



**Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias de la Educación  
División de Estudios de Posgrado**



**LA INCIDENCIA DE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES AL  
INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN**

Mauricio Rodríguez Herrera

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Doctorado en Educación

Estados Unidos de México

2022

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor

Esta tesis fue sometida al análisis del programa antiplagio Turnitin, con la finalidad de verificar autenticidad y atender los lineamientos institucionales para la titulación vigentes a la fecha. (Ver anexo No.)

LA INCIDENCIA DE LAS CREENCIAS DE LAS MADRES Y DOCENTES AL  
INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

Mauricio Rodríguez Herrera

Trabajo de grado para obtener el título de Doctor en Educación

Asesor: Ana Bertha Luna Miranda

Cotutora: Graça Dos Santos Costa

Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Secretaría de investigación científica  
Centro de Investigación Educativa  
Doctorado en Educación  
Estados Unidos de México

2022

## **La Incidencia de las Creencias de los Docentes al Involucrar a las Familias en la Educación**

### **RESUMEN**

La escuela como institución no deja de ser una organización conformada por individuos, quienes pueden efectivamente alterar la realidad al interior de la estructura escolarizante. Éste trabajo consistió en una exploración del papel de las creencias de los maestros en la participación familiar, además pretende generar algunas reflexiones acerca de la importancia de la participación de la familia en la escuela y el peso que en este proceso tienen las propias expectativas de las madres; para ello se definieron las creencias docentes, los logros académicos, las expectativas y la participación familiar como conceptos fundamentales a la hora de comprender el papel explorado. El objetivo de este trabajo se abordó desde una revisión de las principales investigaciones que al respecto se han generado sobre este campo del conocimiento educativo, adicionalmente, se presentan varios modelos exógenos, que integran diversas variables para explicar por qué la participación de las madres tiene efectos positivos para el logro académico, y, modelos endógenos, que integran como variables a la familia y la escuela para explicar por qué la participación de las madres tiene efectos positivos en el logro académico. Como metodología, se observó la reflexión a partir de múltiples artículos internacionales que sirven como insumo para plantear el panorama con un análisis en el que la participación de las madres influye positivamente en el logro académico y se utiliza como herramienta de investigación la entrevista a maestros y madres, hilando sus respuestas con la teoría y los trabajos de investigación escritos en la materia. Como eje central se profundiza efectivamente sobre las creencias y dentro de las principales conclusiones se resalta el que el fomento de la participación de las madres por parte de los maestros depende directamente de los imaginarios, la cultura y creencias que este grupo tiene sobre la incidencia positiva o negativa que tiene la participación de las mismas.

Como aporte relevante de este artículo se concluye que la participación de las madres depende de sus propias expectativas de logro ya que éstas influyen radicalmente en el proceso y se presentan algunas reflexiones acerca de la importancia de la participación de la familia en la escuela, pues aunque sean dos unidades básicas en el proceso educativo, pareciera que

están fragmentadas, ya que, los maestros pueden no saber cómo estimular y mantener los esfuerzos de participación y las madres cuya participación no es invitada pueden apreciar exclusión o poca consideración por su participación, lo que refleja la falta de estrategias efectivas que logren formar y fortalecer el vínculo familia-escuela para mejorar los programas escolares, el clima escolar, el sentido de comunidad, el sentido de eficacia parental, la crianza positiva, mejorar el comportamiento del niño, fomentar la adaptación escolar, las habilidades académicas y competencia escolar, en pro de la educación, además de aportar que, las matices que integran el concepto de participación familiar efectiva es aquella que logra potenciar la libertad, la autonomía y la autoestima de los estudiantes, cualquier tipo de participación que sea propia del control, la sobreprotección, la indiferencia o la apatía es negativa.

**PALABRAS CLAVE:**

Creencias docentes, Creencias madres, Expectativas, Participación familiar, Familia-escuela, Logro académico, Participación madres, Prácticas docentes.

## **The Incidence of Teachers' Beliefs in Involving Families in Education**

### **ABSTRACT**

The school as an institution is still an organization made up of individuals, who can alter reality within the school structure. This work consisted of an exploration of the role of teachers' beliefs in family participation, in addition to composing some reflections about the importance of family participation in school and the weight that this process has in the expectations of the family. For this, teaching beliefs, academic achievements, expectations and family participation were defined as fundamental concepts when understanding the explored role. The objective of this work was approached from a review of the main investigations that have been generated in this regard on the field of educational knowledge, furthermore, several exogenous models are presented, which integrate several variables to explain why parents' participation has positive effects for academic achievement, and endogenous models, which integrate family and school as variables to explain why parental involvement has positive effects on academic achievement. As a methodology, the reflection was construed from multiple international articles that serve as input to raise the panorama with an analysis in which the participation of parents positively influences academic achievement, and the interview with teachers and parents is used as a research tool. linking their answers with the theory and research papers written on the subject. As a central axis, beliefs are effectively deepened and within the main conclusions it is highlighted that the promotion of the participation of the parents by the teachers depends directly on the imaginaries, the culture and beliefs that this group has on the positive incidence or refusal to have parental involvement. As a relevant contribution of this work, it is concluded that the participation of parents depends on their own expectations of achievement since these radically influence the process and some reflections are presented about the importance of family participation in the school, and although they are two basic units in the educational process, it seems that they are fragmented, since the teachers seem not to know how to stimulate and maintain the efforts of participation; and the invited parents whose participation is not requested may appreciate exclusion or little consideration for their participation, which reflects the lack of effective strategies that manage to form and strengthen the family-school

bond to improve school programs, school climate, sense of community, sense of parental efficacy, positive parenting, improving the child's behaviour, promoting school adaptation, academic skills and school competence, in favor of education, in addition to contributing that the nuances that make up the concept of effective family participation are one that manages to enhance the freedom, autonomy and self-esteem of students, any type of participation that is in line with of control, overprotection, indifference or apathy is negative.

**KEYWORD:**

Teacher beliefs, Parent beliefs, Expectations, Family participation, Family-school, Academic achievement, Parent participation, Teaching practices.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al CONACYT que me otorgó la beca y a la universidad que me permitió disfrutar de un nuevo cúmulo de conocimiento. A los profesores por sus enseñanzas y especialmente a los tutores que con sus lecturas y comentarios me permitieron lograr este gran objetivo.

Agradezco a cada uno de los autores citados, quienes han construido el conocimiento sobre el que me he cimentado para escribir este documento. Todos merecen mi respeto y admiración.

## **DEDICATORIA**

Dedicado a mi valiente madre y padre quienes siendo campesinos se aferraron al sueño de vivir en el extranjero y me permitieron crecer en el Reino Unido en medio de una familia unida.

Dedico esto a mi hijo Derek, quién me ha enseñado el valor de la paciencia, la tranquilidad y el amor sin límites. Todo lo que hago y todo lo que soy es para él.

## Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN .....	19
CAPÍTULO 1. PRELIMINARES.....	22
1.1 Fase heurística.....	22
1.1.1 Palabras Clave.....	22
1.1.2 Estrategias de búsqueda: Ecuaciones de búsqueda y operadores booleanos	23
1.1.3 Programa para generar fórmulas con operadores booleanos .....	24
1.1.4 Gestores de información .....	25
1.1.5 Cronología de la evidencia.....	26
1.1.6 Países de origen.....	26
1.1.7 Matriz metodológica .....	27
1.2 Fase de interpretación (hermenéutica) .....	27
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETO DE ESTUDIO, MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE.....	31
2.1 Planteamiento del problema.....	31
2.2 Pregunta de investigación .....	32
2.3 Hipótesis .....	32
2.4 Objetivo general.....	33
2.5 Objetivos específicos .....	33
2.6 Marco conceptual.....	34
2.6.1 Logro académico.....	34
2.6.2 Expectativas .....	34
2.6.3 Creencias docentes.....	35
2.6.4 Definición y tipología de la participación de las madres en la educación .....	35

Creencias sobre la relación familia- escuela	XI
2.7 Estado del Arte.....	37
2.7.1 Participación de las familias en la educación.....	38
2.7.2 Efectos de la participación de las madres de familia en el logro académico	39
2.8 La influencia de las creencias .....	42
2.8.1 El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar .....	42
2.8.2 El papel de las creencias de las madres.....	44
2.8.3 Factores negativos asociados a la participación de las madres de familia en educación.....	51
2.9 Justificación .....	54
 CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	 57
3.1 Modelos de participación de las familias en la educación .....	57
3.1.1 Modelos univariantes .....	57
3.1.1.1 Aportes de Epstein a la interacción madres-maestros.....	60
3.1.1.2 Aportes de Hoover y Sandler a la interacción madres-maestros. ....	60
3.1.1.3 Barreras a la participación de las madres en la educación.....	64
3.1.2 Modelos multivariantes.....	67
3.1.2.1 La ecología del desarrollo humano .....	67
3.1.2.2 Modelo de asociaciones de madres y maestros.....	69
3.1.2.3 Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento .....	71
 CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	 74
4.1 Metodología .....	74
4.1.1 Diseño metodológico .....	75
4.1.2 Instrumentos metodológicos (diseño, validación y aplicación) .....	75
4.1.2.1 Cuestionario docente.....	77
4.1.3 Cuestionario madres.....	80
4.1.4 Validación de instrumentos.....	80

Creencias sobre la relación familia- escuela	XII
4.1.4.1 Alfa Cronbach.....	81
4.1.4.2 Lawshe-Kappa .....	81
4.1.5 Población y sujetos de estudio .....	83
4.1.5.1 Educación secundaria en Tlaxcala .....	83
4.1.5.2 Sujeto de estudio.....	86
4.1.5.2.1 Escuela Secundaria General de Zacatelco.....	86
4.1.5.2.2 Escuela Secundaria General Rafael Minor Franco.....	87
4.1.6 Aplicación.....	88
4.2 Alcance .....	88
CAPÍTULO 5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....	90
5.1 Caracterización de los encuestados.....	91
5.1.1 Caracterización docente .....	91
5.1.2 Caracterización del perfil de las madres .....	92
5.2 Descripción de los resultados.....	92
5.2.1 Determinación resultados encuesta docente .....	92
5.2.2 Determinación resultados encuesta madres .....	113
5.3 Análisis valorativo y correlacional entre variables dependientes .....	124
5.3.1 Correlación encuesta docente .....	124
5.3.2 Correlación encuesta madres .....	128
5.4 Análisis de los resultados.....	131
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	144
ANEXO A.....	154
ANEXO B.....	155

Creencias sobre la relación familia- escuela	XIII
ANEXO C.....	157
ANEXO D.....	158
ANEXO E.....	159
ANEXO F.....	167

**Lista de Tablas**

Tabla 1.1. Diario de la cuestión .....	23
Tabla 2.1. Indicadores de participación .....	36
Tabla 3.1. Variables definidas en los modelos de participación. ....	58
Tabla 3.2. Modelo de barreras a la participación de las madres en la educación. ....	64
Tabla 4.1. Cuestionario docentes. ....	77
Tabla 4.2. Cuestionario madres. ....	80
Tabla 4.3. Validación instrumentos encuesta docentes con el indicador Lawshe-Kappa.....	82
Tabla 4.4. Validación instrumentos encuesta madres con el indicador Lawshe-Kappa.....	82

**Lista de Figuras**

Figura 1.1. Palabras clave .....	22
Figura 1.2. Tesauro de la Unesco.....	23
Figura 1.3. Programa en Excel.....	24
Figura 1.4. Basas de datos y repositorios.....	25
Figura 1.5. Gestor de información. ....	25
Figura 1.6. Cronografía de la evidencia.....	26
Figura 1.7. Países de origen de los artículos de investigación.....	26
Figura 1.8. Matriz metodológica.....	27
Figura 1.9. Interacción familia escuela .....	28
Figura 1.10. Nivel educativo y contextos .....	29
Figura 1.11. Sujetos de investigación y teoría .....	29
Figura 1.12. Modelos teóricos y enfoques .....	30
Figura 2.1. El papel de las expectativas y la participación en la relación familia-escuela. ..	49
Figura 3.1. Modelo teórico original del proceso de participación de los padres Hoover y Sandler .....	62
Figura 3.2. Nivel 1 y 2 del modelo teórico original del proceso de participación de los padres Hoover y Sandler. ....	63
Figura 3.3. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner. ....	68
Figura 3.4. Modelo de asociaciones de madres y maestros. ....	70
Figura 3.5. Modelo estructural de relaciones entre variables familiares, esfuerzo escolar, distractores y el rendimiento académico de los estudiantes.....	72
Figura 4.1. Esquema, elaboración de instrumentos .....	76
Figura 4.2. Mapa Estado de Tlaxcala.....	83
Figura 4.3. Mapa de ubicación de Zacatelco. ....	86
Figura 4.4. Mapa de ubicación de Panotla. ....	88

Figura 5.1. Pregunta 13: Considero que el salario recibido compensa el trabajo realizado, encuesta docentes.....	92
Figura 5.2. Pregunta 14: Pienso que es relevante recibir capacitación para aprender a vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en los procesos de la escuela, encuesta docentes. ....	93
Figura 5.3. Pregunta 15. Creo tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar mi trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo., encuesta docentes. ....	94
Figura 5.4. Pregunta 16. En mi opinión, es importante seguir capacitándome para cumplir con mi labor como docente, encuesta docentes. ....	95
Figura 5.5. Pregunta 17. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mi familia, encuesta docentes.....	95
Figura 5.6. Pregunta 18. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mis amigas(os) encuesta docentes.....	96
Figura 5.7. Pregunta 19. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por las madres/padres de familia y/o tutores, encuesta docentes.....	96
Figura 5.8. Pregunta 20. Considero tener las habilidades comunicativas que se necesitan para vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, encuesta docentes.....	97
Figura 5.9. Pregunta 21. Creo saber transmitir (enseñar) al estudiante lo plasmado en el programa académico, encuesta docentes. ....	98
Figura 5.10. Pregunta 22. Considero que tengo objetivos académicos claros en el aula a corto, mediano y largo plazo, encuesta docentes. ....	98
Figura 5.11. Pregunta 23. Pienso que los estudiantes frecuentemente requieren del apoyo de las madres/padres de familia y/o tutores para mejorar su desempeño, encuesta docentes. ....	99
Figura 5.12. Pregunta 24. Considero que, en general, los estudiantes comprenden los temas de la clase, encuesta docentes. ....	100
Figura 5.13. Pregunta 25. Creo que los estudiantes emplean los conocimientos adquiridos en clase en su diario vivir (casa).....	100
Figura 5.14. Pregunta 26. Pienso que la familia del estudiante es un apoyo para cumplir los objetivos plasmados en el programa académico, encuesta docentes. ....	101
Figura 5.15. Pregunta 27. Siento que las madres/padres de familia y/o tutores requieren una adecuada formación académica y de valores para apoyar el proceso de formación del estudiante, encuesta docentes.....	102

Figura 5.16. Pregunta 28. Creo que las madres/padres de familia y/o tutores deberían reunirse con el estudiante a discutir temas escolares, encuesta docentes. ....	102
Figura 5.17. Pregunta 29. Pienso que las madres/padres de familia y/o tutores toman medidas para garantizar la salud física, emocional y personal de los estudiantes, encuesta docentes. ....	103
Figura 5.18. Pregunta 30. Considero que el diálogo con los estudiantes acerca de cómo implicar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo es importante, encuesta docentes. ....	104
Figura 5.19. Pregunta 31. Considero que debe haber una comunicación óptima y continúa entre la familia y los docentes, encuesta docentes. ....	104
Figura 5.20. Pregunta 32. Siento que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que asistan a los eventos escolares, ellas/ellos asistirán, encuesta docentes. ....	105
Figura 5.21. Pregunta 33. Pienso que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que participen en las actividades académicas y, en general, en la escuela, ellas/ellos participaran, encuesta docentes. ....	106
Figura 5.22. Pregunta 34. Creo que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que supervisen y ayuden al estudiante con la tarea, ellas/ellos lo harán, encuesta docentes. ....	106
Figura 5.23. Pregunta 35. Pienso que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores dialogar con el estudiante sobre la jornada escolar, ellas/ellos lo harán, encuesta docentes. ....	107
Figura 5.24. Pregunta 36. Considero tener un alto nivel de eficacia para involucrar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, encuesta docentes. ....	108
Figura 5.25. Pregunta 37. Creo que si tomo las decisiones académicas, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, obtendré mejores resultados, encuesta docentes. ....	108
Figura 5.26. Pregunta 38. Siento que cuando diálogo con los estudiantes sobre sus actitudes negativas en la escuela, se pueden corregir apropiadamente, encuesta docentes. ....	109
Figura 5.27. Pregunta 39. Creo que si diálogo con los estudiantes sobre el trabajo que realizan en casa, en compañía de las madres/padres de familia y/o tutores, fortifico tales prácticas, encuesta docentes. ....	110
Figura 5.28. Pregunta 40. Considero que contacto adecuadamente a las madres/padres de familia y/o tutores (envío notas, llamadas, correos) para dialogar sobre el estudiante y revisar su progreso, encuesta docentes. ....	110
Figura 5.29. Pregunta 41. Creo que, si tomo decisiones involucrando a las madres/padres de familia y/o tutores, mejoro las condiciones para los estudiantes, encuesta docentes. ....	111

Figura 5.30. Pregunta 42. En mi opinión, si adapto información para ajustar las practicas que vinculen a la familia y a la escuela, los resultados académicos serán mejores, encuesta docentes.....	111
Figura 5.31. Pregunta 43. Pienso que si hago llegar información a las madres/padres de familia y/o tutores, a través de las y los estudiantes, ellos atenderán, encuesta docentes. 112	112
Figura 5.32. Pregunta 44. Considero que si produzco material didáctico (para tareas) que involucre a las madres/padres de familia y/o tutores, los estudiantes aprenderán mejor, encuesta docentes.....	113
Figura 5.33. Pregunta 5. Diálogo con el docente acerca del aprendizaje de mi(s) hija(s) o hijo(s) encuesta madres de familia.....	114
Figura 5.34. Pregunta 6. Diálogo con el docente respecto a la conducta de mi(s) hija(s) o hijo(s) encuesta madres de familia.....	114
Figura 5.35. Pregunta 7. Diálogo con el docente acerca de cómo mi(s) hija(s) o hijo(s) realiza las tareas y participa en clases, encuesta madres de familia .....	115
Figura 5.36. Pregunta 8. Diálogo con el docente acerca de las tareas de mi(s) hija(s) o hijo(s) en casa, encuesta madres de familia .....	115
Figura 5.37. Pregunta 9. Diálogo con el docente acerca de cómo puedo apoyar en la escuela, encuesta madres de familia. ....	116
Figura 5.38. Pregunta 10. Tengo constante comunicación con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través de mi hija(o) encuesta madres de familia .....	117
Figura 5.39. Pregunta 11. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de su relación con las compañeras(os) de la escuela, encuesta madres de familia .....	118
Figura 5.40. Pregunta 12. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) con respecto a lo que sucede en la escuela, encuesta madres de familia .....	118
Figura 5.41. Pregunta 13. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de la relación que tiene con el docente, encuesta madres de familia .....	119
Figura 5.42. Pregunta 14. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca del sistema de evaluación de la escuela, encuesta madres de familia.....	120
Figura 5.43. Pregunta 15. Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores voluntarios para apoyar a la escuela, encuesta madres de familia. ....	120
Figura 5.44. Pregunta 16. Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores que se apoyan entre sí, encuesta madres de familia .....	121

Figura 5.45. Pregunta 17. Mi participación en la escuela y las actividades con mi hija(o) en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente, encuesta madres de familia .....	121
Figura 5.46. Pregunta 18. El docente me considera importante para la educación de mi hija(o) encuesta madres de familia. ....	122
Figura 5.47. Pregunta 19. El docente espera un buen desempeño académico de mi hija(o) encuesta madres de familia. ....	123
Figura 5.48. Pregunta 20. El docente es eficiente para involucrarme en la educación de mi hija(o) encuesta madres de familia.....	124
Figura 5.49. Correlación entre variables categóricas, encuesta docente.....	125
Figura 5.50. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (17-18) encuesta docente. ....	126
Figura 5.51. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (21-22) encuesta docente. ....	126
Figura 5.52. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (23-26) encuesta docente. ....	127
Figura 5.53. Relación entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (24-25) encuesta docente. ....	127
Figura 5.54. Correlación entre variables categóricas, encuesta madres de familia .....	128
Figura 5.55. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (5, 6 y 7) encuesta madres de familia.....	129
Figura 5.56. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (5, 8 y 9) encuesta madres de familia.....	129
Figura 5.57. Análisis preguntas 11, 12, 13 y 14, encuesta madres de familia .....	130
Figura 5.58. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (15-16) encuesta madres de familia. ....	131
Figura 6.1. Creencias de los maestros.....	138
Figura 6.2. Creencias de las madres.....	140
Figura 6.3. Especto de participación de las madres. ....	141
Figura 6.4. Modelo relacional entre las partes. ....	142

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Sobre la educación recae la carga de considerarse el principal motor de escala social al construir seres humanos que pueden cambiar su entorno (Verdeja, 2019) sin embargo, esto no ha sido cierto para América Latina, debido a que el aumento paulatino de la matrícula escolar no se ha traducido necesariamente en un desarrollo económico proporcional puesto que en Latinoamérica, los estudios revelan que aún es muy alta la probabilidad de que quien nazca en un hogar pobre, muera pobre (Cárdenas, 2013).

Ésta desafortunada tendencia ha sido interpretada por los investigadores como consecuencia de la calidad de la educación, (Arreola, Carlos, & Valdés, 2013) por lo que encontrar elementos que contribuyen a una mejor educación tiene importancia estratégica para los intereses del desarrollo de las sociedades.

Frente a esto, las instituciones empiezan a comprender la necesidad de incluir a la sociedad en los diferentes asuntos institucionales, o, dicho de otra forma, el espacio escolar es abierto paulatinamente a la familia (Blanco & Umayahara, 2004) así se requiere que los diferentes actores, estudiantes, madres y padres de familia, docentes y la comunidad; sean más activos a pesar de sus controversias e intereses yuxtapuestos (Garreta & Llevot, 2007).

Según Freeman (2002) esto incluye la necesidad de tener en cuenta tanto el entorno principal en el que se desarrollan los estudiantes, es decir, donde inicialmente se relacionan con otros, como en la escuela y el hogar, y los entornos socioculturales donde se llevan a cabo las interacciones (la escuela en el caso de las relaciones entre profesores, estudiantes y

---

<sup>1</sup> Como parte del proceso de investigación asociado a este documento, se han realizado diferentes publicaciones académicas cuyo contenido principal son apartados de este trabajo doctoral. A saber, tales publicaciones son:

Luna, A., Rodríguez, M. (2021). Factores negativos asociados a la participación de los padres de familia en la educación (ponencia). XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México.

Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1) 160-174. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008

Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista CoPaLa*, (11) 168-179. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008

Rodríguez, M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Formación Docente, Revista Iberoamericana de Educación*, 3(4) 1-16. DOI: 10.31876/ie.v3i4.47

madres o padres de familia). Esto con el fin de mejorar el aprendizaje y apoyar el desarrollo del estudiante.

Cabe señalar que la promoción de la asociación entre familia y escuela no tiene orígenes exclusivamente técnicos, los trabajos de Blanco y Umayahara (2004) y Corral, Frías, González, y Miranda (1998) han asociado la capacidad de esfuerzo de los hijos con el afecto de las madres o padres y la transmisión de valores y principios evidenciados a través de su involucramiento con la escuela. Al respecto, Miranda (1995) encuentra que la interacción entre la familia-escuela tiene importantes efectos en el desarrollo de la niñez.

Por lo anterior, comprender el rol de la familia en el desempeño escolar y cómo esta interacción fortalece la adaptación al contexto escolar del alumno, y a su vez influencia en los puntajes de los exámenes de conocimiento; es fundamental (Valdés, 2007), todo ello, es coherente con una investigación realizada por Felipe Martínez, quien fuera director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) que sugiere que es el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante (Martínez, 2001).

En los últimos años han proliferado estudios internacionales que pretenden indagar sobre el impacto positivo que tiene la participación de las familias en la educación de sus hijos respecto al logro académico en aras de mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria al promover precisamente el involucramiento de las madres o padres en la educación de sus hijos. En este sentido y sobre la participación escolar es muy relevante el rol de los maestros, cuya contribución es estratégica para que puedan florecer las ventajas de la intervención de la familia, en consecuencia, este trabajo explora el efecto que tienen las creencias de los docentes sobre su propio papel e impacto sobre la participación de las familias, por lo que se toma como referencia el modelo Hoover-Sandler expuesto en el marco teórico, además de otras contribuciones de diferentes investigaciones.

Según los planteamientos de Martijn, et al. (2018) implica que, los desarrollos avanzados deben ir tanto al aula de clase como a las escuelas de preparación docente, para formar a los futuros maestros en dichas prácticas, evidentemente el grado de exigencia es muy alto siempre que se requiera mejorar la educación dada la complejidad de factores socioeconómicos y culturales que intervienen. Martijn, et al. (2018) hace un barrido de las

investigaciones al respecto en Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Suiza, España, Finlandia, Noruega, Bélgica y los Países Bajos; y encuentra que sus hallazgos son comunes a todos los países.

Derin, Nofle, Quintanar, y Warren (2011) también exploran esta necesidad de incluir este tema en el currículo de los futuros maestros y hacen un estudio en el que se incorpora este contenido a nivel pos gradual para evidenciar el impacto que tiene este tipo de formación en las acciones docentes, dicho estudio se llevó a cabo con una población de 157 docentes en dos universidades del sur de California y concluye que cuando los maestros valoran y aprecian las contribuciones de las familias y la comunidad, se pueden construir relaciones auténticas, las cuales resultan en mejores oportunidades educativas para los niños.

Este trabajo explora en primer lugar, la relación familia-escuela en función de las implicaciones que esto tiene para el aprendizaje de las niñas y niños, para ello, profundiza en el concepto de participación de los maestros, el rol de las madres o padres y principalmente la influencia de las creencias de estos actores sobre los resultados de aprendizaje; y, en segundo lugar, los principales modelos que sobre la relación familia-escuela se han extendido.

## CAPÍTULO 1. PRELIMINARES

En este capítulo se presenta los asuntos preliminares concernientes a las fases de búsqueda de la información y la recopilación de las principales teorías utilizadas a lo largo del capítulo, presentando el proceso que se llevó a cabo para construir la bibliografía de trabajo.

### 1.1 Fase heurística

Con el propósito de identificar las problemáticas planteadas en los antecedentes investigativos y facilitar el análisis de la información recolectada, como lo plantea Guevara (2016) la búsqueda debe tener parámetros que validen la metodología empleada en dicho proceso. A continuación, se presenta la metodología utilizada para la búsqueda documental y recolección de información en este trabajo, empezando por las palabras claves empleadas, técnicas, herramientas de búsqueda, colección y almacenamiento de la información.

#### 1.1.1 Palabras Clave

Para este trabajo, se emplearon términos simples y compuestos para guiar la búsqueda documental. De igual forma, estos fueron traducidos del español al inglés, francés y portugués, ampliando así la posibilidad de encontrar mayores resultados de búsqueda. En seguida, un ejemplo de las palabras clave que se usaron para esta investigación:



Figura 1.1. Palabras clave.

Una herramienta usada para mejorar la precisión de la búsqueda documental es el Tesoro. Éste ayuda a identificar las palabras clave, muestra sinónimos posibles y da claridad para definir los conceptos utilizados y las diferencias entre regiones y países. El tesoro de la UNESCO constituye un ejemplo usado en el proceso de formulación de palabras clave en este trabajo.

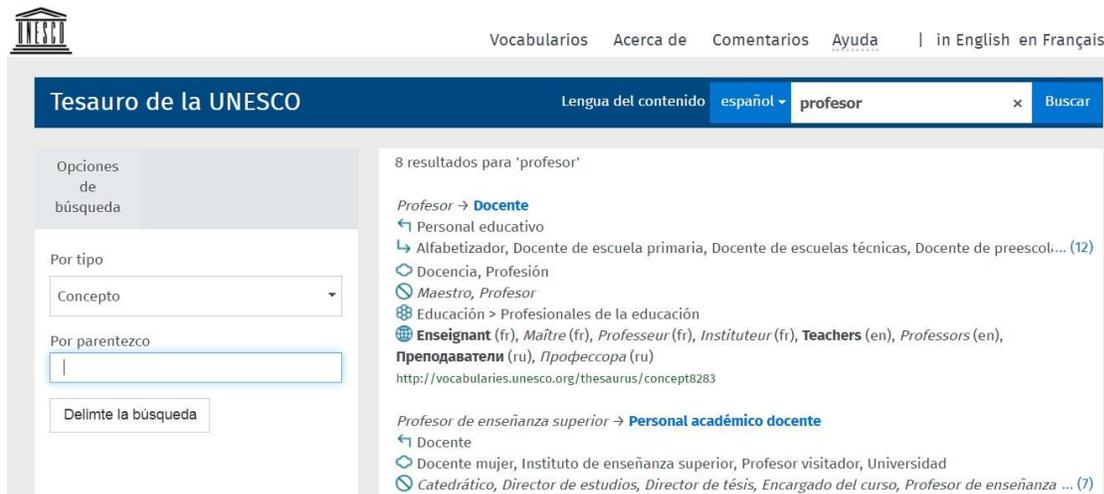


Figura 1.2. Tesoro de la Unesco.

Fuente: Unesco.

### 1.1.2 Estrategias de búsqueda: Ecuaciones de búsqueda y operadores booleanos

Para que la búsqueda arrojara la mayor cantidad de artículos y tesis fue necesario el uso de ecuaciones de búsqueda, que delimitaron y precisaron las búsquedas de las palabras clave. Para esto, se usaron operadores booleanos (AND, NOT, OR, Y, O, NO, WITH, NEAR, >, <, -, +) con estos se construyeron varias fórmulas (ver Tabla siguiente); estas búsquedas se registraron en un diario en Excel, con el fin de llevar anotaciones que permitan facilitar y guiar futuras pesquisas, como lo muestra la siguiente:

Tabla 1.1. Diario de la cuestión

Fórmula	Buscador(es)	Observación
Familia - escuela, desarrollo personal	Google académico	(14) artículos: España (7) Colombia (2)
Interacción familia - escuela AND padres de familia AND desarrollo personal	Google académico	(6) artículos: México (1) España (4)



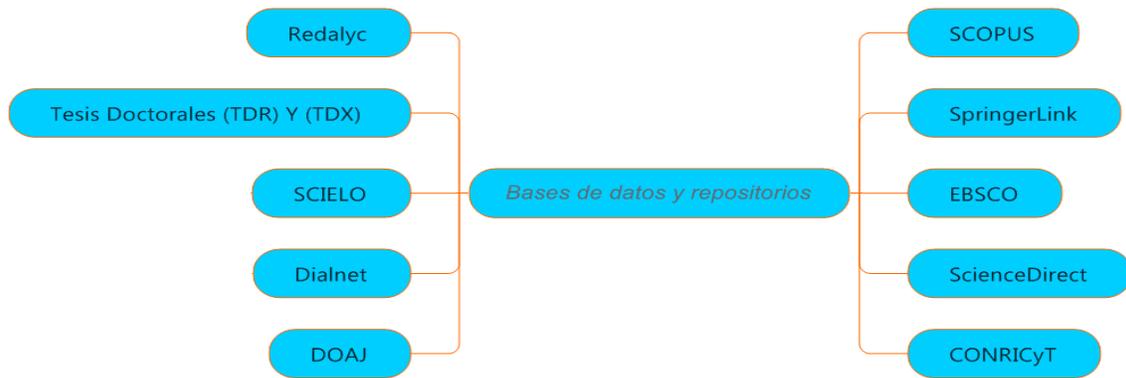


Figura 1.4. Bases de datos y repositorios.

### 1.1.4 Gestores de información

Con el ánimo de sistematizar los hallazgos de la búsqueda, clasificación y acceso oportuno a la información, se utilizó el gestor de información Zotero. Este gestor ofrece beneficios de edición, clasificación e interacción con todas las bases de datos conocidas, y también ofrece ayudas con citas y referencias bibliográficas.

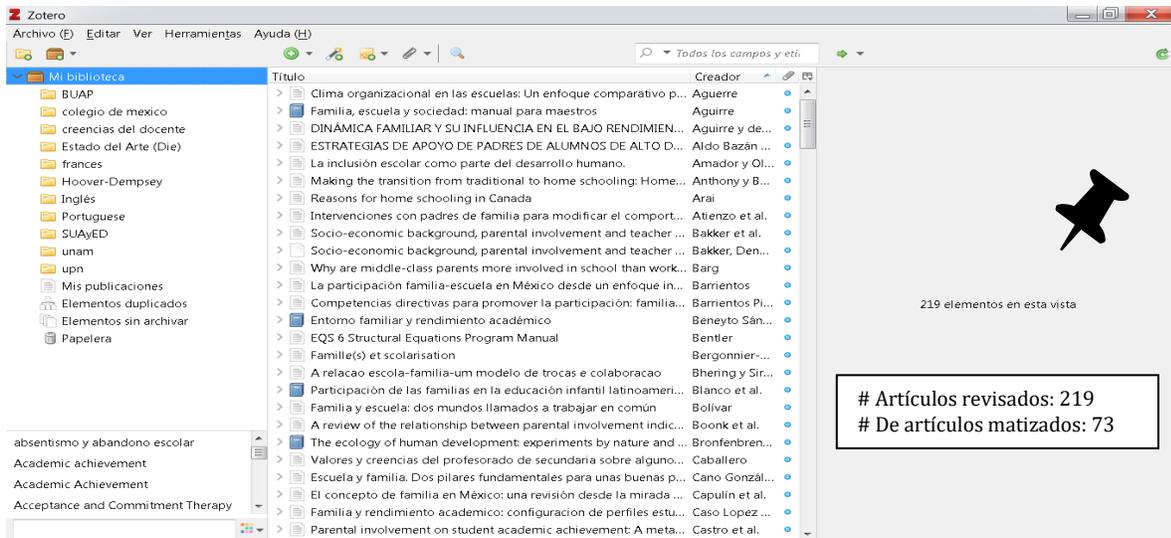


Figura 1.5. Gestor de información.

El número de artículos matizados (73) resulta de filtrar autores recientes y autores base con el fin de que las referencias citadas aporten al documento.

**1.1.5 Cronología de la evidencia**

Se identificaron artículos acerca del tema desde el 1995 hasta el 2020, a pesar de que la investigación en el área es aún limitada, se aprecia un incremento en la investigación en la primera década del siglo XXI.

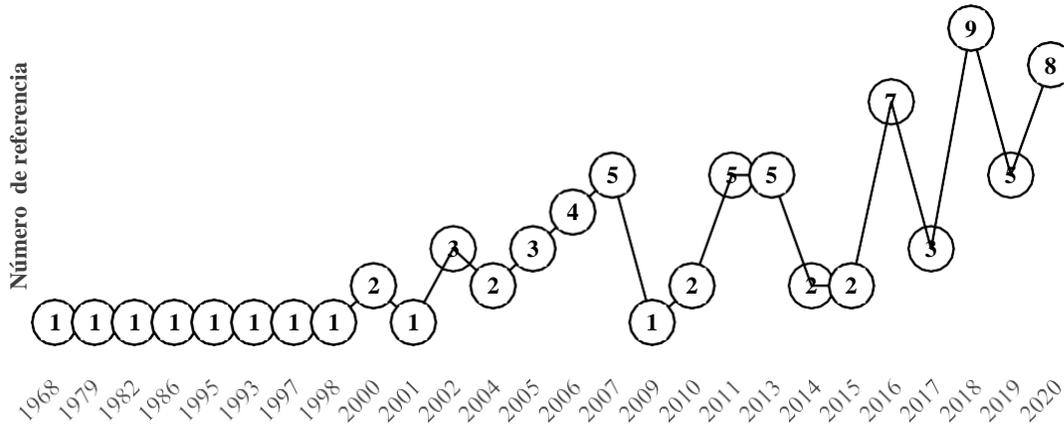


Figura 1.6. Cronografía de la evidencia.

**1.1.6 Países de origen**

Con el fin de generar una búsqueda exhaustiva, se revisaron artículos indexados y tesis a nivel doctoral en Canadá, USA, México, Colombia, Perú, Brasil, Argentina, Chile, Reino Unido, España, Francia, China, Rusia y Australia y en los idiomas: español, inglés, francés y portugués.



Figura 1.7. Países de origen de los artículos de investigación.

**1.1.7 Matriz metodológica**

La información recopilada es organizada en una tabla de doble entrada desarrollada en el programa Excel. Las columnas corresponden a: título, autor, año, país, palabras clave, autores más citados, objeto de estudio, preguntas de investigación, objetivo general y específico, enfoque, métodos y técnicas, ruta teórica, instrumentos, variables, contexto de investigación, nivel educativo, relevancia a la investigación, resumen del trabajo, referencias APA y datos del investigador en el área.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Categorías	Título	Autor(res)	Año	País	Palabras Clave	Autores mas citados	Objeto de Estudio	Pregunta y/o preguntas de investigación	Objet
9	Social	La escuela y la familia : ¿ dos mundos ?	Michel Claes and Judith Comeau	1996	Quebec	escuela, familia	Epstein	padres de familia	N/A	
10	Psicología(2)	LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR: UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y	Rosa M. Pérez Calvo	2001	España	participacion familia escuela	Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie (1987) Epstein.	N/A	1. Existen diferencias entre lo que los docentes expresan que necesitarían recibir de las familias de sus	a) Maestros 1. Averiguar valoración de e implic familias e escolares, se 2. Descub 1. Determ participación
	social (2)	PARTICIPACIÓN DE PADRES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA EDUCACIÓN DE SUS	Pedro Antonio Sánchez Escobedo*, Ángel Alberto Valdés Cuervo**	2010	Mexico	Estudiantes, padres de familia, participación, desempeño académico	Epstein (2004) (Valdes; Sánchez) Flamey, Navarro2006, Bellei	N/A	N/A	los hijos estudiantes

Figura 1.8. Matriz metodológica.

