



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**FAMILIAS Y ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO**

PRESENTA

Alejandra Infante Blanco

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORES

**Laura Elena Padilla González
José Matías Romo Martínez**

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

**Claudia Lucy Saucedo Ramos
Salvador Camacho Sandoval**

Aguascalientes, Ags., 3 de noviembre de 2020



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 09 de noviembre de 2020

NOMBRE: Alejandra Infante Blanco **ID** 243384

PROGRAMA: Doctorado en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: Familias y escuelas en la formación de estudiantes debachillerato

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El impacto potencial de esta tesis se define por la fundamentación de su propuesta metodológica y por la aportación de sus resultados al campo de la investigación educativa, a saber, se reconoce la heterogeneidad de prácticas y significados en torno al vínculo familia-escuela en el bachillerato, a partir de ello, se reflexiona sobre la necesidad de considerar esta información como base para pensar en políticas educativas contextualizadas que vayan encaminadas a la atención de las problemáticas que enfrenta la Educación Media Superior. De igual manera, el impacto se valora a partir de los productos académicos que derivan de este trabajo, cuyo propósito es compartir los hallazgos con la comunidad académica y con el público en general, por ejemplo, la publicación de un artículo relacionado con la fase de revisión de la literatura, otro referente a los resultados y su socialización en ponencias y conferencias.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	El estudiante es el primer autor
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí
 No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dr. Salvador Camacho Sandoval

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Elaborado por: D. Apoyo al Posg.
Revisado por: D. Control Escolar/D. Gestión de Calidad.
Aprobado por: D. Control Escolar/D. Apoyo al Posg.

Código: DO-SEE-FO-15
Actualización: 01
Emisión: 28/04/20



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

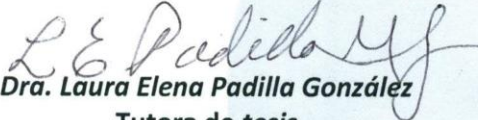
Mtra. C.S. y H. María Zapopan Tejeda Caldera
Decana del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
PRESENTE

Por medio del presente, como **TUTORA** designada de la estudiante **ALEJANDRA INFANTE BLANCO** con ID **243384**, quien realizó *la tesis* titulada: **FAMILIAS Y ESCUELAS EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 3 de noviembre de 2020.


Dra. Laura Elena Padilla González
Tutora de tesis

c.c.p.- Interesada
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar

Family involvement in high school: A strategy to improve student permanency

ALEJANDRA INFANTE BLANCO*

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ**

Es amplia la literatura que aborda la relación familia-escuela durante la educación básica, pero es menor la que estudia la temática desde la educación media superior o superior. Este trabajo presenta el desarrollo del concepto de implicación familiar en la educación y su importancia en el logro académico de los estudiantes de bachillerato; se asume que la familia tiene un rol fundamental en el acompañamiento socioafectivo y cognitivo que puede brindar al adolescente durante esta etapa, lo que facilita su permanencia escolar. Con base en el modelo de Epstein, se clasifican los niveles de implicación familiar, así como las prácticas familiares y escolares que dan lugar al logro académico de los estudiantes; se analizan algunas estrategias identificadas en la literatura que pueden ser de utilidad para fomentar la implicación de las familias en las preparatorias mexicanas a fin de coadyuvar a uno de sus mayores retos: la permanencia de los estudiantes en el bachillerato.

A growing body of research confirms the importance of the family-school relationship during the early and elementary childhood education; however, scant research has addressed this topic with regard to high school education. This paper focuses on the concept of family involvement in education and explores its relationship to high school students' outcomes; it assumes that family involvement in education remains central in this stage, adolescence, as students continue to grow up, as well as for its strategic role in promoting school retention in this level of education. This review relies on the Epstein's model, which suggests different levels of family involvement; it also points out family and school practices that promote students' outcomes. Based on this, we analyze some strategies identified in the literature that may be helpful for Mexican high schools in order to improve family involvement, which in turn could contribute to face one of the challenges of this educational level: high school students' retention.

Palabras clave:

implicación familiar, educación media superior, logro educativo, permanencia escolar

Keywords:

family involvement, high school education, student outcomes, student permanency

Recibido: 17 de junio de 2019 | **Aceptado para su publicación:** 29 de enero de 2020

Fecha de publicación: 11 de febrero de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1011>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0054-006

* Doctoranda en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: aleinfanteb@gmail.com

** Doctora en Educación por la Claremont Graduate University. Profesora-investigadora del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son la política educativa y la gestión en educación media superior y superior. Correo electrónico: lepadill@gmail.com

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONACYT por el financiamiento que me permitió completar este grado académico, mantengo el compromiso de retribuir este apoyo con mi ejercicio profesional.

Quiero reconocer el apoyo de la doctora Laura Elena Padilla González y del doctor José Matías Romo Martínez, quienes, con sus conocimientos y experiencia, dirigieron este trabajo. Les admiro por las aportaciones que, a lo largo de sus carreras, han hecho al campo de la educación y por su capacidad para compartirlas con las nuevas generaciones.

Una mención especial merece la doctora Claudia Lucy Saucedo Ramos por su presencia, pues a pesar de la distancia, su acompañamiento fue fundamental para desarrollar esta tesis, muchas gracias por su interés y compromiso con este proyecto.

