial del investigador es entender e interpretar el mundo de los participantes según sus experiencias y visiones.
- Existe una interacción constante y dinámica entre el investigador y los participantes a lo largo de todas las etapas.
- La investigación es un producto mosaico, influido por valores culturales, étnicos y por el propio investigador.
- Tiene un carácter holístico e integrador, acogiendo información novedosa durante el proceso. Por ello, los objetivos pueden ajustarse en función de los hallazgos que surjan durante la recogida de datos.
- Finalmente, esta metodología no parte de hipótesis verificables ni de variables cuantificables, sino que analiza información subjetiva, como afectos, valores, motivaciones, entre otros.

La investigación cualitativa se fundamenta en observaciones naturalistas y en modelos orientados a la comprensión profunda de los fenómenos, asumidos desde una perspectiva constructivista que reconoce la naturaleza dinámica y transformadora de la realidad social. En este sentido, Stake (1999), en *The Art of Case Study Research*, identifica una serie de características centrales de este enfoque, las cuales constituyen criterios esenciales para fortalecer la rigurosidad y la validez interpretativa del estudio cualitativo.

Estas características orientan tanto la forma de abordar el fenómeno como las decisiones metodológicas que guían el proceso investigativo:

Naturaleza interpretativa: la investigación cualitativa parte de que la realidad es construida por las personas. El investigador interpreta significados, experiencias, perspectivas y contextos, no solo hechos observables.

Enfocada en la comprensión profunda: su propósito principal es comprender y no necesariamente explicar o predecir. Stake (1999) la concibe como un proceso para captar la *esencia del fenómeno*, más que para generalizar.

Atención al contexto: para Stake el fenómeno no puede separarse del entorno. La investigación cualitativa reconoce la importancia del contexto social, cultural y situacional.

El investigador como instrumento principal: Stake enfatiza que el investigador es el instrumento clave para recolectar, interpretar y analizar los datos. Su sensibilidad, intuición y experiencia influyen en la comprensión del caso.

Flexibilidad en el diseño: los estudios cualitativos tienen diseños emergentes. El plan puede modificarse conforme se avanza, para seguir pistas, descubrimientos o situaciones cambiantes.

Múltiples fuentes de información: Stake señala la importancia de la triangulación, usando diversas técnicas como: entrevistas, observaciones, documentos, registros institucionales y artefactos culturales. Esto permite una comprensión más rica del fenómeno.

Atención a lo particular: Stake propone la idea de conocer lo singular, especialmente en los estudios de caso. Para él, comprender lo particular también ayuda a entender lo general.

Énfasis en los significados y la experiencia: la perspectiva de los participantes es central. Stake dice que la investigación cualitativa busca “dar voz” a quienes viven el fenómeno.

Holística: se estudia el fenómeno de manera integral, atendiendo sus múltiples dimensiones y relaciones, no mediante variables aisladas.

Descripción detallada: Stake destaca la importancia de generar descripciones densas para representar fielmente la complejidad del caso o situación estudiada.

Siguiendo los puntos anteriores, la metodología cualitativa implica un estilo de investigación social con énfasis en la recolección prolongada y sistemática de datos, a través de notas, grabaciones y otros registros. Por ello, el método cualitativo se caracteriza por estudiar significados intersubjetivos mediante entrevistas estructuradas o semiestructuradas y observación directa, analizando la vida social en su contexto natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales. De igual manera, se opta por descripciones densas y conceptos comprensivos del lenguaje simbólico.

A partir de esta base, diversos autores han definido la investigación cualitativa como esencial para conocer la realidad desde la perspectiva de los protagonistas, captando los significados particulares que atribuyen a los hechos. Según LeCompte (1995), se trata de “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de entrevistas, narraciones, grabaciones, transcripciones u otros registros”. Esta autora enfatiza que los estudios cualitativos se centran en los contextos naturales, tal y como se presentan.

Del mismo modo, Denzin y Lincoln (1994) la describen como “multimetódica”, con un enfoque interpretativo y naturalista, que busca entender los fenómenos según los significados que tienen para las personas involucradas.

Stake (1995) identifica tres diferencias clave entre los enfoques cualitativo y cuantitativo:

1. La distinción entre comprensión y explicación como propósito de la indagación.
2. El papel personal (cualitativo) versus impersonal (cuantitativo) del investigador.
3. La diferencia entre conocimiento construido y descubierto. Así pues, mientras el enfoque cuantitativo busca explicar y controlar, la investigación cualitativa persigue comprender las complejas interrelaciones de la realidad, ofreciendo descripciones densas, comprensión experiencial y aceptación de múltiples realidades.

Estas prácticas, en consecuencia, permiten al investigador obtener representaciones de la realidad a través de entrevistas, notas de campo, conversaciones, imágenes y registros personales. La investigación cualitativa, por tanto, implica un enfoque interpretativo y naturalista, que busca dar sentido a los fenómenos desde los significados que les atribuyen las personas.

Cabe señalar que este tipo de investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico, centrado en la interpretación y comprensión. La hermenéutica, en un sentido general, es el estudio de la interpretación; y en uno más específico, la tarea de interpretar textos (Palmer, 1969). Aunque la hermenéutica comparte poco con los métodos tradicionales de la investigación cualitativa, se considera parte del mismo enfoque, ya que ambos rechazan la perspectiva cuantitativa de las ciencias naturales.

Así pues, la investigación cualitativa reconoce que los investigadores pueden observar e informar con objetividad sobre el mundo social y las experiencias de los demás. A través de técnicas como entrevistas, historias de vida, estudios de caso o análisis documental, el investigador integra sus propias observaciones con las aportadas por los participantes (Palmer, 1969: 31).

Como se ha señalado previamente, esta metodología utiliza diversas técnicas como: entrevistas, observaciones, relatos de vida, imágenes, entre otros para construir conocimiento a partir de lo vivido por los sujetos de investigación. Stake (1995) resume este enfoque como holístico, empírico, interpretativo y empático. Lo común en todos estos métodos es el interés por comprender como las personas construyen su mundo y atribuyen significado a lo que hacen o les sucede.

Otro punto importante es que los investigadores cualitativos buscan acceder a experiencias e interacciones dentro de su contexto natural, permitiendo que las particularidades de cada caso emerjan con claridad. Es importante destacar que, en la investigación cualitativa los conceptos evolucionan durante el proceso investigativo, adaptando métodos y teorías al objeto de estudio. El investigador, por tanto, se convierte en una parte esencial del proceso, desde la recolección de datos hasta la interpretación y presentación de hallazgos.

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión centrada en la indagación de los hechos; la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, siguiendo a lo que resalta Stake (1995) el papel del investigador es obtener una descripción densa, una comprensión experiencial y conocer las múltiples realidades de lo que se pretende investigar.

Finalmente, la investigación cualitativa sustenta su enfoque epistemológico y metodológico en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos. Su práctica se orienta hacia una sociedad construida por el hombre, donde interactúan diversas perspectivas para generar conocimiento de forma cooperativa y dinámica. Por ende, en nuestra investigación se adoptará este enfoque, ya que permite obtener conocimientos acordes a la realidad de nuestros sujetos, en relación con el tema de estudio y permitiéndonos obtener información detallada a partir de la interpretación de los docentes acerca de los significados que tiene sobre la participación de la familia.

3.1.3 El método de estudio de caso y la fenomenología

En primer lugar, es importante destacar que la investigación cualitativa presenta diferentes métodos de profundidad para abordar la realidad. En este caso, nos permite comprender los fenómenos centrándonos en su descripción y en el significado que adquieren, además de permitirnos un acercamiento directo a las realidades de los sujetos estudiados.

Dado que nuestra investigación es de corte cualitativo, se ha optado por emplear el método exploratorio, ya que este resulta pertinente cuando se busca examinar las características de fenómenos poco estudiados. De hecho, los estudios exploratorios se desarrollan en contextos donde existen inquietudes investigativas, carencia de antecedentes sólidos o donde la revisión de la literatura sólo ofrece orientaciones generales sin respaldo empírico o conceptos poco definidos. Asimismo, este tipo de estudio se utiliza cuando se pretende abordar un área desde enfoques novedosos.

Además, los estudios exploratorios cumplen una función esencial en el proceso de investigación, pues facilitan la recolección de datos que orientan la viabilidad de estudios

más exhaustivos en contextos específicos. También posibilitan la identificación de nuevos problemas de investigación, la formulación de conceptos o variables relevantes, el establecimiento de prioridades temáticas y la elaboración de hipótesis preliminares. Son particularmente útiles en áreas donde la información disponible es escasa o fragmentada.

En este sentido, Perdomo (1996: 23) define la investigación exploratoria como un intento de aproximación a una determinada realidad, especialmente útil cuando el problema seleccionado ha sido poco estudiado y no es posible formular hipótesis con cierta probabilidad, o cuando los recursos del investigador no permiten un estudio más profundo.

De forma complementaria, Hernández Sampieri et al. (2003: 116) subrayan que los estudios exploratorios permiten familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información útil para evaluar la posibilidad de llevar a cabo investigaciones más completas en contextos particulares.

Es importante reiterar que el propósito fundamental de los estudios exploratorios consiste en obtener una visión general del fenómeno en cuestión. Su función principal es identificar posibles relaciones entre variables y sentar las bases para estudios posteriores con un enfoque más riguroso. A diferencia de los estudios descriptivos o explicativos, los exploratorios son metodológicamente más flexibles, ya que no se ajustan a esquemas rígidos ni complejos. En consecuencia, tienden a abordar los fenómenos de forma más amplia y general (Cárdenas y Salinas, 2009).

Como se ha mencionado, este tipo de estudios resulta útil para lograr un primer acercamiento a fenómenos poco conocidos. Su relevancia reside en que permiten recopilar información valiosa para evaluar la viabilidad de investigaciones futuras más profundas o específicas en contextos particulares. Además, contribuyen a la identificación de conceptos y variables con potencial analítico, a la formulación de hipótesis iniciales y al establecimiento de prioridades investigativas.

Según Pasten (1998), la investigación exploratoria presenta varias características fundamentales:

- La formulación del problema es vaga e imprecisa.
- No existe un sistema teórico que proporcione una respuesta bien fundamentada.
- Su objetivo principal es aclarar aspectos del problema o definir con mayor precisión los conceptos involucrados.
- Las hipótesis se enuncian una vez que finaliza la exploración.
- Incluye una variedad de situaciones y unidades de análisis.

Este tipo de investigaciones se caracteriza por una metodología flexible, por abarcar objetos de estudio amplios y por tener, en ocasiones, objetivos inicialmente indeterminados. Antes de realizar observaciones específicas, el investigador adopta una estrategia orientada a revisar y analizar profundamente ciertos supuestos. Esta fase inicial tiene como finalidad elaborar esquemas clasificatorios preliminares, identificar posibles modelos aún no definidos explícitamente o fomentar la formulación de hipótesis evaluables en etapas posteriores (Padua, 1979).

Paralelamente, en el marco de nuestra investigación también incorporaremos un enfoque fenomenológico, ya que este constituye una de las perspectivas cualitativas más relevantes (Babu, 2019). La fenomenología se basa en la interpretación y comprensión de los fenómenos a partir de la experiencia subjetiva del ser. En palabras de Paoli (2012): "la fenomenología reivindica la subjetividad, la ciencia del sujeto y de su experiencia, desde su experiencia".

Este enfoque establece una conexión directa con las problemáticas sociales reales, facilitando así una comprensión más profunda de las mismas. Esta capacidad interpretativa justifica su carácter multidisciplinario, dado que sus técnicas se centran en el ser humano y sus contextos naturales. En consecuencia, los estudios fenomenológicos destacan la importancia de orientar las capacidades hacia las experiencias dentro del ámbito de las ciencias sociales, permitiendo una aplicación más significativa del conocimiento sobre el ser humano (Araujo et al., 2019). Esta práctica investigativa genera

conocimiento como resultado del aprendizaje adquirido mediante actividades que promueven la mejora continua y el reconocimiento del aprendizaje como proceso experiencial.

De acuerdo con Paoli (2012: 22–23): "la fenomenología designa un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desprende de él, y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar un desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias". Por tanto, como método cualitativo, la fenomenología adquiere valor en la interpretación de los fenómenos desde su dimensión interna y en su entorno natural, adoptando un enfoque profundamente reflexivo. Gracias a sus bases filosóficas, este enfoque concibe la realidad mediante técnicas cualitativas rigurosas, que otorgan protagonismo al discurso, la empatía y al significado que se atribuye a las experiencias humanas.

Adicionalmente, nuestra investigación se relaciona con el método de estudio de casos, el cual resulta especialmente útil en el análisis de fenómenos sociales y educativos. Este consiste en presentar una serie de casos que representan diversas situaciones problemáticas de la vida real con el fin de analizarlas detalladamente. En el contexto de nuestra investigación, aplicar el estudio de caso permitirá explicar con objetividad la evolución del problema, sus particularidades y las causas que originan la situación que deseamos examinar.

Los estudios de caso brindan una comprensión profunda del fenómeno en estudio, ya que permiten un análisis exhaustivo que favorece el entendimiento de su origen, evolución y características específicas. Su principal rasgo es el carácter descriptivo, permitiendo detallar minuciosamente los elementos implicados.

Cabe señalar que un caso representa la exposición de una situación real con fines de estudio y para fomentar el intercambio de ideas. No obstante, aunque la descripción puede ser exhaustiva y pertinente, esto no implica que incluya todos los eventos relacionados con el problema. Por ello, es fundamental que el caso esté bien delimitado y permita un análisis riguroso. En muchas disciplinas académicas, los estudios de caso

son preferidos por su capacidad para ejemplificar principios generales, buenas prácticas y hechos relevantes (Herreid, 1997).

El estudio de casos permite una interrelación fluida entre las distintas dimensiones del fenómeno. En nuestra investigación nos basaremos en el enfoque propuesto por Stake (1998), quien sostiene que el estudio de caso es una estrategia cualitativa centrada en la comprensión profunda de un fenómeno en su contexto natural. Su objetivo no es generalizar, sino explorar la singularidad del caso mediante múltiples fuentes de información y una interpretación reflexiva y narrativa que capte su complejidad.

En este marco, nuestro objetivo es recuperar las interpretaciones de los docentes sobre la participación de la familia en la escuela, centrándonos en cómo la interpretan desde su contexto, sus experiencias y los significados que le otorgan. Por esta razón, consideramos pertinente utilizar el estudio de caso, ya que nos permite comprender a fondo el fenómeno mediante el diálogo con nuestros sujetos de investigación.

En este punto, es importante reiterar que previamente se ha descrito el método exploratorio, ya que, al tratarse de una investigación cualitativa, resulta adecuado integrarlo. Este método posibilita que el investigador se familiarice con el problema, identifique variables, patrones, relaciones o enfoques relevantes y oriente la investigación hacia una mayor profundidad. En nuestro caso, no se pretende comprobar hipótesis, sino comprender el fenómeno y analizar las interpretaciones de los docentes desde sus propias percepciones.

Por último, con el enfoque fenomenológico buscamos captar la esencia de las experiencias vividas por los docentes, interpretándolas desde su perspectiva subjetiva. Nos proponemos profundizar en el significado que los actores educativos otorgan a la participación de las familias en el contexto escolar. En definitiva, el marco metodológico es un componente clave de nuestra investigación, ya que nos orienta en el desarrollo del estudio y guía cada etapa del proceso investigativo.

3.1.4 Técnica para la recolección de la información: La entrevista semiestructurada

En primer lugar, conviene aclarar que, dentro del enfoque cualitativo, la entrevista se emplea como una herramienta eficaz para la obtención de información. Esta técnica consiste en una conversación que no se limita al simple diálogo, sino que persigue un propósito específico, como, por ejemplo, alcanzar los objetivos de nuestra investigación, los cuales comprenden qué pretendemos lograr, cómo y con quiénes. Desde una perspectiva metodológica, se trata de un recurso que adopta la forma de un diálogo informal.

De acuerdo con Canales (2006), la entrevista implica una interacción directa entre el investigador y el participante, cuyo objetivo es obtener respuestas verbales a las preguntas formuladas en torno al problema de estudio. Además, Heinemann (2003) sugiere complementar esta técnica con el uso de estímulos adicionales, como materiales visuales, con el fin de recabar datos que contribuyan a responder la cuestión central de la investigación.

Comparativamente, se puede afirmar que, en relación con el cuestionario, la entrevista resulta más efectiva, ya que permite recopilar información más detallada y profunda. Asimismo, ofrece la ventaja de resolver dudas durante la interacción, lo cual facilita la obtención de respuestas más precisas y útiles. Estas respuestas, a su vez, pueden enriquecer significativamente el acervo informativo del estudio.

Por otro lado, esta técnica resulta especialmente útil en investigaciones de tipo descriptivo, en fases exploratorias y en la elaboración de herramientas para la recolección de datos. Como ya se ha mencionado en la sección dedicada a los métodos, estamos adoptando un enfoque exploratorio; por lo tanto, la entrevista constituirá un recurso de gran utilidad para el análisis del fenómeno que estamos abordando.

En este contexto, hemos optado por la entrevista semiestructurada, ya que este tipo ofrece mayor flexibilidad en comparación con las entrevistas estructuradas. Aunque se basa en una serie de preguntas previamente diseñadas, permite adaptarlas según las

respuestas del entrevistado e incluso incorporar nuevas inquietudes durante el desarrollo de la conversación. Esta característica es particularmente valiosa, pues facilita la interacción, permite aclarar conceptos, resolver ambigüedades, reducir formalismos innecesarios y fomentar una comunicación más fluida y motivadora para el entrevistado.

Del mismo modo, la entrevista semiestructurada ha generado un interés notable, principalmente porque se considera que brinda mayores posibilidades para que los entrevistados expresen sus opiniones de manera libre y espontánea, en comparación con las entrevistas estandarizadas o los cuestionarios estructurados.