**1.2 Fase de interpretación (hermenéutica)**

La fase de interpretación se construyó con ayuda del programa Mind manager, el cual asistió con la creación de esquemas que facilitaron la ruta de trabajo, en los 74 artículos adjuntados al esquema hasta ahora se extrajo la información relacionada al nivel educativo, contextos de las investigaciones, los sujetos y las posturas teóricas, los modelos teóricos, enfoques e instrumentos usados en las investigaciones. A continuación, se muestra un desglose de los datos extraídos de la matriz metodológica:

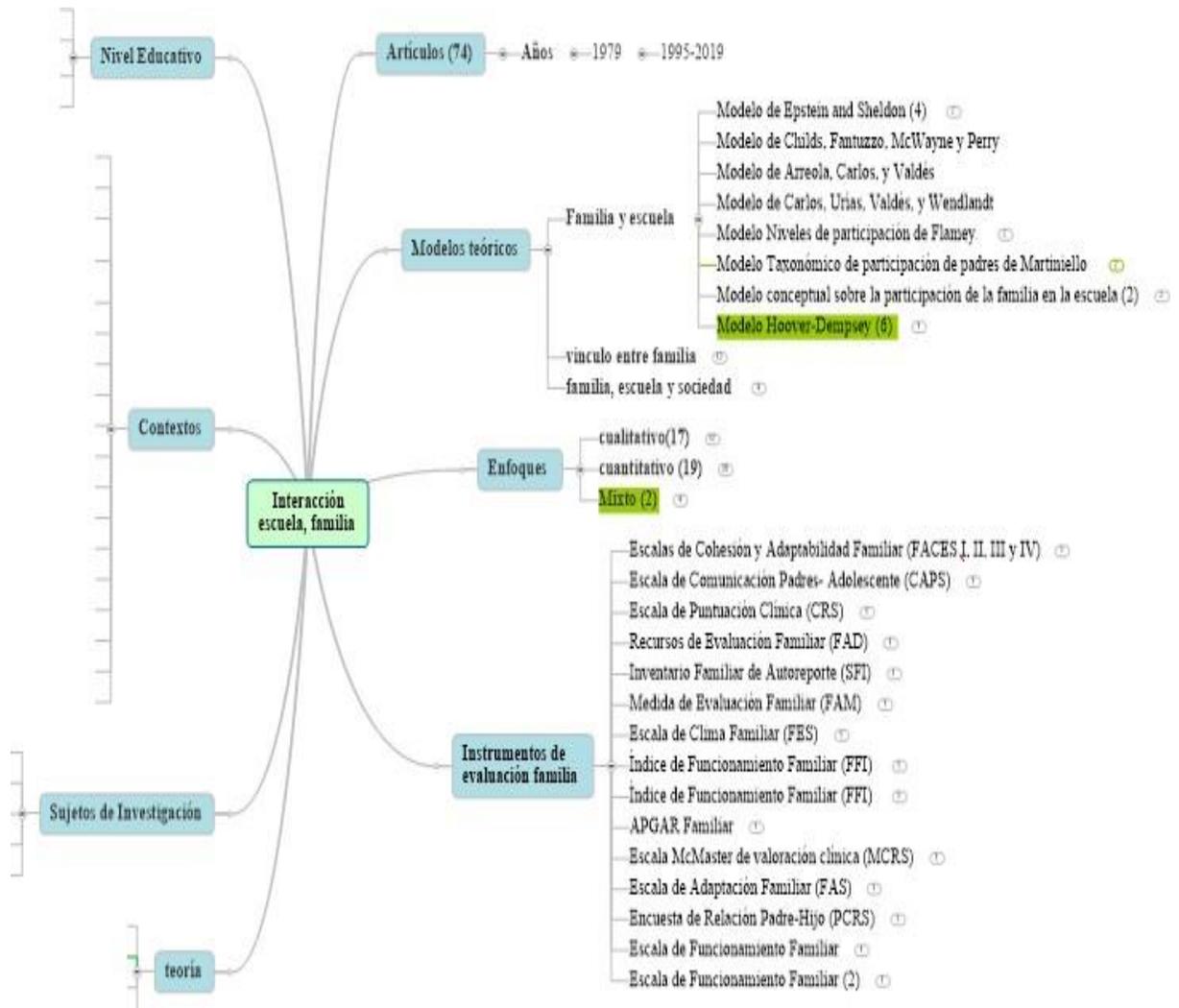


Figura 1.9. Interacción familia escuela

En color verde se marcan los aspectos que abarcan la investigación, debido a que en general existe una amplia literatura sobre la participación de las madres y padres en el jardín y primaria en países desarrollados, el sujeto de estudio para esta investigación serán escuelas secundarias en México.

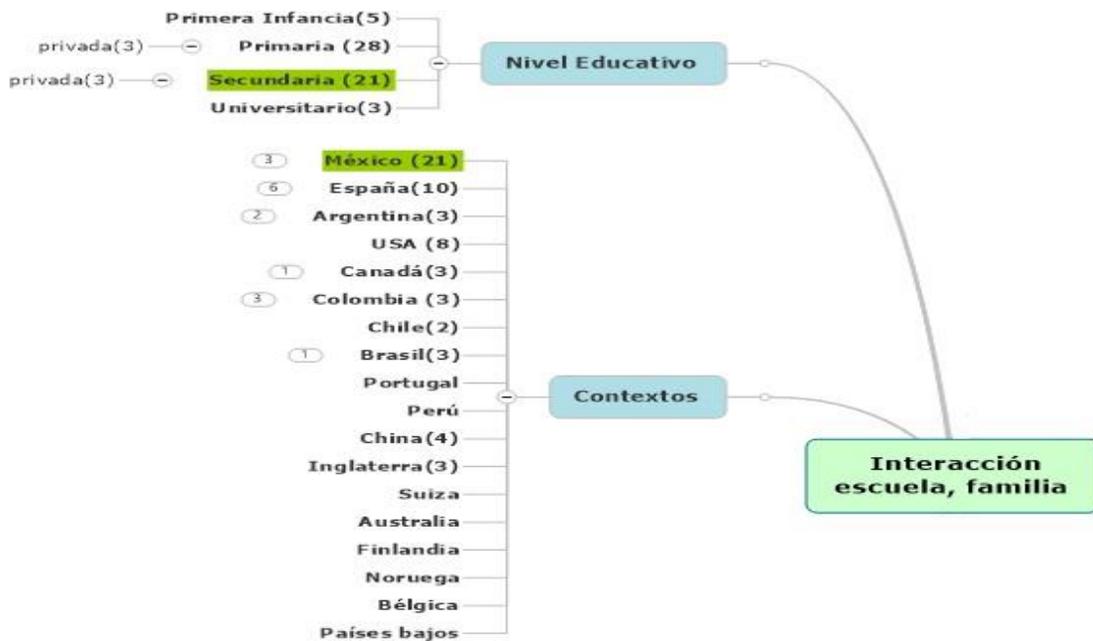


Figura 1.10. Nivel educativo y contextos

Los sujetos de investigación serán los docentes de secundaria ya que la revisión literaria (en específico las investigaciones de Hoover y Dempsey citadas y descritas a lo largo del documento) señalan que los acercamientos por parte de las madres al proceso educativo son directamente influenciados por las invitaciones del docente y las invitaciones a través del niño a las madres. De igual modo, muchos de los estudios indican que la participación de las madres está condicionada por factores no solo psicológicos y culturales, por lo que el enfoque teórico de esta investigación será eminentemente social sin tener en cuenta aspectos de la psicología.

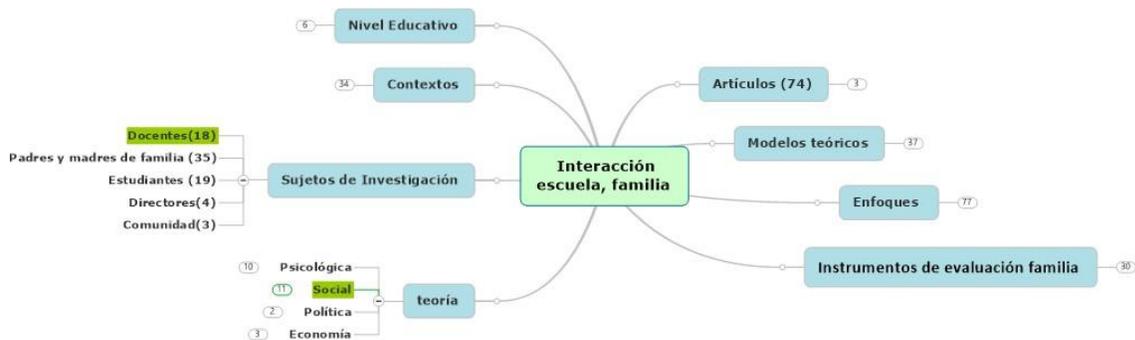


Figura 1.11. Sujetos de investigación y teoría



Figura 1.12. Modelos teóricos y enfoques

Se pudo evidenciar que, en los trabajos encontrados, en general, la metodología abordada ha sido la de métodos mixtos con tendencias más fuertes a lo cualitativo, por lo cual éste estudio replicará dichos trabajos, los cuales brindaron un número amplio de modelos teóricos que serán la base, entre otros elementos, para la creación del modelo teórico que será utilizado en la presente investigación.

## **CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETO DE ESTUDIO, MARCO CONCEPTUAL**

En este capítulo se presenta la síntesis del problema abordado y los objetivos trazados, además de observar el marco conceptual que engloba todo el trabajo y el estado del arte que se condensa para iniciar el proceso de investigación, aunque se resalta que tal apartado tiene lugar en diferentes capítulos, según la estructura necesaria para dar consistencia a cada capítulo.

### **2.1 Planteamiento del problema**

Respecto a esta relación familia-escuela es importante relacionar en este apartado cuatro trabajos. En primer lugar, uno de los trabajos más representativos en este campo de investigación es el modelo de Hoover-Sandler (ver Sección 5.1.3) sobre sus aportes, Green, Hoover, Sandler, y Walker (2007) hacen una revisión de lo que ha implicado y concluyen que la relación familia-escuela ha sido ampliamente estudiada y que en general la investigación se ha centrado en las formas de participación de las madres y lo que motiva dichos comportamientos. Sin embargo, la literatura ha estado avanzando hacia establecer cuál es el papel del maestro en provocar tales motivaciones y más aún, determinar qué motiva a los docentes a considerar a las madres como parte fundamental de la educación de sus hijos.

El segundo trabajo importante para este apartado es el de Corral, Frías, González, y Miranda (1998) quienes encontraron que es el esfuerzo lo que principalmente conduce a mejores resultados académicos, más, el nivel de esfuerzo está íntimamente ligado al afecto y confianza que los estudiantes reciban en sus hogares; en otras palabras, es la salud emocional lo que provoca un aprovechamiento de la capacidad innata de los alumnos. En su trabajo Corral et al. (1998) muestran que el afecto y la confianza de las madres se ve reflejada en las expectativas que las madres tengan sobre sus hijos y esto impacta positivamente su rendimiento, lo que nos lleva a considerar cuáles son las expectativas de los docentes sobre la participación de las madres en la educación de sus hijos.

El tercer trabajo tiene que ver con este último hecho, si las expectativas son importantes, entonces cabe incorporar el concepto de Efecto Pigmalión desarrollado por Jacobson y

Rosenthal (1968) resumido en que: los resultados están más ligados a lo que cada persona espera de sí misma y, esas expectativas subjetivas son conducidas por agentes externos.

El cuarto aspecto a considerar es la normatividad reciente sobre este campo en México ya que, en septiembre de 2019 la Comisión de Educación aprobó dictámenes relativos a la legislación secundaria en materia educativa, en el ejercicio del derecho a la educación, para lo cual, garantiza el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional.

En la Ley se señala que se fomentará la participación activa de madres y padres de familia o tutores, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo, el cual menciona que por ley, todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria, es obligación de los mexicanos(as) hacer que sus hijos(as) o pupilos asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, así como participar en su proceso educativo, velando siempre por su bienestar y desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Este ajuste a la Ley sugiere que, desde las políticas educativas, México comprende lo importante que son los factores familiares que impactan en el funcionamiento familiar y cómo esto repercute en la niñez y en su desarrollo académico e interacción con la escuela, pero abre el debate al considerar en la ecuación el rol del maestro en este proceso.

## **2.2 Pregunta de investigación**

¿Qué relaciones existen entre las creencias y las prácticas que los docentes usan para implicar a las familias en su participación en el proceso educativo de los estudiantes de Secundaria de Tlaxcala?

## **2.3 Hipótesis**

El que los docentes y madres creen que la familia es un actor relevante dentro de la educación favorece la participación de las familias en la escuela dado que tanto madres como docentes van a promover dicha participación. Por el contrario, si los docentes o madres no consideran a la familia como un actor clave, el resultado es que la influencia de la familia en la educación será menor. En otras palabras, si los actores, docentes y madres, consideran que la participación de las familias es deseable, su intervención tendrá mayor influencia sobre la educación.

## **2.4 Objetivo general**

Analizar cómo influyen las creencias de los docentes acerca de la participación de las madres de familia en la interacción con la escuela y el apoyo a sus hijos en el hogar para contribuir en función de mejorar la educación utilizando como caso de estudio dos escuelas generales del Estado de Tlaxcala, México.

## **2.5 Objetivos específicos**

- Determinar las relaciones entre las creencias del docente acerca su percepción de eficacia para involucrar a las madres y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela.
- Evidenciar si existen relaciones entre las creencias del docente acerca de expectativas relacionadas con el desempeño de los estudiantes, y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela.
- Reconocer si existen relaciones entre las creencias del docente acerca del rol de la familia en la educación de los hijos y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela

## 2.6 Marco conceptual<sup>2</sup>

Antes de presentar el estado del arte es importante aclarar el marco conceptual de algunos términos definitorios para el entendimiento del objeto del estudio.

Cabe señalar que se extrajeron partes de esta sección para hacer las publicaciones:

- Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1) 160-174. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008
- Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista CoPaLa*, (11) 168-179. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008

El orden presentado en los documentos publicados es diferente al aquí expuesto por lo que no se hace una citación directa en el contenido.

### 2.6.1 Logro académico

El logro académico ha sido relacionado tradicionalmente con la calidad educativa, siendo este una representación positiva o un nivel alto en las notas escolares (Ramírez, Velasco, & Vera, 2015; Astorquiza, 2018; Meenu, 2016; Duckworth, Eskreis, Galla, Gross, & Taxer, 2019) y ha sido principalmente relacionado con las disciplinas de matemáticas y español (Bazán, Hernández, Hernández, & Ochoa, 2020; Luna & Velázquez, 2019).

Para este trabajo se entenderá como logro académico aquel que supone resultados favorables con respecto a los objetivos generales propuestos dentro del contexto escolar.

### 2.6.2 Expectativas

Las expectativas son ampliamente estudiadas en diversas disciplinas de la ciencia, desde la estadística hasta la educación. Este concepto está relacionado con la conducta de anticipar el valor que podría tomar algo en el futuro (Danna, Londoño, & Stellian, 2020) más propiamente con el valor que se espera que tome una variable (Anzaldo & Benavides, 2020)

---

<sup>2</sup> Nota aclaratoria: Por sugerencia de Hornby y Lafaele (2011) se debe hacer una aclaración: regularmente se habla de participación de padres, aludiendo a la participación de las familias o el binomio padre-madre, pero en su mayoría quienes participan son las madres. Así que es más preciso entender padres en todo este texto como un grupo en el que hay algunos papás y muchas mamás, sin embargo, en general se usará la expresión, madres de familia, quizás esto también, se deba a la traducción la palabra *parents* en el sentido en que en español no hay una palabra que no aluda a lo masculino y que incluya a papá y mamá, igual que sucede con la palabra *children* que se traduce al español como el masculino plural, *niños*, no obstante, en todo el texto el lector debe entender la palabra *niños* como la presencia tanto de niñas como de niños.

depositando entonces un grado de confianza sobre un resultado a futuro (Anzoátegui & Galvis, 2019).

Esto implica que las expectativas son una predisposición y constructo subjetivo sobre algo o alguien (Daza & Garza, 2020) que afecta la percepción en el presente, en este caso, de un sujeto sobre otro (Juang, Noack, Schachner, Vietze, & Vijver, 2020). El problema radica en que las expectativas son prejuicios o pronósticos basados en múltiples variables como la cultura o los imaginarios (Becker & Wessling, 2020; Bendixsen & Danielsen, 2020) y afectan la relación o el trato de una persona que determine una postura frente a otra.

Las expectativas o juicios preconcebidos pueden ser positivos o negativos, pero siempre afectan la relación en el presente basado en la delimitación que un sujeto hace sobre el futuro de otro.

### **2.6.3 Creencias docentes**

Las creencias de los docentes tienen directa influencia en sus percepciones y juicios y por lo tanto en sus acciones (Bayas, Molina, Ordóñez, & Rodríguez, 2018) si bien éstas tienen relación con la construcción subjetiva de las expectativas, las creencias son “conjuntos de ideas integrados y consistentes, que se generan a partir de las experiencias cotidianas, son versiones personales de la realidad y cuentan con un nivel de organización interna que permiten una estructura, sistematicidad y una interpretación de los hechos” (Amaya, Delgado, Gnecco, León, & Valencia, 2014, pág. 50). Esta interpretación que se manifiesta en el ambiente influye tanto en las tomas de decisiones como en las prácticas docentes llevadas a cabo (Fuentes, Guzmán, Quevedo, & Villablanca, 2013) así las creencias, que pueden estar influenciadas por factores colectivos y ambientales, juegan un papel decisivo e innegable en el logro de objetivos y misiones de educación en términos cuantitativos y cualitativos ya que determinan sus métodos de enseñanza (Ali, Alizadeh, & Tehranian, 2018).

### **2.6.4 Definición y tipología de la participación de las madres en la educación**

Sobre el concepto de participación de la familia, Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Saskia (2018) quienes hacen una revisión bibliográfica de más de 50 trabajos sobre la relación familia-escuela, asumen la falta de una respuesta contundente al concepto de participación como la principal causa de que no haya resultados homogéneos en las diversas

investigaciones, éstos delimitan la participación de las madres en dos corrientes, primero, la destinación de los diferentes recursos que poseen a la educación de los hijos y segundo, la colaboración activa en el proceso de aprendizaje de los hijos. Boonk et al. (2018) agregan a este concepto la participación activa en actividades escolares y las conversaciones escolares en casa como un mecanismo de participación de las madres.

Frente a este panorama, Acuña et al. (2018) asumen la participación de las madres como la posibilidad de definir una agenda de trabajo común escuela-familia que presente objetivos y metas implícitas que permitan a las madres sentir que está bien que sus hijos se sientan identificados con lo expuesto en la escuela, en otras palabras, que la construcción de imaginarios dentro de la escuela, responda a los ideales de las madres.

Hay que tener en cuenta que la participación de la que se habla se fundamenta en canales de comunicación (transferencia de información) relación (vínculo preestablecido) participación (actuar colaborativo) y compromiso (sentido de pertenencia). Esto último revela que la participación de las madres es mucho más que asistir a eventos escolares, más aún, Boonk et al. (2018) revelan que las expectativas de logro de las madres también juegan un papel relevante.

A pesar de que es ampliamente aceptada la relación positiva, aunque no exclusivamente, como lo Boonk et al. (2018) en una amplia revisión bibliográfica, al exponer la estructura del hogar como un aspecto relacionado negativamente, al igual que la participación de las madres en eventos escolares y las actividades de voluntariado debido a que inhiben la autonomía de los estudiantes; entre la participación de las madres y el logro académico, no está usualmente claro cuáles son las actividades familiares que provocan esta relación.

A esto último apunta la revisión literaria de Boonk et al. (2018) que revisa 75 estudios publicados en revistas indexadas, realizados en países desarrollados (principalmente Estados Unidos) entre 2003 y 2017, y permite sintetizar como indicadores de participación de las madres, los siguientes:

Tabla 2.1. Indicadores de participación

<b>Dimensión de participación de las madres</b>	<b>de</b>	<b>Indicadores de las</b>
Participación en el hogar:		Expectativas educativas / aspiraciones
lo que hacen <b>las madres</b> en		Valoración de la educación / logro académico
el hogar para promover el		Leer con niños

aprendizaje de sus hijos. Ej.: la comunicación de las madres con su hijo sobre cuestiones escolares, monitoreo del progreso escolar, orientación en actividades de aprendizaje en el hogar o ayuda con la tarea y las expectativas de las madres.	Viajes educativos (ir a la biblioteca o al museo)
	Presión académica / control
	Participación en actividades de aprendizaje en el hogar.
	Asistencia / ayuda con la tarea
	Debates entre madres e hijos sobre las experiencias escolares.
	Debates entre madres e hijos sobre la selección de cursos / programas
	Debates entre madres e hijos sobre los planes posteriores a la escuela secundaria
	Apoyo / estímulo de las madres en el aprendizaje.
	Reglas para la fijación de límites de TV / madres
	Asistencia a las reuniones de la Asociación de Padres y Maestros (PTA, por sus siglas en inglés)
Participación escolar: Actividades y comportamientos que las madres realizan en la escuela. Ej.: asistir a conferencias de madres y maestros y/o asistir a eventos escolares.	Voluntariado en la escuela
	Visitando el aula
	Asistencia a eventos escolares o de clase.
	Participación en funciones escolares (como ser miembro de la PTA)
	Comunicación entre madres y maestros sobre el rendimiento académico.
	Comunicación entre madres y maestros sobre problemas o dificultades en la escuela

Fuente: Tomado de Boonk et al. (2018, pág. 12).

En este sentido, Hornby y Lafaele (2011) cuentan como ventajas de la participación de las madres: facilitar el logro académico, mejores relaciones entre madres y maestros, la moral de los maestros y el clima escolar; mejor asistencia escolar, actitudes, comportamiento y salud mental de los niños; y, mayor confianza, satisfacción e interés de las madres en su propia educación. Sin embargo, los autores manifiestan que, a pesar del reconocimiento generalizado de estos beneficios potenciales, existen brechas claras entre la retórica encontrada en la literatura y las prácticas típicas encontradas en las escuelas.

## 2.7 Estado del Arte

Cabe señalar que se extrajeron partes de esta sección para hacer las publicaciones:

- Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1) 160-174. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008
- Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista CoPaLa*, (11) 168-179. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.008

- Rodríguez, M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Formación Docente, Revista Iberoamericana de Educación*, 3(4) 1-16. DOI: 10.31876/ie.v3i4.47

El orden presentado en los documentos publicados es diferente al aquí expuesto por lo que no se hace una citación directa en el contenido.

La construcción del estado del arte siguió una ruta metodológica establecida en 2 etapas, la primera, la heurística, inicia en la búsqueda de la bibliografía de acuerdo con la problemática planteada y el objeto de estudio, y a continuación la fase hermenéutica y de integración, para dicho apartado se hizo una amplia revisión de artículos científicos en los que participaron más de 50 investigadores, de éstos, tres documentos corresponden a una revisión bibliográfica amplia y trabajos de Canadá, Chile, China, Estados Unidos, Gran Bretaña, Holanda y México, entre otros.

### ***2.7.1 Participación de las familias en la educación***

En este campo, el trabajo de Holloway, Park y Stone (2017) se construye basado en la necesidad de hacer un aporte relevante en la discusión vigente en Estados Unidos sobre la participación de la familia en el proceso escolarizado de sus hijos. En este caso, los autores esperan entregar evidencia científica frente a un tema que ha sido tratado más como una creencia, que como una relación causa-efecto a partir de un respaldo científico más concluyente. En su investigación, los autores utilizan una muestra longitudinal de escuelas públicas (n = 914) tomando como insumo el estudio longitudinal de la primera infancia: Cohorte de jardín de niños (ECLS-K) para determinar un modelo econométrico de análisis multinivel en dos fases que permita determinar el impacto en el nivel escolar de la participación de las madres a nivel escolar.

Holloway, Park y Stone (2017) encuentran que efectivamente hay indicios positivos del rendimiento de los estudiantes a nivel escolar y un entorno de aprendizaje más estimulante en las escuelas donde un mayor número de madres participaban en actividades escolares y donde las madres habían formado una red de pares más extensa. Así mismo, encontraron que cuando porcentajes más altos de madres participan en actividades escolares, los administradores informaron propiedades organizativas escolares más fuertes y una estructura organizacional más sólida. Adicional a ello, se debe resaltar que estos resultados son

generales y no particulares, por lo cual, la participación activa de las madres en la escuela impacta a toda la comunidad escolar y no exclusivamente a su hijo.

Este resultado tiene sentido bajo la teoría del capital social que reconoce las redes construidas, normas acordadas y confianza adquirida como elementos que facilitan la acción y la cooperación para el beneficio de un colectivo (Putnam, 1993) en otras palabras, las relaciones sociales construidas son un componente importante para el desarrollo de una persona.

Dichos hallazgos implican que hablar de la participación de las madres en la escuela es impreciso, puesto que es más cercano a la realidad mencionar la participación de una comunidad de madres en el entorno educativo, mejor aún, la participación de las madres, es un componente de un ecosistema educativo alrededor del aprendiz más complejo en el que deben participar más actores, los cuales también son relevantes, por ejemplo, la comunidad, la cultura, la sociedad, el Estado, etc.

En este aspecto, en Canadá, Bertrand y Deslandes (2005) realizaron un estudio sobre 770 madres de estudiantes de secundaria en escuelas públicas de Quebec, en el cual, encontraron que la participación de las madres en la educación de sus hijos aumenta si las madres tienen buena comunicación con las hijas e hijos, lo anterior, parece intuitivo, pero revela la multidimensionalidad de la participación de la familia ya que su apoyo no se enfoca en la atención sobre asuntos escolares, sino en general en unas buenas prácticas de crianza. Debido a que su investigación se centra en secundaria, también se estudian los adolescentes como actores importantes en la relación familia-escuela, encontrando que precisamente en secundaria, la participación de las madres está más relacionada con la actitud de los adolescentes de involucrar o pedir ayuda a sus madres, que con lo que sucede en la escuela.

### ***2.7.2 Efectos de la participación de las madres de familia en el logro académico***

Para Torío (2004) la familia, escuela y comunidad son insuficientes para lograr una formación necesaria para nuestro tiempo (como lo hacen ver los autores del apartado anterior) sólo si se consideran como unidades aisladas y no en conjunto. Torío tiene una postura similar a Corral, et al. (1998) es decir, considera que la posibilidad que tiene la familia de transmitir principios y valores es lo que realmente afecta positivamente el aprendizaje en los primeros años. Luego, factores como: el apoyo familiar, la socialización, la motivación por el

aprendizaje, la responsabilidad, el ocio, la proyección y la atención sobre el comportamiento, la conducta y el carácter; son fundamentales en la relación aprendiz-familia debido a que le preparan para aprovechar su vida escolar.

En relación a la formación en comunidad, la escuela debe procurar que la educación impartida sea de calidad, que cimiente la capacidad de aprender, absorber nueva información, convivir en comunidad, reconozca y respeta la diferencia, reconozca las normas sociales y potencie las habilidades blandas.

Para Torío (2004) la interacción familia-escuela, sucede cuando se realizan acciones conducentes a: crear un ambiente de confianza mutuo, lograr acuerdos, formarse conjuntamente, establecer una comunicación, participar conjuntamente en la toma de decisiones, trabajar cooperativa y colaborativamente, formarse a través de escuelas de madres y mejorar la relación madres-docentes.

Hernández, García, Gomariz, y Parra (2015) son de esta corriente, para éstos autores, la relación entre la familia y la escuela es deseable debido su impacto en la calidad educativa, el mejor rendimiento escolar, mejor clima educativo, mayor motivación y autoestima en los estudiantes y menores índices de deserción escolar; la participación de las familias sucede de la siguiente forma: “formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el desarrollo del currículo y en la evaluación” (2015, pág. 50).

No obstante, la postura de Torío (2004) y Hernández, et al. (2015) es meramente teórica, ya que según sus propias investigaciones en España cada vez es más reducida la interacción entre familia y escuela.

Valdés y Urías (2011) consideran importante profundizar sobre la relación familia-escuela ya que comprenden que profundizar en esta relación impactará positivamente en la calidad educativa mexicana.

Los resultados de su investigación revelan que las madres ven la participación enmarcada en los siguientes hitos:

- Aspectos motivacionales y actitudinales los que afectan su aprendizaje.
- Aspectos actitudinales del docente tales como la responsabilidad y el tiempo dedicado a los estudiantes.

- Situación socioeconómica y las implicaciones que ésta tiene en que sus hijos puedan alimentarse adecuadamente y contar con los útiles necesarios para la escuela.
- Crianza de los hijos (comunicación con los hijos, tiempo que se les dedica, (aconsejarlos, tenerles paciencia y crearles conciencia del bien) y supervisión del aprendizaje en casa, además de comunicarse con el maestro e informarse de los avances del hijo.

Como limitante las madres respondieron:

- Los aspectos económicos, la dinámica familiar y falta de conocimientos y habilidades para brindar un apoyo efectivo a sus hijos, especialmente en lo relativo a las tareas escolares y el desarrollo de la motivación por el estudio.

Cabe señalar que, estos autores manifiestan que las madres en general tienen una visión restringida de lo que es participación, pues no integran los siguientes aspectos:

- Los factores aptitudinales, las estrategias de aprendizaje y la presencia de discapacidades.
- Las dimensiones de voluntariado, toma de decisiones y colaboración con la comunidad, las cuales constituyen otras posibles oportunidades de participación.
- Aspectos relativos a la escuela (tales como los recursos y funcionamiento de la misma) como importante para el logro escolar.
- La formación, el conocimiento de los contenidos y las estrategias de enseñanza por parte del docente.
- Su capital cultural, nivel de escolaridad, la riqueza del vocabulario que emplean y los estímulos intelectuales.
- Ayudas relativas a mejorar su comunicación y apoyar de una manera más efectiva a la escuela

Esta investigación sirve para acotar lo que se entiende por participación de las madres, ya que revelan que estos tienen mayor disposición a relacionarse con el aprendizaje de sus hijos cuando estas actividades suceden en casa y no en otros espacios como el colegio.

## 2.8 La influencia de las creencias

### 2.8.1 *El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar*

Sobre esta influencia de las creencias, Bakker, Brus, y Denessen (2007) estudian el impacto que tienen la percepción de los maestros sobre la relación familia-escuela. Estos autores inician mencionando que se tiende a encontrar empíricamente que existe un impacto positivo del capital cultural y social en la educación de las niñas y niños, y, en consecuencia, como las esferas con bajos índices socioeconómicos tienen menor rendimiento escolar, no obstante, se ha encontrado que tales diferencias se reducen a la efectiva participación de las madres en la educación de sus hijos e hijas y no exclusivamente al entorno socioeconómico.

El trabajo de Bakker, et al. (2007) realizado sobre una muestra de 60 maestros y 218 madres en escuelas de Holanda, apunta a que los maestros consideran como deseable las formas de participación de la clase media y, por lo tanto, no visibilizan diversas formas de participación de las familias en condiciones de vulnerabilidad económica, por lo que su comportamiento responde más a la presencia de profecías auto cumplidas.

Por su parte, Eva y Mei (2019) entienden las asociaciones entre el hogar y la escuela se refieren a la colaboración entre la escuela y la familia para maximizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y abordan la relación familia-escuela en China, para éstos autores, el impacto positivo de la familia en la escuela no está en entredicho y por lo tanto se centran en los factores que han obstaculizado un mayor acercamiento entre estas partes, puesto que, las madres chinas son conocidos por su entusiasmo y dedicación a la educación de los niños como resultado de su fuerte creencia tradicional de que la educación es la clave del éxito, pero esta dedicación es más presente en el hogar y no tanto en la escuela.

Eva y Mei (2019) encuentran que ambos sujetos, escuela y familia, tienen una visión diferente de la buena educación y esto hace que no se integren completamente, a pesar de que mejora: programas escolares, clima escolar, moral escolar, sentido de comunidad, sentido de eficacia de las madres de familia, crianza positiva, comportamiento del niño, adaptación escolar, habilidades académicas y competencia escolar, en su investigación, las autoras encuentran que se puede enfatizar que la participación de las madres en las escuelas es una forma de capital social que contribuye a la comunidad escolar en general.

En este sentido, el alcance de Eva y Mei (2019) enfatiza en que las escuelas deben tener políticas claras y bien establecidas para colaborar con las madres, y fomentar la autopercepción de buen desempeño, ya que, siguiendo a Bandura, encuentran que: “los padres que confían en su capacidad de promover el rendimiento académico de sus hijos tienen más probabilidades de tener niveles más altos de asociación en el hogar que los que no lo hacen” (Eva y Mei, 2019, pág. 11). Para corroborar esta tesis, aplican como instrumento metodológico, la entrevista, sobre 3 grupos de ingresos diferentes en el que participan 6 directivas, 9 maestras y 12 madres en Hong Kong, del cual extraen que las familias más involucradas en la escuela tienen mayor interés por reproducir y reforzar lo enseñado dentro de la escuela en su hogar y se sienten más empáticos con los docentes. En su estudio, las barreras también fueron analizadas y entre ellas se encuentran: la falta de tiempo de las madres debido al trabajo, tener hijos menores que requieren mayor atención, las tareas domésticas, esto lo han solucionado con la divulgación de un calendario de actividades escolares anticipado, pero no sólo es esto, en su investigación Eva y Mei (2019) encuentran que los maestros están acostumbrados a dar instrucciones que se sigan al pie de la letra y cuando las madres no lo hacen por estar pendientes de sus hijos, les exaspera, además, opinan en general que la presencia de las madres en la escuela tiene efectos negativos ya que los niños actúan diferentes cuando les tienen cerca.

Respecto a los maestros chinos, al igual que Eva y Mei (2019) Guo y Kilderry (2018) coinciden en que los maestros son vistos como figuras expertas y sus prácticas no sólo no son cuestionadas, sino que son respetadas hasta el punto de entender como terreno exclusivo del docente la educación de las niñas y niños, por lo cual, el gobierno chino ha tenido que intervenir con una política educativa que promueve la cooperación entre ambos actores.

Esta política ha tenido un éxito de lento crecimiento gracias a la occidentalización paulatina del gigante asiático.

Coninck, et al. (2020) tienen una postura respecto a la eficacia de los programas de aprendizaje el cual involucran a la familia-escuela, muy cercana a las creencias, si bien, se ha investigado que son las creencias las que influyen en la forma en que la familia acompaña el aprendizaje de las niñas y niños, Coninck, et al. (2020) encuentran que la creencia de los maestros sobre sí mismo también influye, en este caso, si el maestro tiene un juicio positivo acerca de sus habilidades para promover el aprendizaje de los estudiantes, su nivel de

involucramiento y, por ende, de sus resultados será mayor, en materia de involucrar activamente a la familia y promover estrategias eficaces de aprendizaje.

Aguirre et al. (2013) se adentra un poco más respecto a cómo influyen las creencias de los maestros en la relación familia-escuela y encuentra que, si los docentes tienen percepciones negativas acerca de nivel de aprendizaje o el valor de la cultura de etnias minoritarias o sesgos de género o si tienen algún prejuicio, éstos van a limitar su propio proceso de enseñanza ya sea por subvaloración de una población minoritaria o sobrevaloración de una población específica.

La investigación de Aguirre et al. (2013) también contribuye a reconocer formas más específicas de participación de la familia a través de relacionamiento de las disciplinas con el entorno, esto implica, el aprendizaje de matemáticas a través de la cocina, o de historia a través de paseos urbanos o de geografía por medio de viajes. Es decir, involucrar el aprendizaje conscientemente en la cotidianidad.

### ***2.8.2 El papel de las creencias de las madres***

En esta relación familia-escuela también influyen las diferentes creencias de las madres. Al respecto, Valdés y Urías (2011) realizaron un estudio cualitativo sobre 24 madres en una escuela pública rural de Sonora, México; las creencias son abordadas por estos autores ya que consideran que condicionan la conducta y la forma en que las personas justifican su actuar; en su estudio, los autores analizan a 12 papás y 12 mamás, y encuentran que las madres son más activas a la hora de participar en el aprendizaje y en general en la crianza de los menores.

Valdés y Urías (2011) son conscientes de que la participación de las madres, en realidad, actúa como:

“un mecanismo que: a) presiona a las escuelas para entregar una educación de calidad; b) demanda información sobre el rendimiento de sus alumnos; c) enfrenta discriminaciones y abusos; d) implementa mecanismos de responsabilidad y defensa de sus derechos en relación a los servicios que se le otorgan; y e) plantea demandas respecto de esos derechos” (Urías y Valdés, 2011, pág. 102).

Desde el campo de la psicología, Holloway, Park y Stone (2017) también exponen un hallazgo relevante, y es que las madres se relacionarán más con la escuela según su propia experiencia general, si dicha experiencia fue negativa, las madres tienen más inclinación a acercarse a la escuela, si fue positiva, se desligan un poco más de ella.

Dentro de las agrupaciones realizadas por Boonk et al. (2018) se puede entrever una especie de efecto Pigmalión (Jacobson y Rosenthal, 1968) en los procesos de acompañamiento de las madres pues resulta que hay una asociación positiva entre las expectativas y aspiraciones de las madres y los resultados académicos de los hijos, en otras palabras, si un padre transmite al hijo que confía en que logrará cosas importantes, se aumenta la probabilidad de que este lo logre debido a la confianza sobre sus capacidades involucrada en su crianza. Es importante resaltar que, es el afecto, la confianza y la promoción de la autonomía lo que tiene este efecto, debido a que si las expectativas son acompañadas de presión académica (control, castigos o acciones coercitivas) el efecto es negativo.

Carlos, Urías, Valdéz, y Wendlandt (2016) profundizan sobre el efecto Pigmalión, y encuentran que tradicionalmente se ha creído que la educación de las madres está relacionada con el nivel de educación de sus hijos o con el capital cultural y social de las familias (Sánchez y Valdés, 2016) más éstos efectos y los hallazgos de Boonk et al. (2018) revelan que son las expectativas las que tienen mayor incidencia, lo que ha sucedido es que generalmente las madres mejor educadas confían más en el talento innato presente en los niños.

Respecto a los efectos, al centrarse en la autoestima es necesario traer el artículo de Flouri (2006) el cual consigna los datos longitudinales del National Child Development Study (NCDS) que siguió a todos los niños nacidos en Inglaterra, Escocia y Gales en una semana en marzo de 1958 para explorar el papel de los aportes de las madres, los aportes de los grupos de pares y la escolarización.