Gracias también a los doctores Salvador Camacho Sandoval, Horacio Luis Paulín y Carlota Guzmán Gómez, por su disposición para revisar este trabajo, sus contribuciones lo han enriquecido sobre manera.

Me siento sumamente agradecida por trabajar de la mano de un gran equipo (directores de tesis y comité tutorial), todos excelentes investigadores y de una gran calidad humana que influyeron de manera importante en mi formación. Comparto con ustedes la satisfacción de concluir este proyecto.

Es preciso también dar las gracias a los directores de los bachilleratos que participaron en este estudio, gracias por abrirnos las puertas para trabajar en sus escuelas. Así también, gracias a los tutores, orientadores, estudiantes y familias que colaboraron en la realización de la investigación. Gracias por permitirnos ver desde sus ojos las diferentes relaciones familia-escuela en el bachillerato.

Gracias a Iliana y Oli, que me acompañaron durante este proceso de formación, valoro mucho su amistad y el apoyo que me dieron especialmente en los momentos difíciles. Su presencia le dio un toque de alegría al doctorado y ahora son parte de mi familia.

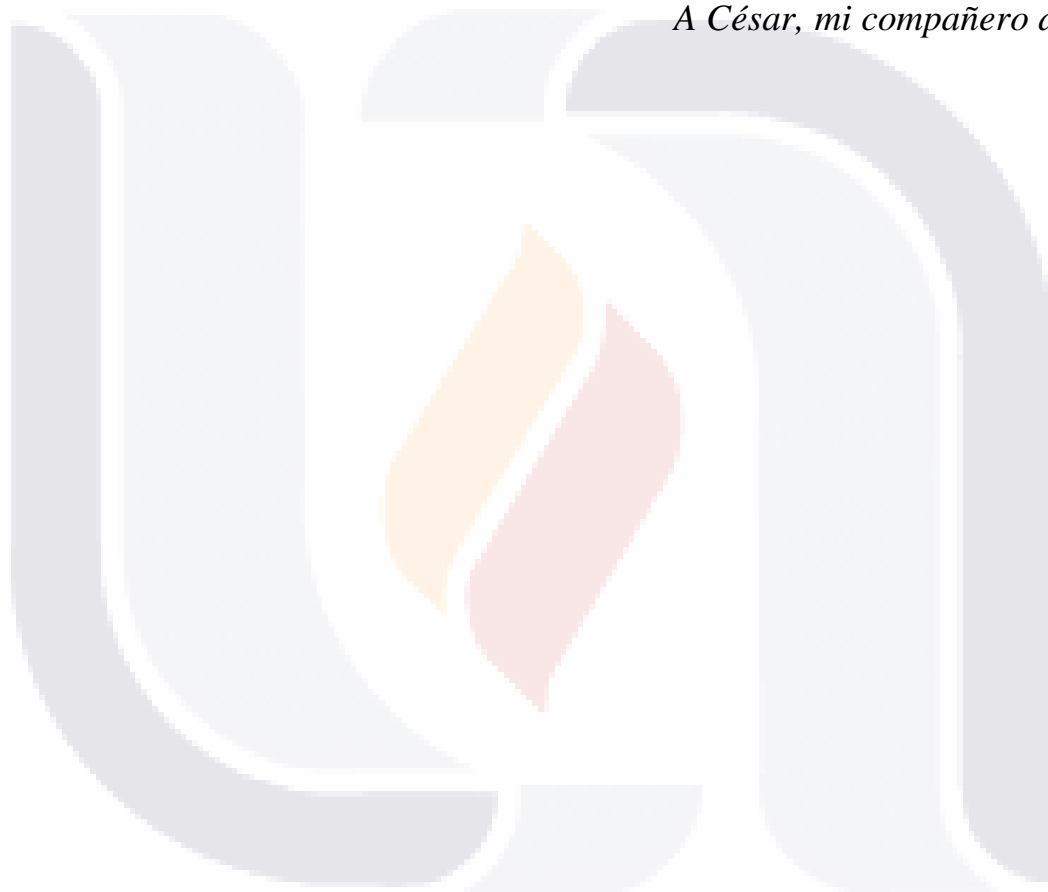
Agradezco a mi mamá, a mi hermana y a César por apoyarme con este sueño y por ser parte de él, este logro es para ustedes también.

Finalmente, expreso mi gratitud a las personas del Departamento de Educación de la UAA, por su acompañamiento y apoyo durante estos tres años, gracias especialmente a Elsa por excelente labor.

DEDICATORIAS

A mi mamá, por ser mi modelo y pilar.

A César, mi compañero de vida.



ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO 1

ÍNDICE DE TABLAS..... 3

ÍNDICE DE FIGURAS..... 4

ACRÓNIMOS..... 5

RESUMEN..... 6

ABSTRACT 8

INTRODUCCIÓN10

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....14

1.1 El vínculo familia-escuela 14

1.2 La Educación Media Superior 16

1.3 La voz de los estudiantes de bachillerato 20

1.4 Panorama de la investigación sobre la familia y la escuela 22

1.5 Justificación y propósito del estudio 28

1.6 Preguntas y objetivos de investigación..... 33

Objetivos 34

CAPÍTULO II. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES 36

2.1 Familias 36

 2.1.1 ¿Qué se entiende por familia?..... 36

 2.1.2 La función educativa de familia 40

2.2 La escuela como institución formadora..... 42

 2.2.1 Los objetivos de la escuela 45

 2.2.2 El enfoque de logro educativo..... 47

2.3 La relación familia-escuela..... 49

 2.3.1 Una mirada al concepto involucramiento familiar 50

 2.3.2 Las familias en la educación media superior 57

 2.3.3 Las voces de los participantes de la relación familia-escuela 65

CAPÍTULO III. PRÁCTICAS, SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS.....72

Para pensar la Fenomenología..... 72

3.1 Las prácticas sociales 75

 3.1.1 La vida cotidiana 78

3.2 Los significados y su construcción 83

3.3 La experiencia como categoría articuladora de prácticas y significados..... 86

A manera de cierre..... 90

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO93

4.1 Acercamiento..... 94

 4.1.1 Participantes..... 95

 4.1.2 Técnicas de obtención de información 96

 4.1.3 Obtención de información y cuidados éticos 101

4.2 Contextualización de los bachilleratos y actores 105

 4.2.1 Bachillerato A 106

 4.2.2 Bachillerato B 108

 4.2.3 Caracterización de orientadores y tutores..... 110

 4.2.4 Caracterización de estudiantes 111

4.2.5 Caracterización de las familias.....	117
4.3 Estrategias de análisis.....	119
4.3.1 Descripción del procedimiento de análisis.....	120
4.3.2 Precisiones sobre el acercamiento analítico.....	123
CAPÍTULO V. PRÁCTICAS DE INVOLUCRAMIENTO GENERADAS DESDE EL BACHILLERATO.....	125
5.1 Entrega de boleta de calificaciones	128
5.2 Detección de estudiantes en riesgo académico	134
5.3 Conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes.....	136
5.4 Realización de un trámite escolar	138
5.5 Significados sobre la participación de las familias en las actividades propuestas por el bachillerato	139
5.6 Las prácticas y significados de involucramiento propuestas por el bachillerato: análisis contextual de los planteles.....	147
Comentarios finales	149
CAPÍTULO VI. ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL BACHILLERATO	152
6.1 Sustento material.....	156
6.2 Apoyo académico.....	157
6.3 Acompañamiento emocional	158
6.4 Construcción de espacios de diálogo (emergente)	160
6.5 Seguimiento conductual (emergente).....	163
6.6 Significados de las prácticas de acompañamiento familiar	165
6.6 Las prácticas y significados del acompañamiento familiar: análisis contextual de los planteles	169
CAPÍTULO VII. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN.....	173
7.1 Expectativas educativas.....	175
7.2 La utilidad del estudio.....	181
7.3 Currículum del hogar	185
7.4 Los significados del valor de la educación: análisis contextual de los planteles.....	187
CAPÍTULO VIII. REFLEXIONES FINALES	191
Respondiendo las interrogantes	192
Los supuestos que orientaron este trabajo y el aporte de la literatura especializada.....	197
Sobre los tutores/orientadores	200
Recomendaciones	201
REFERENCIAS.....	203
ANEXOS.....	213

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Porcentaje de abandono por subsistema en el estado de Aguascalientes.....	19
Tabla 2 Análisis del concepto involucramiento familiar.....	57
Tabla 3 Caracterización de orientadores y tutores.....	111
Tabla 4 Caracterización de grupos de discusión.....	114
Tabla 5 Caracterización de los estudiantes entrevistados.....	116
Tabla 6 Caracterización de las familias entrevistadas.....	118
Tabla 7 Dimensiones y categorías de análisis inicial por actor.....	122
Tabla 8 Análisis contextual de prácticas y significados de involucramiento propuestas por el bachillerato.....	148
Tabla 9 Clasificación de prácticas cotidianas de acompañamiento familiar.....	153
Tabla 10 Análisis contextual de las prácticas y significados del acompañamiento familiar en el bachillerato.....	171
Tabla 11 Análisis contextual de los significados del valor de la educación.....	188