Según Martínez (2005), algunas recomendaciones para la realización de entrevistas semiestructuradas son las siguientes:

- Contar con una guía de entrevista con preguntas agrupadas por temas o categorías, basadas en los objetivos del estudio y en la revisión de la literatura.
- Elegir un lugar agradable que propicie un diálogo profundo con el entrevistado y que esté libre de ruidos que entorpezcan la conversación o la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.
- Recoger los datos personales que se consideren pertinentes para los fines de la investigación.
- Mantener una actitud receptiva y sensible por parte del entrevistador, evitando mostrar desaprobación ante los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de forma que el entrevistado pueda hablar con libertad y espontaneidad, modificando el orden y contenido de las preguntas según el curso de la entrevista.
- No interrumpir el flujo del pensamiento del entrevistado y permitirle tratar otros temas que el entrevistador considere relacionados con las preguntas.

- Invitar, con prudencia y sin presión, al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Adicionalmente, es pertinente señalar que Díaz-Bravo (2013) hace énfasis en que, durante una entrevista semiestructurada, el entrevistador debe tomar decisiones clave en el transcurso de la misma. Esto requiere una alta sensibilidad frente al desarrollo de la conversación y a las respuestas del entrevistado, así como una comprensión clara de lo que se ha dicho. Por ejemplo, si una pregunta ya ha sido respondida incidentalmente, el entrevistador deberá decidir si reformularse para obtener más detalles o bien omitirla. Otro desafío importante es gestionar el tiempo disponible frente al deseo de cubrir todas las preguntas de la guía. Además, el entrevistador debe ser consciente de su lenguaje corporal y sus reacciones ante las respuestas, con el fin de no incomodar ni coartar la libertad del entrevistado.

En relación con las fases de la entrevista, es importante considerar cuatro momentos clave:

1. Fase de preparación: en esta etapa se definen los aspectos organizativos, tales como los objetivos, la elaboración de las preguntas guía y la convocatoria a los participantes.
2. Fase de apertura: ocurre cuando el entrevistador y el entrevistado se encuentran en el lugar acordado; aquí se exponen los objetivos de la entrevista, el tiempo estimado de duración y se solicita el consentimiento para grabar la conversación.
3. Fase de desarrollo: representa el núcleo de la entrevista, en donde se intercambia información siguiendo la guía de preguntas, pero con flexibilidad. El entrevistador utiliza todos sus recursos para obtener los datos requeridos.
4. Fase de cierre: se realiza una síntesis de la conversación con el fin de puntualizar la información obtenida y se agradece al entrevistado por su participación (Díaz-Bravo, 2013).

Tras haber explicado las características de la entrevista en general y de la entrevista semiestructurada en particular, es preciso señalar que, para nuestro marco metodológico, nos apoyaremos en las propuestas de Olabuénaga (2012), quien señala que la entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información cualitativa que se caracteriza por su flexibilidad y profundidad, aunque parte de una guía de preguntas previamente establecida, permite que el entrevistador adapte el orden, la formulación e incluso el contenido de las preguntas durante la conversación, según el curso que tome la interacción con el entrevistado.

Este tipo de entrevista facilita la exploración de significados, percepciones y experiencias personales, ya que otorga libertad tanto al investigador como al participante, propiciando un diálogo más natural y espontáneo. Es especialmente útil para comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los propios sujetos, y se sitúa dentro del enfoque interpretativo, donde el conocimiento se construye a partir de la interacción y el contexto.

El rol del entrevistador considera los siguientes elementos:

- Empatía y escucha activa: El entrevistador celebra una conversación, no un interrogatorio.
- Neutralidad y profesionalidad: La relación debe ser amistosa, sin caer en adulaciones ni autoritarismos.
- Control del ritmo: Es esencial regular cuándo hacer pausas, clarificar sentido de preguntas y guiar sutilmente la dirección de la entrevista.

Y las siguientes fases del proceso:

- Diseño: Definir objetivos, seleccionar perfiles y bosquejar temas o áreas a cubrir.
- Aplicación: Conducir la entrevista, adaptarse a respuestas, generar un clima de confianza, grabar/transcribir los diálogos.

- **Análisis:** Interpretar datos en función del contexto, identificando patrones de significado en las palabras y emociones del entrevistado.

Finalmente, cabe señalar que en esta investigación se hace énfasis en los aspectos que se describen, para lograr una técnica que sea acorde a lo que queremos y que todo salga de acuerdo a lo esperado. Esto se debe a que, en nuestro caso particular al investigar las interpretaciones de los docentes sobre la participación de la familia en la escuela, resulta indispensable conocer tanto el “cómo” se realizará la entrevista como el “de qué manera” se llevará a cabo. Este enfoque metodológico nos permite tener mayor claridad en el proceso, identificar puntos clave y, sobre todo, acceder a las realidades vividas por los docentes, con el fin de comprender sus percepciones dentro de un contexto específico.

3.1.5 El instrumento de recogida de información. El guion de entrevista semiestructurada

En general, cada instrumento está diseñado para cumplir una función específica, aunque en la práctica puede tener múltiples aplicaciones. La elección de un instrumento por parte del investigador suele responder a razones de carácter práctico, más que a una imposición teórica determinada. Entre los principales motivos para su utilización se destacan los siguientes:

1. Facilitan un registro constante y homogéneo de los fenómenos observados, lo que simplifica el control de la observación científica y contribuye a alcanzar la sistematicidad, considerada uno de los valores fundamentales de la ciencia.
2. Mejoran la precisión de las observaciones, al reducir la subjetividad y aumentar la fidelidad en la recolección de datos.
3. Permiten la detección de fenómenos inaccesibles a los sentidos humanos, ampliando así el alcance de la observación más allá de las capacidades perceptivas del observador.

4. Favorecen la replicabilidad y la verificabilidad de las observaciones científicas, aspectos esenciales del paradigma científico contemporáneo.
5. Hacen posible la transparencia metodológica, ya que los instrumentos y las técnicas utilizadas pueden ser detalladamente descritos en los informes de investigación, lo cual permite a otros investigadores identificar los criterios empleados en el registro de datos y evaluar la calidad de las observaciones realizadas (Chowdhury et al., 2019; Bandalos, 2018).

En este caso, el instrumento seleccionado es una guía de entrevista semiestructurada. Esta elección se debe a que dicha técnica ofrece un alto grado de flexibilidad, lo cual constituye una de sus principales ventajas. A partir de una pregunta inicial, es posible adaptar el rumbo de la entrevista según las respuestas del entrevistado, lo que favorece una conversación más fluida y contextualizada. Además, este tipo de entrevistas se ajusta con mayor facilidad a las condiciones particulares de la interacción investigativa. Si bien es posible que surjan preguntas que no estén directamente relacionadas con los objetivos del estudio, estas pueden proporcionar información adicional de gran valor para la investigación.

Ahora bien, es fundamental tener en cuenta que el investigador encargado de llevar a cabo la entrevista debe estar preparado, ya que debe guiar la conversación sin influir en las respuestas del entrevistado. Para lograrlo, se elabora un guion que incluya las categorías y temáticas relevantes, junto con sus respectivas preguntas, no obstante, es posible que durante el desarrollo de la investigación surjan categorías emergentes que también deben ser consideradas. Este aspecto es crucial, ya que el análisis posterior se basará tanto en los contenidos previamente definidos como en aquellos que surjan de manera espontánea durante el proceso.

Para nuestro instrumento nos basamos en los argumentos de Kvale (2008), quien hace énfasis en el guion de entrevistas como una guía que organiza el desarrollo de la entrevista, con un nivel de estructura que puede variar. Esta puede limitarse a señalar los temas que deben abordarse o bien presentar un conjunto de preguntas formuladas de manera precisa y en un orden específico.

En el caso de las entrevistas no estructuradas, que en este caso vamos a utilizar, la guía suele contener un resumen de los temas a tratar acompañado de preguntas sugeridas. La rigidez con la que deben seguirse estas preguntas dependerá del enfoque particular del estudio: en algunos casos, se requiere una aplicación estricta por parte del entrevistador, mientras que en otros se permite mayor flexibilidad, dando espacio al criterio del entrevistador para decidir hasta qué punto seguir la guía y cuándo profundizar en las respuestas o explorar nuevas direcciones que puedan surgir durante la conversación (Kvale, 2008).

Es cierto que las entrevistas pueden variar en cuanto a la claridad con la que se presenta su objetivo. En algunos casos, el entrevistador expone de forma abierta el propósito de la entrevista desde el inicio y formula preguntas directas. En otros, opta por un enfoque más sutil, utilizando preguntas indirectas y reservando la explicación del propósito hasta el final de la conversación, esto dependerá de lo que sea más pertinente para los entrevistadores.

Otro punto a tomar en cuenta es que las preguntas de la entrevista se pueden evaluar tanto con respecto a una dimensión temática como con respecto a una dimensión dinámica: temáticamente, en lo que se refiere a la producción de conocimiento y dinámicamente, en lo que se refiere a la relación interpersonal en la entrevista. Una buena pregunta de entrevista debería contribuir temáticamente a la producción de conocimiento y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista.

De acuerdo con Kvale (2008), desde una perspectiva temática, las preguntas en una entrevista se vinculan con el "qué", es decir, con los contenidos abordados. Estas preguntas deben estar alineadas tanto con las concepciones teóricas que sustentan la investigación como con los objetivos del análisis posterior.

El tipo de preguntas variará en función del enfoque de la entrevista. Por ejemplo, pueden orientarse a obtener descripciones espontáneas de la experiencia vivida, a construir narraciones coherentes o a explorar un análisis conceptual basado en la comprensión personal del entrevistado sobre un tema.

En general, mientras más libre y espontáneo sea el desarrollo de la entrevista, mayor será la posibilidad de obtener respuestas naturales, ricas e inesperadas. Por el contrario, una entrevista más estructurada facilita la organización conceptual de la información durante el análisis posterior.

Desde una perspectiva dinámica, las preguntas en una entrevista se relacionan con el "cómo", es decir, con la manera en que se desarrolla la interacción entre entrevistador y entrevistado. Estas preguntas deben facilitar una comunicación fluida, fomentar una atmósfera positiva y motivar a los participantes a compartir sus experiencias y emociones. Para lograrlo, las preguntas deben ser claras, breves y formuladas en un lenguaje accesible, evitando el uso de terminología académica compleja. Es importante tener en cuenta que una pregunta que sea conceptualmente sólida desde el punto de vista temático no necesariamente será adecuada para el contexto dinámico de una entrevista. "Los entrevistadores sin experiencia suelen caer en el error de iniciar la conversación con preguntas conceptuales demasiado directas" (Sennett, 2004: 41).

Al preparar una entrevista, es útil elaborar dos tipos de guías: una con las preguntas temáticas del proyecto de investigación, formuladas en lenguaje académico, y otra con las preguntas que se harán durante la entrevista, redactadas en un lenguaje accesible para los entrevistados. Estas últimas deben equilibrar tanto el contenido temático como el dinamismo conversacional. Por ejemplo, conceptos teóricos como la motivación intrínseca y extrínseca deben traducirse a preguntas simples y cotidianas que promuevan respuestas espontáneas y detalladas, especialmente en contextos como entrevistas con estudiantes. Además, una sola pregunta de investigación puede abordarse desde distintas preguntas de entrevista, y, a su vez, una pregunta de entrevista puede aportar información útil para varias cuestiones de investigación (Flick, 2007).

Las preguntas "por qué", "qué" y "cómo" cumplen funciones distintas según se trate del diseño del proyecto o de la situación de entrevista. Al planificar una investigación, primero deben responderse las preguntas "por qué" y "qué", antes de abordar el "cómo". En cambio, durante la entrevista, se priorizan preguntas descriptivas como "¿qué ocurrió?" o "¿cómo se sintió?", con el fin de obtener relatos espontáneos. Las preguntas

"por qué", al enfocarse en explicaciones personales, pueden generar respuestas demasiado racionalizadas o hacer que la entrevista parezca un examen. Por ello, deben usarse con cautela y preferiblemente al final, dejando el análisis explicativo al investigador.

Comprender por qué los entrevistados tienen ciertas experiencias o actúan de determinada manera es una tarea que recae principalmente en el investigador, no en el entrevistado. Una analogía útil es la del médico, que primero recoge información descriptiva qué siente el paciente, cómo se manifiestan los síntomas antes de ofrecer un diagnóstico. Del mismo modo, el investigador debe obtener descripciones detalladas que sirvan de base para interpretar los hechos, aunque en algunos casos también pueda ser relevante explorar las propias explicaciones del entrevistado.

Además, el entrevistador debe considerar desde el inicio cómo se analizarán, verificarán e informarán los resultados. Formular preguntas con un propósito claro y buscar la clarificación durante la entrevista no solo fortalece el análisis posterior, sino que también demuestra interés genuino en las respuestas del entrevistado. Idealmente, al final del encuentro, se podrán validar o ajustar las interpretaciones e hipótesis iniciales del investigador en base a la conversación mantenida.

Finalmente, para este trabajo se realizó la recolección de información, para ello se diseñó un guion de entrevista semiestructurada acorde a las características mencionadas anteriormente, el cual se estructuró a partir de seis categorías que permitieron organizar y dar mayor claridad a las preguntas planteadas. Estas categorías fueron:

1. Conocimiento e interpretaciones de la participación familiar.
2. Formas de participación.
3. Factores que facilitan o dificultan la participación.
4. La participación y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.
5. Estrategias de mejora.

6. Ejemplos exitosos sobre la participación de la familia en la escuela.

El uso de estas categorías resultó fundamental para orientar el diseño del instrumento, ya que a partir de ellas se desglosaron preguntas específicas acordes con los objetivos de la investigación. No obstante, dada la naturaleza semiestructurada de la entrevista, se permitió la incorporación de elementos emergentes durante el diálogo con los docentes. Estas aportaciones espontáneas fueron consideradas valiosas, pues brindaron mayor profundidad al análisis y enriquecieron la información obtenida.

Además, el guion contempló la recolección de datos generales de los informantes, lo cual facilitó mantener un orden en el registro y, al mismo tiempo, permitió clasificar la información con mayor precisión. En este sentido, la entrevista semiestructurada se constituyó como un instrumento flexible, capaz de generar información sistemática y, a la vez, abierta a la incorporación de perspectivas no previstas, contribuyendo así a la construcción de hallazgos más completos y representativos.

3.1.6 Los informantes

En el marco de una investigación cualitativa, los informantes constituyen una fuente clave para comprender las significaciones y sentidos que los sujetos otorgan a los fenómenos sociales. En este estudio, los informantes fueron tres docentes de la escuela primaria Miguel N Lira, turno vespertino, ubicada en Santa Ana Chiautempan, del estado de Tlaxcala, cuyas experiencias, discursos y trayectorias laborales permitieron explorar las representaciones sociales que construyen en torno a la participación de las familias en el ámbito escolar, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

De tal manera que, la selección de los informantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual es adecuado en investigaciones cualitativas donde lo relevante no es la representatividad estadística, sino la riqueza y profundidad de la información que pueden aportar los participantes (Martínez, 2011). Se eligieron docentes en servicio activo con al menos 15 años de experiencia en educación básica, con la finalidad de garantizar un conocimiento vivencial del contexto escolar y de las prácticas de participación familiar.

Se incluyeron tres docentes frente a grupo de distintos grados, en este caso; segundo grado, cuarto grado y sexto grado. Esta diversidad permitió contrastar distintas voces institucionales que inciden en la forma en que se concibe y se gestiona la relación escuela-familia. Como señala Flick (2015), la heterogeneidad entre informantes favorece una comprensión más compleja del fenómeno investigado, al dar cabida a miradas plurales que enriquecen el análisis cualitativo.

El grupo quedó conformado por tres informantes clave: una maestra y dos maestros. Todos laboran en la misma institución educativa y participan directa en actividades que implican interacción con madres, padres o tutores.

A continuación, se describe brevemente su perfil, empleando pseudónimos con fines de confidencialidad:

Caso 1	Edad: 50 años. Sexo: masculino. Estudios profesionales: Licenciatura en educación telesecundaria. Docente del 6° grupo A. Antigüedad en el magisterio: 21 años. Últimas capacitaciones recibidas: talleres que imparte la secretaria de educación pública.
Caso 2	Edad: 54 años Sexo: femenino. Estudios profesionales: licenciatura en educación básica. Docente del 4° grupo A. Antigüedad en el magisterio: 32 años. Últimas capacitaciones recibidas: evaluación y CTE.
Caso 3	Edad: 45 años. Sexo: masculino. Estudios profesionales: licenciatura en ciencias de la educación y maestría en educación básica. Docente del 2° B Antigüedad en el magisterio: 18 años Últimas capacitaciones recibidas: inteligencia artificial y emociones.

Este conjunto de informantes permitió explorar representaciones desde diversas funciones, grados escolares y trayectorias profesionales, lo cual resulta relevante en el análisis de las prácticas y discursos que configuran el vínculo entre la escuela y las familias en el contexto educativo actual.

El acceso a los informantes se realizó a través de una carta de autorización dirigida a la dirección de la escuela. Una vez otorgado el permiso institucional, se procedió a contactar a los docentes individualmente para explicarles los objetivos del estudio, así

como los alcances y condiciones de su participación. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, garantizando el respeto a los principios éticos de anonimato, confidencialidad y voluntariedad.

Como parte de una ética dialógica (Kvale y Brinkmann, 2009), se promovió la construcción de un ambiente de respeto y confianza que permitiera a los informantes expresarse libremente. Las entrevistas se realizaron en espacios previamente acordados, respetando los tiempos y contextos laborales de los docentes. Además, se ofreció una devolución de resultados en formato de relatoría, a fin de mantener un vínculo colaborativo con la comunidad escolar.