El autor encuentra, respecto al papel de las madres en la educación de sus hijos lo siguiente:

- Las madres que están involucrados tienden a apoyar financieramente a sus hijos, lo que afecta el logro educativo de los niños al influir en la estructura económica del hogar.

- Las madres que están involucrados con sus hijos probablemente involucrarán a sus hijos en el juego físico y el juego entre madres e hijos, que son particularmente importantes para el desarrollo cognitivo del niño.
- Los niños se benefician de tener dos madres altamente involucrados con la consiguiente diversidad de estimulación y aumento del capital social que predice el logro.
- Es más probable que las madres se involucren con sus hijos cuando la relación entre madres es buena y, por lo tanto, en las familias donde el padre está involucrado, el contexto familiar general en el que se crían los niños es positivo.

En su artículo, Flouri (2006) muestra que el interés de las madres en la educación de sus hijas e hijos está relacionado con sus aspiraciones educativas y autoeficacia, Flouri (2006) no sólo utiliza los datos del NCDS, sino que además recurre a los datos longitudinales del 1970 British Cohort Study (BCS70) el cual siguió a cerca de 17,000 niños nacidos entre el 5 y el 11 de abril de 1970 en Inglaterra, Escocia y Gales, dicho estudio tuvo como objetivo explorar cómo son la crianza de los hijos, el locus de control y la autoestima relacionado con el logro educativo a largo plazo y, en particular, si el interés de las madres en la educación del niño está relacionado con el logro educativo a través del impacto en su autoestima y autonomía.

Para estos resultados, se hizo un seguimiento a cada niño en las edades de 5, 10, 16, 26 y 30 años. En este caso el autor reveló que:

- Las madres menos educadas pueden ser menos efectivos en el desarrollo del capital humano de sus hijos, aunque esto también podría deberse a la transmisión de dotaciones genéticas.
- Las madres pobres tienen poco dinero, tiempo o energía para dedicar al desarrollo del capital humano de sus hijos, tienen poco tiempo para supervisar a los niños y solo pueden pagar viviendas en vecindarios desfavorecidos que ofrecen escuelas de baja calidad y menos control social.
- La pobreza de una generación perjudica las posibilidades de vida de la próxima independientemente del mérito individual, y el estado socioeconómico de las madres en el momento del nacimiento del niño (que refleja tanto el contexto social como también las influencias hereditarias en el funcionamiento

académico) y la desventaja socioeconómica experimentada en la infancia influyen en los resultados educativos a través de varias vías.

- Los niños que nacen pequeños para la edad gestacional pueden mostrar retrasos en el desarrollo en la infancia, dificultades académicas que persisten en la adolescencia y déficits en el logro profesional y económico.
- El nivel educativo de las madres impacta proporcionalmente al de los hijos.
- El interés de las madres predijo el logro educativo tanto en los hijos como en las hijas, el interés de las madres a los 10 años predijo el logro educativo solo en las hijas. Una explicación de esto es el grado de afecto mostrado a las niñas por parte de las madres, respecto al mostrado a los niños por temas de machismo.
- Un alto sentido de autoestima hace que uno perciba los resultados como causados por uno mismo.
- El interés de las madres se relaciona proporcionalmente con el grado de interés sobre la educación de los hijos. Es decir, más tiempo con el hijo implica más tiempo atendiendo los asuntos escolares del hijo, en otras palabras, es poco probable que un padre que pase poco tiempo con el hijo utilice ese poco tiempo para revisar los asuntos escolares.

Bazán y Castellanos (2014) contextualizan la participación de la familia a México, aludiendo que en esta participación son relevantes todos los miembros de la familia extendida. En su trabajo, estos autores hacen una lectura de las mejores prácticas de las familias de hijos con resultados académicos por encima de la media, en este sentido, intentan encontrar cómo influyen las creencias cuando las madres consideran que su hijo tiene capacidades superiores y dentro de sus conclusiones los autores encuentran que la participación voluntaria o genuinamente espontánea de las madres y de la familia afecta positivamente el indicador de rendimiento, lo que implica que son estrategias más implícitas e intangibles que estructuras copiadas o forzadas de participación en la escuela lo que da frutos.

Al respecto, se referencian hallazgos similares en otros países de América Latina:

“En Argentina, Chile, México y Perú, [hay] evidencias del impacto del apoyo familiar, la práctica parental y el interés y expectativas de las madres sobre el desarrollo educativo de sus hijos en el aprendizaje o en habilidades y conocimientos de los hijos, comparado

con la influencia de otros tipos de variables familiares, pese a que en dichos contextos no existían los programas de involucramiento ni desde la escuela en particular, ni como una real y operativa política de educación pública” (Bazán y Castellanos, 2014, pág. 156).

Para corroborar su tesis, Bazán y Castellanos (2014) realizan un estudio de carácter exploratorio sobre escuelas primarias en el Estado de Morelos, México. Este trabajo de campo cubrió 5 escuelas con características socioeconómicas diferentes de 3 municipios diferentes e implicó entrevistas a 46 madres de familia, el grupo focal fueron las madres de los 10 alumnos más sobresalientes académicamente de cada escuela, dentro de los resultados se destaca la constante de cariño para las niñas y niños y las actividades extracurriculares. Las expectativas sobre un mejor futuro también juegan un rol importante dado que esto parece condicionar a las madres para que participen voluntariamente.

Otra constante más inesperada está presente y es que las madres están dispuestas a participar más activamente si consideran que sus hijos e hijas tienen aptitudes para el estudio, además las madres de este grupo focal tienen más tendencias a involucrar a sus hijos en círculos más grandes de aprendizaje, es decir, en redes de apoyo que permitan que el niño indague la información en varias fuentes.

Una conclusión relevante de los estudios en Morelos es que, si al menos uno de las madres está involucrado en el estudio de las niñas o niños, los resultados serán deseables, es decir, la separación de las madres no es un condicionante siempre y cuando el niño o niña siga recibiendo la atención adecuada. A esto se suma que en definitiva Bazán y Castellanos (2014) encuentran que las actividades escolares no afectan considerablemente el rendimiento escolar como si lo hace la participación activa de las madres en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, Sánchez, Reyes, y Villaroel (2016) estudian la relación familia-escuela en el contexto de una escuela pública en el sur de Chile. Con una muestra de 308 madres, con mayor presencia de mujeres, que contestaron un cuestionario y una selección de 9 casos para una entrevista semiestructurada, este trabajo buscó encontrar la relación entre las expectativas de las madres y maestros y el logro académico de los estudiantes, el rol que juega la comunicación entre ambas partes y las barreras que se anteponen a la efectiva participación de las madres.

La investigación de Sánchez, et al. (2016) puede ser observada en el siguiente diagrama:

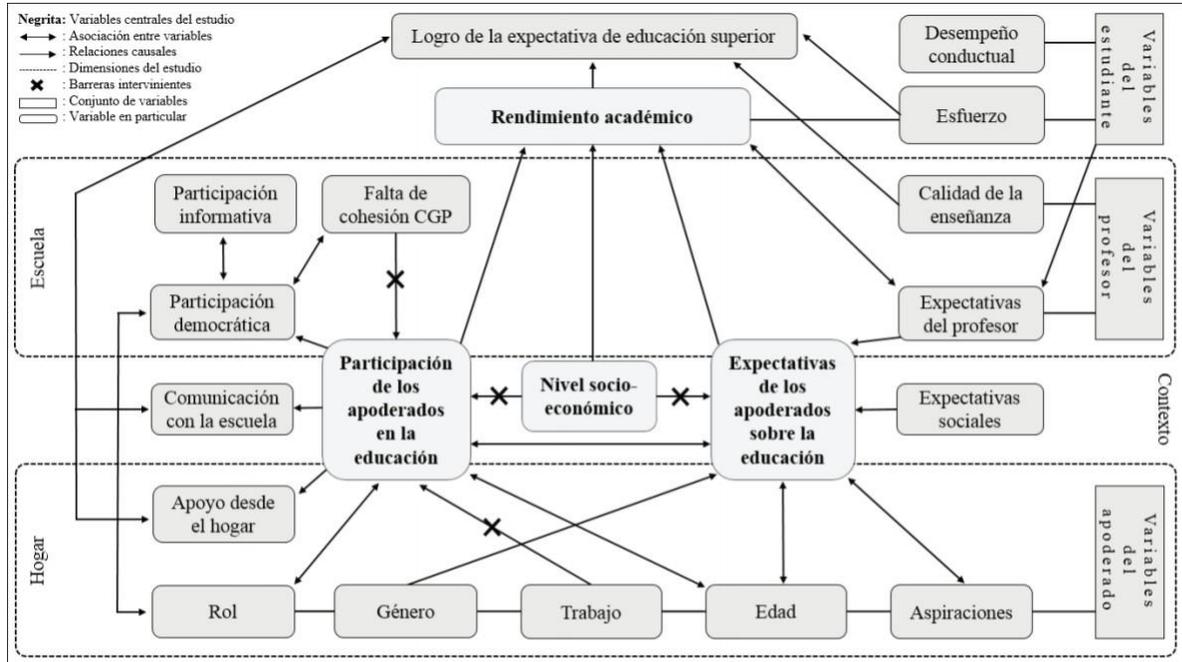


Figura 2.1. El papel de las expectativas y la participación en la relación familia-escuela. Fuente: Tomado de Sánchez, et al. (2016, pág. 362).

Uno de los aportes importantes de este estudio es que las expectativas de las madres juegan un rol preponderante en la educación de sus hijos, a saber, si un padre considera que su hijo no va a superar ciertas barreras sociales, su apoyo se va a ver limitado hasta el momento en que encuentre que sus acciones entran en fricción con esta creencia, mientras que unas madres que otorguen unas expectativas de logro más altas tendrán más motivación para apoyar a sus hijos.

Luego, sobre el papel de las creencias de las madres hay una enorme evidencia de su impacto sobre la participación efectiva de las madres. En particular es importante anotar que la evidencia no corrobora que los hogares con la presencia de ambos padres garanticen un mejor logro académico, debido a que los estudios han mostrado que la participación activa de uno de ellos e incluso la participación de la familia extendida son suficiente insumo para alentar los resultados del estudiante. En general, se puede afirmar que el verdadero impacto surge del compromiso con la educación de los niños, y este compromiso puede venir de uno sólo de las madres o incluso de un grupo familiar que se apoye mutuamente. Si aceptamos que no está en entre dicho que cada niño tiene talentos particulares e individuales, la evidencia apunta a que estos son potenciados por un entorno favorable al aprendizaje (Urías

& Valdés, 2011; Bazán & Castellanos, 2014). Estos resultados tienen directa relación con aquellos que muestran la trascendencia que tiene la comunidad (Holloway, Park, & Stone, 2017; Derin, Nofle, Quintanar, & Warren, 2011).

Los estudios no revelan que la participación de las madres promueva que algunos niños destaquen frente a otros, por lo que no se puede afirmar que sea la intervención de las madres suficiente para aumentar el logro educativo en los niños, lo que si se revela es que su participación es fundamental para que los niños aprovechen su propio potencial. Es decir, la mera participación de las madres no provoca que surjan espontáneamente mayores niveles de logro académico, pero la ausencia de esta participación si se convierte en una barrera. No obstante, lo que sugieren los estudios es que no es la exclusiva participación de las madres lo que potencia el logro académico, la evidencia constata que se requiere que alguien en el grupo cercano al niño participe activamente. Actores como un familiar cercano o un maestro o cualquier sujeto comprometido con la educación del niño tendrá similares resultados, la aclaración que debe hacerse, es que, entre más actores involucrados, mejores resultados.

Ahora bien, entendiendo la participación de las madres como algo no exclusivamente relacionado con las madres biológicas o con la participación de ambos padres y entendiendo que se refiere más a alguien del entorno suficientemente comprometido con las actividades educativas del niño, las expectativas o creencias juegan un rol diferenciador. Diversos estudios indican que la participación de las madres está condicionada por factores psicológicos y culturales, es decir, por factores tanto internos como externos.

En los internos podemos considerar que hay una relación entre la niñez de las madres en su época escolar y la participación de las madres al momento de acompañar la crianza de un niño. La evidencia sugiere que las madres más comprometidos son aquellos que tuvieron una compleja vida escolar (Holloway, Park, & Stone, 2017) o aquellos que confían que pueden incidir positivamente en la formación escolar de sus hijos (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Saskia, 2018; Flouri, 2006).

Sobre esto último se fundamentan las expectativas o creencias. Diversas investigaciones coinciden en que la percepción de las madres sobre ellos mismos y sobre sus hijos incide directamente en el logro académico. Esto tiene especial interés debido a que es una causa anterior a diversas causas relacionadas simultáneamente con el logro académico (Boonk,

Gijselaers, Ritzen, & Saskia, 2018; Carlos, Urías, Valdéz, & Wendlandt, 2016; Sánchez, Reyes, & Villaroel, 2016; Sánchez & Valdés, 2016).

### ***2.8.3 Factores negativos asociados a la participación de las madres de familia en educación***

Cabe señalar que no todos los estudios brindan un panorama tan alentador, para Montero y Tahull (2018) la sociedad posmoderna ha cambiado y se ha complejizado a escalas tan grandes, que la unidad familia y la unidad escuela no pueden asumir los vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales del siglo XXI, a pesar de sus continuos cambios y evolución (Díaz, Gutiérrez, y Román, 2016).

En este sentido, la tesis de estos autores es que la comunión familia-escuela, son organismos bien desarrollados para el siglo XIX que se han deteriorado en el siglo XX y no son competentes para asumir los retos del siglo XXI, dado que, como entes sujetos a la tradición y la cultura, no han evolucionado al ritmo acelerado y a veces atropellado de la posmodernidad (Montero y Tahull, 2018). Según sus planteamientos, la relación familia-escuela es y será una relación positiva si se sigue estudiando bajo la lupa de los planteamientos del siglo pasado, mas esta relación tendría otras lecturas si se hiciera un análisis actual de la familia, la escuela y su rol dentro de la economía global y la sociedad individualista e hiperconectada.

Haciendo una analogía se puede entender como si se evaluara el cine del siglo XXI bajo las reglas y saberes del cine mudo y en blanco y negro, en palabras de Montero y Tahull (2018, pág. 433): “los valores modernos no sirven a la nueva época”. Esto implica que el esfuerzo, la autodisciplina y el respeto a la autoridad han perdido vigencia y específicamente en la relación familia-escuela, el aprendiz ha perdido el respeto por la escuela y por la familia y la omnipresente tecnología se ha superpuesto a todo agente de socialización, aunque esto no se debe entender como algo inherentemente malo. Montero y Tahull (2018) llevan la discusión mucho más allá, exponiendo que la escuela es el chivo expiatorio de los problemas sociales y que en ella no pasa ni pasará nada, por lo que la relación familia-escuela es inocentemente superficial. Sin duda, la postura de Montero y Tahull (2018) tiene más sentido

bajo el modelo de Bronfenbrenner (1979) para quien existen múltiples variables relevantes y en consecuencia la lectura no puede ser simplista o someramente simplificada.

Precisamente esta relación familia-escuela tiene problemas, según Domínguez (2010) debido a:

- La jerarquía que tradicionalmente se les da a los docentes, quienes se creen la única autoridad válida en la escuela. Este problema de autoridad también puede suceder en el hogar cuando hay una autoridad visible que reduce la opinión de otros miembros de la familia.
- Las creencias y normas ambiguas o contrarias de la familia y la escuela

Para profundizar esto, se puede tomar el estudio de Herman, et al. (2017). Estos autores utilizaron una herramienta estadística para evaluar la relación entre la percepción negativa de los maestros sobre la intervención de las madres y la situación escolar de los estudiantes y encontraron que, en su mayoría, los maestros perciben como poco importante la participación de las madres cuando los alumnos son problemáticos, es decir, hacen la lectura de que si un alumno es problemático es porque en su familia son problemáticos y prefieren reducir la interacción con la familia. Esto se refuerza porque cuando los maestros perciben que los alumnos tienen un comportamiento deseable, su percepción frente a la intervención de las madres es positiva. Más específicamente,

“Si un estudiante tiene dificultades académicas o de comportamiento, un maestro puede interactuar con ese estudiante de una manera más solidaria si el maestro percibe que los padres del estudiante apoyan, participan y se comprometen con los esfuerzos del maestro para ayudar al niño. (...) En resumen, las percepciones de los maestros sobre la participación de los padres pueden proporcionar una vía maleable para mejorar las prácticas educativas y relacionales de los maestros que predicen resultados exitosos” (Herman, Reinke, Stormont, Thompson, y Webster, 2017, pág. 53).

Para lograr estos hallazgos, Herman, et al. (2017) realizaron un estudio sobre 120 aulas y maestros de 14 escuelas al nororiente de Estados Unidos. En el estudio participaron 42 maestros y 805 estudiantes.

Herman, et al. (2017) no da sentado que la participación de las madres que es un concepto multidimensional asociado con la participación del cuidador en los procesos educativos y las experiencias de las niñas y niños sea deseable dentro de la escuela.

El principal aporte en esta materia de Herman, et al. (2017) es que toman en cuenta trabajos de estadística y tratamiento de metadatos para evaluar las afirmaciones respecto al impacto positivo y concluye que en general han sido sobreestimados, cuando no exagerados, pues el tratamiento riguroso de los datos no respalda las afirmaciones comúnmente realizadas. Se cita:

“En un libro popular publicado por Robinson y Harris, que revisó las últimas tres décadas de investigación sobre la participación de los padres y concluyó que el efecto o la participación de los padres en los resultados de los estudiantes fue exagerado. Aunque las afirmaciones hechas por Robinson y Harris fueron ampliamente criticadas por expertos en participación de los padres, el libro reveló que gran parte de lo que basamos en la política, la práctica y los esfuerzos del programa de participación de los padres se basa en la transversalidad, estudios experimentales correlacionales y no aleatorizados” (Herman, Reinke, Stormont, Thompson, y Webster, 2017, pág. 52).

En esta línea, Sung (2018) asegura que fue a partir del informe de Coleman en 1966, el cual enfatizó los efectos positivos más fuertes de los factores familiares en los resultados educativos más allá de los factores a nivel escolar, que los encargados de formular políticas y los educadores en los Estados Unidos han reconocido la importancia de la participación familiar para el éxito escolar de los niños. Este reconocimiento se ha extendido a diferentes contextos de países desarrollados y lo que quiso hacer Sung (2018) fue extenderlo a contextos de países en desarrollo debido a sus diferencias institucionales. Para lograr esto, el autor hizo una revisión de artículos científicos entre 2000 y 2017 en diversas bases de datos. Esta técnica lo llevó a considerar 16 artículos de investigación, los cuales tratan la participación de las madres de países en desarrollo en la educación de sus hijos y a estudiarlos bajo la lupa del modelo de Bronfenbrenner.

En su revisión bibliográfica Sung (2018) encontró que:

- Los tipos de participación en los que participaron las madres en el hogar incluyeron apoyo emocional, proporcionar a los niños matrícula o verificar y reforzar la finalización de la tarea.
- Las madres en esta muestra tendieron a enfrentar desafíos relacionados con altas tasas de analfabetismo, pobreza familiar y pobreza estructural, falta de tiempo, falta de educación que obstaculizaron la comprensión de las madres con respecto

a las necesidades de los hijos y bajas expectativas respecto al alcance de la educación.

- Las madres en los países en desarrollo valoran la educación debido a que sus creencias están ligadas con: la educación está asociada con la superioridad moral y, brinda mejores oportunidades de vida. Es decir, su comprensión de la escolarización no se limita al desarrollo académico, sino que también está estrechamente relacionado con el crecimiento moral.
- En general, las investigaciones en los países en desarrollo ponen especial relevancia sobre los temas institucionales, debido a que implica un condicionante importante en la educación.

En este punto es necesario aclarar cuál es el verdadero rol que juega la participación de las madres y la influencia que tienen los maestros en esta participación. Frente a este panorama algunos autores consideran que esto más que una estrategia para mejorar el logro académico es una ilusión propia de la modernidad que ha sido desdibujada por el posmodernismo, o lo que es lo mismo es el reflejo de una necesidad de control en un contexto sobre el que no se tiene control (Montero & Tahull, 2018; Domínguez, 2010; Cano & Casado, 2015).

Para algunos autores menos “nihilistas” el problema radica en la complejidad de los actores. Las familias y las escuelas en cabeza de sus maestros son instituciones heterogéneas que son permeadas por el contexto, por lo que, así como no hay dos familias iguales, no hay dos escuelas iguales, y suponer que al generalizar se pueden resultados homogéneos es precisamente eso, sólo una suposición. A pesar de ello, esto sólo debe alentar a los investigadores y a la comunidad educativa en general (estudiantes, madres, maestros, institución) a crear mecanismos que respondan a dicha complejidad (Díaz, Gutiérrez, & Román, 2016; Sung, 2018; Keyes, 2000; Sánchez & Valdés, 2016).

De acuerdo con lo establecido en el estado del arte se justifica la investigación bajo los planteamientos a continuación.

## **2.9 Justificación**

La justificación desde el punto de vista académico y social se fundamenta en los siguientes y diferentes hallazgos, la investigación de Martín, Sánchez y Valdés (2009) en

Yucatán, México, sobre la participación de las madres en la educación de sus hijos a través de una encuesta a 106 madres; revela que, en general “la participación de los padres en las actividades educativas de los hijos era baja o precaria, especialmente en lo referido a los factores de Comunicación y Conocimiento de la escuela” (Martín, Sánchez, y Valdés, 2009, pág. 2).

En este sentido, Moreno (2010) analiza la interacción familia-escuela en la secundaria mexicana, y reporta a las madres como sólo espectadores o clientes de la escuela, y que estos, no se involucran en los asuntos fundamentales en la formación de sus hijos; en esta investigación, también se señalan las consecuencias en los niveles de fracaso escolar y absentismo enfrentados por la escuela secundaria mexicana debido a esta falta de involucramiento por parte de las madres de familia.

La evidencia expuesta anteriormente sugiere que estas instituciones (familia y escuela) se encuentran segmentadas y al mismo tiempo, son parte vital del proceso de desarrollo del estudiante. Sin embargo, la escuela se apoya en la estructura familiar culpándolos de las faltas de las madres en cuanto a la formación ética y de valores, mientras que los maestros adjudican la responsabilidad de la formación moral a la familia (Guevara, 2006). En otras palabras, a pesar de que “existe consenso sobre la necesidad de la participación y la importancia de la díada familia-escuela, sin embargo, no se logran fundamentar los criterios que sustenten lo anterior” (Barrientos, 2017, pág. 176).

La interacción familia-escuela es esencial para el desarrollo de la niñez, esto implica una serie de cambios a la idea de educación, que varían desde las prácticas institucionales hasta el desarrollo de un conjunto de estrategias y acciones determinantes (Escudero y Martínez, 2011).

Desde el punto de vista de política pública podemos decir que la educación es una prioridad para la sociedad y sus impactos tienen efectos en cada aspecto de la vida, por lo que sumar información y conocimiento alrededor del aumento de su calidad sigue siendo una tarea que debe cumplir la academia.

Desde el punto de vista económico la educación tiene un impacto en la estructura, no sólo en el escenario empresarial, sino también en el manejo de los recursos.

El objeto de este estudio es Analizar cómo influyen las creencias de los docentes acerca de la participación de las madres de familia en la interacción con la escuela y el apoyo a sus

hijos en el hogar para contribuir en función de mejorar la educación. Para ello se tomará una secundaria en México como caso de estudio.

Los alcances y las limitaciones de este trabajo se refieren al enfoque mismo de la investigación. Sus resultados no pueden considerarse como generalizantes o aplicables en cualquier contexto. A pesar de que esto se suma a una cada vez más robusta lista de estudios que vinculan a la familia y la escuela, lo cierto es que se debe promover más investigación en países en los que la relación que se estudia no permea suficiente la política pública educativa y en general la práctica educativa.

Adicionalmente, a pesar de que el trabajo se esfuerza por profundizar en el impacto de las expectativas de los docentes, no es su objeto reconocer desde el plano psicológico cuál es la motivación o causas que ocasionan estas expectativas, por lo que se estudian más las consecuencias de las creencias docentes que las causas.

### CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los modelos endógenos univariantes y multivariantes de participación de las familias en la educación y los modelos de asociación entre madres y maestros. Se privilegian los trabajos más relevantes en la materia y los autores más citados al respecto.

#### 3.1 Modelos de participación de las familias en la educación

Esta sección presenta diferentes modelos univariantes y multivariantes sobre la participación de la familia.

Al final se presenta una sección que involucra la hermenéutica, en la que se establecen esquemas, mapas mentales y conceptuales para definir gráficamente el hilo argumentador de la construcción de su estructura.

##### 3.1.1 Modelos univariantes

Se llaman aquí modelos univariantes aquellos modelos que conciben en la relación familia-escuela todos los aspectos que intervienen en la participación de la familia en la educación.

Al respecto, Arreola, Carlos, y Valdés (2013) realizaron una investigación con 384 madres de 18 escuelas primarias mexicanas con el fin de desarrollar un instrumento para medir la participación de las madres en la educación escolar de los hijos. Este trabajo tomó como fundamento el estudio de Epstein y Sheldon desarrollado en Arreola et al. (2013) y define dos indicadores: Comunicación con la escuela y Apoyo del aprendizaje en casa.

Por otra parte, en un estudio que involucró 640 madres de familia de estudiantes de 11 escuelas primarias públicas en México, Carlos et al. (2016) se propusieron desarrollar una escala para medir las prácticas docentes usadas para involucrar a las familias en la educación en México. El modelo de medición propuesto integra los siguientes componentes: apoyo del aprendizaje, comunicación con la escuela y colaboración con la escuela y comunidad. Los resultados son muy similares a los expuestos por Childs, Fantuzzo, McWayne y Perry, desarrollados en el trabajo de Carlos et al. (2016).

Las variables definidas en estos modelos son comprendidas en la siguiente Tabla:

Tabla 3.1. Variables definidas en los modelos de participación.

<b>Variables de participación de las madres</b>		
<b>Modelo de Epstein y Sheldon</b>		
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	
<b>Crianza</b>	Facilitan en los hijos la adquisición de hábitos y valores relacionados con el logro escolar. Comprende aquellas acciones que permiten el desarrollo adecuado de los hijos y el establecimiento en el hogar de un ambiente que brinde soporte a éstos como estudiantes.	
<b>Comunicación con la escuela</b>	Comparten información con docentes y directivos acerca del hijo y el funcionamiento de la escuela. Implica mantener relaciones con los docentes y los directivos, donde se informan sobre aspectos que atañen al mejoramiento de los hijos y de los centros educativos.	
<b>Supervisión del aprendizaje</b>	Apoyan desde el hogar el aprendizaje del currículo escolar. Apoyo a los estudiantes con los proyectos de aprendizaje.	
<b>Toma de decisiones</b>	Participan en instancias involucradas en decisiones relativas a la escuela. Funcionar como representantes y líderes en los comités escolares e involucrarse en diferentes decisiones que se toman en la escuela.	
<b>Voluntariado</b>	Se involucran actividades que favorecen la gestión escolar y/o el aprendizaje de los estudiantes. Realización de acciones de soporte a la escuela en las diferentes actividades dentro o fuera de esta, que sirvan de ayuda al aprendizaje de los estudiantes.	
<b>Colaboración con la comunidad</b>	Utilizan los recursos de la comunidad apoyar el funcionamiento de las escuelas. Habilidad para identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas y familias.	
<b>Modelo de Childs, Fantuzzo, McWayne y Perry</b>		
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	
<b>Apoyo en el hogar</b>	Prácticas que favorecen desde casa el aprendizaje de los contenidos curriculares	
<b>Apoyo a la escuela</b>	Actividades que mejoran el funcionamiento de la escuela	
<b>Relación con la escuela</b>	Acciones dirigidas a comunicarse con docentes y directivos de las instituciones educativas.	
<b>Modelo de Arreola, Carlos, y Valdés</b>		
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Factores</b>
<b>Comunicación con la escuela</b>	Prácticas de las madres asociadas a mantener un intercambio de información con los maestros acerca del aprendizaje de sus hijos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Plática con el maestro acerca del aprendizaje de su hijo.</li> <li>· Plática con el maestro con respecto a la conducta de su hijo.</li> <li>· Plática con el maestro acerca de cómo su hijo realiza las tareas y participa en clases.</li> </ul>

<b>Variables de participación de las madres</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Plática con el maestro de las tareas de su hijo en casa.</li> <li>· Plática con el maestro acerca de cómo apoyar a la escuela</li> <li>· Plática con su hijo acerca de sus compañeros de la escuela.</li> <li>· Plática con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela.</li> <li>· Plática con su hijo acerca de la relación que tiene con su maestro.</li> <li>· Plática con su hijo acerca del sistema de evaluación de la escuela</li> </ul>
<b>Apoyo del aprendizaje en casa</b>	Prácticas de las madres que promueven mantener un intercambio de información con los hijos acerca de su aprendizaje.	
<b>Modelo de Carlos, Urías, Valdés, y Wendlandt</b>		
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Factores</b>
<b>Apoyo al aprendizaje</b>	Acciones de las docentes dirigidas a que las familias desarrollen actividades que faciliten en los hijos la adquisición de las competencias establecidas en el currículo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrolla proyectos de madres voluntarios para apoyar a la escuela y a otras madres</li> <li>· Informa acerca de programas (salud, culturales) de la comunidad que apoyan a los estudiantes</li> <li>· Promueve que las madres participen en actividades en la comunidad que apoyan el aprendizaje de los estudiantes</li> <li>· Permite que las madres participen en las decisiones escolares</li> </ul>
<b>Comunicación con la escuela</b>	Actividades de las docentes enfocadas en promover la interacción con las madres y su conocimiento de aspectos referidos al desempeño del hijo y las políticas de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informa de los métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes</li> <li>· Entrega reportes de logros y dificultades académicas</li> <li>· Informa las políticas y normas escolares</li> </ul>
<b>Colaboración con la escuela y comunidad</b>	Prácticas de los docentes para promover el involucramiento de las madres en la toma de decisiones acerca del funcionamiento de la escuela y la utilización de servicios de la comunidad en apoyo del aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Orienta cómo mejorar la motivación por el aprendizaje</li> <li>· Orienta cómo apoyar a los hijos con sus tareas en casa</li> <li>· Enseña estrategias para apoyar el estudio de su hijo</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Carlos et al. (2016, págs. 3-7) y Arreola, Carlos, y Valdés (2013, págs. 96-102).

### **3.1.1.1 Aportes de Epstein a la interacción madres-maestros.**

Con el fin de dar soporte teórico a la interacción entre las madres y los maestros alrededor de la educación de los niños, Epstein (1986) en 1981 realizó una investigación sobre 1269 madres de 82 aulas de Maryland, Estados Unidos y utilizó los resultados de encuestas previas sobre 82 maestros para concluir que casi todas las madres pueden participar en actividades de aprendizaje en el hogar y que muchas madres ayudan a sus hijos, con o sin la instrucción o asistencia del maestro, y muchos se beneficiarían de las instrucciones e ideas del maestro que podrían ser útiles para el progreso del niño en la escuela.

### **3.1.1.2 Aportes de Hoover y Sandler a la interacción madres-maestros.**

Hoover y Sandler (1997) propusieron uno de los modelos más citados en el campo de la investigación sobre la relación familia-escuela (a la par con el trabajo de Joyce Epstein). En su trabajo se revisó la teoría psicológica y la investigación crítica para comprender por qué las madres se involucran en la educación primaria y secundaria de sus hijos. De sus hallazgos se identificó que 3 construcciones principales son fundamentales para las decisiones básicas de participación de las madres. Primero, la construcción del rol de las madres define las creencias de las madres sobre lo que se supone que deben hacer en la educación de sus hijos y parece establecer la gama básica de actividades que las madres interpretan como importantes, necesarias y permisibles para sus propias acciones con y en nombre de los niños. En segundo lugar, el sentido de eficacia de las madres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela se centra en la medida en que las madres creen que a través de su participación pueden ejercer una influencia positiva en los resultados educativos de sus hijos. Tercero, las invitaciones generales, las demandas y las oportunidades de participación se refieren a las percepciones de las madres de que el niño y la escuela quieren que participen.

En general, el estudio de Hoover y Sandler (1997) sugiere que incluso los programas escolares bien diseñados que inviten a participar tendrán un éxito limitado si no abordan los problemas de la construcción de roles de las madres y el sentido de eficacia de las madres para ayudar a los niños a tener éxito en la escuela.

Por su parte, el modelo teórico de Hoover y Sandler proporciona un marco teórico sólido a partir del cual examinar los predictores específicos de la participación de las madres (ver Figura siguiente). El modelo está configurado para examinar preguntas específicas, por ejemplo, ¿por qué las madres se involucran? ¿Cómo influye su participación en el rendimiento del niño? (Green, Hoover, Sandler, y Walker, 2007).

Basado principalmente en la literatura psicológica, sobre el proceso de participación de las madres el modelo propone tres fuentes principales de motivación para la participación (ver siguiente Figura) El primero son las creencias de las madres relevantes para la participación, incluida la construcción del rol de las madres y la autoeficacia de las madres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela. El segundo es la percepción de las madres de las invitaciones a participar, incluidas las invitaciones generales de la escuela (por ejemplo, clima escolar positivo) e invitaciones específicas de maestros y niños. La tercera fuente son las variables de contexto de vida personal las cuales influyen en las percepciones de las madres sobre las formas y el momento de la participación que parecen factibles, incluidas las habilidades y el conocimiento de las madres para la participación, y el tiempo y la energía para la participación.

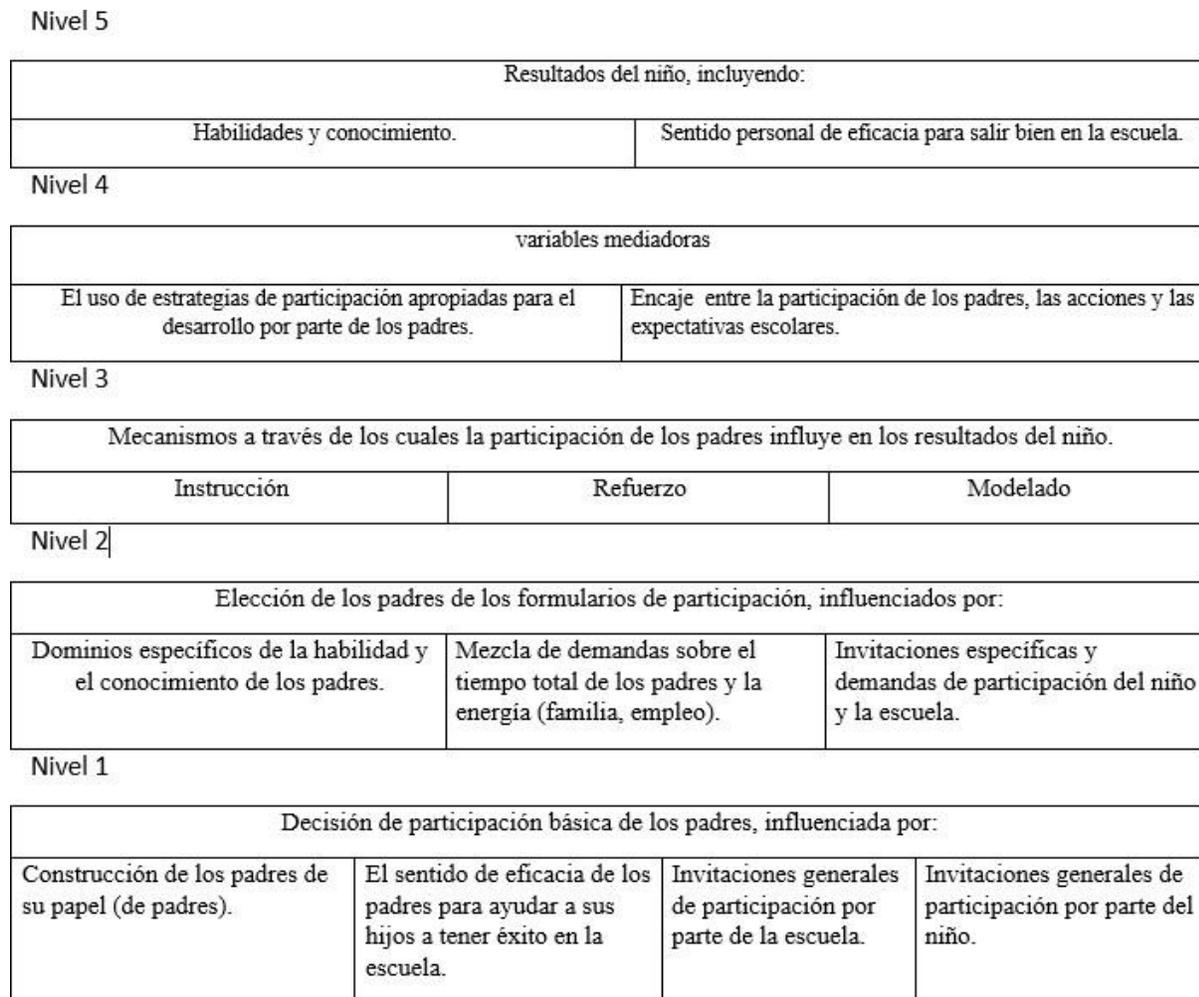


Figura 3.1. Modelo teórico original del proceso de participación de los padres Hoover y Sandler.

Fuente: Tomado de Dallaire, Hoover, Sandler, Walker, y Wilkins (2005, pág. 86). Traducción propia.