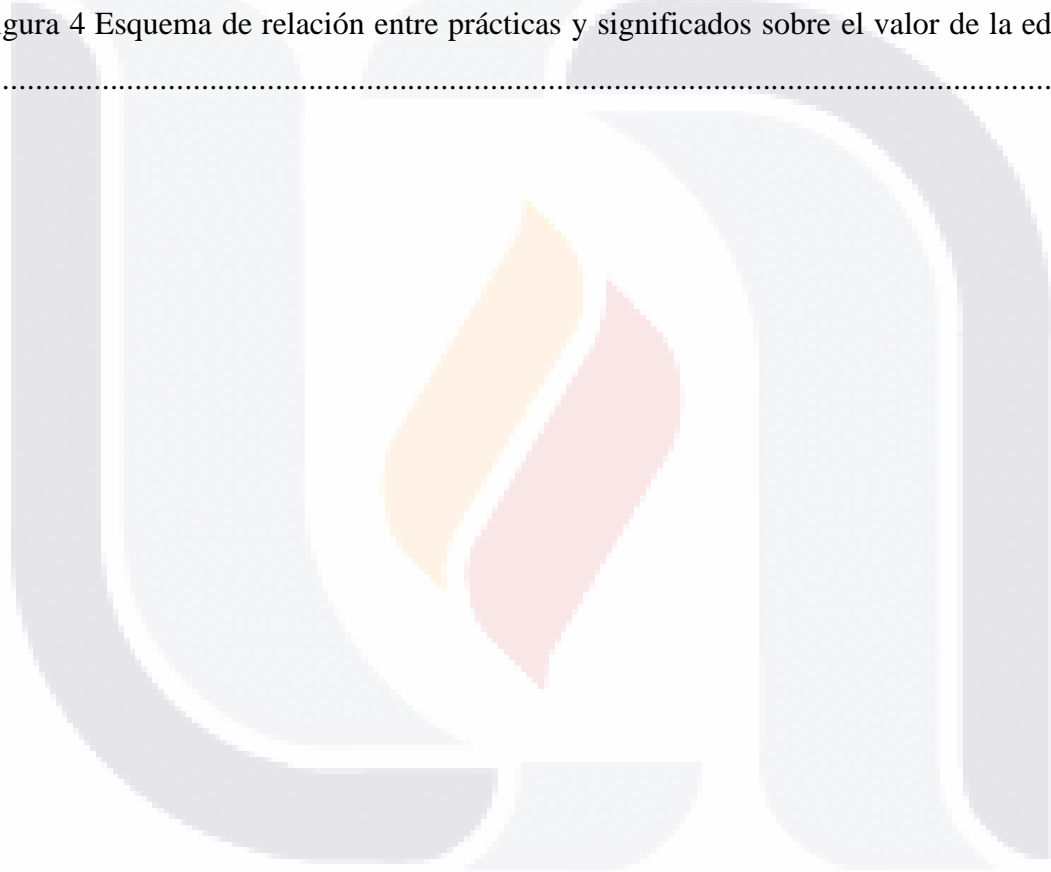
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribución de la escolaridad de los padres para los planteles A y B..... 118

Figura 2 Esquema de estilos de participación familiar en actividades propuestas por el bachillerato 127

Figura 3 Esquema de relación entre prácticas y significados de acompañamiento familiar en el bachillerato..... 155

Figura 4 Esquema de relación entre prácticas y significados sobre el valor de la educación 174



ACRÓNIMOS

CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
EMS:	Educación Media Superior
RIEMS:	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS:	Subsecretaría de Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
SEP:	Secretaría de Educación Pública
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CECyTEA	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Aguascalientes
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
CETIs	Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios
CBTIs	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
LGSPD	Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD),

RESUMEN

La relación familia-escuela es un tema recurrente por su importancia en la investigación educativa, uno de sus hallazgos más importante es la relación positiva que existe entre la implicación familiar y el rendimiento académico. La literatura científica señala que es en educación básica donde se han desarrollado la mayor cantidad de estudios, dejando una ausencia en el conocimiento sobre el involucramiento familiar en educación media superior. El estudio de este tema en bachillerato resulta pertinente por la etapa madurativa que viven los estudiantes, así como por la declarada obligatoriedad del mismo, lo cual sugiere que las acciones familiares son importantes para lograr que todos los jóvenes concluyan satisfactoriamente este nivel educativo.

A partir de estos planteamientos nace el interés por desarrollar el presente trabajo de investigación, cuyo objetivo es comprender la relación familia-escuela, a partir de las experiencias de involucramiento familiar de estudiantes, familias y orientadores/tutores pertenecientes a dos bachilleratos tecnológicos de Aguascalientes, México.