Dado desde un enfoque cualitativo, los informantes no son concebidos como meros “objetos” de estudio, sino como sujetos activos, productores de significados, cuyas voces permiten acceder a los entramados simbólicos que organizan su práctica educativa (Taylor y Bogdan, 2015). En este sentido, los docentes participantes actuaron como constructores del conocimiento, aportando sus interpretaciones sobre el papel de las familias en el proceso educativo, sus interpretaciones sobre la corresponsabilidad, y las tensiones que enfrentan en la implementación de los principios de la NEM.

Sus discursos fueron analizados desde el enfoque de las representaciones sociales, entendidas como formas de conocimiento práctico, construidas socialmente, que orientan las acciones cotidianas de los sujetos (Moscovici, 1979; Jodelet, 2008). En los relatos de los informantes se identificaron elementos simbólicos que configuran su modo de ver a las familias: expectativas, estereotipos, experiencias pasadas, marcos normativos y creencias pedagógicas.

Asimismo, el contraste entre docentes de mayor trayectoria y aquellos de reciente ingreso permitió observar cómo las representaciones sobre la participación familiar se transforman o permanecen en función de las condiciones institucionales, la formación profesional y las exigencias del modelo educativo vigente.

La elección y caracterización de los informantes en este estudio no solo responde a criterios metodológicos, sino también a una perspectiva ética y epistemológica que

reconoce el valor de las voces docentes en la producción de conocimiento educativo. Al tratarse de una investigación centrada en las representaciones sociales, era indispensable recurrir a sujetos que, por su experiencia, pudieran ofrecer un discurso y articulado sobre el objeto de estudio.

En conclusión, la participación de estos tres informantes aportó un valioso análisis de las formas en que se concibe la participación de las familias en la escuela, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Su mirada crítica, reflexiva y situada constituye un insumo central para comprender cómo se construye, reproduce o resignifica la relación familia-escuela en el ámbito de la educación pública en México.

3.1.7 El acceso al campo

Con respecto a la investigación cualitativa, el acceso al campo constituye una etapa fundamental que implica no solo la entrada física al contexto de estudio, sino también la construcción de vínculos de confianza con los actores sociales, en un marco de respeto ético, sensibilidad cultural y diálogo reflexivo (Guber, 2011). Este proceso no es un trámite administrativo, sino una parte sustantiva de la investigación que condiciona la calidad de la información obtenida y la posibilidad de comprender el fenómeno en su complejidad.

El acceso al campo es una fase inicial y fundamental dentro del diseño metodológico de la investigación cualitativa. Supone mucho más que simplemente llegar al lugar físico del estudio: implica generar vínculos de confianza con los participantes, comprender las dinámicas culturales del entorno y negociar la propia presencia del investigador/a dentro del contexto.

Desde un enfoque interpretativo, el acceso al campo no es neutro ni automático, sino un proceso social mediado por relaciones de poder, normas culturales, expectativas mutuas y disposiciones éticas. A menudo requiere la intervención de "puertas de entrada" como líderes comunitarios, autoridades institucionales o contactos previos que legitimen la presencia del investigador ante los actores sociales.

Además, el acceso no se da una sola vez, sino que puede ser gradual, dinámico y, en ocasiones, frágil o reversible. Es posible que el investigador tenga acceso formal

pero no simbólico o relacional, es decir, que esté presente físicamente pero no sea aceptado como parte del entorno.

El estudio se desarrolló en una escuela primaria pública ubicada en el estado de Tlaxcala, seleccionada por criterios de accesibilidad, pertinencia temática y disposición institucional. Esta unidad de análisis representa un escenario educativo en el que confluyen diversos discursos, prácticas y tensiones en torno a la participación de las familias, lo que la convierte en un espacio propicio para explorar las representaciones sociales construidas por los docentes.

El primer paso consistió en gestionar el permiso formal para realizar el trabajo de campo, mediante la elaboración de un oficio dirigido a la dirección de la escuela, en el que se presentaron los objetivos del estudio, la metodología empleada, el perfil de los participantes y el compromiso ético de confidencialidad. Siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan y DeVault (2015), este primer contacto fue clave para legitimar la investigación y facilitar la colaboración institucional.

Una vez obtenida la autorización, se procedió a establecer contacto con los docentes mediante una presentación oral, este encuentro permitió comenzar a construir una relación de cercanía, apertura y respeto, elementos esenciales en el enfoque cualitativo (Vasilachis, 2009).

En cuanto al ingreso al campo no fue inmediato ni mecánico. Como señala Guber (2011), acceder a un campo social implica atravesar un proceso de negociación simbólica, en el que el investigador debe presentarse como un sujeto confiable, legítimo y éticamente comprometido. En este caso, se cuidó especialmente el modo de presentarse ante los docentes, evitando actitudes jerárquicas o evaluativas, y promoviendo un diálogo horizontal que favoreciera la construcción compartida del conocimiento.

Se optó por una estrategia de entrada gradual, que combinó la observación no participante en espacios comunes (recreo, salas de reunión) con entrevistas individuales agendadas según la disponibilidad de los participantes. Esta presencia sostenida permitió

ir desdibujando la figura del investigador externo y generar un ambiente de confianza que facilitó la producción discursiva de los informantes (Guber, 2011; Flick, 2015).

Además, se emplearon prácticas de escucha activa y respeto a los tiempos institucionales, lo cual fortaleció la percepción de reciprocidad y compromiso. Como plantea Kvale y Brinkmann (2009), la interacción investigativa debe configurarse como un encuentro ético en el que se reconozca la dignidad y autonomía de los sujetos.

Si bien el acceso fue en general fluido, existieron momentos de tensión asociados al ritmo de trabajo de la escuela, la carga administrativa de los docentes y los tiempos limitados disponibles para la participación. Ante estas circunstancias, se mantuvo una actitud flexible, reprogramando entrevistas y adaptándose a las condiciones del campo, sin comprometer la calidad metodológica del estudio.

Asimismo, se adoptó una postura reflexiva sobre el lugar del investigador en el campo, reconociendo que toda interacción está atravesada por relaciones de poder, expectativas mutuas y construcciones (Bourdieu, 2005). Esta autorreflexión permitió ajustar las estrategias de comunicación, cuidar el lenguaje empleado y evitar posicionamientos que pudieran inhibir la participación de los docentes.

En el marco de una ética del cuidado y la colaboración, se ofreció a los participantes una relatoría de los hallazgos, como forma de retorno simbólico y de validación del proceso investigativo, tal como lo sugieren los principios de la investigación dialógica (Freire, 1970; Vasilachis, 2009); ya que, durante todo el proceso de acceso y permanencia en el campo, se respetaron los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y no maleficencia. Cada docente firmó un documento que explicaba detalladamente los objetivos del estudio, el uso que se daría a la información y su derecho a retirarse en cualquier momento.

En el trabajo de campo se llevaron a cabo cuatro visitas en total, cada una con un propósito específico. La primera tuvo como objetivo gestionar los permisos necesarios, presentar el proyecto de investigación y establecer un primer acercamiento con los docentes. Esta visita fue fundamental para generar confianza, acordar las condiciones de

colaboración y definir los tiempos y espacios en los que se realizarían las entrevistas. La segunda visita se destinó a la aplicación de la primera entrevista. Dado que el informante ya estaba previamente informado, el acceso se desarrolló sin contratiempos y permitió llevar a cabo la entrevista en un ambiente adecuado. Posteriormente, durante la tercera y cuarta visita se realizaron las dos entrevistas restantes, de acuerdo con los horarios establecidos por los docentes, quienes facilitaron el acceso tanto al campo como a los espacios para la aplicación. Cabe resaltar, que los tres docentes nos dieron consentimiento para grabar la entrevista mediante notas de voz y disponer de la información para usos informativos, manteniendo siempre los principios de confidencialidad.

Es importante señalar que, en todos los casos, se buscó acordar lugares en los que los informantes se sintieran cómodos y en un ambiente de confianza, lo que contribuyó a obtener respuestas más abiertas y profundas. De esta manera, el proceso de acceso y aplicación de entrevistas no solo garantizó la logística necesaria, sino que también fortaleció la calidad de la información recabada. Además, como entrevistadoras tratamos ser claras y precisas, y hacer el ambiente lo más adecuado posible.

El acceso al campo, más allá de su dimensión logística, constituyó una oportunidad para construir vínculos horizontales con los sujetos participantes y para posicionar la investigación como un proceso colaborativo, situado y éticamente fundado. Esta perspectiva fue esencial para lograr una comprensión densa y situada de las representaciones sociales que los docentes construyen sobre la participación de la familia en la escuela.

3.2. Tratamiento, codificación y análisis de la información

En las investigaciones cualitativas, el tratamiento, codificación y análisis de la información constituyen una etapa esencial que permite dar sentido a los datos obtenidos, a partir de un proceso reflexivo, sistemático y teóricamente fundamentado. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan generalizaciones estadísticas, el análisis cualitativo

privilegia la comprensión profunda de los significados que los actores sociales construyen sobre la realidad (Flick, 2015; Taylor y Bogdan y DeVault, 2015).

En este estudio, el tratamiento de la información se centró en una estrategia metodológica que permite construir categorías y conceptos directamente desde los datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967). Este enfoque resultó pertinente para abordar el objeto de estudio: las representaciones sociales que los docentes construyen sobre la participación familiar, ya que estas emergen de la interacción, la experiencia y el discurso cotidiano.

El análisis de los datos sigue el modelo de codificación propuesto por Strauss y Corbin (2002):

1. Codificación abierta: en esta fase se identificaron unidades de significado relevantes dentro de los discursos docentes. Estas unidades fueron etiquetadas con códigos iniciales que reflejaban ideas, creencias o valoraciones expresadas por los participantes en torno a la familia, la escuela y su interacción. Por ejemplo, emergieron códigos como “familia ausente”, “apoyo limitado”, “padres responsables”, “barreras de comunicación”, entre otros.

2. Codificación axial: una vez agrupados los códigos, se procedió a establecer relaciones entre ellos, generando categorías que condensan patrones comunes. Esta etapa permitió vincular conceptos y construir una estructura temática más compleja. Entre las categorías obtenidas destacan: interpretaciones sobre el rol de la familia, representaciones de la corresponsabilidad educativa, experiencias de colaboración y obstáculos institucionales.

3. Codificación selectiva: en esta última etapa se integraron las categorías en torno a una categoría central que da sentido al fenómeno investigado. En este caso, la categoría central identificada fue: representaciones docentes sobre la participación familiar como proceso condicionado por factores estructurales, culturales y escolares. Esta categoría permitió comprender cómo los docentes interpretan, justifican y significan

la relación familia-escuela en su contexto laboral, y cómo estas representaciones influyen en sus prácticas pedagógicas.

Este proceso de codificación fue iterativo, es decir, se desarrolló de manera cíclica, volviendo constantemente a los datos para refinar categorías, eliminar redundancias y validar las relaciones establecidas.

Además, el análisis se enmarcó en una perspectiva hermenéutica, entendida como la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia (Vasilachis, 2009). La hermenéutica cualitativa reconoce que todo análisis implica una comprensión situada, que articula las voces de los participantes con la perspectiva del investigador.

Asimismo, se consideró el enfoque teórico de las representaciones sociales, formulado por Serge Moscovici (1979) y desarrollado por Denise Jodelet (2008), quienes plantean que las representaciones son formas de conocimiento socialmente construido, que orientan las prácticas y configuran la realidad de los sujetos. En este estudio, se analizaron las representaciones docentes como productos simbólicos que condensan experiencias, ideologías, normas institucionales y posicionamientos profesionales respecto a la participación de las familias en el ámbito escolar.

Desde esta mirada, se exploraron no solo los contenidos manifiestos del discurso docente, sino también sus estructuras simbólicas, oposiciones binarias, metáforas y omisiones. Esto permitió identificar tensiones entre el discurso normativo de la Nueva Escuela Mexicana que promueve la corresponsabilidad familia-escuela y las interpretaciones de las prácticas docentes, quienes a menudo enfrentan realidades escolares complejas y contradictorias.

De esta manera, para asegurar la credibilidad y confiabilidad del análisis, se aplicaron diversos procedimientos metodológicos, entre ellos:

Triangulación de fuentes: se compararon los discursos de docentes con distintos roles (frente a grupo, dirección, asesoría técnica), lo que permitió contrastar perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno (Denzin y Lincoln, 2012).

Validación por los participantes: se compartieron algunas interpretaciones preliminares con los informantes, quienes confirmaron o ajustaron los sentidos propuestos.

Reflexividad del investigador: se mantuvo un diario de campo y notas analíticas que permitieron identificar las propias interpretaciones, prejuicios o interferencias durante el análisis (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Coherencia interna: se verificó que las categorías analíticas guardaran consistencia con los objetivos del estudio, el marco teórico y los datos empíricos.

El tratamiento y análisis de la información en este estudio no se redujo a un procedimiento técnico, sino que constituyó un ejercicio de interpretación crítica, situado y éticamente comprometido con la comprensión del contexto educativo. La articulación desde una hermenéutica cualitativa e interpretativa, a partir de la teoría de las representaciones sociales nos permitió revelar los sentidos que los docentes atribuyen a la participación de la familia en la escuela, así como los factores que influyen en la configuración de dichas representaciones.

Este análisis ofrece insumos relevantes para reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en las prácticas escolares cotidianas, particularmente en lo que respecta al ideal de una comunidad educativa corresponsable e inclusiva.

Para finalizar, es necesario señalar que, como se mencionó anteriormente, el tratamiento, la codificación y el análisis de la información constituyen un proceso metodológico fundamental, ya que permiten organizar, interpretar y otorgar sentido a los datos obtenidos durante la investigación. En nuestro caso, una vez realizadas las entrevistas a los tres docentes participantes, se procedió al tratamiento de la información, el cual consistió en organizar los datos y transcribir las entrevistas con el fin de contar con la información en una forma narrativa más adecuada. En este proceso, se eliminaron jergas y se ordenaron los contenidos de manera coherente, lo que facilitó una base sólida para los pasos posteriores.

Posteriormente, en la fase de codificación, se llevó a cabo el proceso de asignar categorías acordes al capítulo de análisis de resultados. Una vez que la información estuvo organizada, se inició la identificación de conceptos, palabras y significados relevantes que pudieran contribuir a la construcción de los hallazgos. Asimismo, se elaboraron tablas que permitieron establecer subcategorías tanto a partir de la información proporcionada por los docentes como de los elementos teóricos, con el propósito de facilitar el trabajo analítico posterior.

Finalmente, se realizó el análisis de la información, considerado como uno de los pasos más importantes. A partir de las tablas construidas en la etapa de codificación, los datos organizados fueron examinados y sometidos a un análisis del discurso. En este momento, se inició con la interpretación de los docentes en relación con el marco teórico, lo que resultó más sencillo gracias a la preparación previa de la información. De esta manera, el proceso de análisis permitió vincular los discursos de los participantes con los elementos conceptuales y normativos, otorgando una interpretación más profunda y consistente de los resultados obtenidos.

3.2.1 Transcripción y tratamiento de la información

Dentro del enfoque cualitativo, el proceso de transcripción y tratamiento de la información representa una fase crítica, ya que constituye el paso que permite convertir los datos recolectados generalmente en forma de registros orales en material textual susceptible de ser analizado. Lejos de ser una tarea meramente operativa, esta etapa demanda rigor metodológico, decisiones interpretativas informadas y coherencia epistemológica. A través de este proceso, el investigador comienza a construir sentido a partir de las voces de los participantes, lo que convierte este momento en una instancia clave de generación de conocimiento.

La transcripción consiste en la conversión del lenguaje oral al lenguaje escrito, proceso que, según Kvale y Brinkmann (2009), debe entenderse como una “reconstrucción del discurso” más que una simple transferencia literal. En otras palabras, la transcripción no solo implica trasladar las palabras dichas a un documento escrito, sino que también supone un acto interpretativo en el que el investigador debe decidir qué

aspectos del discurso conservar (entonación, pausas, interrupciones, silencios, etc.) y cuáles pueden ser omitidos sin comprometer la integridad del mensaje. Este ejercicio, si bien técnico en apariencia, se encuentra profundamente atravesado por las decisiones teóricas y metodológicas del estudio.

Existen distintos tipos de transcripción que pueden ser adoptados en función de los objetivos del análisis. La transcripción verbal o literal busca registrar fielmente cada palabra, muletilla y expresión, capturando el habla tal como ocurrió. Este tipo de transcripción es útil, por ejemplo, cuando el estudio tiene un enfoque lingüístico o discursivo. En contraste, una transcripción limpia o editada omite repeticiones y errores del habla, siendo más adecuada para estudios centrados en el contenido temático del discurso (Poland, 2002). La decisión entre estos tipos debe guiarse por la pregunta de investigación y el tipo de análisis que se pretende desarrollar.

Para asegurar la consistencia y calidad del proceso, diversos autores sugieren establecer un protocolo de transcripción que defina criterios claros sobre cómo se representarán silencios, entonaciones, interrupciones y otros aspectos paralingüísticos. Esto no solo facilita el trabajo analítico posterior, sino que también aumenta la transparencia y confiabilidad del estudio (Silverman, 2013). Asimismo, es recomendable que la transcripción sea realizada por el propio investigador o, en caso de delegarse, que exista una supervisión directa y una revisión detallada del material transcrito.

Una vez que los datos han sido transcritos, comienza el tratamiento de la información, es decir, el proceso mediante el cual el investigador organiza clasifica, codifica e interpreta el contenido textual para extraer significados relevantes. Este tratamiento no solo busca sistematizar la información, sino que permite generar categorías teóricas que explican el fenómeno investigado desde una perspectiva situada. Uno de los enfoques más extendidos en este sentido es el análisis de contenido cualitativo, que según Krippendorff (2013), permite identificar patrones temáticos, recurrencias y relaciones semánticas dentro del corpus textual.

El análisis de contenido puede adoptar tanto una lógica inductiva cuando las categorías emergen de los propios datos como una deductiva, cuando se analizan los

datos en función de categorías establecidas previamente con base en el marco teórico. En contextos exploratorios, la codificación suele iniciarse de manera inductiva, permitiendo que las voces de los participantes guíen el análisis. Posteriormente, estas categorías pueden afinarse o redefinirse a la luz de teorías existentes, generando un enfoque más abductivo (Denzin y Lincoln, 2011).