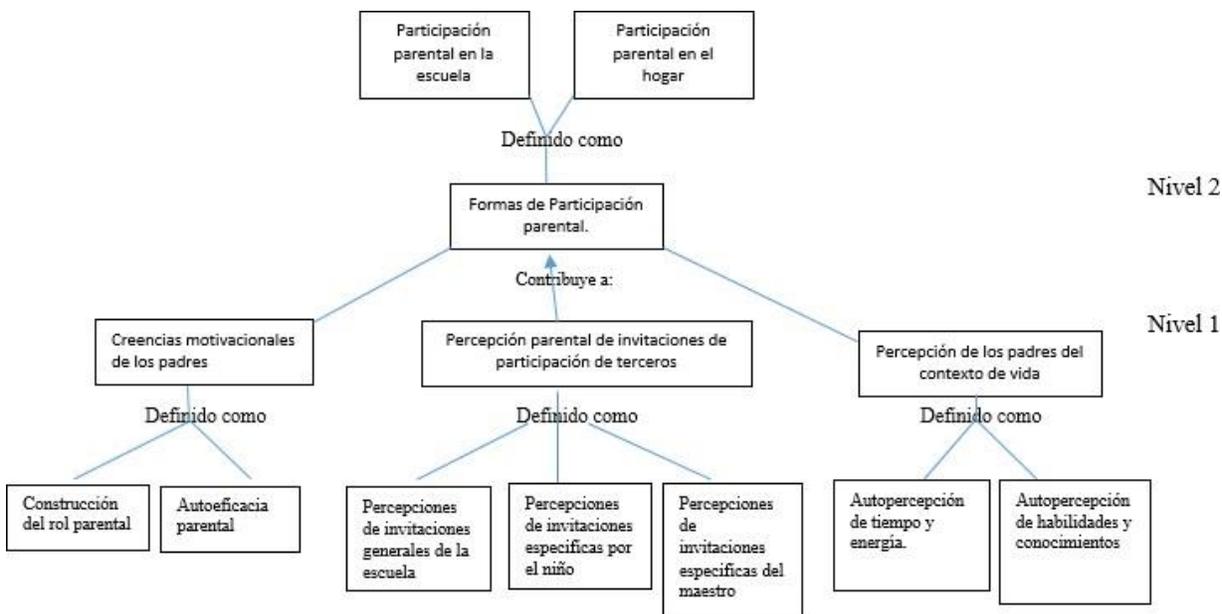


Figura 3.2. Nivel 1 y 2 del modelo teórico original del proceso de participación de los padres Hoover y Sandler.

Fuente: Tomado de Dallaire, Hoover, Sandler, Walker, y Wilkins (2005, pág. 88). Traducción propia.

Este modelo recibió a lo largo de la década sucesivos aportes en los que siempre participó Kathleen Hoover-Dempsey, vale la pena destacar el trabajo de Hoover, Jones, Reed, y Walker (2000) quienes concluyeron que las siguientes construcciones son clave para comprender las decisiones de participación de las madres:

- La construcción del rol de las madres enmarca lo que las madres creen que deben hacer con respecto a la educación de sus hijos.
- El sentido de eficacia de las madres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela define cuán efectivos creen las madres que pueden influir en los resultados educativos de sus hijos.
- Las percepciones de las madres sobre las invitaciones generales, las oportunidades y las demandas de participación de la escuela dan forma a las creencias de las madres sobre las expectativas de la escuela para su participación.

En un trabajo posterior, Green, Hoover, Sandler, y Walker (2007) analizan a 853 madres estudiantes de Estados Unidos con el fin de encontrar cuales factores afectan positivamente la motivación de las madres a participar y encuentran que cuando se comparan las creencias

personales de las madres, las percepciones de las invitaciones de otros y el contexto de vida percibido, las relaciones interpersonales de las madres con los niños y los maestros; son la fuerza impulsora detrás de su participación familiar en la educación de los niños.

### 3.1.1.3 Barreras a la participación de las madres en la educación.

Al observar las barreras a la participación de las madres en la educación, es pertinente resaltar lo expuesto por Hornby y Lafaele (2011) quienes consideran que el tema de la participación de las madres en la educación es notable por la amplia retórica que lo respalda y la considerable variación en la realidad de su práctica.

Ellos proponen que la brecha entre la retórica y la realidad ha surgido debido a la influencia de factores en los niveles de padre y familia, niño, padre-maestro y sociedad las cuales actúan como barreras para su desarrollo efectivo. En este modelo se discuten cuatro aspectos: 1. factores individuales de las madres y las familias, 2. factores del niño, 3. factores de padres-maestros y 4. Factores sociales (ver Tabla siguiente).

Tabla 3.2. Modelo de barreras a la participación de las madres en la educación.

Factores individuales de padres y las familias		Factores del niño(a) edad	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias de las madres sobre su participación</li> <li>• Percepciones de invitaciones para participación</li> <li>• Contextos de vida actuales</li> <li>• Clase, etnicidad y genero</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades de aprendizaje o discapacidad</li> <li>• Dones y talentos</li> <li>• Problemas de comportamiento</li> </ul>	
Factores de padres y maestros		Factores sociales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintas metas y agenda</li> <li>• Distintas actitudes</li> <li>• Distinto uso del lenguaje</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Históricos y demográficos</li> <li>• Políticos</li> <li>• Económicos</li> </ul>	

Fuente: Tomado de Hornby y Lafaele (2011, pág. 39). Traducción propia.

En relación con los factores individuales de las madres y las familias, los autores encuentran que las creencias de las madres sobre diversos temas pueden actuar como barreras. En este sentido, la forma en la cual ven su papel en la educación de sus hijos afecta, debido a que el involucramiento en casa se aumenta si las madres se creen competentes para ayudar a sus hijos. Esto también aplica para su participación en las actividades escolares y puede deberse a diversos factores, entre ellos, una autopercepción de bajo nivel académico,

malas experiencias en anteriores relacionamientos con la escuela, el idioma en el cual se imparte la educación no es el de casa. Esto podría explicar porque la participación de las madres es más activa en niveles de primaria cuando las tareas son más sencillas.

Así mismo, las madres que creen que el logro en la escuela depende tanto del esfuerzo como de la habilidad, y que las habilidades de los niños siempre se pueden desarrollar y, además creen que la forma en que crían a sus hijos tendrá un impacto considerable en su desarrollo, tienen más probabilidades de participar.

Otro aspecto es que, si las madres perciben que los maestros están abiertos a involucrar a las madres o si las escuelas son acogedoras y dejan en claro que les valoran, esto actúa como un aliciente importante. También debe considerarse si las madres son desempleadas, ambos trabajan largas horas, tienen numerosos hijos, tienen alguna importante enfermedad física o mental o son solteros, ya que esto impacta negativamente el tiempo disponible para atender a los hijos. En esta categoría también se puede contar la discriminación étnica, racial, de género o de algún tipo. En este caso, quienes participan regularmente son los “padres blancos de clase media, casados y heterosexuales” (Hornby y Lafaele, 2011, pág. 41). Esto es congruente con las investigaciones de Bertrand y Deslandes (2005, pág. 165) quienes aseguran que se “ha demostrado que los padres no educados y los padres solteros están menos involucrados en ciertos tipos de actividades de participación (...). Las niñas y niños de familias tradicionales y padres bien educados reportan más apoyo afectivo (estímulo y elogio de las madres, ayuda con la tarea, discusiones frecuentes sobre la escuela y asistencia a presentaciones escolares o eventos deportivos) que sus pares en familias no tradicionales y padres menos educados”

Sobre el segundo aspecto, los factores de los niños, los autores enfatizan en que la edad del niño es inversamente proporcional a la participación de las madres, a pesar de que diferentes estudios muestran que los adolescentes también desean recibir acompañamiento de las madres.

También afecta la participación de las madres la creencia que ellos tengan sobre el nivel intelectual de sus hijos, sobre todo cuando es infravalorado. Si las madres piensan que los logros o el potencial de sus hijos no son suficientemente valorados en la escuela, su participación se reduce. Esto aplica también cuando las habilidades no son académicas sino

deportivas o artísticas. Otro aspecto que tiene el mismo efecto es el comportamiento es que si las madres se avergüenzan de la actitud de su hijo, participarán menos.

El tercer aspecto, factores madres-maestro, se refiere a la falta de metas conjuntas cuando se va al detalle, es decir, los maestros y en general, el aparato educativo, está interesado en la educación de la población, por lo cual define currículos, metodologías y buenas prácticas, pero también una forma de superar la desigualdad o transformar la cultura ciudadana o la productividad industrial, mientras que las madres en realidad están interesadas en la educación particular de sus hijos, su nivel de aprendizaje, conocimiento y proyecto de vida. Las escuelas pueden ver a las madres como un tipo de cliente al cual le prestan un servicio trascendental y las madres ven a la escuela como un espacio trascendental, en el segundo caso la relación comercial pasa a un segundo plano. La escuela es una organización similar a una empresa (hay que pagar salarios, proveedores, servicios, etc.) y la familia no lo es. Sin enfatizar en lo peyorativo de las frases puede que: para la familia la educación sea un derecho y para la escuela un negocio o que para el padre sea el futuro de su hijo y para el maestro sea su trabajo.

Además de esto también debe enfatizarse en que las escuelas son un organismo más visible y organizado y por lo tanto tiene más poder en relación con la agenda de educación que las mismas madres.

En el cuarto aspecto, factores sociales, se enfatiza en que “muchas escuelas aún tienen el sello distintivo de la formalidad, la inflexibilidad y los horarios que caracterizaron la escolaridad históricamente y los cuales son contraproducentes para formar relaciones entre madres y escuela que requieren flexibilidad” (Hornby y Lafaele, 2011, pág. 48).

En este aspecto y volviendo sobre la frase: quienes participan regularmente son las madres blancas de clase media, casados y heterosexuales; se debe entender que el mundo cambió y ahora las estructuras familiares han transformado y por lo tanto el entendimiento sobre el papel de las madres en la educación debe cambiar. Un número significativo de madres opera con niveles de estrés más alto, menos dinero y menos tiempo, lo que dificulta el desarrollo de una participación óptima en la educación de sus hijos, sobre todo cuando se entiende que el modelo económico y las lógicas de consumo van en contravía al modelo educativo deseable. Esta situación se agrava si se entiende que el presupuesto educativo cada vez tiene mayores rivales debido a la agenda de los diferentes gobiernos.

### **3.1.2 Modelos multivariantes**

Se llaman aquí modelos multivariantes aquellos modelos que no conciben en la relación familia-escuela todos los aspectos que intervienen en la participación de la familia en la educación y por lo tanto involucran aspectos externos a dicha relación.

#### **3.1.2.1 La ecología del desarrollo humano**

La ecología del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1979) es un estudio científico de la acomodación progresiva y mutua entre un ser humano en crecimiento activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, ya que este proceso se ve afectado por las relaciones entre estos entornos y por los contextos en los que están incrustados los entornos. El ambiente ecológico, según esta teoría, consiste en un conjunto de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato el cual contiene a la persona en desarrollo. Este microsistema se refiere a las relaciones entre la persona y su entorno inmediato. El siguiente círculo, el mesosistema, representa la relación entre los entornos en los que participa la persona en desarrollo (por ejemplo, trabajo y hogar, familia-escuela). El tercer nivel, el ecosistema, se refiere a uno o más entornos los cuales afectan a la persona, pero no la contienen (por ejemplo, lugar de trabajo o iglesia). El nivel final, el macrosistema, se refiere a valores, leyes y costumbres de la cultura que influyen en todos los órdenes inferiores. Dentro de esta estructura teórica, existe una interconexión tanto dentro como entre los entornos (ver siguiente Figura).

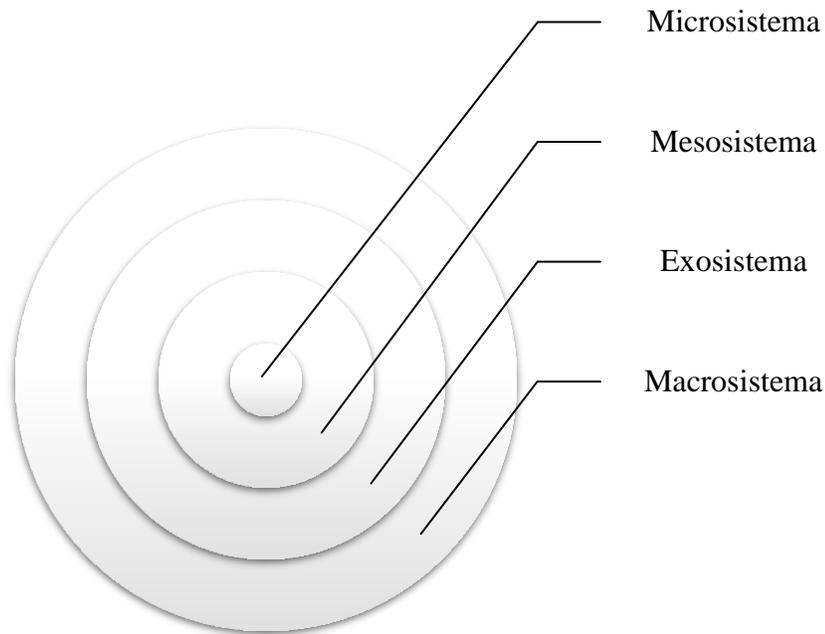


Figura 3.3. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner.

Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979).

Cabe señalar que el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, ha tenido una evolución propuesta por el mismo Urie Bronfenbrenner en colaboración con Pamela Morris (2016). Este modelo evolucionado responde al nombre de modelo biotecnológico del desarrollo humano e integra las dimensiones de Proceso, Persona, Contexto y Tiempo.

El modelo bioecológico aborda dos procesos de desarrollo estrechamente relacionados, pero fundamentalmente diferentes, cada uno de los cuales tiene lugar a lo largo del tiempo. El primer proceso define el fenómeno bajo investigación: continuidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos. El segundo se centra en el desarrollo de las herramientas científicas: modelos teóricos y diseños de investigación correspondientes necesarios para evaluar la continuidad y el cambio.

En este modelo bioecológico, el desarrollo se define como el fenómeno de continuidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto como individuos como grupos. El fenómeno se extiende a lo largo de la vida, a través de generaciones sucesivas, y a través del tiempo histórico, tanto pasado como futuro.

El perfil específico del modelo bioecológico del desarrollo humano es su enfoque interdisciplinario e integrador en los períodos de edad de la infancia y la adolescencia y su interés explícito en las aplicaciones a políticas y programas pertinentes para mejorar el desarrollo de la juventud y la familia.

De acuerdo con las especificaciones del modelo bioecológico, diferentes vías a través del espacio y el tiempo conducen a diferentes resultados. En este sentido, las distinciones entre dos tipos de resultados parecen especialmente relevantes: (1) entre resultados de competencia versus disfunción y (2) entre actividades que se centran principalmente en las relaciones interpersonales versus objetos y símbolos. Un tercer contraste potencialmente productivo habla de quién se desarrolla y quién no mediante la identificación de las características de disposición de la Persona las cuales son evolutivamente generativas versus disruptivas para el desarrollo. En este modelo también se distinguen e ilustran dos características adicionales de la Persona las cuales se consideran consecuencia del desarrollo. Los primeros son recursos en términos de habilidad y conocimiento y habilidad adquiridos. Las segundas son características de demanda que atraen o fomentan una interacción progresivamente más compleja.

La complejidad de este modelo no puede ser abordada con más profundidad que las mismas palabras de sus autores en un ejemplo de sus posibles resultados:

“que a otro ser humano que realmente necesitaba ayuda. Las consecuencias del desarrollo de tal privación de la experiencia humana aún no se han investigado científicamente. Pero las posibles implicaciones sociales son obvias, ya que, tarde o temprano, y generalmente antes, todos sufrimos enfermedades, soledad y la necesidad de ayuda, consuelo y compañía. Ninguna sociedad puede sostenerse por mucho tiempo a menos que sus miembros hayan aprendido las sensibilidades, motivaciones y habilidades involucradas en la asistencia y el cuidado de otros seres humanos” (Bronfenbrenner y Morris, 2016, pág. 825).

### **3.1.2.2 Modelo de asociaciones de madres y maestros**

Utilizando los fundamentos provistos por Bronfenbrenner y con ayuda de la perspectiva social de Getzels, Keyes (2000) construye un modelo de asociaciones de madres y maestros fundamentado en la idea de que madres y maestros esperan y ofrecen aspectos diferentes al

niño. Las ideas de Getzels desarrolladas por Keyes (2000) permiten al autor comprender que el sistema social proporciona un marco para la interacción entre madres y maestros. Así, el rol del maestro es específico, desapegado, racional, intencional, imparcial y centrado en todo el grupo, mientras que el rol de las madres es difuso, apegado, irracional, espontáneo, parcial e individual, por lo cual su interacción condiciona el desarrollo del niño.

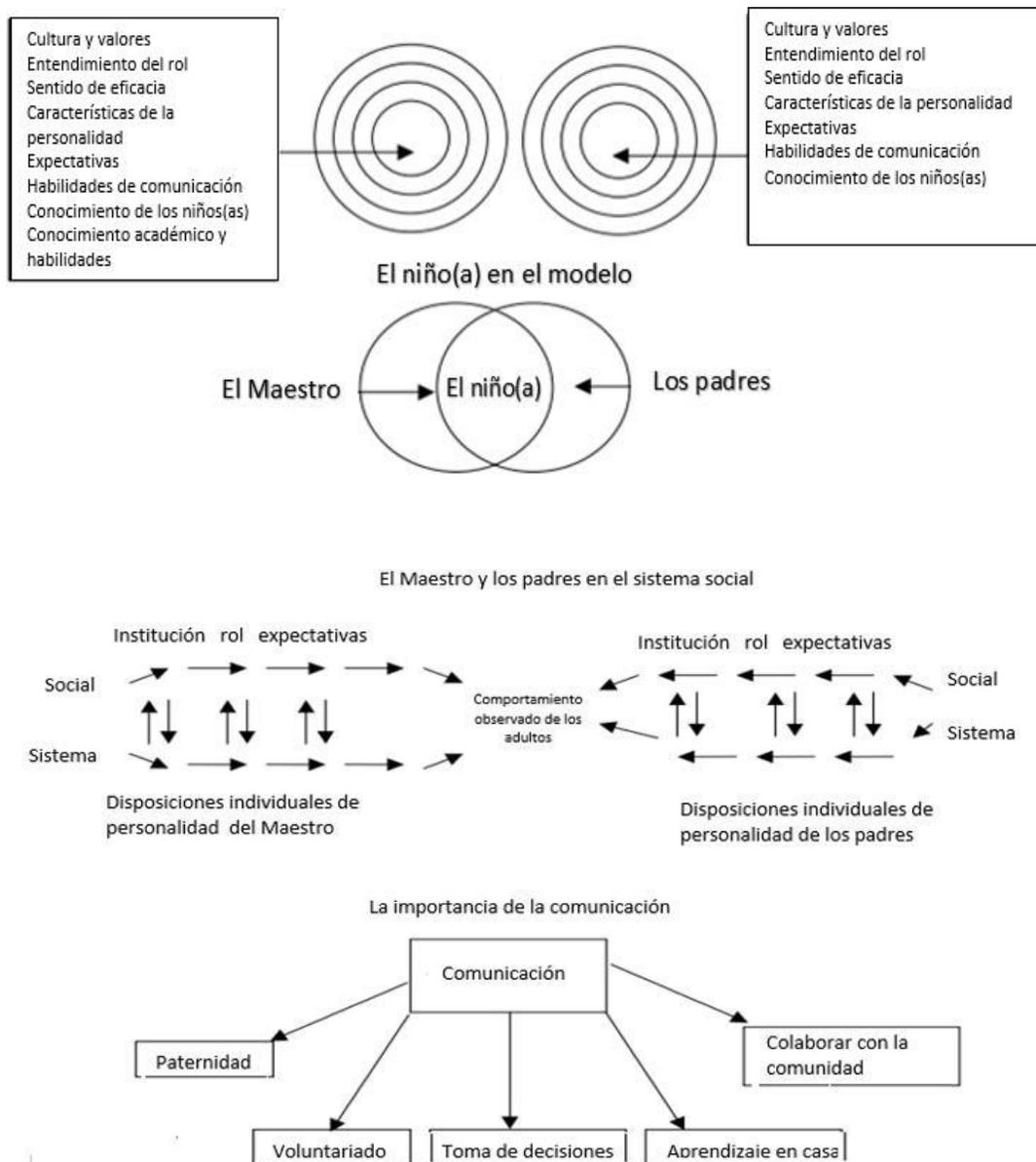


Figura 3.4. Modelo de asociaciones de madres y maestros.

Fuente: Tomado de Keyes (2000, pág. 116). Traducción propia.

Keyes (2000) también utiliza la variable de comunicación expuesta por Epstein, debido a su importancia transversal al conectar al padre y el maestro alrededor del niño. Con estos componentes, el autor construye el siguiente modelo con el fin de comprender y fortalecer la relación entre madres y maestros.

### **3.1.2.3 Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento**

Vale la pena destacar un trabajo de mayor complejidad expuesto por Corral, Frías, González, y Miranda (1998) en el que se usan las variables: rendimiento académico, esfuerzo escolar y apoyo familiar. En este sentido, el primer campo explorado por estos autores es el de esfuerzo personal, autoestima y rendimiento escolar, referente a lo cual, los autores encuentran una relación entre asistencia escolar, conducta, autoestima, autodisciplina, confianza, motivación, esfuerzo, responsabilidad, perseverancia, capacidad y compromiso (asistencia) con los valores transmitidos por las familias.

Ha de notarse que el único factor exógeno es la capacidad, los demás son inherentes a la crianza, sin embargo, como se mostró en la revisión bibliográfica de Boonk et al. (2018) este factor también puede ser alentado con las expectativas y aspiraciones de las madres, ahora bien, gracias a la lectura del trabajo de Corral et al. (1998) se puede comprender que esta conducta de las madres es lo que refuerza es la autoestima de los aprendices.

El segundo campo explorado por Corral et al. (1998) es: factores familiares, distractores y rendimiento escolar, en este campo actúa también la conducta y se involucran factores como comunicación, afecto y control, con lo cual resulta natural que problemas como (maltrato, pobreza, tensión, etc.) al interior de la familia transfieran problemas en la conducta de los niños fomentando sensaciones de depresión, agresividad y baja autoestima, las cuales impactan negativamente el rendimiento, lo mismo que la falta de control sobre el tiempo que se usa la televisión (lo cual, según su modelo, no tiene efecto significativo sobre el desempeño escolar).

Para diseñar su modelo, Corral et al. (1998) se llevó a cabo una encuesta en la cual se involucraron 203 estudiantes de nivel secundario en México.

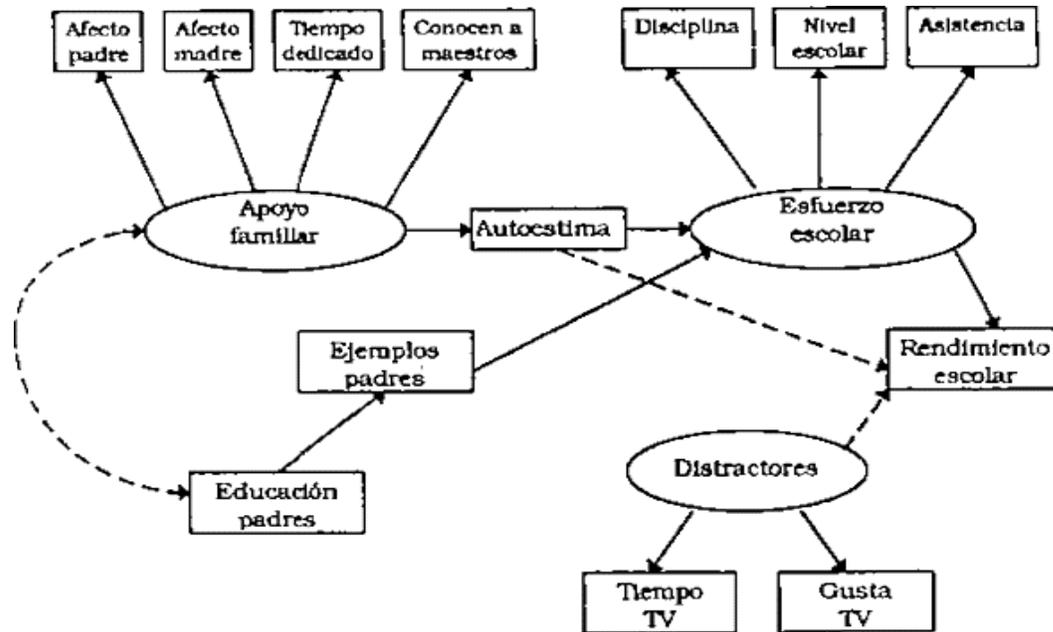


Figura 3.5. Modelo estructural de relaciones entre variables familiares, esfuerzo escolar, distractores y el rendimiento académico de los estudiantes.

\* Las flechas punteadas indican efectos no significativos.

Fuente: Tomado de Corral et al. (1998, pág. 177).

En este modelo:

“Se postula que variables familiares como los modelos académicos ejercen una influencia directa sobre este esfuerzo, mientras que el apoyo familiar lo hace de manera indirecta a través de la promoción de una autoestima elevada. Los resultados parecen corroborar la presencia de dichas influencias: el apoyo familiar, indicado por el afecto de las madres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros afectan de manera positiva esa autoestima, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar. Lo mismo hace el ejemplo académico: los estudiantes que perciben a sus madres como modelos académicos tienen una probabilidad mayor de ser alumnos esforzados, por tal razón el nivel educativo de las madres, a su vez, tiene una notoria influencia en el desarrollo de modelos académicos en la familia.

Esto último significa que las madres con mayores niveles académicos son aquellas que brindan más ejemplos de estudio a sus hijos, por lo que, la familia opera como promotora significativa del esfuerzo académico e indirectamente, del rendimiento escolar.

Estos efectos no operan en conjunto sino, aparentemente, de forma independiente, toda vez que el apoyo familiar y el nivel educativo de las madres no varían significativamente, lo que implicaría que, en algunas familias pueden existir ejemplos académicos con bajo apoyo familiar (incluyendo los aspectos afectivos) y que en otras este apoyo podría darse aun en ausencia de ejemplos de estudio (como sería el caso de madres con poco nivel académico). Ambos efectos operarían sumándose como determinantes independientes del esfuerzo escolar” (Corral, Frías, González, y Miranda, 1998, pág. 179).

Corral et al. (1998) encuentra que el nivel socioeconómico de niños guatemaltecos determina la habilidad verbal y esto genera un mejor despliegue académico, en este caso, se podría decir que el causante directo es el capital cultural transmitido a través del diálogo, lo que implica que, una familia puede repetir como si se tratara de un manual los factores asociados a las variables expuestas en las tablas anteriores, pero no garantiza el éxito académico como si lo hace el que la familia en conjunto muestre una estructura sólida de valores y principios.

En palabras de Corral et al. (1998, pág. 169) “el efecto de las variables familiares sobre el rendimiento pudiera ser indirecto y operar sobre las variables personales del estudiante, las cuales a su vez afectan el aprovechamiento escolar”. Luego, las madres no deben estar necesariamente inducidos a participar más en la educación de sus hijos como si deben ser invitados a trabajar directamente en la personalidad de sus hijos.

## CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este capítulo se presentan los elementos que constituyen la estrategia metodológica para la investigación, entre ellos el enfoque y tipo de estudio, lo concerniente a los instrumentos de investigación, su diseño, validación y aplicación, así como algunos elementos complementarios.

Al rastrear varios de los artículos y trabajos de investigación que han seguido una metodología tipo panel en la que se hace seguimiento a lo largo del tiempo a los mismos participantes de los diferentes estudios se puede observar que en general el tema de las expectativas de los docentes se ha estudiado a través de métodos mixtos con tendencias más fuertes a lo cualitativo.

En este sentido son amplias las investigaciones que han elegido la entrevista como su instrumento de estudio (Aguirre, y otros, 2013; Guo & Kilderry, 2018; Eva & Mei, 2019) así como las que se decantan por una encuesta definida según una escala tipo Likert con el fin de homogeneizar los resultados y dinamizar su análisis (Derin, Nofle, Quintanar, & Warren, 2011; Coninck, Dotger, Vanderlinde, R., & Walker, 2020; Hoover, Jones, Reed, & Walker, 2002).

Estos referentes inician con una caracterización socioeconómica de los participantes (Guo & Kilderry, 2018; Aguirre, y otros, 2013; Eva & Mei, 2019; Hoover, Jones, Reed, & Walker, 2002) y avanzan según sus propios objetivos de investigación, una característica dominante en los estudios es que no se realiza bajo parámetros de muestra estadística, sino que en la mayoría se consideran todos los participantes que se involucren voluntariamente con el estudio (Aguirre, y otros, 2013; Derin, Nofle, Quintanar, & Warren, 2011; Hoover, Jones, Reed, & Walker, 2002). Otro componente importante es que tanto los participantes, como las instituciones se trabajan de forma anónima debido a que es población que tiene contacto con niñas y niños y los resultados públicos podrían afectar su labor docente o su posicionamiento como institución.

Para construir la metodología de este estudio se tendrán en cuenta principalmente los aportes de Hoover, et al. (2002) dado su influencia en la investigación de las expectativas durante tres décadas.

En su investigación Hoover detalla la construcción previa del estudio en conjunto con las diferentes instancias escolares. Como se mencionó antes, el método de su investigación consistió en dar una serie de sesiones formativas a los maestros y evaluar los resultados antes y después de su intervención, además de la participación de un grupo de control. La particularidad de su investigación es que diseñó en conjunto con los maestros y la institución un programa de entre 6 y 8 sesiones en las que se promovía la participación de las madres a partir de los maestros, es decir, se trató de presentar ante los maestros no sólo las razones para involucrar a las madres, sino también los mecanismos y herramientas para lograrlo.

Otra característica de su investigación es que involucró dos escuelas diferentes para contrastar sus resultados. Una variable adicional que se incluye en este estudio es que se involucran dos escuelas de personas con características socioeconómicas heterogéneas, con el fin de corroborar los hallazgos de algunos investigadores que resaltan la importancia de comparar los resultados de diferentes clases sociales (Flouri, 2006; Becker & Wessling, 2020; Aguirre, y otros, 2013; Hoover, Jones, Reed, & Walker, 2002) ya que las creencias de los maestros pueden estar influenciadas por su propia percepción acerca del nivel educativo de las madres o sus condiciones económicas.

## **4.1 Metodología**

### ***4.1.1 Diseño metodológico***

Dado lo anterior se realizará el siguiente proceso para cumplir los objetivos trazados:

- Elegir las instituciones públicas
- Diseño y validación de cuestionario
- Adaptación del cuestionario al contexto de los planteles según recomendaciones de los directivos
- Aplicación del cuestionario a toda la planta docente y directivos.
- Presentación de los resultados y discusión.

### ***4.1.2 Instrumentos metodológicos (diseño, validación y aplicación)***

En este apartado se presenta la operacionalización de las variables para la construcción de los ítems de los instrumentos aplicados a docentes y familias, los cuales fueron construidos

teniendo en cuenta los trabajos de Hoover et al. (2002) y Derin, et al. (2011) quienes evalúan diferentes categorías de análisis.

El esquema del constructo es el siguiente:

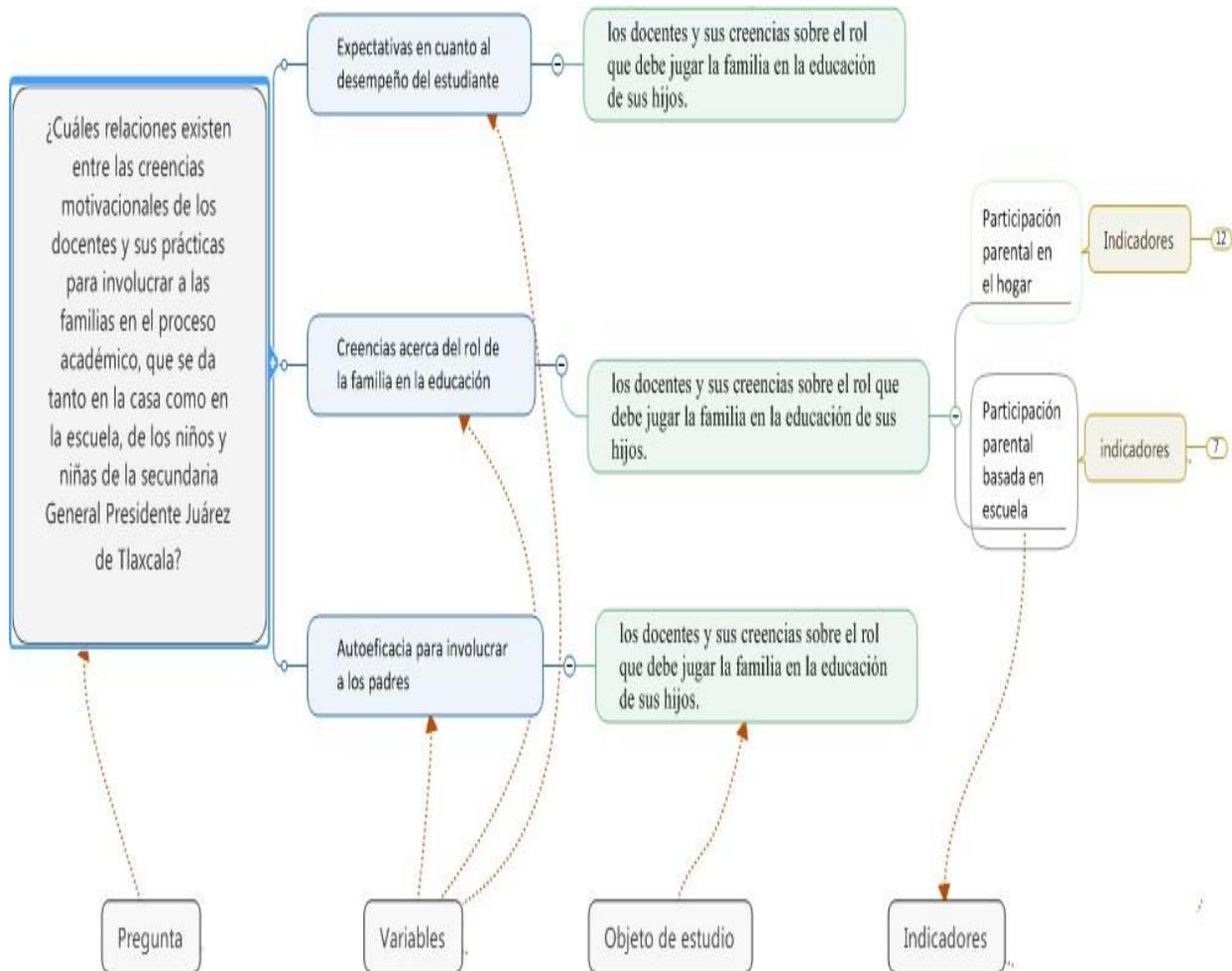


Figura 4.1. Esquema, elaboración de instrumentos.

La Figura anterior muestra que intervinieron las expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, las creencias sobre el rol de la familia y los resultados obtenidos al promover la participación de las madres. Estas variables permiten lograr el objeto de estudio, el rol de la familia, teniendo como indicadores, la participación de las madres tanto en el hogar, como en la escuela.

## 4.1.2.1 Cuestionario docente

Tabla 4.1. Cuestionario docente

Aspecto (40 Ítems)	Pregunta	
Perfil sociodemográfico (1-5)	1. Nombre de la institución escolar en donde labora: Número (o aproximado) de estudiantes que atiende actualmente Tipo de secundaria	
	Género: a) Hombre b) Mujer c) Otro	
	Edad a) Menos de 30 b) 30-40 c) 40-50 d) Mayor de 50	
	Estado civil: a) Soltero/a b) Casado/a c) Unión libre d) Viuda/o:	
	Número de Hijos / Hijas: a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 o más.	
	Nivel máximo de estudios: a) Normalista b) Licenciatura c) Diplomado d) Especialización e) Maestría f) Doctorado	
	Áreas de formación	
	Años de servicio: a) 1-10 b) 11-20 c) 21-30 d) 31 o más	
	Perfil Profesional (6- 10)	Tipo de nombramiento o plaza: a) Definitiva b) Interinato c) Por horas d) Otro. Especifique: _____
		Antigüedad en la institución actual: a) 1-10

Aspecto (40 Ítems)	Pregunta
Auto creencias (11-22)	b) 11-20 c) 21-30 d) 31 o más
	Considero que el salario recibido compensa el trabajo realizado
	Pienso que es relevante recibir capacitación para aprender a vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en los procesos de la escuela
	Creo tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar mi trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo
	En mi opinión, es importante seguir capacitándome para cumplir con mi labor como docente
	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mi familia
	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mis amigas (os)
	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por las madres/padres de familia y/o tutores
	Considero tener las habilidades comunicativas que se necesitan para vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo
	Creo saber transmitir (enseñar) al estudiante lo plasmado en el programa académico
	Considero que tengo objetivos académicos claros en el aula a corto, mediano y largo plazo
Creencias Sobre Los Estudiantes las (23- 31) Creencias sobre madres (32 -36)	Pienso que los estudiantes frecuentemente requieren del apoyo de las madres/padres de familia y/o tutores para mejorar su desempeño
	Considero que, en general, los estudiantes comprenden los temas de la clase
	Creo que los estudiantes emplean los conocimientos adquiridos en clase en su diario vivir (casa).
	Pienso que la familia del estudiante es un apoyo para cumplir los objetivos plasmados en el programa académico
	Siento que las madres/padres de familia y/o tutores requieren una adecuada formación académica y de valores para apoyar el proceso de formación del estudiante
	Creo que las madres/padres de familia y/o tutores deberían reunirse con el estudiante a discutir temas escolares
	Pienso que las madres/padres de familia y/o tutores toman medidas para garantizar la salud física, emocional y personal de los estudiantes
	Considero que el diálogo con los estudiantes acerca de cómo implicar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo es importante
	Considero que debe haber una comunicación optima y continua entre la familia y los docentes
	Siento que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que asistan a los eventos escolares, ellas/ellos asistirán
Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que participen en las actividades académicas y, en general, en la escuela, ellas/ellos participaran	

Aspecto (40 Ítems)	Pregunta
Creencias de Autoeficacia (37 -44)	Creo que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que supervisen y ayuden al estudiante con la tarea, ellas/ellos lo harán
	Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores dialogar con el estudiante sobre la jornada escolar, ellas/ellos lo harán
	Considero tener un alto nivel de eficacia para involucrar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo
	Creo que, si tomo las decisiones académicas, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, obtendré mejores resultados
	Siento que cuando diálogo con los estudiantes sobre sus actitudes negativas en la escuela, se pueden corregir apropiadamente
	Creo que, si dialogo con los estudiantes sobre el trabajo que realizan en casa, en compañía de las madres/padres de familia y/o tutores, fortifico tales prácticas
	Considero que contacto adecuadamente a las madres/padres de familia y/o tutores (envío notas, llamadas, correos) para dialogar sobre el estudiante y revisar su progreso
	Creo que, si tomo decisiones involucrando a las madres/padres de familia y/o tutores, mejoro las condiciones para los estudiantes
	En mi opinión, si adapto información para ajustar las practicas que vinculen a la familia y a la escuela, los resultados académicos serán mejores
	Pienso que, si hago llegar información a las madres/padres de familia y/o tutores, a través de las y los estudiantes, ellos atenderán
Considero que si produzco material didáctico (para tareas) que involucre a las madres/padres de familia y/o tutores, los estudiantes aprenderán mejor	

Por recomendación de Martijn, et al. (2018) dentro de las entrevistas y encuestas se incluyen aspectos relacionados con la sobrecarga de los maestros, ya que éstos investigadores han encontrado que las expectativas de los maestros son influenciadas por su carga laboral al visializar en la participación de las madres más trabajo para sí mismos.