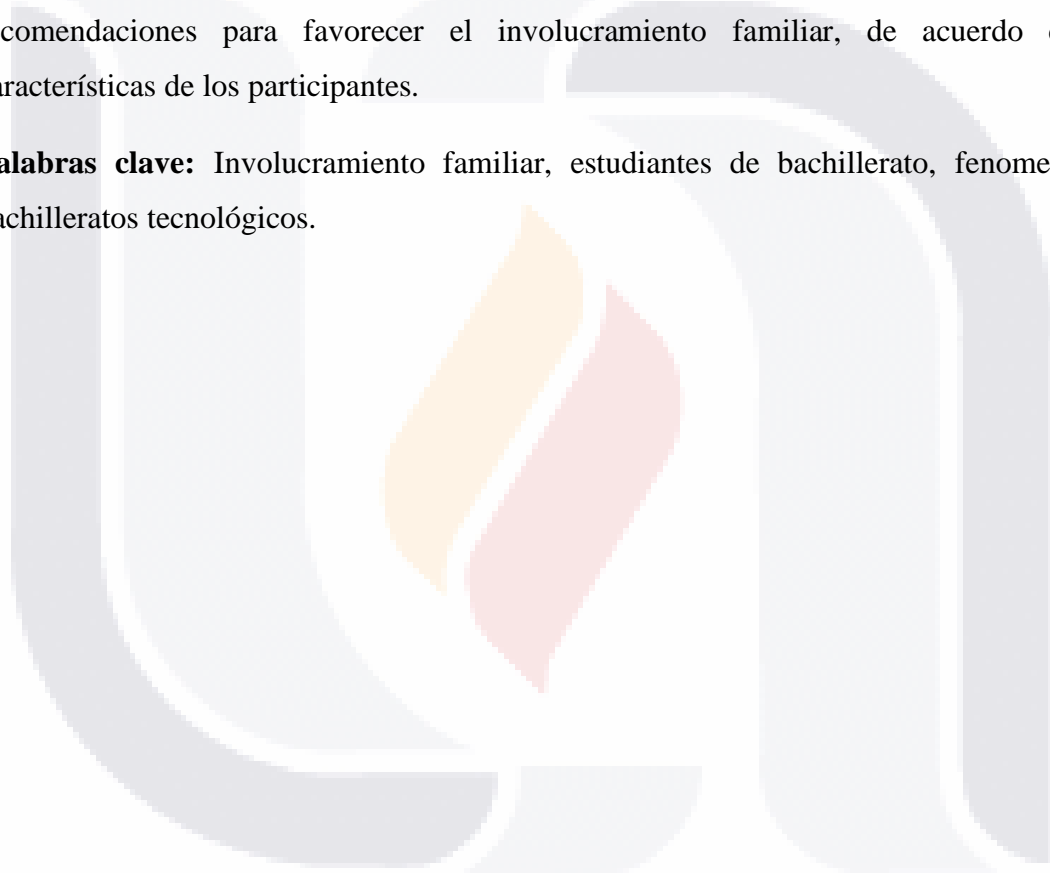
Se pensó en el enfoque fenomenológico como idóneo para profundizar en las experiencias de involucramiento familiar, con el que se otorga voz a los actores implicados; permite además reconocer la complejidad de circunstancias en las que se da este fenómeno educativo, a saber, las distintas instancias normativas e instituciones que dan vida al bachillerato, y las variadas conformaciones y dinámicas familiares, las que suponen una amplia gama de representaciones de este fenómeno educativo en el bachillerato. El estudio se desarrolló en dos bachilleratos tecnológicos, en los que, a lo largo de cuatro meses se recogió la información por medio de entrevistas audiograbadas, grupos de discusión, fichas de datos y diario de campo. La sistematización y análisis de la información se realizó apoyado en el software Atlas.ti.

Los resultados se reportan en tres capítulos, los cuales revelan prácticas y significados de involucramiento familiar, la perspectiva institucional y la visión de estudiantes y familias. La principal aportación de este trabajo es la identificación de cuatro estilos de relación familia-escuela: 1) las que no asisten a las actividades que propone la escuela y responsabilizan a los docentes del desempeño de los estudiantes, 2) las que asisten poco a las

actividades y colaboran con lo que piden los docentes, 3) las que tienen una participación ocasional y 4) las que asisten con frecuencia a las actividades y muestran interés por la formación de los estudiantes.

Estas cuatro formas en que las familias se vinculan con la escuela dan cuenta de la heterogeneidad en la relación familia-escuela, hallazgo que invita a repensar en el término “relación familia-escuela” y entenderlo como “relación-*es* familia-escuela”. Finalmente, la diversidad presente en la interacción de familias y bachilleratos permite pensar en algunas recomendaciones para favorecer el involucramiento familiar, de acuerdo con las características de los participantes.

Palabras clave: Involucramiento familiar, estudiantes de bachillerato, fenomenología, bachilleratos tecnológicos.



ABSTRACT

The school-family relationships is a recurring and important theme in educational research, one of its most important findings is the positive relationship between family involvement and academic performance. The scientific literature notes that it is in basic education that the greatest number of studies have been developed, leaving an absence in knowledge about family involvement in middle education. The study of this topic in high school is relevant because of the mature stage that students live in as well as its recent compulsory nature, which suggests that family actions are important to ensure that all young people successfully complete this level of education.

From these approaches is born the interest to develop the present research work, whose objective is to understand the school family relationship, from the family involvement experiences of students, families and counselors, belonging to two technological middle schools in Aguascalientes, Mexico.

The phenomenological approach was thought to be ideal for deepening in experiences of family involvement, giving voice to the actors involved; it also allows us to recognize the complexity of circumstances in which this educational phenomenon occurs. The different regulatory authorities and institutions in addition to the varied forms and family dynamics, represent a wide range of representations of this educational phenomenon in middle school. The study was conducted in two technological high schools, where, over four months information was collected through audio-recorded interviews, discussion groups, data sheets and field diary. The systematization and analysis of the information was supported by Atlas.ti software.

The results are reported in three thematic chapters, which reveal experiences of family involvement, institutional perspective and the vision of students and families. The main contribution of this work is the identification of four styles of family-school relationship: 1) those who do not attend the activities proposed by the school and hold teachers accountable for the performance of students, 2) those who attend activities little and collaborate with what teachers ask, 3) those with occasional participation and 4) those who frequently attend activities and show an interest in scholar achievement.

These four ways in which families link up with the school account for heterogeneity in the family-school relationship, this find invites rething in the term "family-school

relationship" and understanding it as "family-school relationships". Finally, diversity present in the interaction of families and middle schools points to some recommendations to promote family involvement according to the characteristics of the participants.

Keywords: Family involvement, middle school students, phenomenology, technological high schools.