En la actualidad, el uso de software especializado para el análisis de datos cualitativos se ha convertido en una práctica común, permiten gestionar grandes volúmenes de información, organizar las codificaciones, generar mapas conceptuales y facilitar la trazabilidad de las decisiones analíticas. No obstante, como advierten Bazeley y Jackson (2013), el uso de estas herramientas debe entenderse como un apoyo técnico que optimiza el proceso, pero que no sustituye el juicio analítico ni la capacidad interpretativa del investigador.

Un aspecto crucial del tratamiento de la información es la reflexividad, entendida como la capacidad del investigador de reconocer su papel activo en la construcción del conocimiento. En investigaciones cualitativas, la subjetividad no se elimina, sino que se gestiona críticamente. Llevar un diario de campo analítico puede ser de gran utilidad para registrar decisiones metodológicas, observaciones contextuales y reflexiones sobre el proceso de codificación, lo que contribuye a una mayor transparencia y rigor del estudio (Denzin y Lincoln, 2011).

En síntesis, la transcripción y tratamiento de la información no son meras actividades auxiliares, sino procesos centrales en toda investigación cualitativa. Su ejecución rigurosa y consciente permite al investigador captar, organizar e interpretar la complejidad de los discursos de los participantes, favoreciendo la producción de un conocimiento situado, profundo y significativo.

Si bien este proceso ya fue mencionado previamente, resulta pertinente enfatizar su importancia dentro del desarrollo metodológico. En esta etapa, la información recolectada se organiza y depura con el propósito de garantizar su calidad y confiabilidad para el análisis posterior. Para nuestro caso específico, se procedió a transcribir las entrevistas a partir de las notas de voz utilizando una aplicación especializada, lo cual

permitió disponer de la información en un formato escrito. Posteriormente, se realizó una segunda escucha de las grabaciones con el fin de identificar posibles errores de transcripción y corregirlos, evitando que estos representaran un obstáculo en la fase de codificación. Finalmente, la información fue organizada en tablas y estructurada narrativamente, lo que facilitó su comprensión y preparación para las etapas siguientes del proceso investigativo.

3.2.2 La importancia de la codificación

La codificación representa uno de los pilares fundamentales del análisis en la investigación cualitativa. Se trata de un proceso clave para transformar datos textuales, inicialmente desordenados y extensos, en información significativa y organizada. A través de la codificación, el investigador identifica, segmenta y etiqueta unidades de información relevantes, permitiendo así una comprensión más profunda y sistemática del fenómeno de estudio. Este proceso no es meramente técnico; implica interpretación, juicio crítico y reflexión constante, lo que lo convierte en una herramienta central tanto para la organización de los datos como para la construcción teórica.

De acuerdo con Saldaña (2016), codificar implica asignar palabras o frases a fragmentos del discurso que representen una idea significativa. Estas etiquetas conocidas como códigos actúan como marcadores conceptuales que permiten agrupar datos similares, descubrir patrones y construir categorías interpretativas. La codificación, por tanto, facilita una transición desde lo descriptivo hacia lo analítico, constituyéndose como una estrategia metodológica que conecta los datos empíricos con el razonamiento teórico.

En el análisis cualitativo, la codificación cumple varias funciones esenciales. En primer lugar, reduce la complejidad del material empírico al descomponerlo en unidades manejables sin perder su riqueza contextual. Este aspecto es particularmente relevante dado que las técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales o observaciones suelen generar grandes volúmenes de información. Codificar permite identificar lo esencial en medio de la abundancia de datos y organizarlo de forma coherente (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

En segundo lugar, la codificación permite identificar patrones y relaciones entre los datos. A través de la comparación constante, el investigador puede observar similitudes, contrastes y repeticiones en los discursos de los participantes, lo que facilita la construcción de categorías analíticas. Estas categorías no sólo ordenan la información, sino que abren el camino para generar explicaciones más profundas del fenómeno estudiado. Como señalan Strauss y Corbin (1990), el proceso de codificación es indispensable para descubrir conceptos que den sentido a la realidad observada y para avanzar hacia la formulación de teoría.

Existen distintos enfoques de codificación que pueden adaptarse a los objetivos y naturaleza del estudio, los cuales sugieren un proceso en tres niveles: codificación abierta, donde se identifican conceptos emergentes a partir de los datos; codificación axial, que busca establecer conexiones entre los códigos; y codificación selectiva, en la cual se integran las categorías principales en torno a un marco explicativo coherente (Strauss y Corbin, 1990).

En contraste, los estudios con un marco teórico definido suelen emplear una codificación deductiva, que parte de categorías preestablecidas basadas en la literatura. Esta estrategia permite comprobar si los conceptos teóricos encuentran correspondencia en los datos empíricos, y puede conducir a la validación, ajuste o incluso refutación de las teorías existentes (Charmaz, 2014). También existe una codificación abductiva, en la que se produce un diálogo continuo entre los datos y la teoría, permitiendo una construcción interpretativa más flexible y reflexiva.

Otro aspecto relevante es la reflexividad del investigador durante la codificación. Lejos de ser un proceso neutral, codificar implica tomar decisiones constantes sobre qué interpretar como significativo, cómo nombrar los fragmentos de texto, y cómo agruparlos. En este sentido, la codificación no es una actividad aislada, sino parte de una lógica de análisis más amplia, en la que el rol del investigador como coconstructor de significado es fundamental (Denzin y Lincoln, 2011). Llevar un diario analítico o bitácora puede ayudar a documentar estas decisiones y a garantizar mayor transparencia y coherencia a lo largo del proceso.

Además, la codificación permite trazar un camino metodológico claro y verificable, facilitando la trazabilidad del análisis. Al registrar qué segmentos fueron codificados y bajo qué criterios, el investigador proporciona evidencia de su proceso interpretativo, fortaleciendo así la credibilidad del estudio (Lincoln y Guba, 1985). Esta transparencia es crucial cuando se busca asegurar la confiabilidad y validez en el enfoque cualitativo, donde no se trata de replicar resultados, sino de ofrecer interpretaciones plausibles y bien fundamentadas.

Por último, es importante recordar que la codificación es un proceso iterativo y dinámico. Rara vez se realiza de una sola vez; por el contrario, requiere múltiples lecturas, ajustes, redefiniciones y validaciones a lo largo del análisis. Esta naturaleza recursiva es inherente al enfoque cualitativo y refleja la complejidad de los fenómenos humanos que se estudian. Como señalan Coffey y Atkinson (1996), codificar no es solo una forma de analizar datos, sino una forma de pensar sobre los datos.

En síntesis, la codificación no es una técnica aislada, sino un componente esencial del proceso analítico en investigación cualitativa. Su importancia radica en su capacidad para transformar datos dispersos en conocimiento estructurado, identificando patrones, construyendo categorías e impulsando la reflexión teórica. Una codificación bien desarrollada permite avanzar hacia interpretaciones profundas, rigurosas y relevantes, siendo así un recurso indispensable para la comprensión comprensiva y significativa de la realidad social.

En el marco de esta investigación, la codificación constituyó un paso esencial, ya que permitió identificar las categorías que posteriormente serían empleadas en la construcción de los resultados finales. Este proceso implicó reconocer conceptos, significados y palabras que comenzaran a dar respuesta a los objetivos planteados. Para ello, se elaboraron tablas en las que se organizaron los testimonios de los docentes en relación con los conceptos teóricos, lo cual favoreció la generación de ideas significativas y facilitó el vínculo entre la información empírica y el marco conceptual de la investigación.

3.2.3 Análisis de la información y presentación del informe final

Este proceso implica integrar los hallazgos obtenidos durante la codificación con el marco teórico y los objetivos de la investigación, con el fin de construir interpretaciones significativas del fenómeno estudiado. Se trata de un momento decisivo en el que el investigador transforma los datos en conocimiento, articulando descripciones profundas, explicaciones comprensivas y reflexiones críticas que respondan a las preguntas de investigación.

El análisis cualitativo se caracteriza por su carácter no lineal, inductivo y flexible, orientado a la comprensión holística de significados, contextos y relaciones. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca generalizar resultados, el análisis cualitativo se enfoca en explorar las experiencias y significados construidos por los participantes. Miles, Huberman y Saldaña (2014) describen este proceso como un conjunto de actividades integradas: reducción de datos, visualización de patrones, generación de categorías y validación de hallazgos.

Durante esta etapa, el investigador revisa de forma sistemática los códigos generados, analiza relaciones entre categorías y construye explicaciones conceptuales. Uno de los métodos clave es la comparación constante, que permite identificar similitudes, contrastes y regularidades dentro y entre los discursos. Según Charmaz (2014), este proceso requiere mantener un diálogo continuo entre los datos y la teoría, permitiendo que los conceptos emergentes se desarrollen de forma coherente y fundamentada.

Un elemento indispensable en esta fase es la reflexividad del investigador, entendida como la capacidad de reconocer el propio rol en la producción de significados. Denzin y Lincoln (2011) afirman que todo análisis es una construcción situada, influida por las perspectivas del investigador, el contexto sociocultural y las dinámicas de interacción con los participantes. Por ello, se recomienda documentar cuidadosamente las decisiones analíticas, manteniendo registros de las interpretaciones, dudas y reformulaciones a lo largo del proceso.

Para asegurar la calidad y credibilidad del análisis cualitativo, se deben considerar criterios metodológicos propuestos por Lincoln y Guba (1985), como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad. La credibilidad se fortalece mediante estrategias como la triangulación de fuentes y métodos, la validación con los propios participantes y la revisión. La transferibilidad se logra a través de descripciones ricas y detalladas del contexto, que permitan a otros investigadores valorar la aplicabilidad de los hallazgos a situaciones similares. La dependencia se refiere a la consistencia del proceso analítico, y la conformabilidad exige que las interpretaciones se basen en los datos, y no en suposiciones personales del investigador.

Incluir una bitácora de investigación o memos analíticos ayuda a registrar decisiones metodológicas y reflexiones emergentes, lo que aporta transparencia y trazabilidad al análisis, favoreciendo la rigurosidad científica.

De esta manera, el informe final constituye el producto tangible de todo el proceso investigativo. Su propósito es presentar los hallazgos y reflexiones del estudio de manera clara, estructurada y argumentada, evidenciando cómo los datos recolectados y analizados responden a los objetivos planteados. Este informe no solo debe describir lo que se encontró, sino también explicar cómo y por qué se llegó a esas conclusiones.

Generalmente, el informe se organiza en varias secciones: introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones. La sección de resultados suele estructurarse en torno a categorías temáticas emergentes, sustentadas con citas textuales representativas que ilustran las voces de los participantes. Estas citas no deben emplearse de manera superficial, sino integrarse en un discurso interpretativo que permita al lector comprender su sentido y contexto (Saldaña, 2016).

En la sección de discusión, los hallazgos se contrastan con el marco teórico y la literatura previa. Aquí el investigador tiene la oportunidad de destacar aportaciones originales, señalar tensiones conceptuales, reinterpretar supuestos existentes o proponer nuevas comprensiones del fenómeno. También es recomendable abordar las

implicaciones prácticas, sociales o educativas del estudio, lo que refuerza su valor y relevancia.

Así mismo, es fundamental incluir una reflexión crítica sobre las limitaciones de la investigación. Reconocer posibles sesgos, restricciones en la muestra, dificultades metodológicas o limitaciones contextuales no debilita el estudio, sino que refuerza su honestidad y calidad metodológica.

El informe final no es un acto meramente técnico, sino también ético y político. Implica representar a los participantes de manera fiel, respetuosa y responsable. Como sostienen Denzin y Lincoln (2011), toda representación es también una interpretación, lo que implica asumir una posición ética en la forma en que se narran las experiencias y voces recolectadas. El investigador debe ser cuidadoso al decidir qué aspectos resaltar, qué lenguaje utilizar y cómo construir una narrativa que no desvirtúe ni simplifique las realidades complejas abordadas.

Además, el informe debe ser comprensible y pertinente para diversos públicos: académicos, profesionales del área, responsables de políticas públicas e incluso los propios participantes del estudio. Por ello, la forma de comunicar los resultados debe equilibrar el rigor analítico con la accesibilidad y la claridad expositiva.

En definitiva, el análisis de la información y la presentación del informe final son etapas fundamentales en toda investigación cualitativa. A través del análisis se generan interpretaciones profundas y fundamentadas que permiten comprender fenómenos sociales en su complejidad y particularidad. La presentación del informe no solo comunica los resultados, sino que actúa como un acto de responsabilidad académica, ética y social. Ambas fases, desarrolladas con rigor, sensibilidad y coherencia, permiten que los datos recolectados se transformen en un conocimiento valioso y útil para la comprensión y transformación de la realidad investigada.

El análisis final representó, sin duda, uno de los apartados más significativos del capítulo cuatro de este trabajo, ya que en él se destacan los hallazgos y reflexiones

surgidas a partir de los testimonios docentes, el marco teórico y, en este caso, su vinculación con lo normativo.

En esta etapa, los datos fueron transformados en conocimiento de una realidad contextualizada, que permitió dar respuesta tanto a las preguntas de investigación como a los objetivos planteados. Resultó especialmente relevante interpretar los testimonios de manera rigurosa, articulándolos con los conceptos teóricos y con el trabajo previo desarrollado a lo largo de la investigación. Cabe señalar que este proceso se llevó a cabo a partir de las categorías establecidas, lo que facilitó la organización de los apartados y, al mismo tiempo, garantizó la confidencialidad de los participantes. De este modo, los hallazgos y reflexiones obtenidos constituyen una respuesta coherente y sustantiva a lo que se buscaba con este trabajo de investigación, consolidando así la pertinencia y el aporte de los resultados. Cada uno de los apartados de este trabajo tuvo importancia para llegar a este punto.

Capítulo 4 Presentación de Resultados

4.1 El reconocimiento de los docentes sobre la participación de la familia en la escuela

La participación de la familia en la escuela es sin duda un elemento fundamental dentro del ámbito educativo, de modo que, como se mencionó en el capítulo contextual y se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, esta participación puede incluir múltiples formas de involucramiento, en donde se relacionan distintos actores como docentes, autoridades educativas, padres y madres de familia, comunidad, etc. Esta participación suele ser un proceso en el que se obliga permanentemente a establecer interacciones entre los diversos actores de la comunidad escolar para cumplir con las distintas demandas que surgen a lo largo del trabajo docente e institucional. De esta forma, la participación se encuentra contemplada en los marcos normativos y legales de la política educativa, resaltando la importancia de que la familia colabore con las autoridades escolares donde sus hijos estén inscritos. Esta vinculación busca consolidarse en torno a un objetivo común: favorecer el mejoramiento de la educación y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el emocional.

Si bien es cierto, esta participación suele ser diferente en cada uno de los casos escolares y son los docentes los que interpretan esta participación de acuerdo con sus vivencias y trabajos que realizan a diario en la escuela, estos ejemplos a mencionar dan cuenta de ello:

La participación familiar en la escuela es la participación que tienen los padres en el proceso educativo de sus hijos, cuando se involucran directa o indirectamente en el desarrollo de sus aprendizajes. En el aspecto no solamente cognitivo sino también en el aspecto social y en el aspecto administrativo. (Caso 1)

Yo creo que la familia es fundamental e influye en el rendimiento de los estudiantes, porque forma parte del vínculo entre alumno, padre de familia y docente. Cuando no se rompe ese triangulito de los tres, hay buenos resultados, y es muy fundamental, es muy importante que exista esa comunicación, esa confianza y ese decir, pues aquí estoy como padre de familia, entonces el alumno se ve pues no obligado, pero si ya sabe que hay interés y adquiere esos hábitos de hacer la tarea

porque su papá sabe que le va a preguntar qué hiciste, qué no hiciste. Y yo creo que ahí está ese vínculo. Y obviamente el revisar, el estar en comunicación con los padres de familia. (Caso 2)

Yo entiendo la participación de la familia en la escuela como algo que debe ser parte de la comunidad educativa. Cuando hablamos de la formación de comunidades educativas, hablamos precisamente de la integración de un equipo multidisciplinario en la que participa el padre de familia, las autoridades educativas, el entorno de la escuela que son los maestros, los directivos, pero obviamente es muy importante la participación de los padres de familia en el fenómeno educativo. (Caso 3)

A partir de los testimonios analizados, se observa que la participación de la familia es considerada fundamental por los docentes, pues la integración de ambos actores contribuye al aprendizaje de los estudiantes, a su desarrollo integral y a la obtención de mejores resultados académicos. Sin embargo, los docentes destacan que este involucramiento no se limita únicamente a los beneficios mencionados, sino que resulta esencial el acompañamiento constante de la familia, ya que este favorece el desempeño del alumnado dentro del aula y permite la creación de actividades compartidas favorecen este vínculo. Asimismo, los docentes asumen el papel de mediadores en la relación escuela–familia, al propiciar una comunicación efectiva que permite a los padres comprender los objetivos educativos e involucrarse de manera activa en los procesos escolares. De igual modo, fungen como diseñadores de estrategias de participación adaptadas a las necesidades de la comunidad educativa, tal como lo refieren en los siguientes testimonios:

Si tú como docente no lo quieres o no lo permites, no va a haber participación. Entonces va a depender de ti que intervengas en tu trabajo docente desde el diseño de tus actividades o de tu planeación para poder involucrar a los padres en los procesos. (Caso 1)

Desde mi punto de vista considero que la participación de los padres es primordial y si influye en el desempeño académico de los estudiantes. Desde que un alumno es guiado, es atendido, el padre está al pendiente, pues solamente su avance es notorio, se despega de los alumnos que de repente carecen de algún tipo de atención. Entonces sí es determinante que la familia, el papá, la mamá, el tutor, se incluyan en los procesos educativos porque de esa manera el niño avanza de manera un poco más fluida. Yo describiría relación y comunicación entre la escuela y la familia como algo cordial. (Caso 3)

Considero que la participación de las familias influye en el desempeño académico de los estudiantes, siempre va a ser cien por ciento que se debe de incluir e influye

positivamente. Porque primero los niños se sienten cobijados por sus padres. Se sabe que están cuidados por ellos porque están al pendiente, están preguntando qué es lo que tienen y cuando se llega a solicitar algún material, pues sí lo traen.
(Caso 2)

De este modo, la participación de la familia en la educación de los hijos constituye un factor determinante para el éxito académico y el bienestar integral de los estudiantes. Desde la perspectiva docente, basada en sus experiencias, esta participación contribuye a la creación de un entorno positivo que fortalece el proceso educativo, en el cual los maestros desempeñan un papel fundamental al promover la comunicación y al incentivar la colaboración de los padres en diversas actividades escolares. Este reconocimiento que hacen los docentes sobre la importancia de la participación familiar se vincula directamente con lo establecido en la *Ley General de Educación (2019)*, la cual señala la obligación de los padres de involucrarse en las tareas escolares de sus hijos, así como de participar activamente en las actividades que la escuela demande y mantenerse atentos al desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Si bien los docentes reconocen que la participación de la familia es un elemento fundamental en el proceso educativo, esta no siempre se presenta de la manera en que ellos lo desearían. Diversos factores influyen en que dicha colaboración no se concrete plenamente, lo cual genera que no exista una participación total por parte de los padres. No obstante, los docentes son conscientes de estas limitaciones y destacan que, aun cuando la participación no se da al cien por ciento, sí se manifiesta el compromiso y la intención de involucrarse en la educación de los estudiantes.