### 4.1.3 Cuestionario madres

Tabla 4.2. Cuestionario madres

Aspecto (20 Ítems)	Pregunta	
Perfil sociodemográfico (1-5)	Nombre de la institución donde estudia su(s) hija(s) o hijo(s)	
	Tipo de secundaria donde estudia su(s) hija(s) o hijo(s)	
	Grado de secundaria que cursa su(s) hija(s) o hijo(s)	
	Su nivel de estudios es	
	Diálogo con el docente acerca del aprendizaje de mi(s) hija(s) o hijo(s)	
	Diálogo con el docente respecto a la conducta de mi(s) hija(s) o hijo(s)	
	Diálogo con el docente acerca de cómo mi(s) hija(s) o hijo(s) realiza las tareas y participa en clases	
	Diálogo con el docente acerca de las tareas de mi(s) hija(s) o hijo(s) en casa	
	Diálogo con el docente acerca de cómo puedo apoyar en la escuela	
	Tengo constante comunicación con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través de mi hija(o)	
específicas	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de su relación con las compañeras(os) de la escuela	
	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) con respecto a lo que sucede en la escuela	
	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de la relación que tiene con el docente	
	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca del sistema de evaluación de la escuela	
	Fermo parte de grupos de madres/padres y/o tutores voluntarios para apoyar a la escuela	
	Fermo parte de grupos de madres/padres y/o tutores que se apoyan entre sí.	
	Relacionamiento docente (16-20)	Mi participación en la escuela y las actividades con mi hija(o) en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente
	El docente me considera importante para la educación de mi hija(o)	
	El docente espera un buen desempeño académico de mi hija(o)	
	El docente es eficiente para involucrarme en la educación de mi hija(o)	

### 4.1.4 Validación de instrumentos

La validación del instrumento se hizo de tres formas, la primera, con el coeficiente de alfa Cronbach y en segunda instancia con el índice de Lawshe-Kappa construido con la ayuda de 5 expertos asociados a la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

#### 4.1.4.1 Alfa Cronbach

Para obtener el coeficiente de alfa Cronbach se clasificaron los datos categóricos de la siguiente forma:

- “Totalmente de acuerdo” = 5, “De acuerdo” = 4, “Ni acuerdo ni desacuerdo” = 3, “En desacuerdo” = 2, “Totalmente en desacuerdo” = 1.
- “Todos los días” = 5, “Casi todos los días” = 4, “Algunos días” = 3, “Pocos días” = 2 y “Nunca” = 1.

Así entonces, utilizando la función:

$$\frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum S^2}{S_T^2}\right) =$$

$$\frac{\text{No. preguntas del instrumento}}{\text{No. de preguntas del instrumento} - 1} \left(1 - \frac{\text{sumatoria de la varianza de todas las respuestas a cada pregunta}}{\text{varianza de la sumatoria de las respuestas por cada participante}}\right)$$

En relación a la encuesta docente, tenemos que de las 32 preguntas realizadas obtenemos el siguiente resultado:

$$= \frac{32}{31} \left(1 - \frac{16,59}{119,77}\right) = 1,03 * (1 - 0,14) = 1,03 * 0,86$$

$$= 0,889$$

Mientras que, en la encuesta para madres de familia, con 16 preguntas se obtuvo lo siguiente:

$$= \frac{16}{15} \left(1 - \frac{17,96}{108,93}\right) = 1,07 * (1 - 0,16) = 1,07 * 0,84$$

$$= 0,891$$

Según estos datos, ambos cuestionarios y, en general, el instrumento metodológico tiene excelente confiabilidad.

#### 4.1.4.2 Lawshe-Kappa

Se procedió a construir el indicador de Kappa Fleiss con una escala original de 5 puntos validada por 5 expertos, así mismo, apoyándose en el Modelo de Lawshe, se calculó el CVR y el CVR prima (Sánchez & Ferrández, 2022).

Tabla 4.3. Validación instrumentos encuesta docentes con el indicador Lawshe-Kappa.

Ítems	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Total	Promedio	CVR	CVR prima
12	4	4	4	2	4	18	3,60	0,4400	0,72
13	4	4	1	4	4	17	3,40	0,3600	0,68
14	4	4	1	4	4	17	3,40	0,3600	0,68
15	4	3	4	4	4	19	3,80	0,5200	0,76
16	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
17	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
18	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
19	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
20	4	4	1	0	4	13	2,60	0,0400	0,52
21	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
22	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
23	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
24	4	4	4	1	4	17	3,40	0,3600	0,68
25	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
26	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
27	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
28	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
29	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
30	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
31	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
32	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
33	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
34	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
35	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
36	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
37	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
38	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
39	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
40	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
41	4	4	4	3	4	19	3,80	0,5200	0,76
42	4	4	4	0	4	16	3,20	0,2800	0,64
43	4	4	4	4	4	20	4,00	0,6000	0,80
<b>Resultado</b>								0,45	0,73

Tabla 4.4. Validación instrumentos encuesta madres con el indicador Lawshe-Kappa.

Ítems	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Total	Promedio	CVR	CVR prima
5	4	3	3	4	4	18	3,60	0,44	0,72
6	4	3	3	4	4	18	3,60	0,44	0,72
7	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
8	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
9	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
10	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
11	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
12	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
13	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
14	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
15	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
16	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
17	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80

Ítems	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Total	Promedio	CVR	CVR prima
18	4	4	4	4	4	20	4,00	0,60	0,80
19	4	4	4	3	4	19	3,80	0,52	0,76
20	4	4	4	3	4	19	3,80	0,52	0,76
<b>Resultado</b>								0,57	0,79

Basado en las tablas anteriores se puede observar que la validez global calculada es de 0,79, lo cual es superior a la puntuación mínima establecida, por lo cual se considera un instrumento definido como bueno.

#### 4.1.5 Población y sujetos de estudio

##### 4.1.5.1 Educación secundaria en Tlaxcala

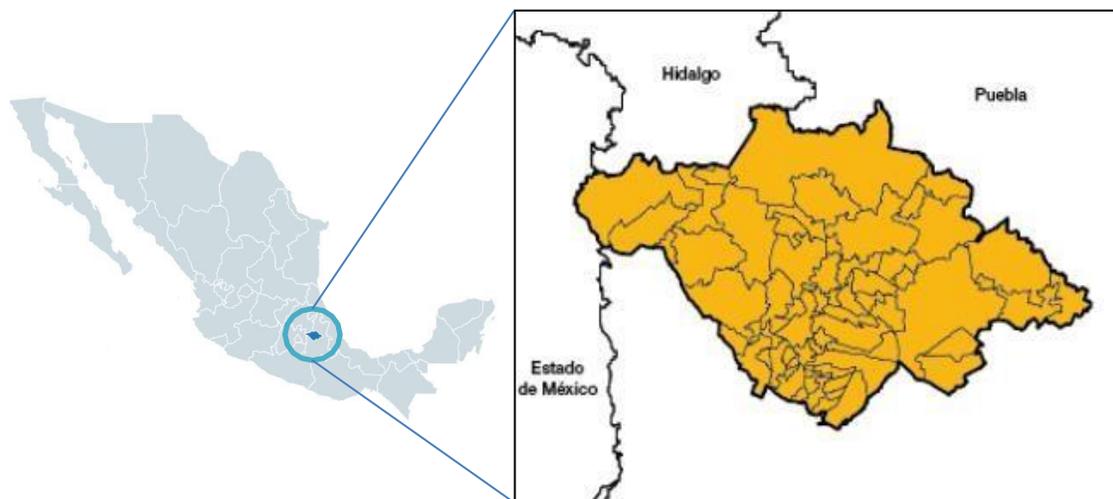


Figura 4.2. Mapa Estado de Tlaxcala.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021).

El Estado de Tlaxcala (ver Figura anterior) comprende un 0.2% del territorio nacional caracterizado por un grado de marginación medio. En general, el sistema educativo está conformado por cerca de 350.000 alumnos y más de 15.000 docentes, distribuidos en más de 2.000 planteles, con predominancia de educación básica (cerca de 85%) con cerca del 25% dedicado al nivel de secundaria, siendo las escuelas generales las más numerosas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

El sostenimiento del sistema educativo en su gran mayoría es público de tipo general y se ha observado en los últimos años un crecimiento tanto de alumnos, como de docentes,

como de computadores por alumno, que ronda sobre el 80% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

En materia de los resultados, las pruebas de matemáticas, lenguaje y el porcentaje de retirados es cercano, aunque menor al promedio nacional, dentro del mismo Estado, los resultados de las escuelas públicas urbanas son muy inferiores respecto a la educación privada, aunque superiores a los de las escuelas públicas rurales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

En términos de logro, el Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa determina como política principal favorecer una cultura de logro en la que intervienen las autoridades regulatorias y los docentes, siendo los alumnos los principales beneficiarios de dicha política, dado que se espera que al tomar diferentes acciones educativas se mejorarán los resultados de las diferentes evaluaciones (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

Cabe señalar, que la evaluación se mide exclusivamente en términos cuantitativos asociados a pruebas internacionales en las que se definen conocimientos estándares requeridos en determinados campos, por lo que la mejora educativa se mide en términos de resultados en pruebas genéricas que según la OCDE (2021) ocurre debido a la importancia de que los pueblos adquieran competencias que les permitan prosperar en un mercado interconectado y globalmente competitivo.

En este lenguaje, la competitividad se logra a partir de la tecnificación del conocimiento, no propiamente a partir de su interpretación y posición crítica, por lo que la educación para el trabajo es el puente entre el atraso y el progreso, muestra de ello es que se acerca al logro al momento de elevar los años de educación académica, sin mencionar aspectos clave como la salud mental y psicológica y de ninguna manera integrando el trato amoroso entre las personas. Naturalmente no es tarea de los organismos de evaluación tomar posturas armónicas con el ser humano, sino responder a las necesidades productivas y de consumo de nuestras sociedades, pero no deja de ser interesante observar que la mejora continua es un proceso externo al espíritu para estos organismos.

En cuanto a la cualificación docente, se sabe que una gran parte de los docentes obtienen sus plazas gracias a factores ajenos a la meritocracia, teniendo estos que adquirir prácticas pedagógicas durante su ejercicio profesional. Así mismo, destaca que los docentes son medidos como buenos pedagogos y trabajadores y de ninguna manera como mentalmente

habilitados para tratar a niños y niñas desde un aspecto humano y afectuoso, siendo la competencia de integrar a las madres en la educación como parte de su ejercicio profesional y no pedagógico, es decir, es más un deber como empleados que algo incentivado por una orientación pedagógica determinada por lo menos, en materia de requerimientos técnicos para el ejercicio docente (Carro, Corona, Hernández, & Lima, 2016).

Independiente de las razones por las cuales obtuvo su plaza, se identifica al docente medio de Tlaxcala como un profesional que aprende de la experiencia y que posee vacíos de fundamentación que pueden ser atendidos por las mismas universidades en pro de enfrentar la realidad antes que meramente observarla o cuestionarla. De hacerla se entraría en una discusión de lo ideal frente a un proceso tradicional que correcto o no, debe entenderse dentro del contexto de la docencia en Tlaxcala (Hernández F. , 20017).

Así como en la aclaración de las madres en referencia a muchas mamás y algunos papás, en la categoría docentes de Tlaxcala también hay que señalar que son muchas profesoras y algunos profesores (alrededor del 30%) y que en general sienten que las condiciones laborales son insuficientes.

Por su parte, la participación de las madres tiene más relevancia dentro de la escuela como agentes que se “involucran activamente en la educación de sus hijas e hijos y los apoyen en su proceso de desarrollo, [fomentando] un clima escolar que se determine por la calidad de las relaciones entre estudiantes y adultos” (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Como organismo que promueve el desarrollo económico, la OCDE (2021) ha identificado algunas oportunidades de mejora para el Estado de Tlaxcala, dentro de las que se destaca la mayor participación de las madres en términos de interactuar con los docentes y no propiamente en tomar un rol más protagónico en la educación de las niñas y niños. En este aspecto, según estas recomendaciones, las madres asumen un rol de intermediación y comunicación que envía mensajes del niño hacia la escuela y de la escuela hacia el niño.

Los sujetos de estudio a continuación son las escuelas de las cuales los docentes y madres respondieron las encuestas.

#### 4.1.5.2 Sujeto de estudio

##### 4.1.5.2.1 Escuela Secundaria General de Zacatelco

Zacatelco es una región ubicada al sur de Tlaxcala (ver Figura siguiente) con una población de 45.717 habitantes con una población principalmente menor de 29 años, cuyo flujo de remesas del orden de los US\$9.03 millones, el comercio al por menor es su principal actividad económica, seguida de industrias manufactureras y servicios, además, esta influenciada por las lenguas totonaco, náhuatl y mazateco, principalmente y regiones como Estados Unidos, Colombia y España. La tasa de desocupación del Estado es del 4.4% y el salario promedio per cápita es de 4.35k MX (Secretaría de Economía de México, 2022).

Cerca de 11.1k mayores de 15 años está cursando o ha terminado secundaria (33,2% de la población) mientras que 5.26k registran tener licenciatura (15,8% de la población). La tasa de analfabetismo es del 2.31% (principalmente mujeres) y el tiempo de traslado al colegio promedio es de 18 minutos (Secretaría de Economía de México, 2022).



Figura 4.3. Mapa de ubicación de Zacatelco.

Fuente: Tomado de Data México Beta (Secretaría de Economía de México, 2022).

Finalmente hay un índice de 1,13 camas en hospital por cada mil habitantes, un índice de desigualdad de 0.34 (medio bajo) 6,61% de la población en extrema pobreza y 51.1% de la población se encuentra en condiciones de pobreza moderada, mientras que el 1,5% de la

población tiene alguna diferencia funcional y la inseguridad por hurto es la principal afección de seguridad pública (Secretaría de Economía de México, 2022) la ciudad está dentro de la zona de influencia de Puebla debido a su cercanía (28 km).

Como secundaria general, la Escuela Secundaria General Zacatelco, promueve el aprendizaje de la tecnología, las humanidades, el arte y la ciencia entre sus estudiantes. Cabe señalar que dentro del Programa Escolar de Mejora Continua 2021 (PEMC) del colegio, destaca que la participación de las madres es desde la óptica de la familia/comunidad, y no desde la visión de las madres como sujetos importantes dentro del logro académico.

#### *4.1.5.2.2 Escuela Secundaria General Rafael Minor Franco*

Por su parte, Panotla es una región ubicada al centro de Tlaxcala (ver Figura siguiente) con una población de 28.357 habitantes con una población principalmente menor de 29 años, cuyo flujo de remesas del orden de los US\$99k, el comercio al por menor es su principal actividad económica, seguida de industrias manufactureras y servicios, además, esta influenciada por las lenguas totonaco, náhuatl y zapoteco, principalmente y regiones como Estados Unidos, Honduras y Francia. La tasa de desocupación del Estado es del 4.39% y el salario promedio per cápita es de 4.35k MX (Secretaría de Economía de México, 2022a).

Cerca de 5.66k mayores de 15 años está cursando o ha terminado secundaria (26,9% de la población) mientras que 5.08k registran tener licenciatura (24,1% de la población). La tasa de analfabetismo es del 2.72% (principalmente mujeres) y el tiempo de traslado al colegio promedio es de 20.6 minutos (Secretaría de Economía de México, 2022a).

Finalmente hay un índice de 0,49 camas en hospital por cada mil habitantes, un índice de desigualdad de 0.37 (medio bajo) 6,22% de la población en extrema pobreza y 38.1% de la población se encuentra en condiciones de pobreza moderada, mientras que el 4,4% de la población tiene alguna diferencia funcional y la inseguridad por hurto es la principal afección de seguridad pública (Secretaría de Economía de México, 2022a) la ciudad está dentro de la zona de influencia de la capital del Estado.



Figura 4.4. Mapa de ubicación de Panotla.

Fuente: Tomado de Data México Beta (Secretaría de Economía de México, 2022a).

Como secundaria general, la Escuela Secundaria General Rafael Minor Franco, promueve el aprendizaje de la computación, las humanidades, el arte y la ciencia entre sus estudiantes.

#### **4.1.6 Aplicación**

El cuestionario de docentes fue aplicado de manera intencionada a todos los sujetos posibles de forma electrónica (diseñados en Google Forms) , ya que el proceso de pandemia impidió realizar cualquier tipo de muestreo, razón por la cual el cuestionario se entregó a las autoridades de las dependencias educativas en el estudio y de acuerdo a sus directorios académicos, los enviaron directamente fue respondido por diversos madres y docentes de las escuelas secundarias técnicas y generales de Tlaxcala y enviados al repositorio personal establecido para tal función.

#### **4.2 Alcance**

La investigación doctoral cubrió los años de pandemia por COVID-19, en los que las restricciones a las actividades presenciales fueron permanentes. En un principio se habían considerado distintos sujetos de estudio y una metodología que incluía el relacionamiento

directo con los docentes en los colegios y la toma de un estudio de campo adicional. Estas actividades debieron ser modificadas por herramientas de acercamiento digital que favorecieron la ampliación del espectro de estudio entre otras ventajas. Las desventajas presentadas se sortearon con la virtualidad.

Los docentes y madres, población de estudio, de repente se vieron involucrados en un contexto diferente a cualquier otro que se hubiera presentado y los resultados que muestran un vínculo cercano entre la familia y la escuela, tal vez tendrían otros hallazgos de no ser por la obligación de permanecer en casa que permitió a algunas familias ocuparse de forma distinta de la educación de sus hijos y relacionarse de nuevas formas con los docentes.

Metodológicamente la línea seguida permitió vincular directamente los antecedentes y las diferentes teorías con los resultados obtenidos, enfatizando en una propuesta robusta que permite entender la relación familia-escuela desde diferentes ángulos.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y su análisis ejecutado a partir de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación. Las preguntas realizadas se presentarán en detalle en secciones posteriores.

Los datos fueron procesados a través del aplicativo de análisis de datos, se utilizaron los softwares: G-Forms, para distribuir el formulario de preguntas, Excel para el almacenamiento de las respuestas, Tableau Public para la graficación de los resultados y Rstudio, el cual usa lenguaje de R, para hacer análisis estadísticos (el código utilizado puede apreciarse en el Anexo E). Se eligieron estas herramientas debido a que permiten una fácil replicabilidad y verificación de los datos.

Los resultados se presentan de acuerdo a los sujetos investigados en dos grupos: docentes y familias. En primer lugar, se presentan los resultados de 89 maestros encuestados, posteriormente se presentan los resultados de los 252 madres encuestados, los resultados y discusión se presentan en 4 secciones.

La primera, una sección de caracterización de ambas poblaciones encuestadas que muestra los resultados representativos de los encuestados y permite al lector reconocer la población que responde la encuesta.

La segunda, presenta los resultados de forma cuantitativa, analizando los porcentajes de respuesta para que se comprendan correctamente la distribución entre las respuestas. Junto con este análisis, en algunas preguntas se hilan las respuestas de forma independiente con hallazgos teóricos de los diferentes autores tratados en capítulos anteriores.

La tercera sección, muestra la correlación interna de la encuesta docente y la encuesta de las madres que muestra cuáles son las preguntas que más relación tienen teniendo en cuenta la respuesta general de los encuestados. Debido al volumen de la información y la inferencia estadística se evidencia una correlación (que no se determina o no si es espuria) entre las respuestas de los docentes y las madres.

La cuarta, presenta un análisis de los resultados de forma conjunta, comprendiendo cómo se relacionan las respuestas de ambas poblaciones de forma integral, considerando las preguntas realizadas como un todo que permite alejarse de los entendimientos que producen las respuestas a cada pregunta por separado y facilitan la comprensión de los resultados

integrados a la luz de los antecedentes y el marco teórico utilizado. En consecuencia, cada análisis resultante de las respuestas de ambas poblaciones tiene un sustento bibliográfico-teórico.

## **5.1 Caracterización de los encuestados**

### **5.1.1 Caracterización docente**

En este apartado se describen los datos sociodemográficos del grupo de docentes que participaron en el estudio, comprende las variables independientes expresadas por el tipo de escuela, el número de estudiantes que atienden, el tipo de secundaria en el que laboran, la edad, el estado civil y algunas otras que sirven para caracterizar el perfil del grupo participante.

La caracterización docente se realizó teniendo en cuenta las preguntas expuestas en el Anexo A.

La encuesta estuvo habilitada durante 120 días para los colegios, Escuela Secundaria General Zacatelco y Escuela Secundaria General Rafael Minor Franco. Respectivamente en cada escuela respondieron 47, 42 docentes, para un total de 89 maestros. Tales maestros fueron elegidos debido a que durante el proceso de trabajo de campo en Tlaxcala se logró obtener colaboración de las autoridades educativas de los centros de investigación para encuestar a su planta docente. El principal requisito para establecer vínculo con las escuelas elegidas fue que hicieran parte de Tlaxcala.

Los resultados se describen por frecuencias y porcentajes y se realiza un análisis de datos cruzados de variables independientes, como se describe en el apartado 5.2.1.

Entre el total de maestros se dictan clases a más de 12 mil alumnos. El maestro representativo de la encuesta es un docente (43,8% hombres) de 45 años (20,2% de docentes menores a 40 años y 22,4% de docentes de 50 o más años) con una pareja (24% solteros) y dos hijos.

Esta maestra representativa es licenciada (26,9% con posgrado) tiene una plaza fija (11,2% con plaza por horas) y más de 16 años de experiencia (19,1% con menos de 10 años de experiencia) en áreas diversas relacionadas con el aprendizaje de la cultura y el idioma español, diferentes ciencias sociales, naturales, exactas y aplicadas, entre otras.

### 5.1.2 Caracterización del perfil de las madres

Los detalles de la herramienta de investigación se pueden ver a continuación, reflejando las 4 preguntas que permiten hacer una caracterización de las madres (ver Anexo C).

En total en la encuesta participaron 252 madres de familia, de los cuales 241 tienen a sus hijos estudiando en la Escuela Secundaria General Zacatelco, mientras que 11 de los encuestados tiene a sus hijos matriculados en la Escuela Secundaria General Rafael Minor Franco. La muestra de madres fue elegida con el fin de que tuviese relación con los maestros encuestados y las escuelas elegidas como sujeto de estudio. Los resultados se describen en el apartado 5.2.2.

Debido al bajo alcance sobre las madres de estudiantes de Secundaria General Técnica, no se realizó una comparativa sobre los resultados. Las madres representativas tienen como máximo nivel de estudios la secundaria (14,2% tiene educación universitaria) y sus hijos están principalmente en primer año (56%) segundo año (23,8%) y tercer año (20,2%).

## 5.2 Descripción de los resultados

### 5.2.1 Determinación resultados encuesta docente

Sobre los 89 docentes encuestados se realizó las siguientes preguntas (ver Anexo B). El siguiente es el resultado específico de cada pregunta por separado:



Figura 5.1. Pregunta 13: Considero que el salario recibido compensa el trabajo realizado, encuestas docentes.

En términos generales hay un alto grado de insatisfacción en relación al ingreso por la labor docente (ver Figura anterior) un 30.6 % (34 docentes) se siente en desacuerdo con su salario, y un 18.9 % (21 docentes) se muestra ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 2.7 % (3 docentes) en total desacuerdo, lo cual es un factor importante en la creación de su propia percepción acerca de la importancia de su labor y que puede influenciar su práctica docente, solo un 23.4 % (26 docentes) está de acuerdo, y solo un 4.5 % (5 docentes) está totalmente de acuerdo con el salario recibido.

Como se observa en la Figura siguiente, un 65.7 % (73 docentes) se sienten de acuerdo o totalmente de acuerdo para recibir capacitación para aprender a vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en los procesos de la escuela, lo cual indica un alto grado de disposición para la implementación de estrategias que puedan brindar las herramientas que permitan un mejor enlace entre los docentes, las madres/padres o tutores de los estudiantes, y su implicación al proceso educativo. Un 10.8 % (12 docentes) no está ni en acuerdo ni en desacuerdo y solo una pequeña porción 0.9 % está en desacuerdo y 1.8 % creen que no es relevante recibir dicha capacitación.



Figura 5.2. Pregunta 14: Pienso que es relevante recibir capacitación para aprender a vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en los procesos de la escuela, encuestas docentes.



Figura 5.3. Pregunta 15. Creo tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar mi trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo., encuestas docentes.

Según los datos de la Figura anterior, un 0.9 % (1 persona) de los docentes está totalmente en desacuerdo, un 4.5 % (5 docentes) en desacuerdo y un 10.8 % (12 docentes) está en ni en acuerdo ni en desacuerdo y no creen tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar el trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo. En su gran mayoría un 46.8 % (52) está de acuerdo y un 17.1 % (19) está totalmente de acuerdo y cree tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar el trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo. Al respecto, se debe resaltar que Coninck, Dotger, Vanderlinde y Walker (2020) consideran que la brecha maestro-familia radica en el aspecto de la comunicación. Para estos autores, el problema reside en que los docentes no cuentan con las suficientes habilidades comunicativas para transmitir a las familias la importancia de su rol.



Figura 5.4. Pregunta 16. En mi opinión, es importante seguir capacitándome para cumplir con mi labor como docente, encuestas docentes.

El (78 docentes) 70.2 % manifestaron sentirse de acuerdo y totalmente de acuerdo sobre la importancia de continuar capacitándose para cumplir con la labor como docente. Por otra parte, el (10 docentes) 9 % no está de acuerdo ni en desacuerdo y el (1 persona) 0.9% manifiesta no sentirse de acuerdo con esta premisa que postula la importancia de seguir actualizando y/o adquiriendo nuevos conocimientos que fortalezcan su rol en la formación académica y personal del alumno.

Las preguntas anteriores revelan que, en su mayoría, los docentes son conscientes de la necesidad de una formación continua, no sólo en labores que podríamos asociar a su misión docente, sino también en relación a la vinculación de las madres de familia.



Figura 5.5. Pregunta 17. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mi familia, encuestas docentes.

Como se puede ver en la Figura anterior, la labor docente es absolutamente respetada por la sociedad, resultado que tendrá mayor relevancia en la encuesta realizada a las madres. La percepción del docente frente al trabajo que desempeñan es buena con un 78.3% (87 docentes) creen que su trabajo es respetado por su familia, mientras que el (2 docentes) 1.8% restante pone en duda la aceptación que recibe de estos frente a le da a su labor o considera que podría ser mayor.

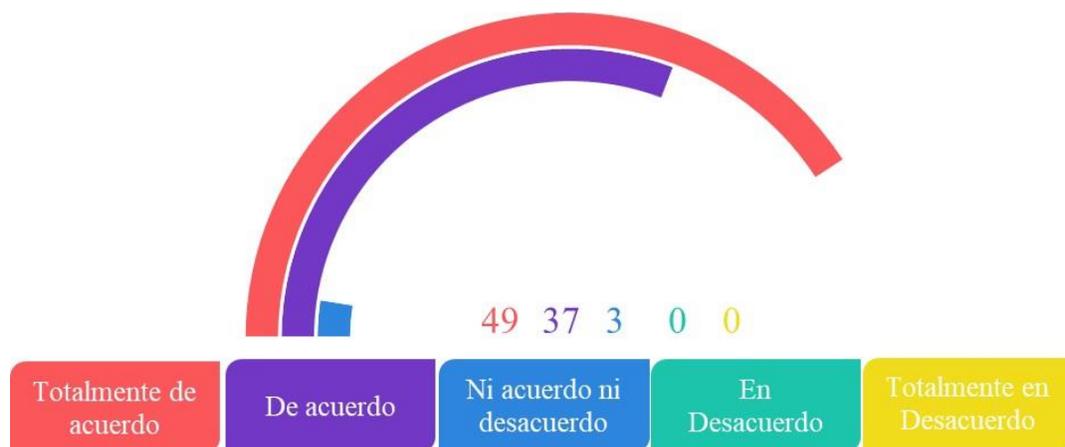


Figura 5.6. Pregunta 18. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mis amigas(os) encuestas docentes.

En relación a la pregunta 17, la pregunta 18 eleva el respeto social de la familia al círculo cercano. El 77.4 % (49 y 37 docentes) sienten que su trabajo es aceptado y respetado por círculo de amigos y amigas; a diferencia del (3 docentes) 2.7 % restante que manifiesta no sentirse ni de acuerdo ni en desacuerdo con la sensación de aceptación y respeto de sus amigos (o) frente a su rol educativo.



Figura 5.7. Pregunta 19. Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por las madres/padres de familia y/o tutores, encuestas docentes.

A pesar de que la mayoría de docentes respondió de forma contundente que recibe respeto y aceptación por parte de su familia y amigos, la percepción sobre las madres no es tan avasalladora, por lo que se puede entender que los maestros tienen la expectativa de

recibir mayor respeto por su labor de parte de las madres. La Figura anterior, muestra que el 68.4 % (76 docentes) sienten que su trabajo es aceptado y respetado por las madres/padres de familia y/o tutores, el 1.8 % (2 docentes) no siente el respeto y la aceptación suficiente por parte de su familia y el 9.9 % (11 docentes) no se decide o considera que no es lo suficiente.

Los datos presentados por la figura siguiente, parecen mostrar una inconsistencia leve en las respuestas, ya que los docentes, en general, se consideran a sí mismos con las habilidades necesarias para comunicarse con las madres. Esto puede deberse a que los docentes difieren entre la idea de comunicarse con las madres e involucrarlos en el proceso educativo. A pesar de que un 65.7 % (73 docentes) considera tener las habilidades comunicativas que se necesitan para vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, la evidencia señala no se ha forjado un vínculo maestro-familia centrado en el aspecto de la comunicación sobre el proceso educativo del alumno. El 10.8 % (12 docentes) no sabe o pone en duda si sus habilidades comunicativas son suficientes para hacer ejercer su función educativa de una forma más cercana y/o que involucre a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso. Y el 2.7 % (3 docentes) está seguro de no contar con estas habilidades para cumplir satisfactoriamente con este punto planteado.



Figura 5.8. Pregunta 20. Considero tener las habilidades comunicativas que se necesitan para vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, encuestas docentes.

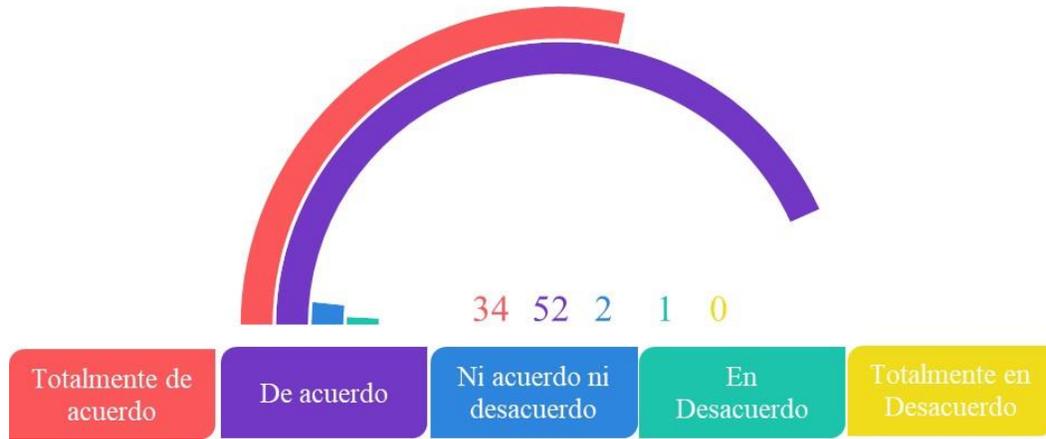


Figura 5.9. Pregunta 21. Creo saber transmitir (enseñar) al estudiante lo plasmado en el programa académico, encuestas docentes.

La Figura anterior, exhibe un nulo proceso de autocrítica en los docentes, ya que la mayoría considera su labor adecuada. El 77.4 % (86 docentes) confía en sus habilidades para transmitir (enseñar) al estudiante lo plasmado en el programa académico. Por su parte el 4.5 % (5 docentes) no saben hacerlo o duda de si la metodología que está siguiendo es la adecuada para lograr los objetivos puestos.

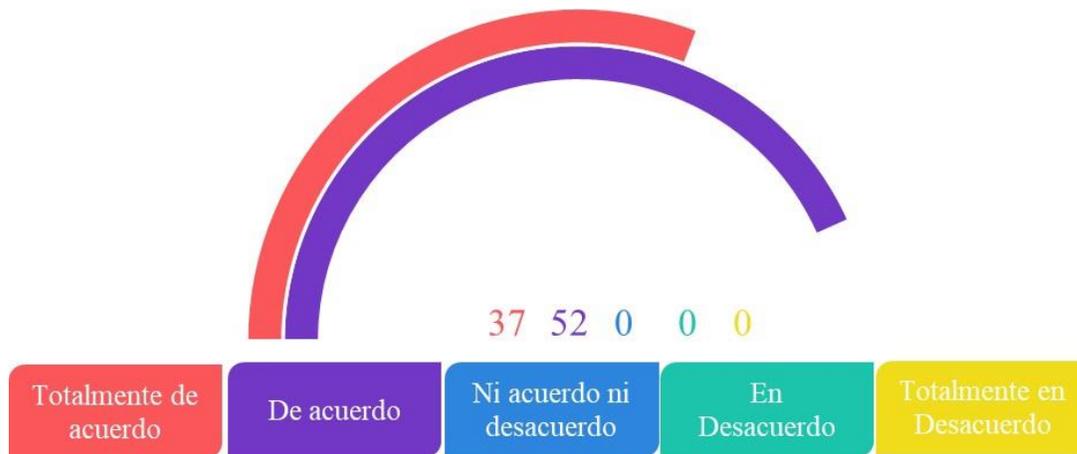


Figura 5.10. Pregunta 22. Considero que tengo objetivos académicos claros en el aula a corto, mediano y largo plazo, encuestas docentes.

La respuesta a la pregunta 22, es congruente con la lectura anterior. Los docentes no son autocríticos en su proceso. Como se observa, los docentes consideraron tener objetivos

académicos claros en el aula a corto, mediano y largo plazo; un el 80 % (89 docentes) consideran tener esta clase de planeación.

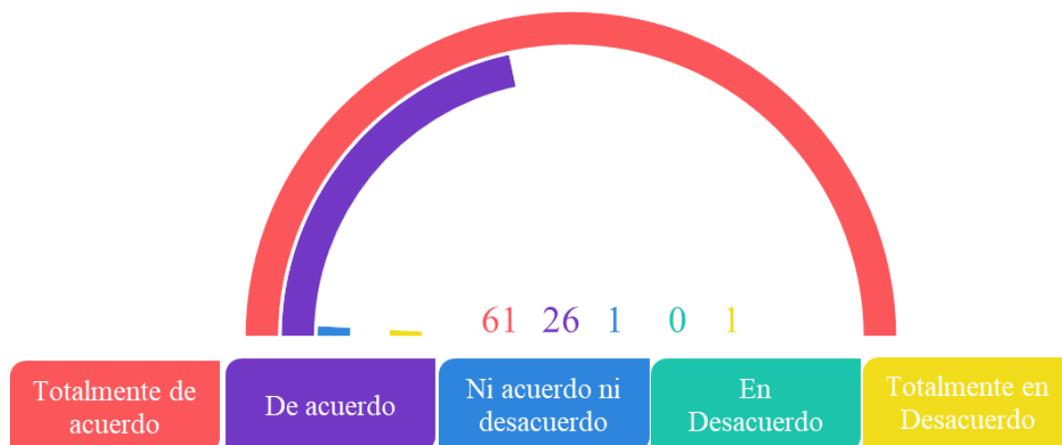


Figura 5.11. Pregunta 23. Pienso que los estudiantes frecuentemente requieren del apoyo de las madres/padres de familia y/o tutores para mejorar su desempeño, encuestas docentes.

La pregunta 23 es relevante para el proceso de investigación llevado a cabo, pues revela que en gran medida los docentes consideran como importantes a las madres en el proceso escolar (ver Figura anterior). El 78.3% (87 docentes) reconocen la importancia de que las madres/padres de familia y/o tutores frecuentemente apoyen al estudiante para mejorar su desempeño, sin embargo, no parecen haber estrategias claras para vincularlos a el proceso. Por su parte, el 1.8 % (2 docentes) se encuentran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo del apoyo que las madres pueden ejercer.