INTRODUCCIÓN

La formación escolar es una actividad cuyo propósito central, definido desde las políticas internacionales y nacionales (SEP, 2018; UNESCO, 2017), es brindar educación escolar de calidad para los estudiantes. De manera particular en la Educación Media Superior (EMS) este objetivo se traduce, además de la culminación de la educación obligatoria en México, en el desarrollo de capacidades cognitivas, actitudinales y prácticas con las cuales sus egresados se conviertan en ciudadanos responsables y comprometidos con el progreso de su entorno (Bustamante Díez, 2014).

Sin duda, alcanzar los objetivos de educación que se propone la EMS se vuelve una tarea complicada que se enfrenta aunada a los desafíos que trae consigo el siglo XXI, lo que convierten en un reto aun mayor el brindar educación de calidad. Sin embargo, la expectativa para avanzar en esa dirección se amplía cuando se establecen canales de colaboración con otros actores educativos, como la familia.

A partir de estos planteamientos se deriva el objeto de estudio de este trabajo que se define como la relación familia-escuela en el bachillerato, la cual se aborda desde un acercamiento que permite mirar la diversidad de condiciones familiares y escolares y que incluye la visión de tres actores educativos, los estudiantes, las familias y los orientadores y/o tutores.

Esta relación se conceptualiza en forma amplia, de manera que permita adentrarse en su complejidad, no en el sentido de un objeto de estudio que es inmanejable o confuso, sino entendiendo esta entramada condición como una oportunidad para analizarla en diferentes niveles o capas de profundidad:

- Las políticas educativas,
- Las instituciones (familia y escuela),
- Las relaciones entre los actores educativos y
- La subjetividad de los actores.

El análisis de este fenómeno educativo se apoya en el concepto *involucramiento familiar*, estudiado en el campo de la investigación educativa, el cual hace alusión a las prácticas

realizadas por las familias para dar seguimiento a la escolarización de los estudiantes, que implican desde la respuesta a las actividades organizadas por la escuela, las actividades de acompañamiento que favorecen los aprendizajes, hasta la participación en la toma de decisiones sobre asuntos de gestión de recursos o infraestructura de la escuela.

Los estudios referentes a esta temática se han desarrollado predominantemente en educación básica y su premisa más importante indica que cuanto más se involucra la familia, se observa mejor rendimiento académico. La realización de este trabajo es una oportunidad para analizar esta premisa en el bachillerato, a la luz del desarrollo de autonomía del estudiante.

El conocimiento consolidado en el campo de investigación sobre familia-escuela orienta la pregunta de investigación del presente estudio ¿cómo es la relación familia-escuela en el bachillerato?, con la respuesta a esta interrogante se pretende conocer las condiciones en que se da esta relación a través de las experiencias de involucramiento familiar de estudiantes, orientadores y/o tutores y familias, y así generar información valiosa para comprender este fenómeno educativo en el bachillerato.

Luego de reconocer que uno de los principales problemas que enfrenta la EMS es el alto índice de abandono (SEP, 2018), se plantea como supuesto que el involucramiento familiar favorece la permanencia de los estudiantes de EMS, teniendo en consideración que el trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad tiene efectos favorables para los estudiantes, tal como lo señala el reconocido modelo de Epstein (2010).

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de la línea de investigación “Instituciones y actores de la Educación Media Superior y Superior” del Doctorado en Investigación Educativa, impartido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El documento que a continuación se extiende consta de ocho capítulos. El capítulo uno define el objeto de estudio tomando en cuenta las características contextuales de la familia y la escuela como instituciones sociales que interactúan. Se presenta además una caracterización de la EMS en México y Aguascalientes apoyada en datos estadísticos, que permite visualizar el estado actual de este tipo educativo. De igual manera, se muestra un panorama de investigaciones empíricas sobre familia-escuela a nivel internacional, nacional y local que enmarcan los antecedentes de la realización de este estudio. Este capítulo también

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expone los motivos que orientan el estudio, así como sus preguntas de investigación y objetivos.

El segundo capítulo despliega un análisis de los conceptos que sostienen este trabajo, los cuales se desarrollan en tres temas, el primero de ellos es referido a la familia, el segundo a la escuela, en ambos casos se resaltan sus funciones formativas; el tercero plantea la relación familia-escuela y analiza las acepciones alrededor de ella. Este capítulo destaca por su contribución al estudio de esta temática en el bachillerato, en la que se enfatiza la diversidad de conformaciones familiares y la implicación de otros miembros de la familia, además de los padres, en la relación con la escuela; se hace alusión a esta idea a través del concepto *involucramiento familiar*, distinguiéndose de otras concepciones que sólo contemplan la participación de los padres y madres.