Una vez analizado lo anterior, resulta relevante señalar que los docentes entrevistados reconocen la participación de la familia como un elemento fundamental dentro de la institución educativa. Asimismo, mencionan que esta participación se manifiesta en sus aulas y que, desde su rol, buscan fomentarla a través de diversas actividades que fortalezcan el vínculo entre escuela y familia, aspecto que será abordado más adelante. Estas afirmaciones coinciden con lo planteado por Jeynes (2005), quien sostiene que la participación de los padres en la educación de sus hijos se encuentra estrechamente asociada con el logro académico, la asistencia escolar y la actitud hacia la escuela. En este sentido, puede afirmarse que la implicación familiar constituye un

factor clave en los procesos educativos, ya que contribuye significativamente al fortalecimiento de los estudiantes en distintos ámbitos.

El desempeño académico de los estudiantes, si es determinante de esta participación, porque las familias son las que limitan o también posibilita las acciones con sus hijos. La familia es la base, si queremos un niño exitoso va a depender de la familia, si queremos todo lo contrario, pues es que también influyen otros factores que a lo mejor como familia quisieran a lo mejor para los niños, pero es básico. (Caso 1)

Mientras exista un compromiso tanto de nosotros como docentes y de los padres de familia, siempre va a haber un avance, porque si no de lo contrario va a haber un retroceso. (Caso 2)

Ahora yo considero que la familia si es determinante para el rendimiento escolar y para evitar la deserción de los estudiantes, no hay mejor sustento para un alumno que la familia este al pendiente de él, porque al final el niño entiende que están al pendiente de él. Si hay un niño que obviamente no ve la presencia del papá, de la mamá, pues realmente se desmotiva, no hay ese incentivo para que él siga adelante. (Caso 3)

Desde el enfoque de las representaciones, los docentes son quienes reconocen la importancia que tiene el contexto escolar como un espacio donde se anclan acontecimientos y significados relacionados con la participación de la familia en la escuela. Dicho proceso permite objetivar el conocimiento de los sujetos que surge a través de la comunicación con los padres y de la organización escolar, lo cual favorece la construcción de significados simbólicos que orientan y legitiman las prácticas educativas. Ambos procesos son esenciales para entender la realidad de los sujetos a través de sus experiencias y la imagen de su realidad.

De este modo, a partir de la teoría de las representaciones sociales, el sujeto no solo otorga significado a su realidad, sino que también construye una imagen que en este caso de los docentes va en relación con la normativa escolar que se establece desde la Ley General de Educación, lo que genera discursos compartidos sobre la participación de la familia en la escuela. En este sentido, los testimonios docentes evidencian que dicha participación existe y se manifiesta de distintas formas, aunque su interpretación depende del contexto específico y de la experiencia de cada maestro.

En el caso de la escuela primaria *Miguel N. Lira*, turno vespertino, ubicada en Santa Ana Chiautempan, en la cual basamos esta investigación, se observa que la construcción de significados está vinculada a la vivencia particular de los docentes. Por ejemplo, el maestro de segundo grado, al haber trabajado dos años consecutivos con el mismo grupo, reconoce una participación constante de las familias y otorga a esta relación un valor significativo que se ha transformado con el tiempo, lo que hace que incorpore nuevos esquemas sobre los eventos y aprendizajes adquiridos que le permitan transformar algunos procesos de su realidad. De manera complementaria, los docentes de cuarto y quinto grado destacan que la familia constituye un pilar fundamental en el proceso educativo, y subrayan que es la propia escuela la que establece mecanismos normativos y organizativos que permiten que dicha participación fluya de manera estructurada.

Concluyendo este apartado, es necesario señalar que el reconocimiento de la participación por parte de los docentes se encuentra en la relación entre sujetos, lo cual posibilita la comunicación. En este sentido, el lenguaje se constituye como uno de los elementos más importantes dentro de las representaciones sociales, ya que actúa como medio para transmitir y compartir significados, además de contribuir a la difusión de información que permite comprender las realidades sociales, particularmente las que se generan entre la familia y la organización escolar. Asimismo, los docentes interpretan, a partir de sus vivencias y de la relación sostenida con los padres de familia a lo largo del tiempo, la influencia que éstos ejercen en el proceso educativo. En este apartado es importante destacar que el sujeto objetivo, posee una opinión respecto a las cosas, construye una imagen y, al mismo tiempo, expresa ideas y juicios que, en este caso, se vinculan directamente con la participación.

4.2 Recuperación de las experiencias respecto a la participación de la familia en la escuela

Ser docente implica desempeñar una labor fundamental dentro del sistema educativo, la cual requiere considerar múltiples aspectos, pues, los docentes no solo son responsables

de brindar un aprendizaje significativo a los alumnos, sino también de fomentar la convivencia entre las familias y los integrantes de la comunidad, con el fin de obtener mejores resultados en los procesos educativos. En este sentido, es importante destacar que, a partir de sus experiencias, cada uno de los docentes posee conocimientos sobre la manera en que la familia se vincula con la escuela, lo que les permite generar diversas interpretaciones acerca de las formas de participación y de convivencia dentro de la organización escolar.

En este caso, las experiencias de los docentes respecto a la participación de la familia en la escuela resultan fundamentales, ya que permiten identificar cómo se ha concebido esta vinculación a lo largo del tiempo, los cambios que ha experimentado y la manera en que estos procesos han favorecido la implementación o modificación de estrategias orientadas a fortalecer la relación entre ambas partes. En este sentido, recuperar los testimonios de los docentes se vuelve esencial para comprender cómo se lleva a cabo la participación, así como para entender las transformaciones y significados que adquiere en el contexto escolar, considerando la forma en que dicha participación se desarrolla dentro de las dinámicas de trabajo y la manera en que estas inciden en la organización y vida escolar.

En primer lugar, esta participación de la familia se da en reuniones, en este caso yo les doy la forma de trabajo y qué espero de ellos ante el desarrollo de aprendizaje con sus hijos. Sabemos de ante mano que uno como docente no puede hacer el trabajo solo. Necesitamos del trabajo extraescolar, en este caso de los padres de familia, para que brinden todos los recursos en primer lugar para las investigaciones de acuerdo con lo que ahorita se está generando. En las reuniones creo que es una forma de cómo también se da esa participación de los padres, así como muy formales son al término del trimestre. Si formales, formales tenemos tres, eso ya está establecido y se da a fuerza, porque son como que las más que donde vienen, por una calificación, por firma de boleta. En las otras actividades son a lo mejor escasamente pocos padres que no dan todo por sus motivos se entienden. (Caso 1)

Esta participación se da, por ejemplo, cuando tenemos las reuniones de vinculación, que eso es cuando se entregan las calificaciones. Sin embargo, cuando tenemos alguna actividad, por ejemplo, que ahora la Nueva Escuela Mexicana maneja los famosos proyectos, al finalizar, pues sí se llegan a mandar a traer a los padres para que en este caso vean los productos de sus hijos, por ejemplo, el producto de Vida Saludable que se estuvo trabajando ahorita, muy sonado, pues fue para ver cómo debe de ser su lonchera, lo que deben de traer. Entonces sí se hace la invitación de que estén en la demostración. Bueno, yo por

ejemplo trabajo por comunidades de cinco o seis integrantes dependiendo de la actividad y pues exponen sus trabajos y ya al finalizar el producto trato de que al menos un padre por equipo esté presente. La frecuencia de esta participación depende del tipo de proyecto, porque, regularmente lo trabajo más cuando son los proyectos comunitarios. Eso es sobre todo si trato de inspirar a los papás porque es a nivel comunidad. Aquí es muy diverso porque tenemos muchos alumnos no exclusivamente de Santa Ana, de la cabecera, sino tenemos de alrededor de la cabecera municipal. (Caso 2)

Actualmente en el grado y grupo que doy clases, si hay participación de la familia, afortunadamente con este grupo llevo dos años, estuve en primero y actualmente en segundo grado. Entonces cuando llegaron a mí, pues realmente la idea es desde el inicio hacer acuerdos con los papás y por tanto la ventaja del turno vespertino es que tenemos pocos alumnos y los conocemos bien, tengo 15 alumnos entonces los conozco muy muy bien al igual que los papás entonces los papás son muy cooperativos han caminado en todo el proceso, salvo pues algunas digo como todo hay excepciones hay algunos que no se han incorporado al trabajo que son de repente con los niños que tenemos algunos problemillas pero, creo que el 96% de todo el grupo sí participa. La frecuencia de esta participación por lo regular lo hacemos en el tema de las rendiciones de cuentas, que es cada trimestre, pero pues indudablemente una organización en la escuela requiere de más veces que se reúnen los papás. Tenemos el tema de convivios, el tema de algunas reuniones de la escuela que al igual pasan con nosotros. Entonces es un trabajo constante, entender a los padres de familia cuando se requiere algún padre de familia de manera personal pues igual atiende al llamado entonces, pues creo que las de ley son tres reuniones al año que serían las rendiciones de cuentas de los tres trimestres, pero independientemente a esas que son las que están plasmadas en el plan de trabajo hay reuniones extraordinarias. (Caso 3)

Se puede observar que cada docente construye una interpretación particular sobre la participación de la familia en la organización escolar. No obstante, un elemento común en sus testimonios es el reconocimiento de dicha participación como un aspecto fundamental para el proceso educativo. Aunque señalan que esta no se da en su totalidad, afirman que sí existe una presencia significativa en los grados y grupos que atienden. Asimismo, sus experiencias permiten identificar que la participación no solo depende de la disposición de las familias, sino también de las estrategias y formas en que los propios docentes promueven e involucran a los padres en las actividades escolares.

Del mismo modo y haciendo énfasis en lo anterior, los testimonios de los docentes coinciden en que la participación de las familias se presenta en momentos específicos y no de manera constante. En particular, señalan que la asistencia suele ser mayor en las juntas periódicas que generalmente se llevan a cabo en tres momentos específicos del

ciclo escolar, ya que, se entregan y firman las boletas oficiales, pues los padres buscan conocer el desempeño académico de sus hijos. Sin embargo, en actividades escolares ordinarias la presencia de las familias disminuye, lo cual los docentes atribuyen principalmente a las múltiples ocupaciones de los padres. Este aspecto se relaciona con lo expuesto en el marco contextual, donde se destaca que existen diversos factores que limitan la participación familiar en la escuela. Frente a ello, los docentes muestran una comprensión de la situación y consideran tales condiciones al momento de reflexionar sobre la participación de las familias en la vida escolar.

En este sentido, los docentes, como actores principales en el reconocimiento y fomento de la participación familiar, destacan la comunicación como un factor crucial que posibilita el vínculo entre los diferentes sujetos implicados: docentes, alumnos y familias. La comunicación no solo constituye un medio de interacción, sino que también se articula con el eje normativo que establece la obligación de mantenerla como parte del quehacer escolar. A través de ella, se socializa el trabajo docente, se informa sobre el rendimiento y desarrollo de los estudiantes y, en determinadas ocasiones, se convierte en el canal mediante el cual se alcanzan acuerdos relacionados con eventos que requieren la colaboración de las familias. De esta forma, la comunicación trasciende el carácter meramente informativo y se convierte en un espacio de corresponsabilidad y toma de decisiones compartidas, lo cual fortalece la relación entre escuela y familia en beneficio del proceso educativo.

Algo fundamental para fomentar esta participación, es la comunicación, es básico para poder realizar cualquier cosa que uno quiera y brindarles a los padres la confianza para que también ellos se acerquen por las interrogantes, inquietudes que tengan, porque a veces también los papás se quieren deslindar de ese acompañamiento con sus hijos por el desconocimiento y si nosotros no les brindamos esa confianza pues se quedan con eso, como los niños en el salón de clase, se quedan con dudas, porque no les brindamos esa confianza. (Caso 1)

En cuanto a la relación y comunicación entre la escuela y la familia, pues mira, considero que debe de ser con un lenguaje formal porque los padres de familia son muy fijados en ese aspecto. Sin embargo, creo que nosotros como docentes tenemos esas capacidades de transmitir una comunicación efectiva con los padres para que en este caso tengan buen reflejo en su educación. (Caso 2)

El que las familias estén involucradas con la escuela hacen que surja la motivación, el que les estés rindiendo cuentas, el que tengas una constante comunicación con

ellos, el que haya esa confianza con los padres, que se te puedan acercar a platicarte, incluso algún tema personal, que también lo llegamos a vivir aquí en los grupos. Entonces, yo creo que un canal de comunicación abierto, permanente, y sobre todo de respeto también, es lo que permite que las familias se incluyan en este trabajo. (Caso 3)

Además de la comunicación como un elemento fundamental en la relación familia-escuela, resulta necesario analizar los obstáculos que limitan la participación de los padres de familia. Los docentes reconocen desde su experiencia que, en muchos casos, la falta de tiempo constituye la principal barrera, pues las jornadas laborales de los padres les impiden involucrarse de manera continua en las actividades escolares. Aunque exista la intención de participar, las exigencias económicas y laborales, como la imposibilidad de faltar al trabajo por ausencia de permisos o por el descuento salarial, hacen que prioricen el bienestar económico de sus hogares, lo cual, paradójicamente, también está orientado a apoyar la educación de sus hijos mediante la provisión de materiales o recursos necesarios. Ante esta situación, los docentes expresan comprensión hacia los padres, quienes, a pesar de las limitaciones, buscan compensar su ausencia estableciendo comunicación en los tiempos disponibles o procurando ponerse al corriente con las demandas escolares.

Un factor muy importante que favorece a la participación de la familia en la escuela es la comunicación que tu como docente tengas con los papás o que el director tenga también con los papás, porque si no hay comunicación no se va a lograr lo que queremos, en todo lo que rige la escuela es la comunicación, el factor importante es esto y sobre todo para que allá una participación no al cien, pero sí que halla. Algunos obstáculos que dificultan la participación suelen ser que la familia tiene necesidades, aquí en nuestra población tenemos madres solteras. Entonces, pues tienen otras necesidades, que es el trabajo; o van a trabajar o vienen a reunión, porque si no, pues hay descuentos, con frecuencia no les pueden dar permisos. Los horarios de trabajo no son compatibles con los horarios de la escuela, en cuestión a las reuniones, o cuando, o sea, sí llegan a preguntar de qué trata la reunión, o para qué nos citó, en qué quiere participar, pero no en el horario que yo los cité. (Caso 1)

Algunos factores que considero que no favorecen la participación de la familia es, por ejemplo, aquí tienen alumnos de la Magdalena, de San Pedro Muñoz, de Contla, de Tlaxcala de la Unidad Santa Cruz. Entonces, uno de los aspectos que influye a veces, en ocasiones, es el transporte, la distancia. A veces eso es algo negativo. Y sobre todo que también tenemos alumnos que son de paso, porque llegan, se inscriben, están un trimestre, y después tienen su baja porque se cambian de residencia y entonces nosotros a veces tenemos esa parte de

volatilidad de los de los alumnos que van y yo creo que esa parte se influye de manera negativa. (Caso 2)

Algunos de los obstáculos que creo que enfrentan las familias para involucrarse en la vida escolar debe ser un tema del entorno social en el que viven las familias. No atendemos a familias de la cabecera municipal, la mayoría de las familias de los niños que atendemos en el entorno vespertino vienen de comunidades, los alrededores de la ciudad, entonces obviamente lo que determina son los factores sociales, hablamos desde escasos recursos, desde familias disfuncionales, desde familias diversas, son muchos factores; económicos, familiares, es multifactorial el tema, no podría definir uno solo o dos, porque son muchos factores. (Caso 3)

Los testimonios de los docentes evidencian que la falta de participación familiar en la escuela está asociada a diversos factores que trascienden su propia intervención, tales como las condiciones económicas, sociales y culturales. Desde su experiencia, reconocen que esta problemática no es reciente, sino que se ha presentado de manera constante y, en gran medida, se encuentra fuera del control tanto de los docentes como de las familias. En este sentido, resulta fundamental tener identificadas las causas que limitan dicha participación para comprender su impacto en las dinámicas escolares. Así, las interpretaciones de los docentes se vinculan con lo que la teoría de las representaciones sociales denomina sistema periférico, en tanto este refleja el anclaje de las experiencias individuales y las prácticas cotidianas que configuran sus percepciones y explicaciones sobre la realidad escolar.