La Figura siguiente, muestra que el 71.1 % (79 docentes) considera que hacen un buen trabajo al lograr que los estudiantes comprendan los temas de la clase y, de este porcentaje, el 10.8 % (12 docentes) se siente completamente seguro de lograr este objetivo. A diferencia de estos el 7.2 % (8 docentes) no está convencido y el 1.8 % (2 docentes) cree que su mensaje no es comprendido por sus alumnos. Al respecto, Coninck, et al. (2020) encuentran que la creencia de los maestros sobre los estudiantes, también influye. En este caso, si el maestro tiene un juicio positivo acerca de sus habilidades para promover el aprendizaje de los estudiantes, su nivel de involucramiento y, por ende, de sus resultados será mayor, en materia de involucrar activamente a la familia y promover estrategias eficaces de aprendizaje

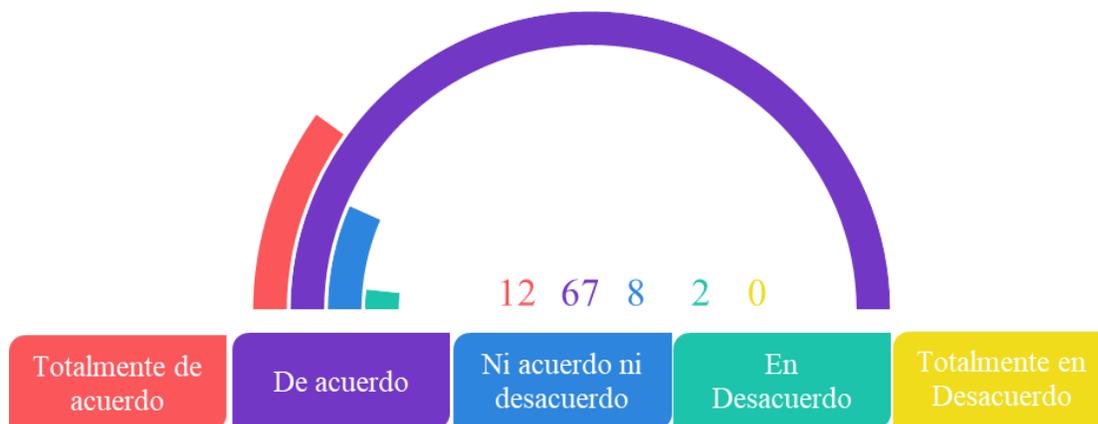


Figura 5.12. Pregunta 24. Considero que, en general, los estudiantes comprenden los temas de la clase, encuestas docentes.

Los docentes evalúan la pertinencia de lo enseñado. Como se observa en la Figura siguiente, un 68.4% (76 docentes) se evidencia que la mayoría de docentes cree que sus estudiantes emplean los conocimientos adquiridos en su diario vivir, el 9 % (10 docentes) no siempre lo cree y el 2.7 % (3 docentes) considera que sus conocimientos impartidos no son aplicados por sus alumnos.



Figura 5.13. Pregunta 25. Creo que los estudiantes emplean los conocimientos adquiridos en clase en su diario vivir (casa).

Congruente con la pregunta 23, se observa en la Figura siguiente que efectivamente los docentes tienen creencias positivas sobre las madres. El 71.1 % (79 docentes) de docentes piensan que la familia del estudiante es un apoyo para cumplir los objetivos plasmados en el

programa académico, sin embargo, no existe suficiente comunicación o de la manera más adecuada. Y que (como en la pregunta 10 de las madres) un gran porcentaje de madres afirman no tener constante comunicación con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través de mi hija(o) también existe un número de docentes que piensan que la familia no significa un apoyo para el estudiante en su proceso académico, es el 5.4 % (6 docentes); y el 3.6 % (4 docentes) no opina al respecto.



Figura 5.14. Pregunta 26. Pienso que la familia del estudiante es un apoyo para cumplir los objetivos plasmados en el programa académico, encuestas docentes.

En la Figura siguiente se observa que el 63 % (70 docentes) reconocen la importancia de la formación que las madres/padres de familia y/o tutores deberían tener, tanto a nivel académica y de valores para apoyar el proceso de formación del estudiante, 14.4 % (16 docentes) estas ni de acuerdo ni en desacuerdo de la adecuada formación académica y de valores para apoyar el proceso de formación de los estudiantes y 2.7 % (3 docentes) no sienten que las madres requieran dicha capacitación.



Figura 5.15. Pregunta 27. Siento que las madres/padres de familia y/o tutores requieren una adecuada formación académica y de valores para apoyar el proceso de formación del estudiante, encuestas docentes.

Al respecto, los docentes son la fuente principal de las invitaciones y la participación parental, a su vez el 62.69 % que equivalen a 158 familiares (de la pregunta 17 cuestionario a familia) reconocen que la participación de su parte se debe a las invitaciones por parte del docente.

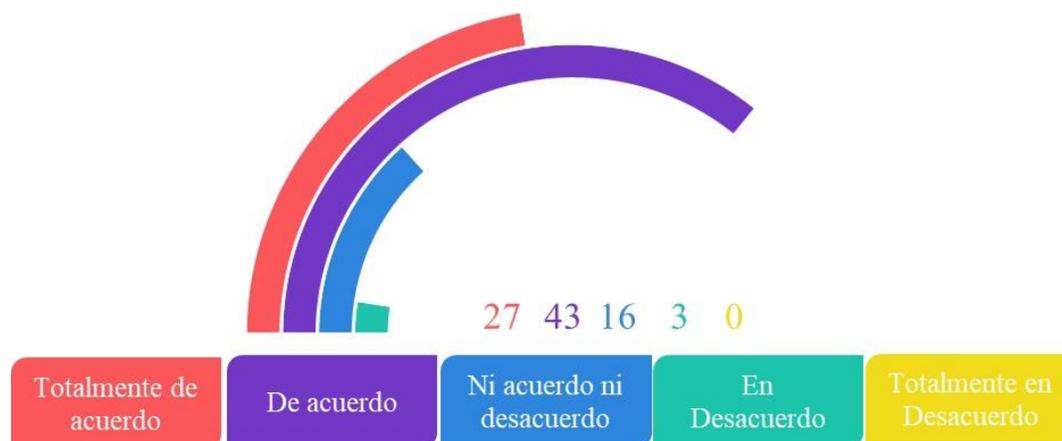


Figura 5.16. Pregunta 28. Creo que las madres/padres de familia y/o tutores deberían reunirse con el estudiante a discutir temas escolares, encuestas docentes.

A pesar de haber una tendencia entre las creencias docentes sobre la participación de las madres, se observa que cada vez más docentes reducen el papel de las madres y padres en la educación. En la Figura anterior, se muestra que el 21.6 % (27 docentes) están totalmente de

acuerdo y 38.7 % (43 docentes) están de acuerdo en que las madres/padres de familia y/o tutores deberían reunirse con el estudiante a discutir temas escolares (tareas, notas, rendimiento académico) 24.3 % (16 docentes) no están de acuerdo o de acuerdo con este tipo de reuniones y el 2.7 % (3 docentes) están totalmente en desacuerdo.



Figura 5.17. Pregunta 29. Pienso que las madres/padres de familia y/o tutores toman medidas para garantizar la salud física, emocional y personal de los estudiantes, encuestas docentes.

La tendencia continua ya que se observa en la Figura anterior que un número razonable de encuestados 36% (40 docentes) están totalmente de acuerdo y el 15.3% (17 docentes) están de acuerdo que las madres/padres de familia y/o tutores toman medidas para garantizar la salud física, emocional y personal de los estudiantes como debe ser, lo preocupante es que el 18% (20 docentes) y el 0.9% (1 persona) no creen que no se estén tomando las medidas para garantizar la salud física de los estudiantes.

Se puede observar en la Figura siguiente que un 72 % (80 docentes) están de acuerdo o totalmente de acuerdo que diálogo con los estudiantes acerca de cómo implicar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo es importante, el 6.3 % (7 docentes) y un 1.8 % (2 docentes) no están de acuerdo no perciben que ese diálogo tenga efectos positivos.



Figura 5.18. Pregunta 30. Considero que el diálogo con los estudiantes acerca de cómo implicar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo es importante, encuestas docentes.

Aún más, (como lo sugiere el ítem 9 de cuestionario para madres) el 51.98 % de los acudientes no se comunican con el docente, lo que implica que no existe una comunicación efectiva por parte de los docentes y estudiantes para vincular a la familia en el proceso educativo.

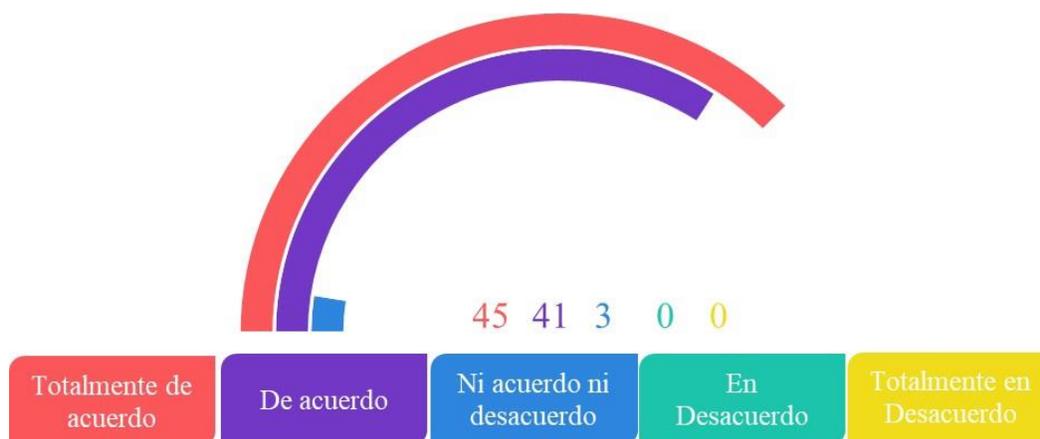


Figura 5.19. Pregunta 31. Considero que debe haber una comunicación óptima y continúa entre la familia y los docentes, encuestas docentes.

Hasta aquí se observa una tendencia clara, El 77.4 % (86) consideran que debe haber una comunicación óptima y continua entre la familia y los docentes, un menor porcentaje de docentes 2.7 % (3 docentes) se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo (ver Figura anterior).

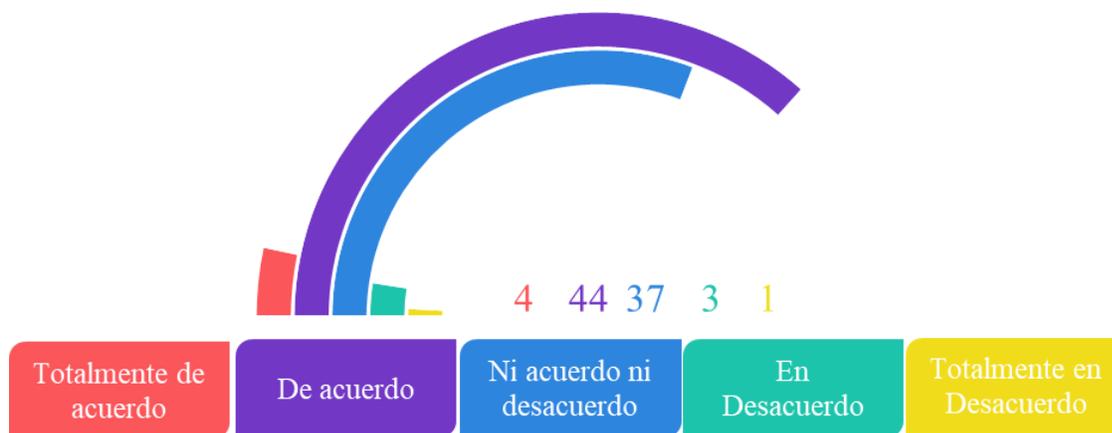


Figura 5.20. Pregunta 32. Siento que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que asistan a los eventos escolares, ellas/ellos asistirán, encuestas docentes.

En la Figura anterior se observa que los docentes por lo general consideran que, si existe una vinculación entre las madres y la escuela, esto a través de las invitaciones a eventos escolares. El 43.2% (48 docentes) sienten que, si piden a las madres/padres de familia y/o tutores que asistan a los eventos escolares, ellas/ellos asistirán, el 33.3% (37 docentes) tienen una postura neutra en frente a la capacidad que tienen de involucrar a los adre de familia a el proceso educativo

A su vez, las madres de familia (pregunta 17 de cuestionario para madres) consideran que la participación en la escuela y las actividades con mi hija(o) en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente y reconocen su liderazgo. Coninck, et al. (2020) tienen una postura respecto a la eficacia de los programas de aprendizaje el cual involucran a la familia-escuela, muy cercana a las creencias. Si bien, se ha investigado que son las creencias las que influyen en la forma en que la familia acompaña el aprendizaje de las niñas y niños.



Figura 5.21. Pregunta 33. Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que participen en las actividades académicas y, en general, en la escuela, ellas/ellos participaran, encuestas docentes.

La pregunta 33, tiene relación con la pregunta 32, dado que hay similares resultados tanto en actividades escolares, como en actividades académicas (ver Figura anterior). El 40.5 % (45 docentes) conserva un imaginario poco favorable y negativo acerca de la participación de las madres/madres de familia y/o tutores en las actividades académicas de sus hijas/os; no obstante, el 39.6 % (44 docentes) piensa que, si pide a las madres/padres de familia y/o tutores que participen en estas y, en general, en la escuela.



Figura 5.22. Pregunta 34. Creo que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que supervisen y ayuden al estudiante con la tarea, ellas/ellos lo harán, encuestas docentes.

A pesar de que el 41.4 % (46 docentes) cree que si pide a las madres/padres de familia y/o tutores que supervisen y ayuden al estudiante con la tarea; el 38.7 % (43 docentes) que le sigue, tienen una percepción poco favorable y desfavorable frente a la intervención de las madres en la situación escolar de los estudiantes.



Figura 5.23. Pregunta 35. Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores dialogar con el estudiante sobre la jornada escolar, ellas/ellos lo harán, encuestas docentes.

A pesar de que el 45 % (50 docentes) de los docentes saben que, si piden a las madres/padres de familia y/o tutores dialogar con el estudiante sobre la jornada escolar, ellas/ellos lo harían, el 27 % (30 docentes) no están de acuerdo ni en desacuerdo, y el 8.1 % (9 docentes) no lo cree que puede pedir que la familia y el estudiante dialoguen.

A su vez, el 52.38 % de los familiares (como en la pregunta 5 del cuestionario de familia) dialogan muy pocas veces con los docentes, lo que sugiere que no hay claridad de las metodologías y prácticas para hacer que el diálogo de familia y estudiantes sea efectivo.

La Figura siguiente, muestra que hay una correspondencia entre la pregunta 36 y 35, dado que es similar la percepción de solicitar a las madres su apoyo, y el nivel de eficacia percibido. El 53.1 % (59 docentes) consideran tener un alto nivel de eficacia para involucrar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, el 23.4 % (26 docentes) duda de capacidades para establecer un canal de comunicación familia-escuela efectivo para lograrlo y el 3.6 % (4 docentes) no lo considera. A su vez el 77.77 % (196 familiares) (pregunta 20 de familia) consideran que el docente es eficiente para involucrarlos en la educación de los estudiantes.,



Figura 5.24. Pregunta 36. Considero tener un alto nivel de eficacia para involucrar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo, encuestas docentes.

El involucramiento de los estudiantes también es muy acentuado, según la propia percepción de los docentes, quienes, continuando con la tendencia de la confianza sobre su trabajo, da veredictos muy positivos sobre sus estrategias escolares (ver Figura siguiente). El 73.8 % (82 docentes) de los docentes cree que obtendrá mejores resultados si vincula a los estudiantes en las decisiones académicas, el 6.3 % (7 docentes) no cree o no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en que sea positivo escuchar y tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes. El 96.82 % (244 familiares) están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el docente espera un buen desempeño de los estudiantes (pregunta 19 de familia).



Figura 5.25. Pregunta 37. Creo que, si tomo las decisiones académicas, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, obtendré mejores resultados, encuestas docentes.



Figura 5.26. Pregunta 38. Siento que cuando diálogo con los estudiantes sobre sus actitudes negativas en la escuela, se pueden corregir apropiadamente, encuestas docentes.

En general, los docentes también estiman su trabajo como influenciadores, como se puede observar en la Figura anterior, 65.7 % (73 docentes) ven de una manera muy positiva el diálogo con los estudiantes para corregir las actitudes negativas que estos presentan, el 13.5 % (15 docentes) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 0.9 % (1 docente) no siente que cuando dialoga con los estudiantes de sus actitudes negativas, estas sean subsanadas.

En este aspecto no hay respuestas negativas, en general los docentes confían tanto en sus habilidades comunicativas, como en la influencia que sus decisiones pueden tener. En la siguiente Figura se observa como la gran mayoría de docentes, el 65.7 % (73 docentes) creen que es positivo el diálogo con los estudiantes sobre el trabajo que realizan en casa en compañía de las madres/padres de familia y/o tutores, mientras que el 14.4 % (16 docentes) no saben si esta práctica fortifica el proceso de aprendizaje o no.



Figura 5.27. Pregunta 39. Creo que si diálogo con los estudiantes sobre el trabajo que realizan en casa, en compañía de las madres/padres de familia y/o tutores, fortifico tales prácticas, encuestas docentes.

Las preguntas sucesivas (40-44) muestran una tendencia clara. Los docentes consideran en general que integrar y recibir apoyo de las madres es positivo. En las preguntas relacionadas con diálogo, la toma de decisiones, la información, tanto en términos de calidad, como en cantidad y el material didáctico, los docentes consideran que, al acercar a las madres a estas prácticas, las madres tendrán una mayor incidencia en la educación de sus hijos.



Figura 5.28. Pregunta 40. Considero que contacto adecuadamente a las madres/padres de familia y/o tutores (envío notas, llamadas, correos) para dialogar sobre el estudiante y revisar su progreso, encuestas docentes.

Si bien, un buen porcentaje de docentes 60.3 % (67 docentes) consideran que contacta adecuadamente a las madres/padres de familia y/o tutores (envío notas, llamadas, correos) para dialogar sobre el estudiante y revisar su progreso, el 18.9 % (21 docentes) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en contactar adecuadamente a la familia del estudiante (ver Figura anterior).

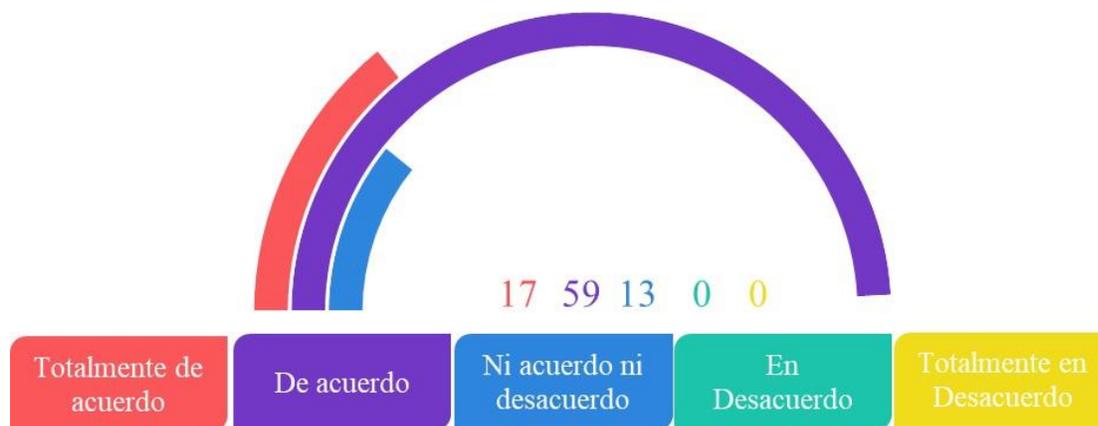


Figura 5.29. Preguntar 41. Creo que, si tomo decisiones involucrando a las madres/padres de familia y/o tutores, mejoro las condiciones para los estudiantes, encuestas docentes.

La familia a su vez considera que se comunican muy pocas veces con la familia del estudiante (pregunta 10 de familia) el 51.98 % (131 familiares) nunca o pocos días tienen una comunicación constante con el docente a través de diferentes medios de comunicación.

El 68.4 % (76 docentes) considera que, si toman decisiones involucrando a las madres/padres de familia y/o tutores, mejoran las condiciones para los estudiantes, 11.7 % (13 docentes) no consideran tomar decisiones involucrando la familia y los beneficios reportados en la literatura (ver Figura anterior).

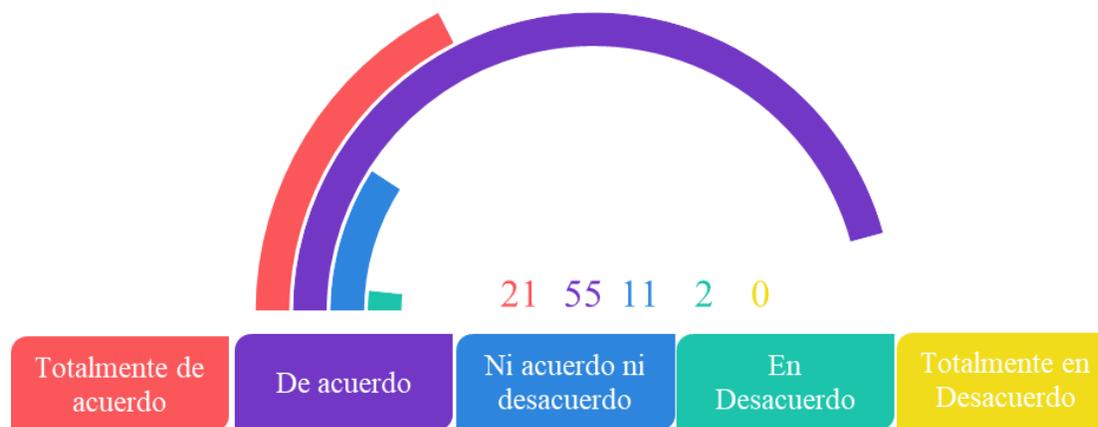


Figura 5.30. Preguntar 42. En mi opinión, si adapto información para ajustar las practicas que vinculen a la familia y a la escuela, los resultados académicos serán mejores, encuestas docentes.

Hay una percepción positiva de parte del 49.5 % de participantes (55 docentes) en relación a adaptar información para ajustar las practicas que vinculen a la familia y a la escuela, con la confianza de que los resultados académicos serán mejores, mientras que el 9.9 % (11 docentes) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en ajustar las practicas (ver Figura anterior).



Figura 5.31. Pregunta 43. Pienso que, si hago llegar información a las madres/padres de familia y/o tutores, a través de las y los estudiantes, ellos atenderán, encuestas docentes.

Una gran parte de los docentes encuestados coinciden en que las madres/padres de familia y/o tutores atenderían a la información que hagan llegar a través de las y los estudiantes, sumando un 50,4 % (56 docentes) de la población encuestada. El 22,5 % (25 docentes) no está de acuerdo ni en desacuerdo y el otro 22,5 % (8 docentes) creen que no responderían al llamado si es realizado a través de sus hijas/os (ver Figura anterior).



Figura 5.32. Pregunta 44. Considero que si produzco material didáctico (para tareas) que involucre a las madres/padres de familia y/o tutores, los estudiantes aprenderán mejor, encuestas docentes.

El 58.5 % (65 docentes) la mayoría de docentes, consideran que los estudiantes pueden aprender mejor si se utiliza material didáctico que involucre a sus madres/padres y/o cuidadores, mientras que el 4,5 % (5 docentes) no creen que este método beneficie el proceso educativo de los/las estudiantes, y el 17,1 % (19 docentes) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (ver Figura anterior).

### 5.2.2 *Determinación resultados encuesta madres*

Los detalles de la herramienta de investigación implementada sobre la población de 252 madres, se pueden ver a continuación, reflejando las 16 preguntas (20 considerando las variables sociodemográficas) y las variables integradas dentro de los análisis (ver Anexo D).

Como se puede observar en la siguiente Figura, este padre representativo por lo general, consulta con poca frecuencia a los docentes sobre el aprendizaje de sus hijos, con una incidencia del 34.12 % (86 familiares) lo hacen pocos días, el 28.17 % (71 familiares) dialogan con el docente sólo algunos días, el 18.25% (46 familiares) nunca dialogan con el docente acerca del aprendizaje de los estudiantes, y es una minoría del 10.31 % (26 familiares) y el 9.12 % (23 familiares) están dialogando casi todos los días y todos los días.



Figura 5.33. Pregunta 5. Diálogo con el docente acerca del aprendizaje de mi(s) hija(s) o hijo(s) encuesta madres de familia.

En contraste, respecto a el diálogo sobre el aprendizaje, es más prevalente que las madres no indaguen sobre este tema con los docentes, ya que se observa en la Figura anterior que, el 36.50 % (92 familiares) dialogan con poca frecuencia con el docente respecto a la conducta de los estudiantes, mientras que el 25.39 % (67 familiares) no dialogan sobre esto con los docentes, el resto del porcentaje muestra que el 19.44 % (49 familiares) algunos días, y con una minoría del 8.33 % (21 familiares) y el 9.12 % (23 familiares) casi todos los días y todos los días.



Figura 5.34. Pregunta 6. Diálogo con el docente respecto a la conducta de mi(s) hija(s) o hijo(s) encuesta madres de familia.

Con una tendencia similar, se muestra que el 33.33 % (84 familiares) dialogan con poca frecuencia el docente acerca de cómo los estudiantes realizan las tareas y participan en clases, el 25 % (63 familiares) no lo hace nunca, y el 22.22% (56 familiares) dialogan algunos días.

Son menores los casos en los que se habla casi todos los días, 11.50 % (29 familiares) y el 7.93 % (20 familiares) lo hace todos los días.



Figura 5.35. Pregunta 7. Diálogo con el docente acerca de cómo mi(s) hija(s) o hijo(s) realiza las tareas y participa en clases, encuesta madres de familia.



Figura 5.36. Pregunta 8. Diálogo con el docente acerca de las tareas de mi(s) hija(s) o hijo(s) en casa, encuesta madres de familia.

Los resultados del diálogo en términos de las tareas dejadas por los docentes, tiene una tendencia similar a la presenta hasta ahora (ver Figura anterior). El 22.61 % (57 familiares) nunca dialogan con el docente acerca de las tareas de los estudiantes en casa, el 33.33 % (84 familiares) lo hacen pocos días, el 23.01 % (58 familiares) dialogan algunos días y una

minoría del 11.11 % (28 familiares) y el 9.92 % (25 familiares) lo hacen casi todos los días y todos los días.

La tendencia se mantiene en la pregunta 9 (ver Figura siguiente). Es alto número de participantes 31.34 % (79 familiares) que nunca dialogan con el docente acerca de las tareas de los estudiantes en casa. El 33.73 % (85 familiares) lo hacen pocos días, el 21.03 % (53 familiares) dialogan con el docente algunos días y el porcentaje más bajo, el 9.12 % (23 familiares) y el 14.76 % (12 familiares) lo hacen casi todos los días o todos los días.



Figura 5.37. Pregunta 9. Diálogo con el docente acerca de cómo puedo apoyar en la escuela, encuesta madres de familia.

Respecto a la comunicación con los docentes, parece haber una directa relación entre el diálogo con los docentes y el uso de medios de comunicación. El 18.25 % (46 familiares) y el 33.63 % (85 familiares) nunca o pocos días tienen una comunicación constante con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través del estudiante, el 25 % (63 familiares) tiene comunicación pocos días y en menor porcentaje, 13.88 % (35 familiares) y el 9.12 % (23 familiares) se comunican casi todos los días o pocos días.



Figura 5.38. Pregunta 10. Tengo constante comunicación con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través de mi hija(o) encuesta madres de familia.

El escaso diálogo evidenciado en estas respuestas de parte de las madres, puede tener correspondencia con las conclusiones de Eva y Mei (2019) Guo y Kilderry (2018) quienes coinciden en que los maestros son vistos como figuras expertas y sus prácticas son respetadas. Esto sumado a la educación básica de las madres, muestra una baja injerencia de las madres en los asuntos educativos. Valdés y Urías (2011) y Bazán y Castellanos (2014) alertan sobre este tipo de prácticas y con su trabajo hacen un llamado permanente a las instituciones educativas de integrar a las madres en la educación de los hijos y no sólo que sean las escuelas y en especial, los docentes, quienes asuman el proceso educativo de los alumnos.

En contravía a la comunicación con los docentes. Se evidencia que el diálogo de parte de las madres se sostiene con los hijos en casa. En relación con el párrafo anterior, puede deberse a una especie de subordinación en la relación con la educación de los hijos, ya que es posible que las madres tienen más autoridad frente a los hijos, que frente a los docentes.



Figura 5.39. Pregunta 11. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de su relación con las compañeras(os) de la escuela, encuesta madres de familia.

La Figura anterior, muestra que el 1.98 % (5 familiares) dialogan con los estudiantes acerca de su relación con las compañeras(os) de la escuela, el 4.76 % (12 familiares) lo hacen pocos días, el 16.66 % (42 familiares) dialogan algunos días y la gran mayoría, el 27.38 % (69 familiares) y el 49.20 % (124 familiares) dialogan casi todos los días o todos los días con los estudiantes.



Figura 5.40. Pregunta 12. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) con respecto a lo que sucede en la escuela, encuesta madres de familia.

Así como la tendencia de diálogo con los docentes muestra una tendencia de escasez en diversos temas, es también visible que el diálogo padre-hijo, presenta características

similares. En la Figura anterior las cifras presentan que el 6.34 % (16 familiares) pocos días dialogan con los estudiantes con respecto a lo que sucede en la escuela, el 14.28 % (36 familiares) lo hacen algunos días, y la mayoría el 23.41 % (59 familiares) y el 55.95 % (141 familiares) dialogan casi todos los días o todos los días.



Figura 5.41. Pregunta 13. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de la relación que tiene con el docente, encuesta madres de familia.

La tendencia continua (ver Figura anterior). El 1.19 % (3 familiares) y el 7.53 % (19 familiares) nunca o pocos días dialogan con los estudiantes acerca de la relación que tienen con el docente, el 19.04 % (48 familiares) dialogan algunos días, y la gran mayoría, el 22.61 % (57 familiares) y el 49.60 % (125 familiares) dialogan con los estudiantes casi todos los días o todos los días. Esto muestra que el diálogo es multidimensional, tanto cuando es ausente, como cuando está presente. Es decir, si el diálogo es escaso en un tema, es especialmente escaso en diversos temas.

En los diversos aspectos del diálogo padre-hijo, se mantiene la preferencia. El 2.77 % (7 familiares) y el 8.73 % (22 familiares) dialogan con los estudiantes acerca del sistema de evaluación de la escuela, el 26.98 % (68 familiares) dialogan algunos días, y un mayor porcentaje, el 23.80 % (60 familiares) y el 37.69 % (95 familiares) dialogan casi todos los días o todos los días.



Figura 5.42. Pregunta 14. Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca del sistema de evaluación de la escuela, encuesta madres de familia.



Figura 5.43. Pregunta 15. Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores voluntarios para apoyar a la escuela, encuesta madres de familia.

La Figura anterior, que muestra si las madres son parte de grupos voluntarios para apoyar a la escuela, tiene una forma gráfica similar a la conversación padre-docente. Lo que puede ser un indicio de que el diálogo con los docentes está directamente relacionado con el diálogo padre-escuela. Al respecto, el 57.93 % (146 familiares) y el 18.25 % (46 familiares) forman parte de grupos de madres/padres y/o tutores voluntarios para apoyar a la escuela, el 11.90 % (30 familiares) apoyan algunos días, y solo un pequeño porcentaje, el 5.95 % (15 familiares) y el 5.95 % (15 familiares) apoyan casi todos los días o todos los días.



Figura 5.44. Pregunta 16. Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores que se apoyan entre sí, encuesta madres de familia.

Los resultados presentes en la pregunta 16 hecha a las madres, tienen un vínculo evidente con la pregunta anterior. En la Figura anterior, se puede observar que el 59.52 % (150 familiares) y el 16.26 % (41 familiares) nunca o pocos días forman parte de grupos de madres/padres y/o tutores que se apoyan entre sí, el 13.88 % (35 familiares) apoyan algunos días y el menor porcentaje, el 5.95 % (15 familiares) y el 4.36 % (11 familiares) apoyan casi todos los días o todos los días.



Figura 5.45. Pregunta 17. Mi participación en la escuela y las actividades con mi hija(o) en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente, encuesta madres de familia.

La respuesta a la pregunta 17 (ver Figura anterior) implica que no se puede inferir que no hay disposición de las madres a participar, sólo se puede hacer una lectura sucinta sobre la posible subordinación de las madres frente a los maestros. Esto debido a que la respuesta de las madres está asociada con la idea de que su participación está directamente relacionada

con la forma en la que las escuelas vinculan efectivamente a las madres. En otras palabras, la solicitud de más participación, dado el contexto estudiado, implica una mayor comunicación de parte de las instituciones.

En cifras, el 2.77 % (7 familiares) y el 8.73 % (22 familiares) no creen que su participación en la escuela y las actividades con los estudiantes en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente, el 25.79 % (65 familiares) no tiene una postura frente a ello y la gran mayoría, el 41.26 % (104 familiares) y el 21.42 % (54 familiares) reconocen que su participación en la escuela es gracias a las invitaciones por parte del docente. Esto está directamente relacionado con los hallazgos de Coninck, et al. (2020) quienes muestran una influencia positiva cuando la escuela promueve la vinculación de las madres.



Figura 5.46. Pregunta 18. El docente me considera importante para la educación de mi hija(o) encuesta madres de familia.

En la Figura anterior se observa que el 0.39 % (1 familiares) y el 4.58 % (4 familiares) no creen que el docente les considera importante para la educación de los estudiantes, el 7.53 % (19 familiares) no están en acuerdo o desacuerdo, y la gran mayoría, el 48.01 % (121 familiares) y el 42.46 % (107 familiares) está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Esto muestra una contrariedad que se debe estudiar con atención. Cabe la pregunta ¿Por qué las madres que sienten que la escuela y los docentes los involucran en la educación, pero al mismo tiempo las madres no dialogan con los docentes? Esto puede deberse a los efectos culturales en la relación padre-escuela, padre-docente, ya que las madres pueden tener una concepción en la cual, el docente y la escuela son los actores principales de la educación de sus hijos.



Figura 5.47. Pregunta 19. El docente espera un buen desempeño académico de mi hija(o) encuesta madres de familia.

Congruente con el párrafo anterior, las madres en general consideran que los docentes se preocupan por la educación, es decir, hay confianza sobre la labor del docente. Referente a esto se puede observar la Figura anterior, que muestra que el 0.39 % (1 familiares) y el 0.36 % (1 familiares) consideran que el docente no espera un buen desempeño académico de los estudiantes, el 2.38 % (6 familiares) no están de acuerdo ni desacuerdo, y el mayor porcentaje, el 40.07 % (101 familiares) y el 56.74 % (143 familiares) están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el docente espera un buen desempeño de los estudiantes.

Finalmente, y afianzando las últimas aseveraciones referente a la lectura de los resultados, se evidencia en la siguiente Figura que las madres consideran en general que los docentes les involucran. La Figura presenta que el 0.79 % (2 familiares) y el 2.77 % (7 familiares) no creen que el docente sea eficiente para involucrarlos en la educación de los estudiantes, el 18.65 % (47 familiares) no están de acuerdo ni en desacuerdo y la mayoría, el 49.20 % (124 familiares) y el 28.57 % (72 familiares) consideran que el docente es eficiente para involucrarlos en la educación de los estudiantes.



Figura 5.48. Pregunta 20. El docente es eficiente para involucrarme en la educación de mi hija(o) encuesta madres de familia.

### 5.3 Análisis valorativo y correlacional entre variables dependientes

#### 5.3.1 *Correlación encuesta docente*

Adicional al estudio categórico de los resultados, se hizo un análisis numérico correlacional, con el fin de evaluar la relación efectiva que existe entre todas las respuestas de cada docente. Para ello se utilizó la correlación de Pearson para datos normales que básicamente mide el tipo de relación entre dos variables. Si el resultado es cercano al valor absoluto de 1 (escala de medición de +1 a -1 pasando por el 0) entonces hay correlación (positiva o negativa) es decir, si hay una correlación de -0.80 entre dos variables, puede afirmarse que hay una relación negativa entre ambas variables y que mientras una crece, la otra decrece simultáneamente. Para el objeto de esta herramienta, se consideró como significativa una correlación superior a 0.55 como valor absoluto.

A continuación, se presenta la correlación entre las diferentes variables:

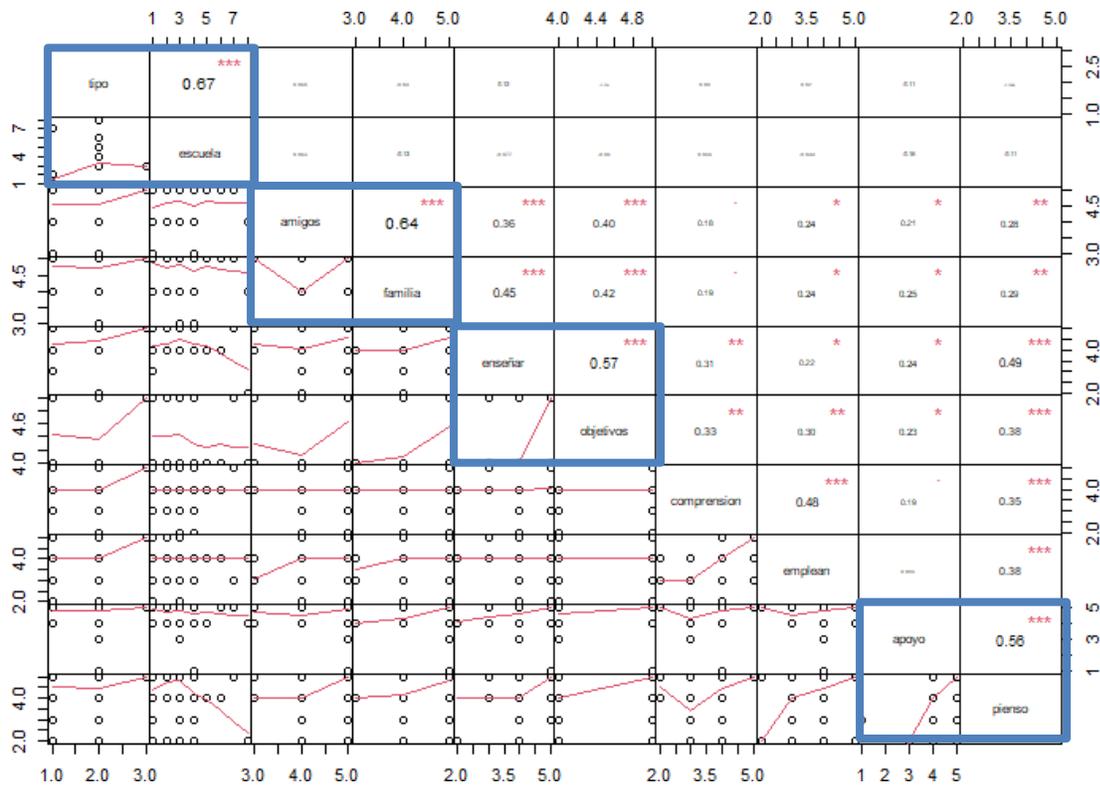


Figura 5.49. Correlación entre variables categóricas, encuesta docente.