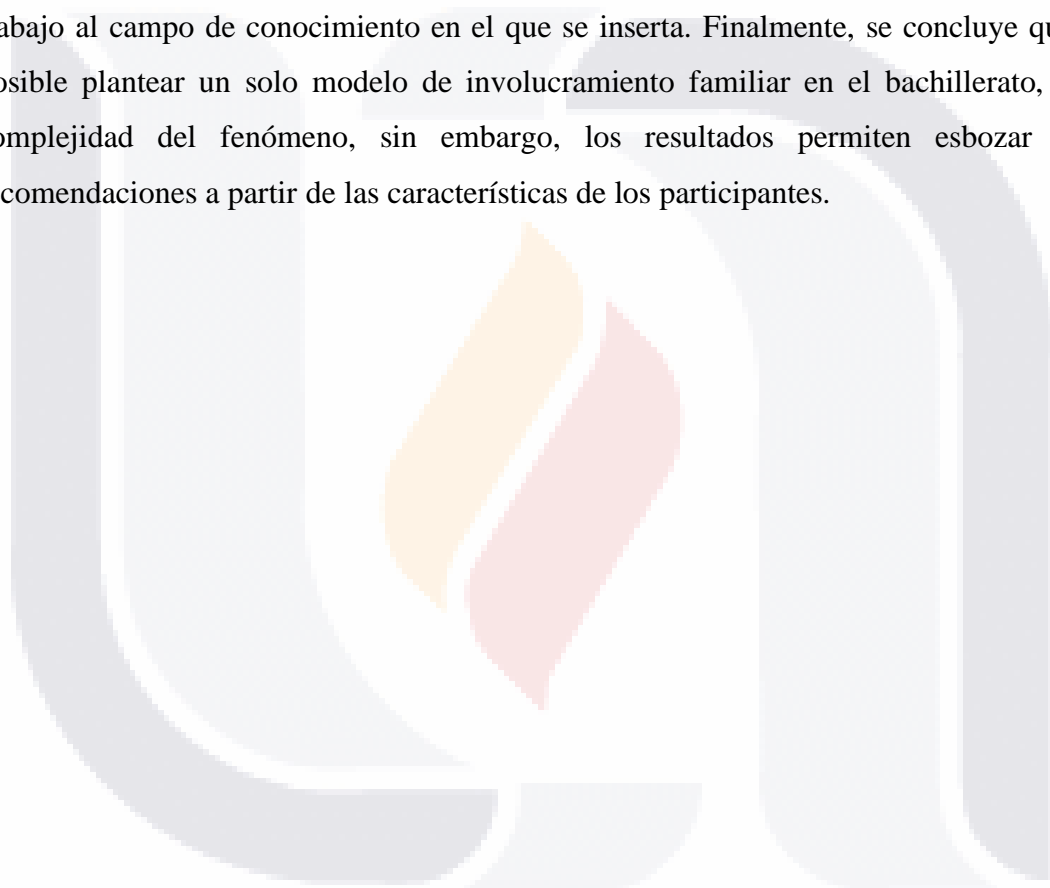
El capítulo tres expone las bases teóricas de conceptos centrales de este estudio, tales como *prácticas, significados y experiencias* bajo la lente de la sociología fenomenológica propuesta por Schütz. El capítulo propone los elementos teóricos que sientan las bases para el trabajo de campo y el análisis de los datos, es decir, presenta a la fenomenología como teoría y método. También se analizan conceptos de otras disciplinas convergentes con la sociología fenomenológica, con la finalidad de tener una visión ampliada y consistente del fenómeno educativo.

El cuarto capítulo a su vez se divide en dos apartados, en el primero se describen los criterios de selección de los participantes, las técnicas y procedimiento para obtener la información, así como los cuidados éticos y los pasos que delinearon el análisis. El segundo se integró una vez que se tuvo contacto con los participantes, es decir, se compone de información proveniente de la ficha de datos y del diario de campo, con la finalidad de mostrar al lector una caracterización de los participantes del estudio.

Los resultados de este trabajo se presentan en los capítulos cinco, seis y siete. Se han distribuido de esta forma para resaltar el contenido de cada uno y permitir mayor fluidez al lector. El método fenomenológico sugiere la presentación de resultados a través de temas centrados en la experiencias de los sujetos (Van Manen, 1990), por lo cual, el capítulo cinco expone las experiencias de los actores en torno a las prácticas de involucramiento generadas por los bachilleratos, proporcionando una visión institucional de fenómeno; el capítulo seis aborda el acompañamiento familiar resaltando las voces de estudiantes y familias, es un

capítulo que revela las experiencias de acompañamiento poco visibles que ocurren al interior de las familias de los bachilleres; en el capítulo siete se interpretan los significados de los participantes en torno al valor de la educación, es decir, se muestra la visión intersubjetiva del fenómeno estudiado. Cabe señalar que a lo largo de cada capítulo se discuten las categorías conceptuales y emergentes con los resultados de otras investigaciones.

En el capítulo ocho se reflexiona sobre los resultados en función de cómo responden a las preguntas de investigación, con ello, se resaltan las principales aportaciones de este trabajo al campo de conocimiento en el que se inserta. Finalmente, se concluye que no es posible plantear un solo modelo de involucramiento familiar en el bachillerato, dada la complejidad del fenómeno, sin embargo, los resultados permiten esbozar algunas recomendaciones a partir de las características de los participantes.



CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La literatura especializada respalda la importancia de la participación familiar en la educación formal de los niños y de los adolescentes. En México, el bachillerato atiende a jóvenes de 15 a 17 años. Respecto del papel que desempeña la familia en este nivel educativo se observa que, por un lado, no hay suficientes estudios; y por otro, a pesar de que desde la normatividad hay intenciones de hacer partícipes a las familias de la formación escolar de los estudiantes, en la práctica, no hay un seguimiento homogéneo de las propuestas de acción. De tal manera que cada estudiante vive en su particularidad las acciones de involucramiento familiar durante su paso por el bachillerato.