De igual manera, resulta pertinente destacar el papel que desempeñan las actividades escolares en las que se promueve la participación de la familia, pues a través de ellas es posible constatar cómo se involucran los padres, de qué manera participan y cuáles son los vínculos que se generan con los docentes. Estas actividades adquieren un carácter fundamental, dado que son los propios docentes quienes fomentan y propician la asistencia de las familias, convirtiéndose en un puente para que estas se integren en el proceso educativo. En el caso de la escuela primaria *Miguel N. Lira*, turno vespertino, ubicada en Santa Ana Chiautempan, dichas actividades constituyen un espacio estratégico para involucrar a la familia en el aprendizaje de los estudiantes, no solo en el plano cognitivo, sino también en su desarrollo social y cultural. Es importante señalar que muchas de estas acciones deben ser planificadas con la intención de facilitar la participación de los padres, en concordancia con lo establecido por la normativa del

modelo educativo actual (La NEM), la cual enfatiza la necesidad de construir entornos escolares enriquecedores que refuercen el aprendizaje, fortalezcan la confianza y promuevan la colaboración y la comunicación entre escuela y familia.

Es relevante destacar que la participación de la familia no se limita únicamente al espacio escolar, sino que también se manifiesta en el ámbito extraescolar a través de diversas formas de colaboración, como el apoyo en la realización de tareas, la búsqueda de recursos complementarios, la adquisición de materiales e incluso la participación en proyectos vinculados con la escuela. Estas acciones, aunque ocurren fuera de la institución, tienen un impacto directo en el proceso educativo, pues los docentes reconocen que gran parte del involucramiento de las familias se da en este contexto. Desde sus experiencias, confirman que la familia constituye un factor esencial en la construcción de conocimientos, ya que su acompañamiento e intervención refuerzan los aprendizajes y consolidan el vínculo entre el hogar y la escuela.

Algunas de las actividades que promueve la escuela para involucrar a las familias, son que nosotros tenemos un diagnóstico escolar en donde a partir de ahí se generan y tenemos planes de acción, a partir de esos problemas se generan actividades para contribuir y abatir los problemas. Uno de ellos tenemos el área de USAER que se ha dado no con mucha frecuencia, pero sí se han organizado con padres de familia talleres, se estipula y los temas son variados de acuerdo a las necesidades. Más, sin embargo, de momento no hay tanta afluencia de los padres de los que realmente quisiéramos que estuvieran. Desafortunadamente, pues tienen muchas necesidades y eso hace que no lleguen a esta parte de cuando se les cite. Pero sí hay talleres, las reuniones de vinculación que son cada trimestre de manera particular. Yo a veces hago actividades en donde invito y hago esa sensibilización en cuestión a la importancia de los padres en el desarrollo de las actividades de sus hijos escolares. (Caso 1)

La manera en la que participa la familia actualmente en las actividades escolares, es con los proyectos comunitarios, pero también, por ejemplo, cuando tenemos eventos cívico-sociales son participativos, por ejemplo, ahorita los niños de sexto año, quinto y cuarto, participaron en torneos deportivos a nivel regional, pues ahí se ven muy involucrados los padres, porque los llevaban, por ejemplo, iban a Apizaco y los llevaban, sí se ve esa participación de los padres, incluso fuera de su horario, porque como nosotros somos turno vespertino, pues los juegos regularmente son a las diez u once de la mañana y entonces sí había el apoyo. (Caso 2)

Referente a el trabajo en casa y esta participación, por lo menos la mayoría de los proyectos siempre te mandan en algún punto a trabajar en casa, para trabajar en familia, y por lo regular siempre tienen puntos para revisar en familia, la actividad

para leer familia, conocer en familia, visitar en familia, con papá o con mamá, visiten la biblioteca de tu comunidad, vayan al parque de la comunidad. Es como que un tema de incluirlos un poco más en este tema, sin embargo, siempre hay las excepciones, pero aun así creo que es positivo porque hoy sí se incluyen un poco más en estos proyectos a los padres, en esos contenidos. Por ejemplo, te hablé del tema de emociones, de representar una emoción buena, una emoción mala. Y hemos tenido la oportunidad incluso de que dos o tres papás han venido a leernos algún tema, a platicar con los chicos, y eso es importante porque es una estrategia que por lo menos a mí me ha funcionado. Me ha ayudado porque gracias a eso los papás entienden que deben participar con los alumnos. (Caso 3)

Partiendo de los supuestos previamente expuestos sobre el involucramiento de la familia en las actividades escolares que se trasladan al ámbito doméstico, es pertinente señalar que, desde la perspectiva de los docentes, esta participación siempre ha estado presente, aunque con distintos matices. Los testimonios muestran que los padres suelen destinar tiempo a revisar las libretas de sus hijos, supervisar las tareas, adquirir los materiales solicitados para actividades o proyectos escolares e, incluso, involucrarse de manera directa en la elaboración de maquetas o en la búsqueda de información. Estas acciones convierten a las familias en actores activos dentro del proceso educativo, aunque, como se ha mencionado, no todos los casos se manifiestan con la misma intensidad; sin embargo, en la mayoría existe al menos alguna forma de colaboración, ya sea dentro o fuera de la escuela.

Desde una dimensión cognitiva y simbólica, resulta relevante subrayar que los docentes construyen sus interpretaciones de la participación familiar a partir de imágenes previas que han configurado a lo largo de su experiencia profesional. Mediante procesos de objetivación, dichas imágenes, al adquirir un significado, permiten integrar nuevas experiencias dentro de esquemas ya existentes, lo que facilita la creación de conocimientos compartidos. De este modo, la representación docente de la participación parental no solo se enriquece con nuevas perspectivas, sino que también se articula con sus prácticas cotidianas, consolidando así un marco de referencia que orienta sus interacciones con las familias.

Por otra parte, resulta relevante señalar que, a partir de sus experiencias, los docentes identifican casos en los que consideran exitosa la participación de las familias en las actividades escolares. Dicho éxito se atribuye principalmente al involucramiento

de un número significativo de padres, lo que genera beneficios no solo en el ámbito académico, sino también en la construcción de vínculos significativos entre los diferentes actores: docentes, estudiantes y familias. De este modo, se cumple con el propósito del trabajo colaborativo, el cual posibilita que los docentes desarrollen actividades complementarias que fortalecen el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la educación básica, esta colaboración adquiere mayor relevancia, ya que se requiere de la presencia y el apoyo de los padres para la realización de actividades que favorezcan tanto el rendimiento académico como el fortalecimiento del vínculo afectivo entre familia y escuela. Así, el acompañamiento de los padres motiva a los niños, quienes manifiestan mayor entusiasmo y compromiso en sus aprendizajes. En consecuencia, los docentes reconocen que estas experiencias no solo contribuyen al logro de objetivos académicos, sino también al desarrollo emocional de los estudiantes, generando un impacto positivo en toda la comunidad educativa.

Un ejemplo de éxito de participación de la familia es en los proyectos, a nivel social es en los programas sociales que se dan como el día del niño es donde participan los padres, el diez de mayo, en la clausura, y los padres independientemente de que tengan un recurso económico bajo hacen el esfuerzo en la parte social, porque les gusta ver esa parte bonita en los niños, en la participación. Esta semana tuve la oportunidad de presentar un proyecto con las autoridades en donde estuvieron padres de familia presentes, los niños presentaron como desarrollaron un proyecto comunitario y se va viendo el trabajo, si les cuesta porque cada año se cambia de maestro de grupo y de diagnóstico entonces lo poquito o mucho que logramos en los niños es satisfactorio. (Caso 1)

Si existen casos en donde la participación de la familia se llevó a cabo de manera exitosa, por ejemplo, ahorita ya casi termina el ciclo escolar, en este caso los niños que yo tengo de sexto año, pues yo creo que ese es el mérito, el triunfo que tienen los padres de familia, el ver que ya lograron un escalón más sus pequeños, yo creo que es esa parte, en cuanto a la manera individual, pues al ver que, por ejemplo, cuando los pongo a exponer sus trabajos, el desenvolvimiento de ellos y su léxico ya es un poquito más amplio ya no tienen esa dificultad, claro si hay todavía niños que me dicen “me sudan las manos de los nervios” pero ya no es ese decir que pues no pueden, estos niños yo los trabajé en cuarto año y es bonito verlos ahora salir. (Caso 2)

Un caso de éxito es que he logrado que el 96, 97% de mis papás estén constantes, cuando mucho, por ejemplo a mí en las reuniones o las actividades me falta uno o dos, pero han estado siempre al pie del cañón, entonces yo creo una experiencia de éxito ha sido el que en la última demostración de proyectos fuimos el grupo elegido para representar al grado y tuvimos muy buenos comentarios de parte de la supervisión de parte de la gente que vino a ser testigo de cómo los niños

presentaban ese proyecto porque al final fue trabajo de ellos, la mayoría de los materiales los elaboraron ellos, tratamos solo de acercarle algunas imágenes para que de ahí se guíaran, pero la mayoría la construyeron ellos, entonces es una experiencia de éxito porque el niño en segundo grado ya estaba exponiendo frente a gente que desconocen, porque a lo mejor, si tú le dices, ve y expón ahorita con la maestra de tal grupo, pues va porque la conoce, de repente la ha visto, pero ya que un niño de segundo grado hoy tenga la capacidad de pararse frente a tres o cuatro personas que no ha visto nunca en la vida y que le explica qué está haciendo en su grupo, a mí se me hace muy, muy interesante. (Caso 3)

A partir de los testimonios recabados, se observa que los docentes reconocen una participación exitosa de las familias en actividades escolares específicas, tales como las clausuras de fin de curso, los festivales organizados en fechas conmemorativas y los proyectos en los que se fomenta la integración de la familia. Desde la organización escolar, estas actividades se promueven con el propósito de generar espacios de colaboración que involucren a todos los actores educativos. Un aspecto relevante de destacar es que, a pesar de las limitaciones económicas que enfrentan algunas familias, generalmente logran cumplir con lo que se establece, priorizando la satisfacción que produce tanto en la familia como en los docentes el hecho de llevar a cabo dichas actividades. No obstante, los mismos testimonios revelan que las condiciones económicas suelen representar un obstáculo, ya que en ocasiones los gastos que implican estas dinámicas superan las posibilidades de los padres. Aun así, los docentes reconocen que las familias realizan esfuerzos significativos para garantizar la participación de sus hijos, lo cual incide de manera positiva en su involucramiento.

Desde una perspectiva social, esta situación refleja cómo los sujetos, en sus prácticas cotidianas, se encuentran atravesados por ideologías y roles distintos, lo que influye en sus formas de participación. En este sentido, las relaciones sociales se construyen a partir de significados e interpretaciones diversas, lo que explica que los docentes presenten perspectivas diferenciadas respecto a la participación familiar. Así, las experiencias narradas se enriquecen de múltiples elementos que forman parte de las representaciones sociales, aportando una visión amplia y compleja sobre la dinámica entre familia y escuela.

Algunas de las propuestas que los docentes plantean para fomentar una mayor participación de las familias se orientan hacia la implementación de actividades que

favorezcan un vínculo más activo y significativo. Dichas propuestas buscan no solo fortalecer la interacción, sino también consolidar la relación entre escuela y familia en dimensiones sociales, emocionales y cognitivas, con el propósito de generar un impacto integral en el desarrollo de los estudiantes.

Considero que hay que hacer más actividades en donde la familia se involucre más porque es fundamental para el rendimiento escolar de los estudiantes, porque la familia sabemos que es la base de toda sociedad. Entonces nosotros como docentes hacemos lo que nos corresponde en cuestión al proceso, en el aprendizaje, y ellos inculcan lo que es valores, educan. (Caso 1)

Las acciones que creo que pueden fomentar a una mayor participación de la familia, son principalmente que haya una comunicación asertiva con los padres de familia y ya después sería convocar a talleres para participar en activaciones físicas a incluso como les comentaba a lo mejor al finalizar un proyecto pues ver el avance que tienen sus hijos. (Caso 2)

Otras acciones que podrían implementarse para fomentar la participación de las familias, pues mira, yo creo que aquí en la escuela se han hecho bastantes actividades. A lo mejor resultaría que sean un poco más constantes y no tan separada. (Caso 3)

Finalmente, reconocer a la familia como uno de los principales pilares de la sociedad y como un componente esencial del sistema educativo implica que los docentes, a partir de la imagen y el significado que le atribuyen dentro de la estructura social y de roles, orienten su práctica hacia el fortalecimiento de esta relación. Desde esta perspectiva, identifican la necesidad de promover cambios que impulsen un trabajo colaborativo constante con las familias, procurando que dichas transformaciones no interfieran con sus dinámicas cotidianas. El propósito central es mantener y reforzar el acompañamiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos, de manera que se consolide un aprendizaje compartido que beneficie tanto el ámbito académico como el vínculo afectivo.

Así mismo, los testimonios revelan que los docentes reflexionan de manera profunda sobre la relación entre familia y escuela, destacando los actos que consideran más significativos en su práctica cotidiana. Estas experiencias, surgidas de su quehacer pedagógico, se configuran como interpretaciones que permiten comprender cómo se construye y se valora la participación familiar en el ámbito educativo. En este sentido, sus

reflexiones muestran un anclaje en las vivencias personales y colectivas que contribuyen a generar una visión más amplia de la realidad escolar.

La satisfacción va a depender del trabajo que se haga diario y es parte de tu responsabilidad como maestro y sobre todo que agás las cosas bien, tener iniciativa de creatividad, de ser alguien que deje una huella en los niños. El trabajo que tu motives va a depender de la iniciativa que se tenga, haya o no reformas, la misma sociedad te exige cambios, los cambios se va dando en uno mismo para poder generarlos, así vengan modelos excelentes o no excelentes depende del maestro si lo lleva a cabo o no y de la manera correcta que lo aplique a su contexto. (Caso 1)

Entonces yo con eso me quedaría con ese triangulito de alumno, padre de familia y docente. Siempre que exista esos tres elementos y ninguno falle, creo que va a salir para adelante esta participación y se va ir fortaleciendo más y más. Como docentes hay que tratar de impulsar esta relación sería falso decir que va a haber una participación de todos los padres al cien por ciento, pero si se puede ir trabajando y logrando un cambio. (Caso 2)

Entonces es importante que las familias se incluyan en el proceso educativo y es importante que lo hagan bien o lo mejor posible. A lo mejor no bien, nadie lo va a hacer bien, pero lo mejor posible, que entendamos que como padres somos pieza importante y fundamental para que nuestros hijos avancen en el tema educativo. Pues con los alumnos pues igual tratamos de hacerlo lo mismo, que los papas se incluyan. (Caso 3)

Sobre la base de las ideas expuestas, resulta fundamental considerar las experiencias de los docentes como un conjunto de saberes que se consolidan a través de las relaciones sociales. Este proceso de construcción se configura a partir de las interpretaciones que los docentes realizan desde su propio mundo social, lo cual les permite generar conocimiento práctico sustentado en sus vivencias y en los valores compartidos, particularmente en torno a la participación de la familia en la escuela. Dichas experiencias, adquiridas tanto desde la dimensión colectiva como individual, conforman un esquema de imágenes concretas que, mediante procesos de objetivación, se transforman y se articulan con los valores previos, permitiendo así llegar a un anclaje que da sentido a su práctica educativa.

En este marco, las representaciones sociales, entendidas como saberes prácticos, no solo permiten comprender la realidad, sino también orientar conductas, prácticas comunicativas y procesos de interacción. En el caso que nos ocupa, dichas representaciones se nutren de los saberes previos que los docentes han construido a lo

largo de su trayectoria, posibilitando la configuración de nuevos contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos. Todo ello se da a través del intercambio social y la comunicación que se generan en el vínculo entre familia y escuela, vínculo que, al integrarse al trabajo cotidiano, se convierte en un eje fundamental para fortalecer tanto la práctica docente como la participación familiar en el ámbito educativo.

Finalmente, las reflexiones y experiencias analizadas permiten acceder a una interpretación más precisa de lo que ocurre en el ámbito educativo desde la mirada docente. Esta interpretación no se limita al plano institucional, sino que también se sustenta en una base normativa que forma parte esencial de dicho proceso. Recuperar estas experiencias, enriquecedoras por su carácter práctico y vivencial, posibilita comprender la realidad de la participación en la escuela *Miguel N. Lira*. Vinculado a la teoría de las representaciones sociales, este análisis resulta fundamental, ya que desde una perspectiva funcional se reconoce que en dicho campo convergen diversos elementos que los docentes construyen como parte de su conocimiento cotidiano. Este saber se configura a partir de las experiencias vividas y del contacto directo con los otros actores que conforman la comunidad escolar, lo cual permite explicar cómo se interpreta, resignifica y valora la participación familiar dentro del proceso educativo.

4.3 La participación de la familia en la escuela desde el modelo de La Nueva Escuela Mexicana

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una propuesta educativa que busca fortalecer la relación entre los diferentes actores que intervienen en el ámbito escolar, promoviendo un vínculo estrecho con la comunidad, la familia, las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes. Este enfoque coloca a la comunidad en el centro del proceso formativo, reconociéndola como un actor fundamental en el contexto de los alumnos, y plantea la necesidad de un aprendizaje más contextualizado que favorezca la construcción de conocimientos significativos. No obstante, resulta necesario subrayar que uno de los objetivos principales de la NEM consiste en integrar a la familia en el proceso educativo, fomentando su participación

activa como parte esencial de este enfoque pedagógico. En concordancia con lo establecido en la Ley General de Educación, este modelo promueve la incorporación de la familia no solo como un recurso para mejorar el rendimiento escolar, sino también como un agente que contribuye en la formación afectiva y social de los estudiantes.