- \*Correlación menor o igual a 0.25.
- \*\* Correlación mayor a 0.25 y menor o igual a 0.34.
- \*\*\* Correlación mayor o igual a 0.35.

Así entonces, la Figura anterior, muestra que existe una alta correlación positiva entre las variables 17 (respeto familia) y 18 (respeto amigos) 21 (saber enseñar) y 22 (objetivos claros) 23 (importancia madres) y 26 (objetivos familia) 24 (comprensiones estudiantes) y 25 (implementación casa) -zonas resaltadas en azul-. Cabe señalar que se evaluaron todas las preguntas y se mostraron específicamente las que tienen correlación alguna.

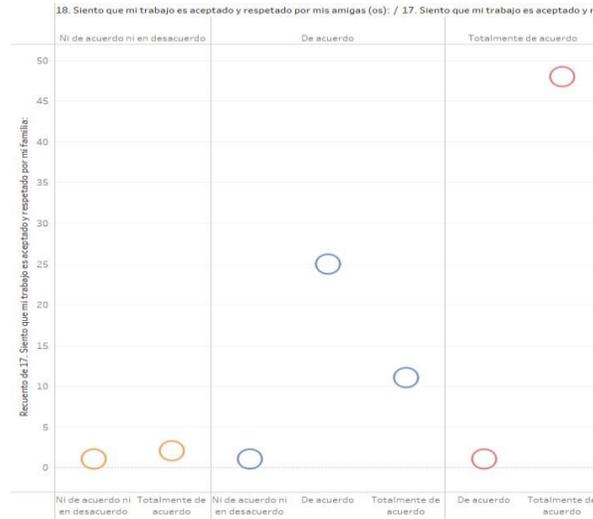


Figura 5.50. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (17-18) encuesta docente.

Como se mencionó anteriormente, hay correlación entre la percepción de respeto que tienen los docentes de parte de sus amigos y familiares, aunque este indicador no está correlacionado con la percepción que se tiene sobre el respeto que brindan las madres (ver Figura anterior).

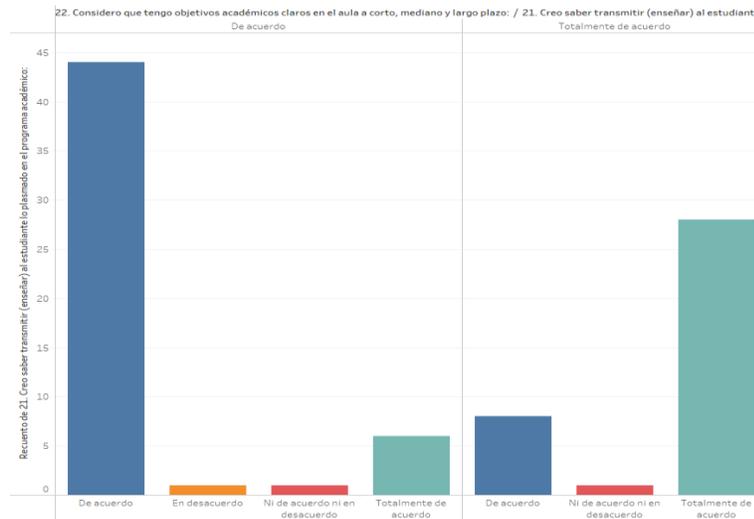


Figura 5.51. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (21-22) encuesta docente.

Como se reveló a lo largo de la encuesta, los docentes tienen gran confianza sobre su trabajo, forma de comunicarlo y proceso de enseñanza (ver Figura 61).

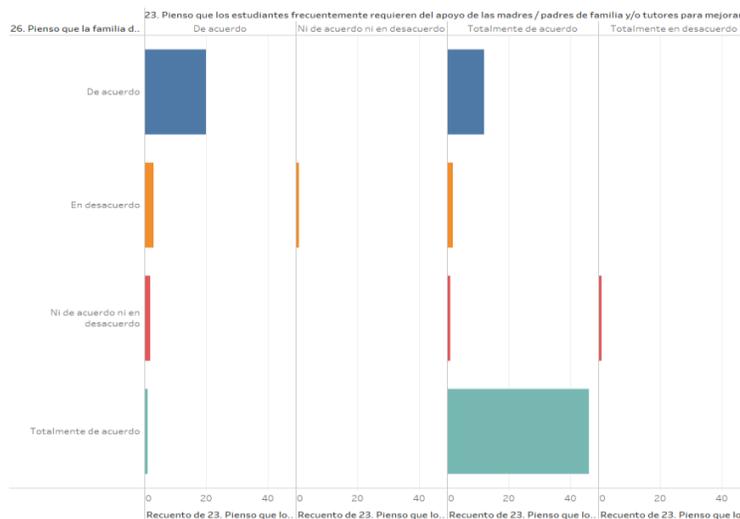


Figura 5.52. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (23-26) encuesta docente.

La relación vista en la Figura anterior, refuerza los resultados presentados. Efectivamente los docentes consideran como parte integral del aprendizaje a las madres.

24. Considero que, en general, los estudiantes c..	De acuerdo	En desacu..	Ni de acuerdo ..	Totalmen te de acu..
De acuerdo	56	2	5	4
En desacuerdo	1		1	
Ni de acuerdo ni en desac..	4	1	3	
Totalmente de acuerdo	2		1	9

Figura 5.53. Relación entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (24-25) encuesta docente.

Sobre la percepción docente en relación a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, se observa en la Figura anterior, que por lo general hay una percepción positiva al respecto.

**5.3.2 Correlación encuesta madres**

Adicional al estudio categórico de los resultados, se hizo un análisis numérico sobre los mismos, con el fin de evaluar la relación efectiva que existe entre todas las respuestas de cada padre. Para ello se utilizó la correlación de Pearson para datos normales que básicamente mide el tipo de relación entre dos variables. Si el resultado es cercano al valor absoluto de 1, entonces hay correlación (positiva o negativa) es decir, si hay una correlación de -0.80 entre dos variables, puede afirmarse que hay una relación negativa entre ambas variables y que mientras una crece, la otra decrece simultáneamente.

A continuación, se presenta la correlación entre las diferentes variables:

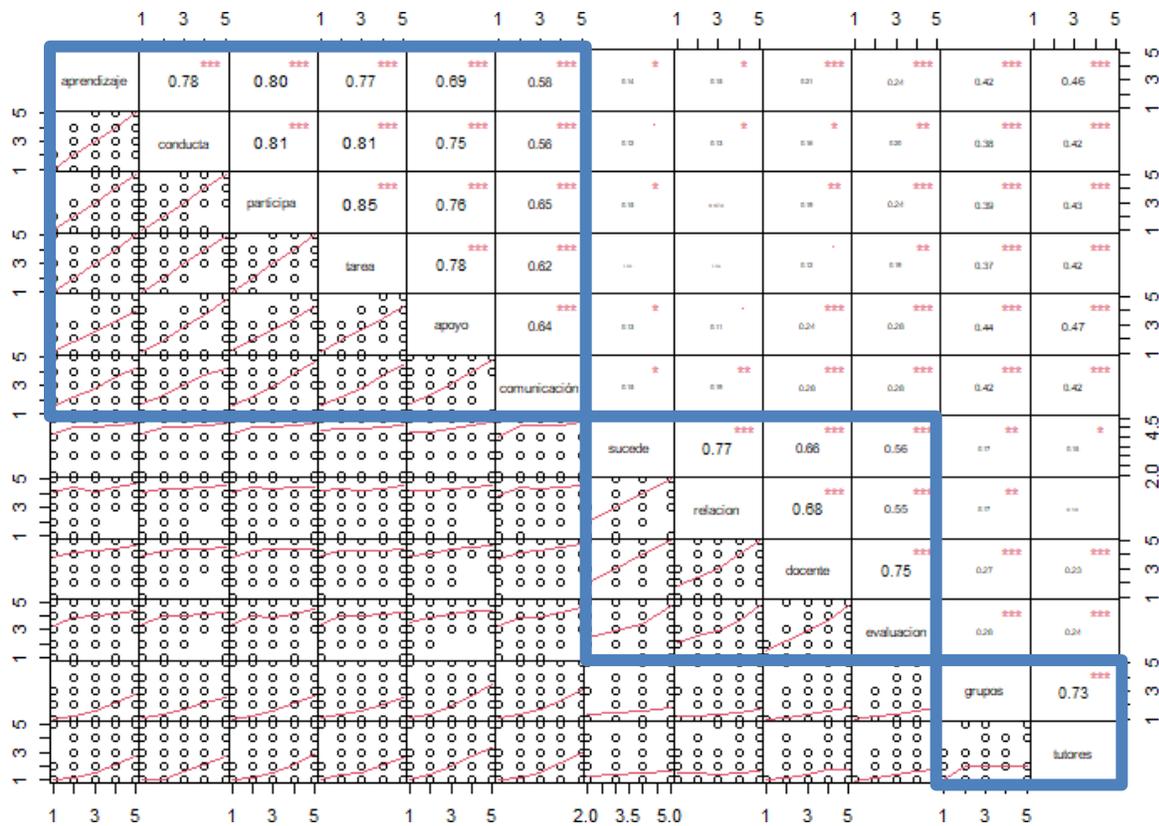


Figura 5.54. Correlación entre variables categóricas, encuesta madres de familia.

- \*Correlación menor o igual a 0.25.
- \*\* Correlación mayor a 0.25 y menor o igual a 0.34.
- \*\*\* Correlación mayor o igual a 0.35.

Nota: Para el objeto de esta herramienta, se considera como significativa una correlación superior a 0.55.

Así entonces, la Figura anterior, muestra que existe una alta correlación positiva entre las variables 5-6-7, 5-8-9, 11-12-13-14 y 15-16 (zonas resaltadas en azul). Cabe señalar que se evaluaron todas las preguntas y se mostraron específicamente las que tienen correlación alguna.

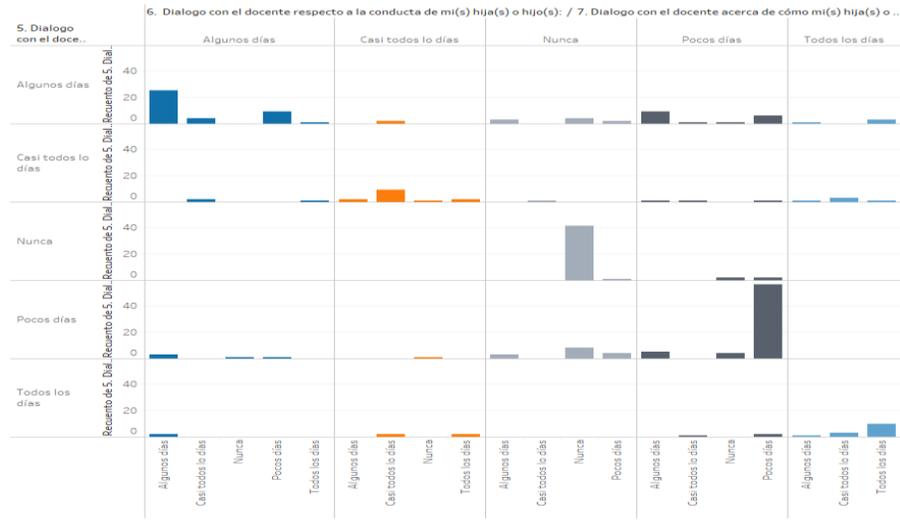


Figura 5.55. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (5, 6 y 7) encuesta madres de familia.

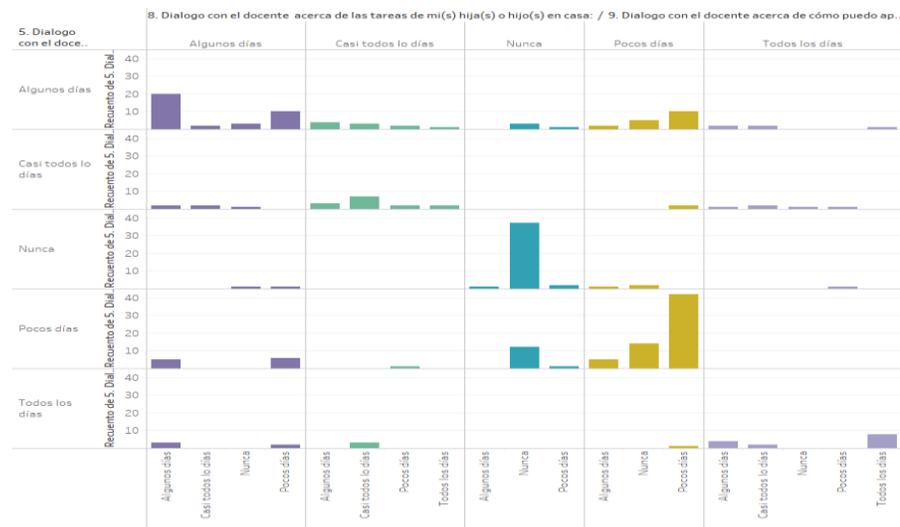


Figura 5.56. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (5, 8 y 9) encuesta madres de familia.

Así entonces, las dos Figuras anteriores, muestran que existe una alta correlación positiva entre las variables 5, 6 y 7. Esto se puede apreciar gráficamente en la siguiente Figura. Esto corrobora los resultados antes presentados en los que el diálogo se puede entender de forma multidimensional, ya que, si un padre habla poco sobre un tema, es común que hable poco sobre diversos temas, o lo que es lo mismo, que un padre que tenga una conversación fluida con los docentes, la tendrá en diversos temas.

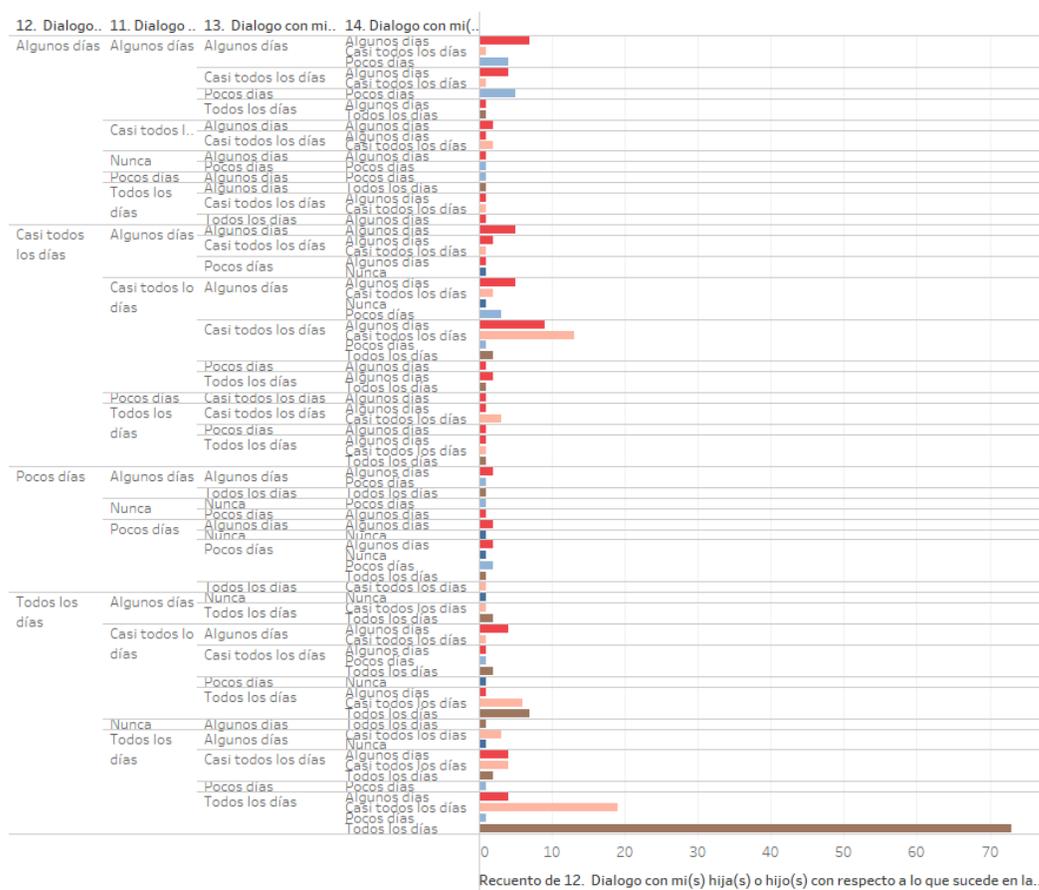


Figura 5.57. Análisis preguntas 11, 12, 13 y 14, encuesta madres de familia.

La Figura anterior, que muestra 3 dimensiones diferentes de diálogo entre las madres e hijos, también es coherente con el análisis realizado. Efectivamente, y al igual que con el diálogo con los docentes, las madres, que generalmente hablan mucho sobre los temas del colegio con sus hijos, sostienen un diálogo constante y sobre diversos temas.

En la misma línea, se evidencia una correlación entre la participación de madres en grupos tanto escolares, como de apoyo (ver Figura 84-85)

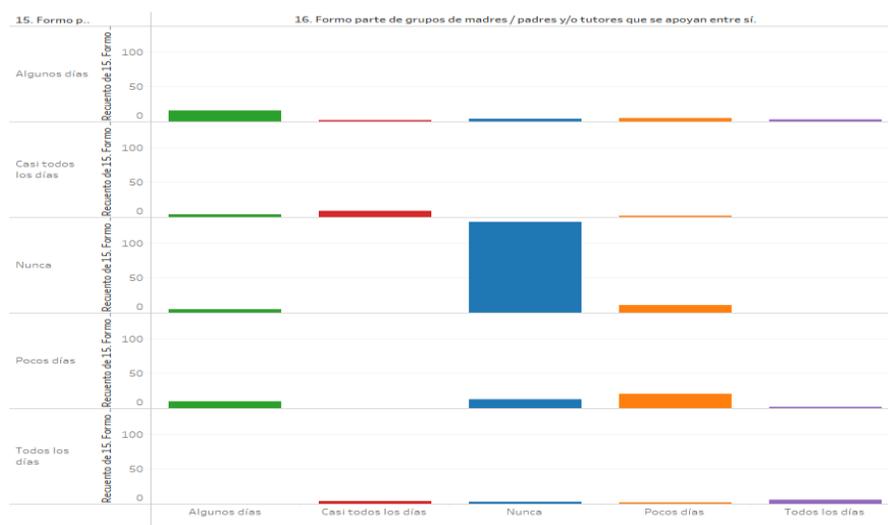


Figura 5.58. Relación gráfica entre respuestas a las preguntas con mayor correlación (15-16) encuesta madres de familia.

### 5.4 Análisis de los resultados

Teniendo en cuenta la amplia investigación de Holloway, Park y Stone (2017) en este documento, no está en entredicho que la participación de las madres hace un aporte muy positivo sobre el rendimiento académico de los niños, por lo que esta encuesta nos permite entrever cómo influye la creencia de los docentes en la efectiva participación de las madres.

Como se mencionó anteriormente, hay que tener en cuenta que la participación de la que se hace referencia se fundamenta en canales de comunicación (transferencia de información) relación (vínculo preestablecido) participación (actuar colaborativo) y compromiso (sentido de pertenencia). Sobre esta definición, hay que hacer la salvedad de que las diferencias culturales como hechos trascendentales sobre los cuales estudiar la relación familia-escuela, pues las discrepancias entre las diferentes regiones y países da cuenta de un entendimiento no extendido de lo que se puede comprender como afecto, cuidado, atención y diversas palabras que se usan en el lenguaje académico formal para revelar el rol familiar, pero hay que detenerse sobre el significado de cuidado para cada sujeto ya que de no interpretarse correctamente, la señal puede ser equivocada y la participación familiar se desdibuja en un esquema complejo y descontextualizado (Guo y Kilderry, 2018).

Se debe también resaltar que, si bien Boonk et al. (2018) iniciaron su investigación debido a su percepción de una falta de comprensión adecuada sobre lo que es participación de las madres en la educación de sus hijos, al encontrar diversas definiciones, concluyeron que no es prudente generalizar una definición, ya que las diversas actividades de las madres afectan el logro académico del hijo dependiendo de: edad, raza, etnia, poder adquisitivo de la familia y otros factores intangibles; por lo que esta participación no puede ser concebida como una receta. Por ejemplo, varios estudios desarrollados en su revisión literaria muestran que la participación sobre la tarea tiene efectos contradictorios, en particular debido a que depende de la gradualidad en que exista colaboración. Si la contribución de las madres fomenta el distanciamiento entre la tarea y los estudiantes (por ejemplo, cuando las madres hacen la tarea por sus hijos o cuando les presionan fuertemente para que la realicen y ejercen acciones de control) esta relación es negativa, pero cuando favorece la autonomía, suele tener efectos positivos. En este caso, más participación no siempre es mejor.

Lo cierto es que esta es una relación cada vez más compleja, en parte debido a que la familia como entidad tiene sus propios problemas y los maestros tienen un trabajo exigente, agotador y difícil (Keyes, 2000). A pesar de que es cierto que el balance en cualquier actividad humana es complejo de alcanzar, la participación de las madres en ningún caso debe inclinarse a ningún extremo. La participación nula tiene tan deficientes efectos como la participación excesiva. Esta última se debe entender como toda participación que sea impuesta y no natural, o lo que es lo mismo aquella en la que las madres se someten por razones externas y no por motivaciones internas (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Saskia, 2018). La complejidad de esto es tan profunda que, aunque se coloca a las madres como parte del centro del logro académico del niño, imponerle dicha participación terminaría siendo contraproducente.

A la luz de las respuestas, es importante resaltar el trabajo de Martijn, Mutton, Thompson, y Vanderlinde (2018) quienes subrayan que, a pesar de la evidencia teórica, los maestros no han dado la importancia que debe tener la familia en el proceso educativo dentro de la escuela. El poco valor que se le da a la opinión y participación de las madres o padres dentro de la escuela puede estar afectando el potencial de aprendizaje de las niñas y niños, y los maestros parecen no estar preparados para incorporar a la familia activamente e incluso, en ocasiones muestran resistencia a esto. Una de las causas de esta conducta puede ser que

los maestros se sienten sobrecargados de trabajo y responsabilidad y ven la incorporación de la familia como una carga adicional.

Esto último es fundamental para entender por qué los cambios dentro del aula de clase no se dan de forma más acelerada a pesar de las múltiples investigaciones alrededor de la mejora en la calidad educativa. En definitiva, el actor principal que debe ejecutar las estrategias se siente sobrecargado. A esto se suma la necesidad de estar en disposición de aprender permanentemente para familiarizarse con los últimos cambios, lo cual sigue exigiendo al maestro más y más tareas. Además, el área de la micro administración educativa no tiene dentro de sus prioridades mejorar la estructura pedagógica.

Estos referentes en el tema han decidido entender las diferencias entre las expectativas de los docentes y la familia como un dilema que implica que: “los maestros pueden no saber cómo invitar o mantener los esfuerzos de participación; y las madres o padres que no son invitados a participar pueden percibir exclusión intencional o poca consideración por su participación” (Hoover, Jones, Reed, y Walker, 2002, pág. 844). A lo que se puede agregar, los maestros pueden no encontrar valor en la participación de familiar y las madres o responden con menor participación debido a la ausencia de una invitación a participar, por lo cual se hace necesario formar a los docentes sobre la importancia de las madres o padres en la educación de las niñas y niños.

A estas mismas conclusiones llegaron Hoover, Jones, Reed, y Walker (2002) quienes hicieron un estudio al sur de los Estados Unidos sobre un grupo experimental de 30 maestros y un grupo control de 22 maestros en 2 escuelas diferentes. Logrando identificar que es necesario que los docentes reciban preparación en estos temas durante su vida universitaria.

Coninck, Dotger, Vanderlinde y Walker (2020) tienen otra apreciación respecto a la brecha maestro-familia y esta se centra en el aspecto de la comunicación. Para estos autores, el problema radica en que los docentes no cuentan con las suficientes habilidades comunicativas para transmitir a las familias la importancia de su rol. La estrategia comunicativa predominante que se revisa es la de las conferencias, ya que se considera que estas son clave para establecer asociaciones eficaces entre familia y escuela, ya que ofrecen la oportunidad de intercambiar información sobre el alumno y de alinear los procesos educativos en la escuela y en el hogar. Idealmente, las conferencias familia-maestro implican un diálogo bidireccional, toma de decisiones y la identificación de acciones compartidas que

los maestros, las familias y los estudiantes pueden emprender para avanzar en el éxito escolar de los estudiantes. No obstante, para que estos espacios sean aprovechados, las familias deben tener el mismo peso en la participación y la agenda de los maestros, es decir, no es una clase de los maestros a las madres, sino una reunión de iguales en donde el centro del diálogo es la educación de las niñas y niños.

En síntesis, el papel de las creencias de los maestros en la participación familiar se compone de varias aristas que integran comunidad, comunicación, formación e imaginarios. Se reconoce que la relación maestros-madres afecta positivamente el aprendizaje de los niños, por lo que favorecer la comunicación entre ellos permite que en comunidad se logre el objetivo. No obstante, barreras como la formación docente y los imaginarios que estos mismos poseen, reducen la posibilidad de esta integración.

De la tradición de Bandura y respecto a entender al hombre como un sujeto social, algunos investigadores han encontrado que más que un proceso individual o que sucede al interior de las familias, la participación de las madres se reafirma en comunidad, una comunidad que es integrada tanto por otras madres como por los maestros y en general, por todos los actores educativos. Al actuar dentro de una comunidad las madres no sólo están favoreciendo el aprendizaje de sus hijos, sino de los estudiantes en general. Esto puede tener origen en que los estudiantes no son entes ajenos, sino que construyen lazos de amistad que trascienden incluso la familia. Salidas de campo, trabajos en grupo, reuniones familiares y visitas frecuentes a diferentes entornos familiares pueden reducir el efecto que pueda tener en un niño una familia que tenga baja participación de las madres o incluso incrementar los efectos positivos que tienen las familias que integran madres que participan activamente. En este sentido, lo que sucede es que se conforma una red que se fortalece con la participación de cada actor relevante dentro de la comunidad educativa (Holloway, Park, & Stone, 2017; Derin, Nofle, Quintanar, & Warren, 2011).

No obstante, para que esta red funcione deben existir canales funcionales de comunicación que permitan crear un diálogo permanente entre las madres y los maestros. Este diálogo puede funcionar dentro de una estructura operada por la institución educativo o implementada por una institución mayor, por ejemplo, una que represente al Estado y que influya en la agenda docente. En cualquier caso, para que la participación de las madres opere, estos deben tener una influencia real sobre las decisiones de la institución educativa,

de forma que haya un vínculo directo entre sus opiniones y las estrategias ejecutadas efectivamente dentro de la institución. Para que esto suceda es imperativo que los maestros cedan cierto margen de dirección en la toma de decisiones pedagógicas y educativas, ya que mantener una postura de poder que impida que la participación de las madres tenga algún tipo de implicación, lo que produce es una reducción paulatina de la participación de las madres y a la postre una reducción en la calidad académica, por lo que se abre una paradoja debido a que los maestros consideran que la intervención de las madres es innecesaria ya que son los maestros los expertos pedagógicos y sin embargo, su participación aislada, sin la construcción conjunta con las madres, reduce la calidad educativa (Bertrand & Deslandes, 2005; Coninck, Dotger, Vanderlinde, R., & Walker, 2020).

Esta paradoja surge debido a que los maestros consideran que la participación de las madres puede reducir la calidad educativa y en consecuencia, no integran en la toma de decisiones a las madres y por lo tanto, terminan reduciendo la calidad educativa, tiene fundamento en que los maestros parecen no estar preparados para incorporar a la familia activamente e incluso, en ocasiones muestran resistencia a esto. Las razones de esto son múltiples y cobijan desde la autopercepción del maestro, hasta la falta de las habilidades necesarias para la participación en comunidad. En este sentido, las razones psicológicas cobijan la autopercepción de fracaso, en cuyo caso, los maestros no se sienten con las habilidades para integrar a otros actores debido en parte a que no están dispuestos a recibir una revisión detallada de su trabajo ni de la calidad de este, ya que ajeno o no a la realidad, la sola idea de poder ser vigilados dentro del ambiente educativo es intolerable. Así mismo, hay un vacío dentro de su formación, esto debido a que los hallazgos sobre la participación de las madres, si bien datan de hace décadas, es una práctica que aún no ha sido suficientemente extendida dentro de las facultades en las que se forman los maestros y por lo tanto no se conoce en detalle del impacto positivo que acarrea la participación de las madres (Martijn, Mutton, Thompson, & Vanderlinde, 2018; Guo & Kilderry, 2018; Eva & Mei, 2019; Hoover, Jones, Reed, & Walker, 2002).

A pesar de lo anterior, hay una razón más poderosa que influye en la forma en que se relacionan los maestros con la idea de la participación de las madres, y son los imaginarios que cada docente posee. En este sentido, los imaginarios de cada docente sobre el tipo de cultura buena y el tipo de sociedad mala, la concepción de lo que es logro académico e incluso

la concepción de lo que podría ser éxito profesional de cada uno de los maestros puede influir directamente en la forma en la que los maestros se relacionan con las madres. Si dentro de la cosmovisión de un maestro las personas de origen indígena son inferiores (negando la riqueza cultural, filosófica, intelectual, las prácticas auto sostenibles y la vida en comunidad) tendrá impulsos inconscientes que lleven a menospreciar la participación de las madres de un niño de origen indígena. Si por el contrario su idea de un escenario pedagógico está más relacionada con los bienes materiales, tendrá una mayor motivación para facilitar la participación de las madres que mayor capital económico posean, en detrimento incluso de las otras madres. Estas barreras no son solamente negativas, sólo que son estas las que interfieren en la relación maestros-madres (Aguirre, y otros, 2013; Bakker, Brus, & Denessen, 2007).

Vale la pena resaltar el trabajo de Cano y Casado (2015) quienes subrayan que la familia moderna es una unidad básica y vital, pero inoperante frente a las vicisitudes de la actualidad, en especial porque en sí misma está fragmentada por el distanciamiento producido por las largas horas de trabajo, su falta de formación al afrontar la paternidad y su incapacidad actual de reconocer su importancia, pero también por factores directamente asociados a la escuela, como lo mencionan Sánchez y Valdés (2016) los cuales encuentran, a partir de una entrevista estructurada a 20 docentes de escuelas primarias mexicanas, que estos no consideran relevante la participación de las madres o en su defecto no confían en sus capacidades pedagógicas y en cambio, les atribuyen falta de compromiso y responsabilidad.

Al explorar esta problemática, Green, Hoover, Sandler, y Walker (2007) concuerdan en que esto sólo se puede superar aumentando la interacción familia-escuela a través de programas correctamente estructurados. Al respecto, los hallazgos de Hoover, et al. (2000) sugieren que los esfuerzos para aumentar y mejorar las invitaciones de los maestros a la participación deben ser apoyados, del mismo modo, las intervenciones dirigidas a aumentar el sentido de eficacia de las madres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela pueden ser benéficas ya que si las madres perciben que su apoyo mejora el rendimiento académico tendrán mayores incentivos a continuar participando.

Hay una relación causal entre la participación de las familias y el rendimiento académico debido a que las familias que más se involucran en la educación de sus hijos logran que sus hijos obtengan un mayor rendimiento académico, no propiamente debido a su participación,

sino lo que representa, que es responsabilidad, puntualidad, compromiso, afecto, atención, entre otros principios y valores (Corral et al., 1998). Por ejemplo, el que una familia apoye las tareas escolares de sus hijos es una señal de su grado de responsabilidad, por lo que más que transmitir el conocimiento o apoyar en la construcción de saberes académicos, lo que se transfiere es la responsabilidad o lo que es lo mismo, el diálogo permanente con los maestros no está tan directamente relacionado con la formación de los hijos como lo que representa implícitamente, que es compromiso.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las creencias de los maestros en materia de su calidad profesional les afectan proporcionalmente con su compromiso laboral, satisfacción laboral y bienestar, es decir, las creencias de autoeficacia representan una variable afectiva-motivacional importante la cual sustenta un desempeño docente exitoso.

Estas creencias también pueden tener un sesgo en la medida en que los maestros pueden considerar que su opinión es objetiva, mientras que la de los demás actores, estudiantes y madres, es subjetiva, la cultura en esta investigación también es transversal, y es que si las mismas madres, ven a la escuela como única autoridad en materia de educación para sus hijos, su nivel de participación se restringe a seguir las indicaciones hechas por la escuela y no a participar en un proceso cooperativo.

En esto hay que tener precaución de malinterpretarlo, ya que en gran parte los maestros consideran como acertadas las prácticas académicas que se relacionan más con pertenecer a la clase media que con el aprendizaje en general, por ejemplo, tener cierto tipo de juguetes o tener cierta vida social o tipo de cultura o estar rodeado de cierto tipo de profesionales cuando la realidad es que el aprendizaje sucede en los seres humanos y no específicamente en una clase social determinada.

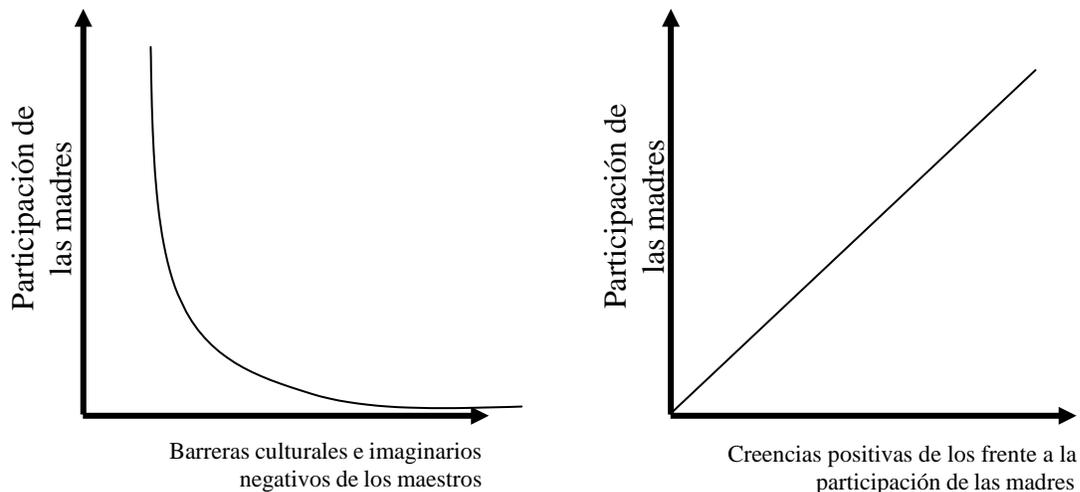


Figura 6.1. Creencias de los maestros

Fuente: Elaboración del autor basado en las investigaciones de Martijn et al. (2018) Hoover et al. (2002) Eva y Mei (2019) Guo y Kilderry (2018) Aguirre et al. (2013) y Bakker et al. (2007).

La Figura anterior muestra que los maestros son actores clave en el fomento de la participación de las madres, por lo que, si estos creen que la participación de las madres es deseable, pueden crear estrategias para que efectivamente participen, aunque si los maestros tienen barreras culturales o imaginarios negativos frente a la participación de las madres, entonces provocarán una menor participación de las mismas. Luego, si los maestros creen que las madres (todos en general) pueden afectar positivamente en la educación de sus hijos y, actúan, efectivamente lo harán.

En línea con lo anterior, las condiciones socioeconómicas pueden ser definitivas para algunos, sin embargo, la evidencia muestra que son definitivas cuando se han incrustado en la mentalidad de las madres, si se consideran que las circunstancias socioeconómicas son condicionantes, estas lo serán debido a que se convertirán en un factor que reduzca la participación de las madres. Con esto no se niega el impacto que tienen los factores socioeconómicos y macroeconómicos, pero si se afirma que para dos niños con similares capacidades y habilidades que sean sometidos a los mismos factores económicos, nutricionales y sociales, entre otros, tendrá mejor logro académico aquel que goce de mayor participación de las madres y a su vez, esta participación de las madres está sometida a las creencias que los docentes tengan, esto es, un padre que considere como deseable su participación tendrá mayores motivaciones a participar, al igual que un padre que considere que su hijo requiere de su acompañamiento o incluso uno que crea que su hijo tiene un potencial que se fortalecerá con su participación.

Lo anterior implica que si un padre considera que no puede aportar a la educación de su hijo o que su mera presencia limita el potencial de su hijo o inclusive que considera que su hijo no tiene las aptitudes necesarias para el estudio se mantendrá ajeno a la educación de su hijo y con ello facilitará que el logro académico tenga mayor probabilidad de cumplir sus creencias sobre el nivel académico del hijo.

Esto quiere decir que un padre al negarse a participar en la educación de su hijo por creencias negativas respecto a sí mismo o sobre su hijo tendrá un impacto negativo en la educación de su hijo, bajo el mismo análisis si un padre tiene creencias positivas sobre sí mismo y sobre su hijo, facilitará la aparición de resultados positivos.

Con esto no se quiere inducir a considerar que de la participación de las madres emanan resultados maniqueístas.