Por otro lado, resulta relevante analizar, a partir de las interpretaciones docentes, cómo ha sido la experiencia de trabajar con el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esto no implica que en los modelos educativos anteriores no existiera un esfuerzo por involucrar a la familia, ya que su participación siempre ha estado presente, aunque de formas distintas y no necesariamente bajo las mismas dinámicas actuales. En este sentido, los testimonios de los docentes permiten identificar que la participación familiar se ha manifestado de diversas maneras a lo largo del tiempo, lo cual posibilita comprender la continuidad y las transformaciones en este aspecto. Aquí debe resaltarse que los docentes entrevistados cuentan con más de veinte años de experiencia en el sistema educativo, lo que les otorga una perspectiva privilegiada para comparar los cambios entre los modelos previos y la propuesta actual, ofreciendo así elementos de análisis más profundos y significativos sobre la evolución del ámbito educativo.

Antes de profundizar en cómo se ha promovido la participación de la familia desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resulta indispensable recuperar los testimonios de los docentes, ya que estos permiten evidenciar las experiencias previas con otros modelos educativos que, de igual forma, contemplaban el trabajo con la familia como un componente fundamental.

La participación a lo largo de los modelos podría decir que, pues es que en el modelo anterior también se pedía de involucrar a los padres en el trabajo y yo desde que inicié, a lo mejor al inicio no, porque eres nueva en el servicio, porque te da como que un pendiente en que quisieran trabajar, pero en ti está, como yo les decía en el inicio, en ti está lo que tú quieres en tus alumnos lograr. Y a través de qué. Y en este caso, por ejemplo, yo siempre he tenido, a lo mejor no directamente como ahora lo pide la nueva escuela mexicana, pero en el anterior modelo educativo, pues yo siempre he involucrado a los padres de familia y siempre están involucrados porque para cualquier actividad, para cualquier festival, para cualquier investigación, o sea, son los padres. Sin ellos no puedes hacer gran cosa. Porque los niños deben de tener un respaldo, una economía para poder generar todo su trabajo. (Caso 1)

En cuanto a la participación familiar a lo largo de los modelos educativos y ahora con la Nueva Escuela Mexicana, pues yo creo que a veces hay desconcierto, ahora con la nueva escuela mexicana, son los famosos campos formativos y se reduce a cuatro. Y antes se veía toda la tablita de ocho asignaturas, de ocho materias, obviamente también está en ese desconcierto, esa transición de modelo a modelo. Y creo que a veces nosotros somos los que más sufrimos en ese aspecto. Los padres aunados también se sienten desconcertados al cambiar. Yo, por ejemplo, a veces me veo en un dilema y en mi otra escuela de la mañana, una niña, pues sí, cumplida y todo. Su examen muy bien, casi 9, 8, 9, siempre me cumplía con las tareas todo, su promedio siempre me arrojaba 9.4, y no sube a 9.5, ya el 9.5 no arroja al 10, entonces pues si hay cambio en cuanto a eso. Entonces, si hay desconcierto, creo que, por ambas partes, al menos yo lo veo, así como padre de familia y como maestro. Tratar con el tiempo de ir adentrándose, porque a veces nosotros empezamos a conocer una reforma y ya nos la cambian. Ahorita, por ejemplo, la NEM la vamos a tener otros 4 o 5 años, pero cambia de gobierno y seguramente va a ser lo mismo, van a volver a cambiar esa parte, va a ser otra reforma. (Caso 2)

En cuanto a la participación familiar y lo que tienen que ver con los anteriores modelos educativos y ahora con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, yo creo que la Nueva Escuela Mexicana propone un modelo apegado al entorno del estudiante. La mayoría de los proyectos solamente te enfocan a tu comunidad, a tu entorno, entonces, era algo que se hacía también en el antiguo modelo educativo, con esto no quiero decir que el antiguo modelo educativo estaba despegado o desvinculado de la sociedad. Simplemente que ahora lo están marcando un poquito más. (Caso 3)

Si bien los docentes reconocen que la participación de la familia siempre ha estado presente en los distintos modelos educativos, también señalan que cada uno de estos la ha promovido de manera particular. Desde sus experiencias e imagen que tiene de ello, afirman que la escuela, independientemente de la normativa vigente, ha buscado establecer vínculos con las familias para favorecer aprendizajes más significativos. En este sentido, destacan que las disposiciones normativas recientes no solo conciben esta relación como un derecho, sino también como una obligación que reconoce a las familias como agentes educativos capaces de incidir en los procesos de cambio y fortalecer la comunicación. No obstante, con la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los docentes advierten que este vínculo cobra mayor relevancia, pues incorpora de manera explícita el contexto del estudiante, integrando a la familia, la comunidad y el entorno en la dinámica escolar. Esto implica no solo concebir a la familia como un apoyo externo, sino también como un actor que participa en la toma de decisiones pedagógicas, con el propósito de consolidar una comunidad educativa donde

todos los actores se involucren, compartan saberes y resignifiquen su papel para promover una participación consciente orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

La participación, mediada por las representaciones sociales que docentes y padres construyen en torno a su rol dentro del proceso educativo, se encuentra estrechamente vinculada a las experiencias de ambos actores. Tanto los docentes como las familias han desarrollado prácticas diversas a lo largo del tiempo, lo que ha configurado distintas formas de entender y ejercer esta corresponsabilidad.

En este sentido, resulta relevante considerar dos procesos: por un lado, la objetivación, que permite concretar una imagen de la participación; y por otro, el anclaje, que posibilita integrar nuevos conocimientos y formas de trabajo a partir de la relación social e individual, en la cual se interpretan y resignifican las prácticas de acuerdo con el contexto y las ideologías compartidas. Asimismo, es fundamental reconocer que, desde el sistema periférico, las experiencias se adaptan a las situaciones concretas, como ocurre con los cambios de modelos educativos a lo largo del tiempo. Dichas adaptaciones transforman las formas de participación y enriquecen las experiencias, mientras que el núcleo de la representación permanece estable; lo que se modifica es la manera en que se interpretan y asimilan las nuevas ideas, prácticas e interacciones.

Con el propósito de profundizar en la forma de trabajo que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resulta pertinente examinar cómo se configura la participación bajo este modelo, de qué manera los docentes la implementan y cómo la plantean en sus prácticas. Si bien se reconoce que la colaboración con la familia siempre ha estado presente en el ámbito educativo, los cambios introducidos por la NEM demandan analizar cómo se transforma este trabajo y cómo se articula con las nuevas dinámicas escolares. En este sentido, cobra relevancia la elaboración de proyectos orientados al fortalecimiento del rendimiento académico, el desarrollo integral de los estudiantes y la consolidación de una comunicación más efectiva entre los distintos actores educativos.

Algo que me gustaría resaltar es que hay que plantearles a los padres de familia cual es el propósito de la NEM, el involucrar a ellos como parte importante de la comunidad en los diferentes escenarios y tomando en cuenta que todos los escenarios toman en cuenta a las familias para el desarrollo de los aprendizajes

pero más el escenario comunitario, entonces se plantea el objetivo que se tenga para poder lograr las metas, y en la medida que tu plantes y tengas esa comunicación pues los vas involucrando directa o indirectamente ya sea cuando se quiere la participación en el salón pues también hay participación, de hecho apenas esta escuela a nivel supervisión se generaron presentaciones de proyectos comunitarios en el aula, en donde forzosamente o por las actividades el niño tuvo que ir a investigar, a dar un recorrido al municipio y quienes son los que participan con ellos, pues los padres, entonces trajeron su artesanía con el apoyo de los papás, vinieron a la exposición del trabajo, en medida que tu involucres a los papas los vas a tener trabajando, si tu no quieres también no lo logras. (Caso 1)

Ahora mi forma de trabajo con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana para involucrar a los padres varia puede ser individual de mi parte o en conjunto por fases, por ejemplo, la problemática que llegamos a identificar al inicio del ciclo escolar, se trata de trabajar por fases. Y tratamos de encuadrar esas actividades, no son las mismas, porque obviamente cada grupo tiene sus necesidades, pero sí trabajamos sobre un mismo objetivo. Por ejemplo, a veces, la comprensión lectora, si ese es nuestro problema, a veces la problemática de la escuela, pues tratamos de enfocarnos a esa actividad de acuerdo con los contenidos y PDA de la fase, porque no vamos a trabajar los mismos productos de primero, segundo y tercero que de quinto y sexto. Es la gradualidad que nosotros vamos viendo de acuerdo a las fases. Porque incluso los PDA cambian de la misma fase. (Caso 2)

Con la Nueva Escuela Mexicana, nosotros retomamos un proyecto desde marzo en donde empezamos a trabajar el tema de este proyecto de las emociones y de cómo se van construyendo a través de la influencia de la sociedad y cómo la familia determina también el que el niño traiga emociones buenas o emociones malas. Y esto viene desde los valores, no es nada más hoy veo las emociones y ya mañana hago el proyecto, son proyectos que estuvimos trabajando de manera mancomunada de los cuatro campos formativos y que se fue construyendo solito, nosotros hicimos una planeación para tres semanas. Sin embargo, se fue casi al mes y una semana, porque los niños pedían más, y se les ponía un video y hacían un trabajo y se les ponía o se les daba, se les explicaba el tema de valores y se reforzaba con algún tema de alguna experiencia que tuvieron los papás. Hay muchas cosas que hoy marca la nueva escuela mexicana pero que el maestro lo hacía empíricamente, y hoy te lo explican, hoy te dicen cómo debes de relacionar un tema en concreto o un proyecto con la sociedad. (Caso 3)

En este sentido, resulta relevante reconocer que los docentes, en su papel de actores centrales del proceso educativo, buscan involucrar a las familias en proyectos y actividades que respondan a las necesidades del contexto. Con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las formas de trabajo adquieren nuevas dinámicas orientadas a objetivos específicos, lo cual hace necesario que los padres estén informados sobre este modelo, comprendan cómo se desarrollan los aprendizajes y cómo estos se vinculan con las realidades sociales y culturales de los estudiantes. Los docentes, conscientes de las limitaciones de tiempo y de las múltiples responsabilidades

de las familias, generan estrategias para favorecer su participación, principalmente en la presentación de proyectos finales, donde los padres son invitados a conocer los trabajos de sus hijos. En estas experiencias se evidencia que la colaboración de las familias es fundamental, pues contribuyen en la búsqueda de información, la recolección de materiales y el apoyo en tareas escolares, lo que fortalece tanto el rendimiento académico como el sentido de corresponsabilidad. Esta dinámica no solo responde a los propósitos de la NEM, sino que también se articula con una dimensión social más amplia, en la que los contenidos y las prácticas educativas se configuran a partir de concepciones, aportaciones y representaciones que dan sentido a la experiencia escolar de los sujetos.

Consecuentemente a lo anterior, la implementación de este nuevo modelo educativo busca fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, reconociendo a la institución educativa como un espacio compartido en el que cada actor cumple un rol que influye no solo en el ámbito educativo, sino también en el social, emocional y cultural. Desde una perspectiva legal y normativa, el trabajo que se plantea se concibe como parte de los objetivos que pretenden impulsar cambios orientados al desarrollo integral de los estudiantes, al fortalecimiento del papel de los docentes como agentes de cambio y, en general, al éxito del proceso educativo. No obstante, es importante señalar que dichos objetivos no siempre se cumplen en su totalidad; sin embargo, cuando el docente, en su práctica frente a grupo, asume el compromiso de incentivar la participación de las familias, se visibiliza un esfuerzo real por generar transformaciones y establecer formas exitosas de trabajo conjunto.

En este sentido, la comunicación se convierte en un elemento clave, tal como se ha evidenciado en las experiencias docentes, pues a través del diálogo se comparten vivencias, opiniones e interpretaciones que enriquecen el conocimiento y permiten construir nuevas formas de cooperación. Estas dinámicas, además, revelan cómo las concepciones y representaciones sociales se organizan para dar sentido a las prácticas escolares y adaptarlas al contexto, integrando ideologías diversas que, dentro del campo de las representaciones, configuran un pensamiento no solo grupal, sino también colectivo.

Los testimonios analizados evidencian que el trabajo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se ha desarrollado en medio de diversas dificultades; no obstante, esta condición ha representado un reto compartido por docentes, estudiantes, familias y demás actores educativos. La manera en que cada uno de ellos participa, interpreta y significa este proceso resulta fundamental para comprender la dinámica que se genera en torno al modelo, pues refleja tanto los desafíos como las formas en que dichas experiencias contribuyen a la construcción de nuevas interpretaciones sobre la práctica educativa.

Entonces con la Nueva Escuela Mexicana se hace lo que se puede, se implementa la nueva forma de trabajo y los niños trabajan como pueden, siempre estamos ahí para apoyarlos y guiarlos. Finalmente, el trabajo de los padres en cuestión a la NEM, pues tienen que irse involucrando, involucrando y ver qué pues ahorita es diferente, pero no es nada nuevo. Son términos, o sea, otras cosas, pero no es algo que no conozcamos. Yo así lo veo. (Caso 1)

Algo que debo decir, es que a lo largo del tiempo y con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana si se han notado los cambios en la participación. Yo creo que la participación de los padres de familia depende del docente. Si lo motivas o no lo motivas. Si lo haces participativo o no lo haces participativo. Entonces yo creo que uno como docente tiene ese papel de hacer que tu grupo sea participativo, porque si nada más te riges a lo que, por ejemplo, las reuniones de vinculación, que nada más, pues yo creo que los padres también entran en ese confort. Si les dices a los padres de familia, pues nada más son esas tres reuniones, incluso nos etiquetan; Saben qué tal maestro si trabaja o tal maestro no trabaja. Entonces si los padres ven que casi no los llamas, aunque nunca se presente, ellos ya te tienen etiquetado. (Caso 2)

Yo creo que va muy bien el tema de la Nueva Escuela Mexicana, si hay casos de éxito porque hoy los papás mismos se acercan a querer contribuir. De repente, los que liderean a los papás, desde que los ven aquí, pues ya los demás papás caminan. Entonces, la experiencia de éxito, yo creo que puede ser que el liderazgo de quien dirige la escuela o quien dirige los grupos, sepa manejar esa parte. Por eso creo que con este modelo si se beneficia mucho la parte de la participación, hay dificultades y es un reto, pero se puede ir logrando. (Caso 3)

Para concluir, es esencial reconocer que la interpretación de los docentes refleja una realidad específica en su propio contexto, donde sus experiencias se configuran a partir de vivencias y prácticas cotidianas. En este marco, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), concebido como una propuesta orientada a la excelencia e integración de todos los actores educativos en objetivos y propósitos comunes, ha sido incorporado de manera similar a modelos anteriores que también buscaban impulsar cambios y

mejoras en el ámbito educativo. En este proceso, los docentes, como actores centrales, son quienes procuran integrar en su práctica lo que se demanda institucionalmente, considerando a sus estudiantes y priorizando la participación activa. Desde sus propios esquemas cognitivos y sociales, buscan incorporar mejoras derivadas de nuevos conocimientos y prácticas que emergen en la interacción con estudiantes y demás sujetos involucrados.

Tal como se ha señalado a lo largo de este trabajo, las representaciones sociales permiten comprender la manera en que los docentes interpretan y dan sentido a la participación de la familia en la escuela. Esta participación se expresa en actividades diversas como el apoyo en casa, la adquisición de materiales, la asistencia a eventos o reuniones, entre otras. Desde esta perspectiva, resulta fundamental enfatizar que la experiencia docente da cuenta de cambios significativos, aunque no siempre comparables en todos los casos. Reconocen que la implementación del modelo presenta dificultades, pero también identifican alternativas para mejorar la integración de la familia. Además, señalan que esta vinculación no es algo novedoso, pues históricamente han existido otros modelos que promovían la participación familiar, aunque bajo dinámicas diferentes.

Muchos docentes coinciden en que lograr una colaboración total es complejo; sin embargo, destacan experiencias exitosas que muestran avances concretos. Estos logros se relacionan tanto con el reto como con la satisfacción de trabajar en proyectos que fortalecen el vínculo con las familias, al involucrarlas en la elaboración de actividades y al mismo tiempo conectar con los contextos de vida de los estudiantes. De este modo, los aprendizajes se tornan más significativos, ya que se vinculan estrechamente con la realidad de los niños y sus familias.

En este sentido, la dinámica de trabajo mediante actividades y proyectos constituye una característica central de los modelos educativos actuales, al configurarse como un espacio compartido entre los diversos actores. Así, la construcción de la participación conlleva la interacción de sujetos con distintos roles, ideologías y sistemas de referencia. Cada uno de ellos posee imágenes y símbolos que median sus

percepciones, y estas se interpretan de manera distinta según sus experiencias. Mediante el lenguaje, que posibilita la comunicación, los actores construyen significados de forma colectiva, en un proceso de objetivación que genera imágenes y estructuras, las cuales posteriormente se relacionan con conocimientos previos, dando lugar al anclaje que fortalece la experiencia educativa y la atención a los nuevos retos.

Las representaciones sociales, entendidas como un saber compartido y socialmente elaborado, permiten no solo comprender la realidad, sino también orientar comportamientos y formas de comunicación que se integran en esquemas cognitivos. Dichos esquemas se intercambian y resultan fundamentales para interpretar la vida cotidiana y actuar en el entorno. En el caso específico de la participación, cada experiencia, saber e imagen funcionan como referentes que posibilitan comprender la realidad, a la vez que se ancla con nuevos conocimientos que se comparten tanto en el plano social como en el cognitivo.

Conclusiones

En la presente investigación se analizó la manera en que los docentes interpretan la participación de la familia en la escuela, considerando tanto las actividades como las estrategias que implementan en el aula bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados obtenidos permitieron acercarse a las representaciones sociales de los docentes de la escuela primaria *Miguel N. Lira*, turno vespertino, en la comunidad de Santa Ana Chiautempan. Para ello, se realizaron entrevistas con docentes clave, lo que hizo posible identificar cómo interpretan esta participación en función de sus experiencias y del significado que atribuyen a las imágenes construidas en torno a ella. A partir de este proceso se logró reconocer si existe participación familiar, cómo se lleva a cabo, qué acciones se implementan para fortalecerla, los factores que influyen en su desarrollo, así como ejemplos de éxito enmarcados en el modelo educativo vigente.

Es así como, mediante el uso del método interpretativo, se logró acceder a los significados contruidos desde la realidad de los informantes, lo cual contribuyó a responder las categorías planteadas en el capítulo de resultados. Este proceso se vinculó directamente con el estudio de casos, ya que, a través de un análisis sistemático, se alcanzó una comprensión detallada y contextualizada de cada caso en particular. Dicho enfoque permitió relacionar los hallazgos con la teoría, ofreciendo un marco más concreto para dar a conocer los resultados y evidenciando cómo los comportamientos se desarrollan dentro de un contexto social en el que los sujetos asumen roles, ideologías y significados compartidos. Todo ello resultó fundamental para recuperar las interpretaciones docentes, eje central de la investigación.

Dentro del proceso de investigación, la metodología desempeñó un papel decisivo, pues a partir de los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados fue posible llevar a cabo el trabajo con rigor y coherencia. El enfoque cualitativo permitió atender a elementos centrales que dieron sustento al desarrollo metodológico, mientras que en el marco contextual se abordaron los conceptos vinculados a la participación, constituyendo la base para describir las variables relacionadas con el ámbito social, normativo y educativo.

De manera complementaria, el marco teórico proporcionó la estructura conceptual que permitió analizar el problema de estudio desde un conjunto de nociones teóricas, entre las cuales las representaciones sociales se consolidaron como referente principal. Finalmente, en el capítulo de resultados se articularon los apartados anteriores para mostrar los hallazgos obtenidos, evidenciando cómo el proceso investigativo se construyó de forma integral desde la metodología hasta la interpretación de los datos.

Hablar de la participación familiar en la escuela, dentro de este contexto, implica comprender una combinación de elementos colectivos e individuales, que se reflejan en la manera en que los docentes otorgan sentido a su práctica educativa. Esto incluye reconocer cómo, a través de sus experiencias y valores compartidos, los docentes construyen significados desde su realidad, los objetivan en imágenes concretas y organizadas de su contexto, y posteriormente los relacionan con nuevos pensamientos que se integran en sus esquemas sociales y cognitivos. Todo este proceso permitió constatar que, desde el discurso docente, la participación familiar es considerada como un aspecto fundamental, ya que conlleva una serie de beneficios que trascienden el ámbito educativo para impactar también en la dimensión social y afectiva del desarrollo de los estudiantes.

Después de recabar las narrativas de los docentes y analizar los hallazgos derivados de este trabajo, se identificó que el discurso docente otorga mayor significado y prioridad al reconocimiento y las experiencias vinculadas con la participación familiar. Estas experiencias se presentan como un eje central dentro de las interpretaciones, ya que concentran diversos elementos relacionados con la problemática planteada: los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas, las formas de participación, así como las actividades y estrategias implementadas. Si bien la participación no se concreta en su totalidad, los tres docentes entrevistados coinciden en reconocer que la mayoría de las familias sí se involucran en la vida escolar. En consecuencia, se impulsan actividades orientadas a fortalecer este vínculo, lo cual adquiere mayor relevancia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, donde se enfatiza de manera particular la colaboración entre escuela y familia.

Los resultados muestran que los proyectos y actividades no solo promueven la presencia de los padres en la escuela, sino que también los involucran desde el hogar, mediante tareas que requieren apoyo directo a los hijos. Este acompañamiento incluye no únicamente lo académico, sino también la colaboración en la compra de materiales, la realización de actividades de los libros diseñadas para trabajarse en casa, así como la participación en la recolección de información que resulta útil para tareas y proyectos escolares.

Asimismo, se identificó que los docentes conciben esta participación como un proceso dinámico y relacional, que va más allá de la asistencia a reuniones o eventos escolares, y que implica construir vínculos de corresponsabilidad, confianza y colaboración. No obstante, también emergieron representaciones que reflejan obstáculos asociados a factores sociales, culturales y contextuales que condicionan la manera en que las familias se involucran en la vida escolar.

Las representaciones sociales, en este caso, se configuran como interpretaciones que otorgan sentido a la práctica docente, tal como se ha señalado a lo largo del trabajo. Dichas representaciones corresponden a un conocimiento construido colectiva e individualmente a lo largo del tiempo. Los tres docentes entrevistados, con más de veinte años de servicio, han atravesado distintos modelos educativos, lo que ha generado transformaciones en sus prácticas, en su conducta y en los saberes que sostienen su labor. Estas experiencias permiten que sus esquemas se reconfiguren de manera continua: por un lado, se anclan a estructuras previas y, por otro, se relacionan con los esquemas actuales, dando lugar a nuevas construcciones significativas.

Desde el sistema periférico, dichas representaciones se adaptan a través de cambios en las imágenes y discursos ideológicos que incorporan elementos contextuales y dinámicos de la práctica. Sin embargo, el núcleo central permanece estable, pues se encuentra conformado por los elementos compartidos de mayor valor simbólico, entre los que destacan las ideologías, los principios normativos y el sentido de corresponsabilidad. De este modo, se observa que mientras el sistema periférico brinda flexibilidad para incorporar transformaciones derivadas de la experiencia y del contexto, el núcleo central

otorga estabilidad a las representaciones, asegurando su permanencia en el tiempo, como sentidos de corresponsabilidad, los principios normativos y los valores y creencias concebidos.

En relación con la justificación planteada al inicio de este trabajo, esta investigación no pretende generar aportaciones teóricas, sino dar cuenta de una realidad específica a partir de las interpretaciones de tres docentes. Sus experiencias permiten comprender cómo se construye el conocimiento dentro de un contexto particular, evidenciando que los actores de la institución educativa cumplen con roles definidos y poseen perspectivas diversas. Esta pluralidad enriquece el análisis, pues muestra que las realidades no son iguales para todos los sujetos. Además, se constata que la comunicación y el trabajo colectivo influyen de manera significativa en la configuración del pensamiento, en las formas de interpretar los hechos y en el compartir de valores. El dar cuenta de esta realidad resulta relevante porque permite identificar los elementos susceptibles de mejora y, a partir de ello, generar propuestas que fortalezcan la integración de la familia en la vida escolar. Una participación más activa de las familias no solo contribuiría al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también favorecería la consolidación y eficacia de las propuestas institucionales.

La familia, como primera institución formadora, constituye la base fundamental en el ámbito educativo. En el caso de la educación básica, su papel debe entenderse desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo, en la cual se integra como un actor clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este nivel educativo, la participación familiar se promueve constantemente a través de diversas actividades, ya que socialmente la familia es reconocida como un pilar de cohesión social y como parte esencial de los procesos integrales en el desarrollo de los hijos. Tal como se evidenció en los hallazgos de esta investigación, la familia se involucra de una u otra manera, ya sea en la escuela o en el hogar. Reconocer esta vinculación como eje central implica aceptar que la familia siempre estará presente en el proceso educativo y que, por tanto, la escuela debe fortalecer dicha relación mediante estrategias y actividades conscientes de las limitaciones de tiempo y ocupaciones familiares, procurando su participación en momentos significativos que aporten al desarrollo integral de los estudiantes.

Una de las categorías más significativas de este trabajo, y que concentra los hallazgos más relevantes, se relaciona con la necesidad de que la participación de las familias en la escuela sea permanente. Históricamente, esta participación no se había consolidado debido a las condiciones pedagógicas y a la forma en que era entendida la relación entre escuela y familia: ni las instituciones educativas ni los docentes fomentaban de manera constante la colaboración de los padres. No obstante, con la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana y sus metodologías basadas en proyectos, se redefine el papel tanto del docente como de la familia, estableciendo de forma más clara sus responsabilidades en el acompañamiento y la participación activa en el proceso educativo. Este nuevo enfoque impulsa una organización escolar que promueve la invitación continua a las familias, no solo mediante reuniones formales, sino también a través de su involucramiento directo en el seguimiento del avance de los estudiantes y en las actividades del aula. De esta manera, los proyectos escolares buscan propiciar aprendizajes significativos que trascienden el reconocimiento individual para convertirse en experiencias colectivas donde intervienen la familia, la comunidad y todos los actores educativos. En consecuencia, la Nueva Escuela Mexicana reafirma el principio de que la familia no debe permanecer al margen del aprendizaje de sus hijos, sino integrarse como parte esencial del proceso formativo.

En este sentido, la investigación aporta al campo educativo al mostrar que las representaciones sociales de los docentes constituyen un referente clave para comprender cómo se implementa y resignifica la participación familiar en el marco de la NEM. Con ello, se abre la posibilidad de replantear estrategias que fortalezcan este vínculo, reconociendo tanto la diversidad de contextos como el papel activo de los actores involucrados. Finalmente, este trabajo reafirma que el análisis de las representaciones sociales no solo permite interpretar discursos y prácticas docentes, sino también visibilizar los retos y oportunidades que enfrentan las políticas educativas al trasladarse a la realidad escolar.

Bibliografía

- Abric, J. C., (1983) *Enfoque teórico y experimental de las representaciones sociales en situación de interacción*. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Representaciones sociales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez Álvarez, C., (2010) El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación En La Escuela*, (71), pp. 51-62.
- Antúnez, S. y Ferrer, F., (2001) *La participación de las familias en la educación escolar*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., (2006) *La gestión educativa y el liderazgo pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, A., (2006) *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., (2006) *La implicación de las familias en la educación escolar*. *Revista Participación Educativa*, (6), 59-72.
- Bolívar, A., (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., (2012) *El liderazgo educativo y la mejora de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P., (1980) *El sentido práctico*. París: Ediciones de Minuit.
- Bourdieu, P., (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L., (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P., (1998) Razón práctica: sobre la teoría de la acción. Stanford, CA: Prensa de la Universidad de Stanford.
- Cano González, R., & Casado González, M., (2015) "Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18, núm.2, pp.15-28 [Consultado: 15 de abril de 2024]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214003>
- Calvo, I., Verdugo, M.A., & Amor, A., M., (2016) La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Creswell, J. W., (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods - Approaches*. 4ª ed. SAGE.
- Deconchy, J. P., (1971) *La ortodoxia religiosa. Ensayo de lógica psicosocial*. París: Ediciones Obreras.
- Díaz Barriga, A., (2003) *Didáctica y currículum: Una aproximación crítica*. México: Paidós.
- Delors, J., (compilador) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana-UNESCO.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S., (eds.) (2011) *El Manual SAGE de Investigación Cualitativa*. 4.ª ed. Thousand Oaks, CA: Publicaciones SAGE.
- Díaz Barriga, F., (2006) *Currículum: crisis, tendencias y reformas*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A., (2006) *Currículum y competencias: entre el discurso y la práctica*. México: Paidós.

- DOF, (2019) Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019.
- Durston, J., (2002) Capital social: parte del problema, parte de la solución. CEPAL.
- Durkheim, E., (1995) Educación y sociología. Madrid: Morata.
- Dussel, I., (2006) La escuela como espacio público. Buenos Aires: FLACSO.
- Epstein, J. L., (2001) Asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad: Preparando a los educadores y mejorando las escuelas. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., (2013) Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Impreso en los talleres de Salesianos Impresores, S. A. Familia-escuela. file:///home/chronos/u-659d8fa2b8f85b992ab6d977a37857c8e2c35668/MyFiles/Downloads/Programas _efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf
- Esparza, G., (1981) Retos y posibilidades de la vinculación escuela-comunidad. Estudio de caso en una región suburbana. Universidad Autónoma de Zacatecas. (Comie.org.mx)
- Ezpeleta, J. y Weiss, E., (1994) Escuela y pobreza: ¿qué hace la escuela cuando entra el pobre? México: Paidós.
- Farr, R. M. y Moscovici, S., (1983) (eds.) Social Representations, Cambridge University Press.
- Freire, P., (2000) Pedagogía del oprimido. Edición del 30.º aniversario. Nueva York: Continuum/Bloomsbury Academic. (Obra original de 1968).
- Freire, P., (1997) Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores.
- Flick, U., (2015) Introducción a la investigación cualitativa. 5ª ed. Morata.

- Fierro, C., (2000) Transformar la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. México: SEP-FCE.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G., (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 07 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-404120080003000006&lng=es&tlng=es.
- Glaser, B. y Strauss, A., (1967) El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa. Aldina.
- González, M., (2020) La familia en el siglo XXI: Diversidad, transformaciones y desafíos. México: UAM.
- Gimeno Sacristán, J., (2001) La función de la escuela en la sociedad actual. Barcelona: Morata.
- Harfuch, Silvia A., & Foures, Cecilia I., (2003) "Un análisis de las intervenciones docentes en el aula." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXXIII, núm.4, pp.155-164 [Consultado: 7 de octubre de 2024]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033406>
- Hermanus Demon, J. G., (2013) "la hermenéutica según hans-georg gadamer y su aporte a la educación." *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Vol., núm.15, pp.33-84 [Consultado: 4 de enero de 2025]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100002>
- INEGI, (2020) Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2020.
- Jodelet, D., (1982) *Las representaciones socioespaciales de la ciudad*. En P. H. Derycke, (Ed.) *Concepciones del espacio*. París: Universidad de París X-Nanterre.

- Jodelet, D., (1983) *El cuerpo representado y sus transformaciones*. En R. Farr & S. Moscovici, (Eds.) *Representaciones sociales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D., (1993) *Las representaciones sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Kñallinsky, E., (2001) "La participación de los padres en la escuela". El Guiniguada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº. 10, (consultado 16 de abril de 2024). ISSN: Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5422/1/0235347_02001_0004.pdf
- Kvale, S., (1996) *Entrevistas: Introducción a la Entrevista en la Investigación Cualitativa*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Krippendorff, K., (2013) *Análisis de Contenido: Introducción a su Metodología*. 3.^a ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- López, R., (2018) *Escuela y diversidad familiar: Una relación en construcción*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 48(2), 69-86.
- Martiñá, R., (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*. México: Editorial Pax.
- Márquez, J., (2014) *Docentes y familias: tensiones en la escuela básica*. México: UPN.
- Meza, L., Quiala, B., (2020) *Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio*. EduSol, vol. 20, núm. 73, pp. 13-28.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J., (2014) *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de métodos*. 3^a ed. SABIO.
- Murillo, J., (2007) *Liderazgo directivo para una escuela eficaz*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3), 85-102.

- Murillo, J., (2017) La mejora de la educación desde el liderazgo docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 95–110.
- Muñoz Izquierdo, C., (2001) *Equidad educativa y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monier Llovio, D., Peña Holguín, R. R., Campoverde Rodríguez, D. G., Villalva Gómez, K. F. and Soriano Barzola, R. J., (2023) 'Desempeño docente: una Interpretación desde la teoría', *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118), pp. 77–86. Available at: <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.689> (consultado: 5 enero 2025).
- Moscovici, S., (1967) *Los procesos de comunicación y las propiedades del lenguaje*. En L. Berkowitz (Ed.), *Avances en psicología social experimental* (vol. 3, pp. 225–270). Nueva York: Academic Press.
- Moscovici, S., (1981) Sobre las representaciones sociales. En J. P. Forgas (Ed.), *Cognición social: perspectivas en la comprensión cotidiana*. Londres: Academic Press.
- Martínez, M., (2015) Familia y escuela: una relación tensionada. *Revista de Educación y Sociedad*, 62(1), 53-61.
- Muñoz Izquierdo, C., (2001) *Equidad educativa y participación social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, R., (2003) "El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Pedraza, A., (2016) Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Revista Análisis*, vol. 49, núm. 91,

pp. 301-314. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>.

- Perines, H. & Murillo, J., (2017) Interpretación de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Piña, M., & Cuevas, Y., (2004) La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado el 25 de junio de 2025: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B., (2013) "La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. "Diversitas: Perspectivas en Psicología", Núm.2, pp.271-287 [Consultado: 15 de marzo de 2024]. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- Redding, S., (s/f) Familias y escuelas (serie "Prácticas educativas 2"). Ciudad de México: Oficina Internacional de Educación- Academia Internacional de Educación-Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E., (2009) La escuela, lugar de disputas: saberes, afectos y trayectorias. México: DIE-CINVESTAV.
- Saldaña, J., (2016) El manual de codificación para investigadores cualitativos. 3ª ed. SABIO.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2015) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México: SEP. Disponible en:

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos/perfil_parametros_indicadores_docentes.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2018) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2019) La Nueva Escuela Mexicana: Documento base. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022) Marco curricular común de la educación básica 2022. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022) Plan de Estudio 2022 de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022) Las madres y los padres de familia en la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/docs/PadresNEM.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2023) La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. Av. Universidad 1200 Col. Xoco. Benito Juárez. C.P. 03330, Ciudad de México (CDMX).
- Solana, A., (2009) Familia y escuela: una alianza necesaria. Madrid: Narcea.
- Strauss, A. y Corbin, J., (2002) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia
- Saldaña, J., (2015) El Manual de Codificación para Investigadores Cualitativos. 3.^a ed. Londres: SAGE.
- Strauss, A. y Corbin, J., (1998) Fundamentos de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para el Desarrollo de la Teoría Fundamentada. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Silverman, D., (2011) Interpretación de Datos Cualitativos: Guía de los Principios de la Investigación Cualitativa. 4.^a ed. Londres: SAGE.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. y DeVault, M., (2015) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tonucci, F., (2015) La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires: Losada.
- Trilla, J., (1998) La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel.
- UNICEF, (2019) Guía para el fortalecimiento de la participación familiar en la escuela. México: UNICEF-SEP.
- Valdés Cuervo, A. A.; Martín Pavón, M.; Sánchez Escobedo, P. A., (2009) "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos". REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, núm.1, pp.1-17 [Consultado: 15 de abril de 2024]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137012>
- Vasilachis, I., (2009) Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. Gedisa.
- Varela, J., (2008) Democracia y participación escolar. México: Siglo XXI Editores.