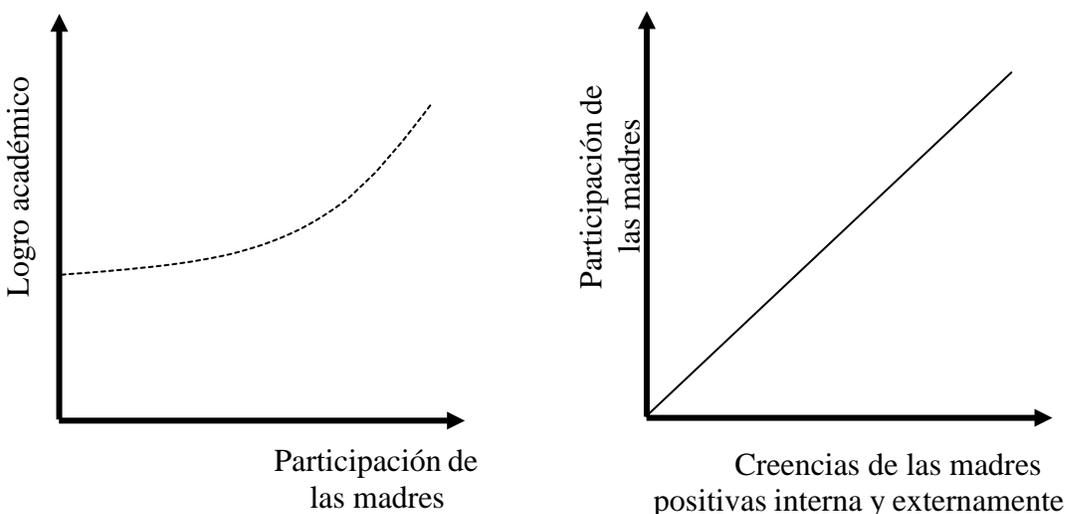


Figura 6.2. Creencias de las madres.

Fuente: Elaboración del autor basado en las investigaciones de Boonk, et al (2018) Carlos et al., (2016) Sánchez et al., (2016) y Sánchez y Valdés (2016).

La figura anterior muestra que el logro no es completamente provocado por la participación de las madres en la educación, sin embargo, su existencia sí provoca mejores resultados, así mismo, la convicción de las madres frente a sus propias capacidades y las de sus hijos, provoca mayor participación; entonces si las madres creen que pueden afectar positivamente en la educación de sus hijos y, actúan, efectivamente lo hará.

Esto implica que la participación de las madres funcional al objetivo de mejorar el logro académico es únicamente aquella que es originada en el seno familiar y por voluntad propia, lo que significa que esta no pueda ser inducida, pero si determina que bajo ninguna circunstancia puede ser impuesta, las madres deben ver por sí mismas la necesidad de participar en la educación de sus hijos.

Esta participación que tiene origen en las motivaciones intrínsecas y los actos voluntarios terminan por convencer a algunos autores de que la tarea es tan compleja que termina siendo infructuosa puesto que, sólo las madres que participen en la educación de sus hijos por convicción son aquellas que lograrán impactos positivos, entonces la tarea de promover su participación es injustificada, ya que quienes consideren necesaria su participación lo harán sin una influencia externa, mientras que aquellos que no lo vean necesario no participaran correctamente ni con toda la influencia externa posible.

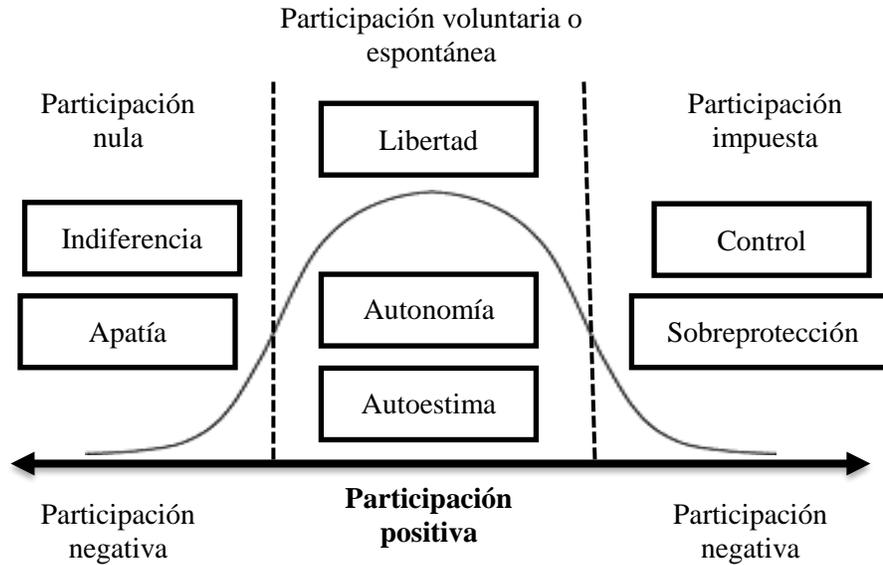


Figura 6.3. Espectro de participación de las madres.

Fuente: Elaboración del autor basado en las investigaciones de Boonk et al., (2018) y Flouri (2006).

La Figura anterior muestra que la participación de las madres efectiva es aquella que logra potenciar la libertad, la autonomía y la autoestima de los estudiantes, cualquier tipo de participación que sea propia del control, la sobreprotección, la indiferencia o la apatía es negativa.

Por lo anterior, a la luz de los resultados y especialmente las investigaciones de Eva y Mei (2019) Boonk, et al (2018) Martijn et al. (2018) Guo y Kilderry (2018) Carlos et al., (2016) Sánchez et al., (2016) Sánchez y Valdés (2016) Aguirre et al. (2013) Bakker et al. (2007) Flouri (2006) y Hoover et al. (2002) se puede afirmar que si **existen relaciones entre las creencias del docente acerca su percepción de eficacia para involucrar a las madres y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela**. Lo mismo para afirmar que **existen relaciones entre las creencias del docente acerca de expectativas relacionadas con el desempeño de los estudiantes, y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela**, así como **existen relaciones entre las creencias del docente acerca del rol de la familia en la educación de los hijos y sus prácticas para involucrar a las madres y la participación parental en la educación en la casa y en la escuela**.

A la luz del estado del arte y teniendo en cuenta los resultados, también se concluye que los modelos de participación que involucran tres sujetos esenciales, el docente, la familia y el estudiante, conforman un soporte fundamental sobre la autoeficacia que depende directamente de las creencias de los docentes sobre la familia y sobre los mismos estudiantes y que fluye en la medida en que aumenta la calidad de la comunicación (ver Figura siguiente).

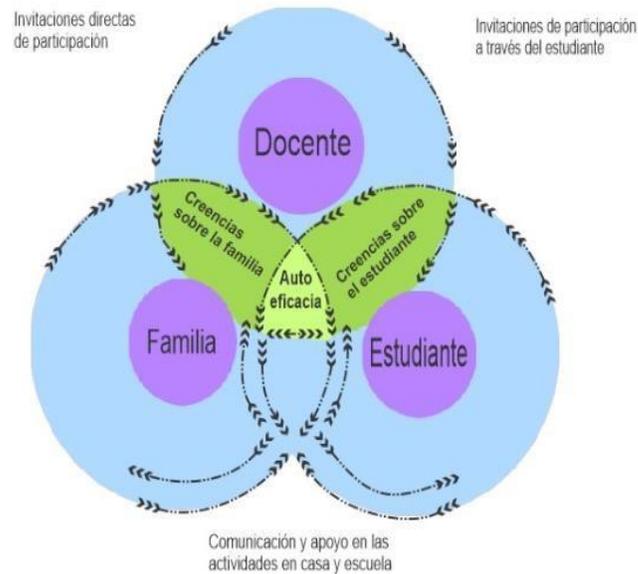


Figura 6.4. Modelo relacional entre las partes.

La educación ha evolucionado por cuenta de las restricciones emanadas como consecuencia de la pandemia del Covid19, puesto que el nuevo modelo post pandemia ha permitido vincular de forma permanente los medios virtuales y las herramientas digitales en campos en los que lo análogo se había resistido al desplazamiento propio de la tecnología; dado lo anterior, se invita a los futuros investigadores a considerar este punto de inflexión para verificar, contrarrestar y recopilar nueva información valiosa que nos permitirá entendernos como sociedad y nuestras mejores prácticas docentes.

Esta investigación es un esfuerzo por formalizar el poder de la familia en la escuela y la importancia de su vinculación; así como instar al aprovechamiento de las herramientas digitales para mantener este sendero y comprender que es menester continuar avanzando en el gran objetivo de proveer una educación de calidad para las futuras generaciones teniendo en cuenta las recomendaciones de aquellos que dedican su tiempo a investigar en el campo educativo, puesto que su aporte resulta crucial para alcanzar este objetivo.

Finalmente, resulta relevante mencionar que en términos de política educativa en México, desde principios de 2019 se han implementado una serie de normas que intentan favorecer los mecanismos para aumentar la participación de las madres en la educación de sus hijos y aunque su implementación está involucrada en un largo proceso de investigación formal, para futuros investigadores, medir el alcance e impacto de esta postura educativa oficial podría ser importante para comprender la participación del Estado en relación con el logro educativo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acuña, N., Carcamo, H., Concha, B., de la Fuente, B., y Medina, R. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*(55) 59–70. doi:10.29035/ucmaule.55.59
- Aguirre, J., Drake, C., Foote, M., Gau, T., Roth, A., y Turner, E. (2013). Orientations of prospective teachers toward students' family and community. *Teaching and Teacher Education*, 35, 126-136. doi:10.1016/j.tate.2013.06.003
- Ali, A., Alizadeh, M., y Tehranian, A. (2018). A Study on the Changes on Teachers' Knowledge and Beliefs After a Workshop Based on Mathematics Education Software, by Relying on Fuzzy Method. *PNA*, 13(1) 19-40. doi:10.30827/pna.v13i1.6593
- Amaya, E., Delgado, A., Gnecco, L., León, E., y Valencia, D. (2014). Creencias de un grupo de trece profesores sobre las condiciones laborales que dignifican y precarizan su profesión. *Universidad San Buenaventura*, 156. Obtenido de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/83580.pdf>
- Anzaldo, G., y Benavides, G. (2020). Expectativas en las tasas de interés y noticias de política monetaria de EEUU. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 17(1) 17–35. doi:10.21919/remef.v15i1.463
- Anzoátegui, J., y Galvis, J. (2019). Efectos de los anuncios de política monetaria y la credibilidad sobre las expectativas de inflación: evidencia para Colombia. *Apuntes del Cenes*, 38(67) 73–94. doi:10.19053/01203053.v38.n67.2019.7912
- Arreola, C., Carlos, E., y Valdés, Á. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de evaluación educativa*, 2(1) 92-109. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/285871818\\_Desarrollo\\_de\\_un\\_instrumento\\_para\\_medir\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_padres\\_en\\_la\\_educacion\\_de\\_los\\_hijos](https://www.researchgate.net/publication/285871818_Desarrollo_de_un_instrumento_para_medir_la_participacion_de_los_padres_en_la_educacion_de_los_hijos)
- Astorquiza, B. (2018). Efectos de la pedagogía y el compromiso educativo sobre el logro académico de los estudiantes de educación media. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 28, 43-67. Obtenido de

- <https://upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2765/3842>
- Bakker, J., Brus, M., y Denessen, E. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2) 177–192. doi:10.1080/03055690601068345
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barrientos, P. (2017). La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad. *RED CDPD*, 7(2) 175-193. Obtenido de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1570>
- Bayas, C., Molina, L., Ordóñez, E., y Rodríguez, A. (2018). Creencias y prácticas pedagógicas alrededor del clima en el aula frente al problema de las drogas. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2) 141–152. doi:10.22507/rli.v15n2a11
- Bazán, A., y Castellanos, D. (2014). Estrategias de apoyo de padres de alumnos de alto desempeño, para el estudio y aprendizaje escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2) 153-175. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49581/30360>
- Bazán, A., Hernández, E., Hernández, C., y Ochoa, E. (2020). Relaciones entre contexto de procedencia y logro académico al terminar la primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e08) 1-16. doi:10.24320/redie.2020.22.e08.2335
- Becker, D., y Wessling, K. (2020). *The impact of classroom, school, neighborhood, and institutional factors on teachers' expectations*. Maastricht, Holanda: Research Centre for Education and the Labour Market. doi:10.26481/umaror.2020004
- Bendixsen, S., y Danielsen, H. (2020). *Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway*. Bergen, Norway: Comparative Education. doi:10.1080/03050068.2020.1724486
- Bertrand, R., y Deslandes, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3) 164-175. doi:10.3200/JOER.98.3.164-175
- Blanco, R., y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. (R. Blanco, Ed.) Santiago: UNESCO.
- Boonk, L., Gijssels, J., Ritzen, H., y Saskia, B. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational*

- Research Review*(24) 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. Obtenido de [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (2006). handbook of child psychology. volume one: theoretical models of human development. En W. Damon, R. Lerner, y R. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology. Volume 1: theoretical models of human development* (Sexta ed., págs. 793-828). New Jersey: Wiley. Obtenido de <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf>
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (2016). The Bioecological Model of Human Development. En R. Lerner, W. Damo, y R. Lerner (Edits.) *Handbook of Child Psicology. Volume 1: Teorical Models of Human Developmen* (Sexta ed., págs. 793-828). Hoboken: Jhon, Wiley and Sons, Inc. Obtenido de <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf>
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2) 15-27. doi:10.6018/reifop.18.2.219491
- Cárdenas, M. (2013). *Introducción a la Economía Colombiana* (Tercera ed.). Bogotá D.C.: Alfaomega.
- Carlos, E., Urías, M., Valdéz, Á., y Wendlandt, T. (2016). Desarrollo de una Escala para Medir Prácticas Docentes para Involucrar a las Familias en la Educación en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(101) 1-13. doi:10.14507/epaa.v24.2452
- Carro, A., Corona, M., Hernández, F., y Lima, J. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49) 7-28. doi:10.18800/educacion.201602.001
- Coninck, K., Dotger, B., Vanderlinde, R., y Walker, J. (2020). Measuring student teachers'

- self-efficacy beliefs about family-teacher communication: Scale construction and validation. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-9. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100820>
- Corral, V., Frías, M., González, D., y Miranda, J. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1) 157-167.
- Dallaire, J., Hoover, K., Sandler, H., Walker, J., y Wilkins, A. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2) 85-104. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/499193>
- Danna, J., Londoño, D., y Stellan, R. (2020). Expectativas semiadaptativas en los modelos macroeconómicos multiagentes. Una aplicación al análisis de la fragilidad financiera empresarial. *Revista de Economía del Rosario*, 23(1) 65-108. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.8627
- Daza, G., y Garza, B. (2020). Estudio de las expectativas de estudiantes mexicanos del nivel medio superior con respecto al Cálculo Diferencial e Integral. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(1) 610-631. doi:10.23925/1983-3156.2020v22i1p610-631
- Derin, D., Nofle, J., Quintanar, A., y Warren, S. (2011). Preparing Urban Teachers to Partner with Families and Communities. *The School Community Journal*, 21(1) 91-112. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932202.pdf>
- Díaz, K., Gutiérrez, R., y Román, R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3) 1-17. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-15. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Duckworth, A., Eskreis, L., Galla, B., Gross, J., y Taxer, J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373-399. doi:10.1146/annurev-psych-010418-103230
- Epstein, G. (2005). *Financialization and the World Economy*. Massachusetts.
- Epstein, H., y Marconi, S. (2016). Paridades de poder adquisitivo para América Latina y el Caribe, 2005-2013: métodos y resultados. *Revista CEPAL*(119) 7-29.

- Epstein, J. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3) 277-294. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1001545>
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1) 85-105. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Eva, H., y Mei, N. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review*, 99, 10-17. doi:10.1016/j.childyouth.2019.01.019
- Flouri, E. (2006). Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six year follow-up of the 1970 British Birth Cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 41-55. doi:10.1348/000709905X52508
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language teaching*, 35(1) 1-13. doi:10.1017/S0261444801001720
- Fuentes, V., Guzmán, C., Quevedo, K., y Villablanca, I. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2) 97-113. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art07.pdf>
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? . En J. Garreta, *La relación familia-escuela* (págs. 9-12). Lérida, España.
- Green, C., Hoover, K., Sandler, H., y Walker, J. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3) 532-544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532
- Guevara, G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29) 639-653. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002914.pdf>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos

- acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*(44) 165-179. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Guo, K., y Kilderry, A. (2018). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and Teacher Education*, 69, 95-103. doi:10.1016/j.tate.2017.09.018
- Herman, K., Reinke, W., Stormont, M., Thompson, A., y Webster, C. (2017). Impact of Incredible Years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis. *Journal of School Psychology*, 62, 51-65. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.003
- Hernández, F. (20017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la reforma educativa en el estado de Tlaxcala, México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-11). San Luis Potosí.
- Hernández, M., García, P., Gomariz, V., y Parra, J. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154) 97-117. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13248313006.pdf>
- Holloway, S., Park, S., y Stone, S. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*(82) 195-206. doi:10.1016/j.childyouth.2017.09.012
- Hoover, K., y Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Resear*, 67(1) 3-42. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543067001003>
- Hoover, K., Jones, K., Reed, R., y Walker, J. (2000). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: Testing a Theoretical Model. *Annual Conference of the American Educational Research Association*, (págs. 1-21). New Orleans.
- Hoover, K., Jones, K., Reed, R., y Walker, J. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7) 843-867. doi:10.1016/S0742-051X(02)00047-1
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1) 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049

- INEGI. (2021). *México en Cifras*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx:https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=29>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Programa Estatal de Evaluación. Tlaxcala. Región Centro*. Estado de Tlaxcala: Documetos rectores.
- Jacobson, L., y Rosenthal, R. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 16-20. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/59c1/4fab51544dc9c5ec4e56c5a962346859c06a.pdf>
- Juang, L., Noack, P., Schachner, M., Vietze, J., y Vijver, F. (2020). Juggling between parental and school expectations: the development of domain-specific acculturation orientations in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1–17. doi:10.1111/jora.12547
- Keyes, C. (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. *Actas del Simposio Lilian Katz*, (págs. 107-118). Champaign. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED470883>
- Luna, D., y Velázquez, P. (2019). Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2) 87-120. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27059273013/27059273013.pdf>
- Martijn, T., Mutton, T., Thompson, I., y Vanderlinde, R. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3) 252-257. doi:10.1080/02607476.2018.1465545
- Martín, M., Sánchez, P., y Valdés, Á. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1) 1-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511137012.pdf>
- Martínez, F. (2001). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (págs. 1-13). México DF: El Manual Moderno. Obtenido de [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20034%202004%20Educacion-IE-Psicologia%20Castaneda%20Manual%20Moderno.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20034%202004%20Educacion-IE-Psicologia%20Castaneda%20Manual%20Moderno.pdf)

- Meenu, D. (2016). Factors Affecting the Academic Achievement: A Study of Elementary School Students of NCR Delhi, India. *Journal of Education and Practice*, 7(4) 70-74. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092343.pdf>
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*(67) 2-10. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206704.pdf>
- Montero, Y., y Tahull, J. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. *Análisis*, 50(93) 427-447. doi:10.15332/21459169
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 41(2) 241-255. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>
- OCDE. (2021). *Destrezas y Habilidades de la OCDE en Tlaxcala (México). Evaluación y recomendaciones*. Paris: Estudios de Competencias de la OCDE. doi:10.1787/13925818-en.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?hl=esylr=yid=gKZP8\\_Tp27UCyoi=fndypg=PP1yots=5pbFrEbIXRysig=lyrr0NbBs9TPB5T2NflHuHxmYCIyredir\\_esc=y#v=onepageyqyf=false](https://books.google.com.co/books?hl=esylr=yid=gKZP8_Tp27UCyoi=fndypg=PP1yots=5pbFrEbIXRysig=lyrr0NbBs9TPB5T2NflHuHxmYCIyredir_esc=y#v=onepageyqyf=false)
- Ramírez, A., Velasco, F., y Vera, J. (2015). Procesos escolares y eficiencia interna: ¿cuál es la relación con el logro académico en la educación media superior mexicana? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(53) 1-21. doi:10.14507/epaa.v23.1735
- Sánchez, A., Reyes, F., y Villaroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3) 347-367. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art19.pdf>
- Sánchez, L., y Ferrández, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1) 219-235. doi:10.6018/rie.463611
- Sánchez, P., y Valdés, Á. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación

- familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2) 105-115. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Secretaría de Economía de México. (abril de 2022). *Acerca de Zacatelco*. Obtenido de <https://datamexico.org>: <https://datamexico.org/es/profile/geo/zacatelco>
- Secretaría de Economía de México. (abril de 2022a). *Acerca de Panotla*. Obtenido de [datamexico.org](https://datamexico.org): <https://datamexico.org/es/profile/geo/panotla>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Tlaxcala*. Tlaxcala: DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA USET-SEPE.
- Secretaría de Educación Pública. (8 de Febrero de 2019). Manual de Organización General de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. *Diario Oficial*, págs. 4-25. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n630.doc>
- Sung, K. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, 60, 149-156. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.07.006
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*(83) 35-52. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173765>
- Torrico, E., Santín, C., Villas, M., Menéndez, S., y López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1) 45-59. Obtenido de [https://www.um.es/analesps/v18/v18\\_1/03-18\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf)
- Urías, M., y Valdés, A. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134) 99-114. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a7.pdf>
- Valdés, Á. (2007). *Familia y desarrollo: Intervenciones en terapia familiar*. México DF: Manual Moderno. Obtenido de [https://psicologiasantacruz.com/wp-content/uploads/2019/07/familia\\_y\\_desarrollo\\_intervenciones\\_en\\_terapia\\_rinconmedico.net\\_.pdf](https://psicologiasantacruz.com/wp-content/uploads/2019/07/familia_y_desarrollo_intervenciones_en_terapia_rinconmedico.net_.pdf)
- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 42, 1-7. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021114>



**Anexo A**

Tabla A. Batería de preguntas y variables sociodemográficas docentes.

<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Variable</b>
1	Nombre de la institución escolar en donde labora	escuela
2	Número (o aproximado) de estudiantes que atiende actualmente	estudiantes
3	Tipo de secundaria	tipo
4	Genero	genero
5	Edad	edad
6	Estado civil	civil
7	Número de hijos / hijas	hijos
8	Nivel máximo de estudios	estudios
9	Área(s) de formación	formación
10	Años de servicio como docente	experiencia
11	Tipo de nombramiento o plaza actual	plaza
12	Antigüedad en la institución actual	antigüedad

**Anexo B**

Tabla B. Batería de preguntas y variables, encuestas docentes.

<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Variable</b>
13	Considero que el salario recibido compensa el trabajo realizado	salario
14	Pienso que es relevante recibir capacitación para aprender a vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en los procesos de la escuela	mejora
15	Creo tener las habilidades y conocimientos necesarios para realizar mi trabajo de vincular a las familias en el proceso educativo	habilidades
16	En mi opinión, es importante seguir capacitándome para cumplir con mi labor como docente	capacitación
17	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mi familia	familia
18	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por mis amigas (os)	amigos
19	Siento que mi trabajo es aceptado y respetado por las madres/padres de familia y/o tutores	padres
20	Considero tener las habilidades comunicativas que se necesitan para vincular a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo	comunicativas
21	Creo saber transmitir (enseñar) al estudiante lo plasmado en el programa académico	enseñar
22	Considero que tengo objetivos académicos claros en el aula a corto, mediano y largo plazo	objetivos
23	Pienso que los estudiantes frecuentemente requieren del apoyo de las madres/padres de familia y/o tutores para mejorar su desempeño	apoyo
24	Considero que, en general, los estudiantes comprenden los temas de la clase	comprensión
25	Creo que los estudiantes emplean los conocimientos adquiridos en clase en su diario vivir (casa).	emplean
26	Pienso que la familia del estudiante es un apoyo para cumplir los objetivos plasmados en el programa académico	pienso
27	Siento que las madres/padres de familia y/o tutores requieren una adecuada formación académica y de valores para apoyar el proceso de formación del estudiante	siento
28	Creo que las madres/padres de familia y/o tutores deberían reunirse con el estudiante a discutir temas escolares	creo
29	Pienso que las madres/padres de familia y/o tutores toman medidas para garantizar la salud física, emocional y personal de los estudiantes	toman
30	Considero que el diálogo con los estudiantes acerca de cómo implicar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo es importante	diálogo

Ítem	Pregunta	Variable
31	Considero que debe haber una comunicación optima y continua entre la familia y los docentes	considero
32	Siento que si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que asistan a los eventos escolares, ellas/ellos asistirán	asistan
33	Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que participen en las actividades académicas y, en general, en la escuela, ellas/ellos participaran	participen
34	Creo que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores que supervisen y ayuden al estudiante con la tarea, ellas/ellos lo harán	supervisen
35	Pienso que, si pido a las madres/padres de familia y/o tutores dialogar con el estudiante sobre la jornada escolar, ellas/ellos lo harán	tutores
36	Considero tener un alto nivel de eficacia para involucrar a las madres/padres de familia y/o tutores en el proceso educativo	eficacia
37	Creo que, si tomo las decisiones académicas, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, obtendré mejores resultados	decisiones
38	Siento que cuando diálogo con los estudiantes sobre sus actitudes negativas en la escuela, se pueden corregir apropiadamente	actitudes
39	Creo que si diálogo con los estudiantes sobre el trabajo que realizan en casa, en compañía de las madres/padres de familia y/o tutores, fortifico tales prácticas	compañía
40	Considero que contacto adecuadamente a las madres/padres de familia y/o tutores (envío notas, llamadas, correos) para dialogar sobre el estudiante y revisar su progreso	contacto
41	Creo que, si tomo decisiones involucrando a las madres/padres de familia y/o tutores, mejoro las condiciones para los estudiantes	involucrar
42	En mi opinión, si adapto información para ajustar las practicas que vinculen a la familia y a la escuela, los resultados académicos serán mejores	adapto
43	Pienso que, si hago llegar información a las madres/padres de familia y/o tutores, a través de las y los estudiantes, ellos atenderán	información
44	Considero que si produzco material didáctico (para tareas) que involucre a las madres/padres de familia y/o tutores, los estudiantes aprenderán mejor	material

**Anexo C**

Tabla C. Batería de preguntas y variables, encuesta padres de familia.

<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Variable</b>
1	Nombre de la institución donde estudia su(s) hija(s) o hijo(s)	colegio
2	Tipo de secundaria donde estudia su(s) hija(s) o hijo(s)	tipo
3	Grado de secundaria que cursa su(s) hija(s) o hijo(s)	grado
4	Su nivel de estudios es	estudios

**Anexo D**

Tabla D. Batería de preguntas y variables, encuesta madres de familia.

<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Variable</b>
5	Diálogo con el docente acerca del aprendizaje de mi(s) hija(s) o hijo(s)	aprendizaje
6	Diálogo con el docente respecto a la conducta de mi(s) hija(s) o hijo(s)	conducta
7	Diálogo con el docente acerca de cómo mi(s) hija(s) o hijo(s) realiza las tareas y participa en clases	participa
8	Diálogo con el docente acerca de las tareas de mi(s) hija(s) o hijo(s) en casa	tarea
9	Diálogo con el docente acerca de cómo puedo apoyar en la escuela	apoyo
10	Tengo constante comunicación con el docente a través de diferentes medios de comunicación, tales como correos, llamadas telefónicas, WhatsApp, anotaciones en libretas o mensajes a través de mi hija(o)	comunicación
11	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de su relación con las compañeras(os) de la escuela	relación
12	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) con respecto a lo que sucede en la escuela	sucede
13	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca de la relación que tiene con el docente	docente
14	Diálogo con mi(s) hija(s) o hijo(s) acerca del sistema de evaluación de la escuela	evaluación
15	Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores voluntarios para apoyar a la escuela	grupos
16	Formo parte de grupos de madres/padres y/o tutores que se apoyan entre sí.	tutores
17	Mi participación en la escuela y las actividades con mi hija(o) en casa, se deben a las invitaciones por parte del docente	actividades
18	El docente me considera importante para la educación de mi hija(o)	considera
19	El docente espera un buen desempeño académico de mi hija(o)	desempeño
20	El docente es eficiente para involucrarme en la educación de mi hija(o)	eficiente

### Anexo E

A continuación se relaciona el código R para empleado para realizar el análisis de resultados:

```
library(readxl)
```

```
Respuesta_Docente <- read_excel("C:/~/Respuesta Docente.xlsx")
```

```
Respuesta_Docente$salario = factor(Respuesta_Docente$salario, labels = c(1,2,3,3,4,5)
levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de
acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$mejora = factor(Respuesta_Docente$mejora, labels = c(1,2,3,3,4,5)
levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de
acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$habilidades = factor(Respuesta_Docente$habilidades, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$capacitacion = factor(Respuesta_Docente$capacitacion, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$familia = factor(Respuesta_Docente$familia, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$amigos = factor(Respuesta_Docente$amigos, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$padres = factor(Respuesta_Docente$padres, labels = c(1,2,3,3,4,5)
levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de
acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$comunicativas = factor(Respuesta_Docente$comunicativas, labels
= c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$enseñar = factor(Respuesta_Docente$enseñar, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

Respuesta\_Docente\$objetivos = factor(Respuesta\_Docente\$objetivos, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$apoyo = factor(Respuesta\_Docente\$apoyo, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$comprension = factor(Respuesta\_Docente\$comprension, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$emplean = factor(Respuesta\_Docente\$emplean, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$pienso = factor(Respuesta\_Docente\$pienso, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$siento = factor(Respuesta\_Docente\$siento, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$creo = factor(Respuesta\_Docente\$creo, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$toman = factor(Respuesta\_Docente\$toman, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$diálogo = factor(Respuesta\_Docente\$diálogo, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$considero = factor(Respuesta\_Docente\$considero, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$asistan = factor(Respuesta\_Docente\$asistan, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

Respuesta\_Docente\$participen = factor(Respuesta\_Docente\$participen, labels = c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))

```
Respuesta_Docente$supervisen = factor(Respuesta_Docente$supervisen, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$tutores = factor(Respuesta_Docente$tutores, labels = c(1,2,3,3,4,5)
levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de
acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$eficacia = factor(Respuesta_Docente$eficacia, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$decisiones = factor(Respuesta_Docente$decisiones, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$actitudes = factor(Respuesta_Docente$actitudes, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$compania = factor(Respuesta_Docente$compania, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$contacto = factor(Respuesta_Docente$contacto, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$involucrar = factor(Respuesta_Docente$involucrar, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$adapto = factor(Respuesta_Docente$adapto, labels = c(1,2,3,3,4,5)
levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni desacuerdo", "Ni de
acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$informacion = factor(Respuesta_Docente$informacion, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Respuesta_Docente$material = factor(Respuesta_Docente$material, labels =
c(1,2,3,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo","Ni acuerdo ni
desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
library(corrplot)
```

```
Respuesta_Docente$salario = as.numeric(Respuesta_Docente$salario)
```

Respuesta\_Docente\$mejora = as.numeric(Respuesta\_Docente\$mejora)

Respuesta\_Docente\$habilidades = as.numeric(Respuesta\_Docente\$habilidades)

Respuesta\_Docente\$capacitacion = as.numeric(Respuesta\_Docente\$capacitacion)

Respuesta\_Docente\$familia = as.numeric(Respuesta\_Docente\$familia)

Respuesta\_Docente\$amigos = as.numeric(Respuesta\_Docente\$amigos)

Respuesta\_Docente\$padres = as.numeric(Respuesta\_Docente\$padres)

Respuesta\_Docente\$comunicativas = as.numeric(Respuesta\_Docente\$comunicativas)

Respuesta\_Docente\$enseñar = as.numeric(Respuesta\_Docente\$enseñar)

Respuesta\_Docente\$objetivos = as.numeric(Respuesta\_Docente\$objetivos)

Respuesta\_Docente\$apoyo = as.numeric(Respuesta\_Docente\$apoyo)

Respuesta\_Docente\$comprension = as.numeric(Respuesta\_Docente\$comprension)

Respuesta\_Docente\$emplean = as.numeric(Respuesta\_Docente\$emplean)

Respuesta\_Docente\$pienso = as.numeric(Respuesta\_Docente\$pienso)

Respuesta\_Docente\$siento = as.numeric(Respuesta\_Docente\$siento)

Respuesta\_Docente\$creo = as.numeric(Respuesta\_Docente\$creo)

Respuesta\_Docente\$toman = as.numeric(Respuesta\_Docente\$toman)

Respuesta\_Docente\$diálogo = as.numeric(Respuesta\_Docente\$diálogo)

Respuesta\_Docente\$considero = as.numeric(Respuesta\_Docente\$considero)

Respuesta\_Docente\$asistan = as.numeric(Respuesta\_Docente\$asistan)

Respuesta\_Docente\$participen = as.numeric(Respuesta\_Docente\$participen)

Respuesta\_Docente\$supervisen = as.numeric(Respuesta\_Docente\$supervisen)

Respuesta\_Docente\$tutores = as.numeric(Respuesta\_Docente\$tutores)

Respuesta\_Docente\$eficacia = as.numeric(Respuesta\_Docente\$eficacia)

Respuesta\_Docente\$decisiones = as.numeric(Respuesta\_Docente\$decisiones)

Respuesta\_Docente\$actitudes = as.numeric(Respuesta\_Docente\$actitudes)

```
Respuesta_Docente$compania = as.numeric(Respuesta_Docente$compania)
Respuesta_Docente$contacto = as.numeric(Respuesta_Docente$contacto)
Respuesta_Docente$involucrar = as.numeric(Respuesta_Docente$involucrar)
Respuesta_Docente$adapto = as.numeric(Respuesta_Docente$adapto)
Respuesta_Docente$informacion = as.numeric(Respuesta_Docente$informacion)
Respuesta_Docente$material = as.numeric(Respuesta_Docente$material)
str(Respuesta_Docente)
correlacion<-round(cor(Respuesta_Docente) 1)
corrplot(correlacion, method="number", type="upper")
tipo = Respuesta_Docente$tipo
escuela = Respuesta_Docente$escuela
amigos = Respuesta_Docente$amigos
familia = Respuesta_Docente$familia
enseñar = Respuesta_Docente$enseñar
objetivos= Respuesta_Docente$objetivos
apoyo = Respuesta_Docente$apoyo
pienso = Respuesta_Docente$pienso
docente = data.frame(tipo, escuela, amigos, familia, enseñar, objetivos, apoyo, pienso)
library(PerformanceAnalytics)
chart.Correlation(docente, histogram = F, pch = 19)
library(readxl)
Familia_resp <- read_excel("C:/~/Familia resp.xlsx")
Familia_resp$aprendizaje = factor(Familia_resp$aprendizaje, labels = c(1,2,3,4,4,5)
levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días",
"Todos los días"))
```

```
Familia_resp$conducta = factor(Familia_resp$conducta, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$participa = factor(Familia_resp$participa, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$starea = factor(Familia_resp$starea, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$apoyo = factor(Familia_resp$apoyo, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$comunicación = factor(Familia_resp$comunicación, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$relacion = factor(Familia_resp$relacion, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$sucede = factor(Familia_resp$sucede, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$docente = factor(Familia_resp$docente, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$evaluacion = factor(Familia_resp$evaluacion, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$grupos = factor(Familia_resp$grupos, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$tutores = factor(Familia_resp$tutores, labels = c(1,2,3,4,4,5) levels = c("Nunca", "Pocos días", "Algunos días", "Casi todos lo días", "Casi todos los días", "Todos los días"))
```

```
Familia_resp$actividades = factor(Familia_resp$actividades, labels = c(1,2,3,4,5) levels = c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Familia_resp$considera = factor(Familia_resp$considera, labels = c(1,2,3,4,5) levels =  
c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "De  
acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Familia_resp$desepeno = factor(Familia_resp$desepeno, labels = c(1,2,3,4,5) levels =  
c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "De  
acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
Familia_resp$eficiente = factor(Familia_resp$eficiente, labels = c(1,2,3,4,5) levels =  
c("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni acuerdo ni desacuerdo", "De  
acuerdo", "Totalmente de acuerdo"))
```

```
str(Familia_resp)
```

```
library(corrplot)
```

```
Familia_resp$aprendizaje = as.numeric(Familia_resp$aprendizaje)
```

```
Familia_resp$conducta = as.numeric(Familia_resp$conducta)
```

```
Familia_resp$participa = as.numeric(Familia_resp$participa)
```

```
Familia_resp$tarea = as.numeric(Familia_resp$tarea)
```

```
Familia_resp$apoyo = as.numeric(Familia_resp$apoyo)
```

```
Familia_resp$comunicación = as.numeric(Familia_resp$comunicación)
```

```
Familia_resp$relacion = as.numeric(Familia_resp$relacion)
```

```
Familia_resp$sucede = as.numeric(Familia_resp$sucede)
```

```
Familia_resp$docente = as.numeric(Familia_resp$docente)
```

```
Familia_resp$evaluacion = as.numeric(Familia_resp$evaluacion)
```

```
Familia_resp$grupos = as.numeric(Familia_resp$grupos)
```

```
Familia_resp$tutores = as.numeric(Familia_resp$tutores)
```

```
Familia_resp$actividades = as.numeric(Familia_resp$actividades)
```

```
Familia_resp$considera = as.numeric(Familia_resp$considera)
```

```
Familia_resp$desepeno = as.numeric(Familia_resp$desepeno)
```

```
Familia_resp$eficiente = as.numeric(Familia_resp$eficiente)
```

```
str(Familia_resp)
```

```
corr_f<-round(cor(Familia_resp) 1)
corrplot(corr_f, method="number", type="upper")
aprendizaje = Familia_resp$aprendizaje
conducta = Familia_resp$conducta
participa = Familia_resp$participa
tarea = Familia_resp$tarea
apoyo = Familia_resp$apoyo
comunicación = Familia_resp$comunicación
sucede = Familia_resp$sucede
relacion = Familia_resp$relacion
docente = Familia_resp$docente
evaluacion = Familia_resp$evaluacion
grupos = Familia_resp$grupos
tutores = Familia_resp$tutores

familia = data.frame(aprendizaje, conducta, participa, tarea, apoyo, comunicación,
sucede, relacion, docente, evaluacion, grupos, tutores)

library(PerformanceAnalytics)

chart.Correlation(familia, histogram = F, pch = 19)
```

Identificación de reporte de similitud: oid:21044:186502637

---

NOMBRE DEL TRABAJO  
**2022.Tesis MauricioRodríguez.docx**

---

RECUENTO DE PALABRAS	RECUENTO DE CARACTERES
<b>41005 Words</b>	<b>225849 Characters</b>
RECUENTO DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO
<b>166 Pages</b>	<b>3.9MB</b>
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME
<b>Dec 6, 2022 6:35 PM CST</b>	<b>Dec 6, 2022 6:38 PM CST</b>

---

- **14% de similitud general**  
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos
- 13% Base de datos de Internet
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 3% Base de datos de trabajos entregados

- **Excluir del Reporte de Similitud**
- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)