Por ello, para aproximarse a esta realidad se considera la existencia del vínculo familia-escuela matizado por los diferentes contextos en que se presenta, lo que permite delimitar el objeto de estudio y plantear las preguntas y objetivos que esta investigación pretende, y que se desarrollan a lo largo de este primer capítulo.

1.1 El vínculo familia-escuela

Para iniciar, es conveniente aclarar que el uso del término *familia* en este documento se refiere a la institución social como tal, tomando en cuenta la naturaleza genérica y amplitud del concepto; mientras que al emplear *familias* se reconoce la gran diversidad y heterogeneidad de conformaciones familiares.

Abordar el tema de familia ineludiblemente sugiere plantearse que es cambiante y compleja y que en el devenir de los siglos se adapta constantemente a las condiciones políticas, económicas y sociales; de ahí que en las últimas décadas las transformaciones en cuanto a organización y estructura más importantes para las familias latinas reportadas por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (Arriagada, 2002) sean: la incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente búsqueda de roles iguales entre hombre y mujer, aumento de los hogares con jefatura femenina y de doble ingreso, disminución de la tasa de matrimonios, incremento de divorcios, variedad creciente de estructuras familiares, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aumento de la edad media del matrimonio y descenso brusco de la natalidad; todo ello, sin duda, advierte un funcionamiento social distinto ya que la familia se ve obligada a hacer ajustes en sus dinámicas.

Evolutivamente la familia ha cumplido funciones que permiten asegurar la supervivencia de sus miembros, tales como la socialización -conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización-, proveer un clima de afecto y apoyo, aportar estimulación y estructuración del ambiente e interacciones, y la apertura hacia otros contextos educativos como la escolarización; dichas tareas contribuyen a la formación de los individuos (Palacios y Rodrigo, 1998).

Conviene tener en cuenta que también la interacción de la familia con otras instituciones se ve atravesada por los cambios en su estructura y funciones. Ejemplo de ello es la relación familia-escuela. Se observa que la familia y la escuela comparten la función formativa de los individuos desde la primera infancia hasta la juventud, por lo que es posible concebir la participación familiar en la escuela, como el vínculo familia-escuela.

Uno de los procesos en que la familia y la escuela intervienen es la *socialización*, entendida como la incorporación de normas, esquemas, actitudes y valores propios de una sociedad (Rodríguez, 2007); esta tarea adquiere especial relevancia en una etapa de reestructuración de la personalidad, en la que ocurren múltiples cambios físicos, emocionales y afectivos: la adolescencia. De acuerdo con Weiss (2015b) los jóvenes estudiantes socializan con su grupo de iguales creando sus propias reglas (socialización entre pares) y siguen las pautas de comportamiento sugeridas por los adultos (socialización intergeneracional o vertical).

Sin embargo, la división de tareas socializadoras que anteriormente eran dirigidas por la familia y la escuela se ha desdibujado, y en tiempos recientes se observa que los medios de información, y el uso de la tecnología han ocupado un lugar importante. Prueba de ello es que la educación emocional o afectiva que antes se consideraba propia de la familia, ha sido incorporado formalmente por el Nuevo Modelo Educativo de la escuela mexicana a través de la inclusión de valores, habilidades socioemocionales y afectivas como parte de sus contenidos de enseñanza (SEMS, 2017).

Lo anterior pone de manifiesto los cambios en los roles que hoy por hoy experimentan la familia y escuela, con ello la concepción de la intervención familiar en lo educativo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también se transforma, pues, particularmente en el bachillerato, difícilmente se encontrará un modelo de participación que se extienda a todos los centros educativos y modelos familiares. Por lo tanto, será oportuno profundizar en las condiciones contextuales particulares de familias y escuelas y con ello recuperar las estrategias con las que han impulsado la formación de los jóvenes estudiantes.

Así pues, se piensa el vínculo entre familias y bachilleratos como un aspecto importante de la formación de los estudiantes en dos sentidos: el social y el escolar. En el primero, se observa la posibilidad de que este vínculo tenga un impacto positivo en problemáticas sociales relacionadas con la etapa de los estudiantes de bachillerato como drogadicción, embarazos no deseados y altos índices de violencia; es además urgente, pues de no hacerse, se desatienden los acuerdos mundiales referidos a la formación de los jóvenes, en los que se estipula el desarrollo pleno de su potencial, su inserción en el mundo laboral y su participación como ciudadanos. En el segundo, se concibe como una vía para enfrentar el grave problema de abandono instalado en la Educación Media Superior (EMS), es decir, como una estrategia para que los jóvenes permanezcan en la escuela.

1.2 La Educación Media Superior

La familia representa un punto de apoyo primordial para los individuos, de manera especial para su actuación en el ámbito educativo (Rodríguez, 2014); así, pareciera que el apoyo brindado por los miembros de la familia (en cualquier estructura o conformación; cfr. Beck, y Beck-Gernsheim, 2003) resulta significativo para los estudiantes (Romo, 2009), condición que aunada a otras, les permite llevar a buen término su escolarización. La participación de las familias es trascendental en el ingreso, permanencia y culminación de la escolarización de los individuos, sin embargo, aún no se alcanza a comprender de manera profunda y clara cómo las familias desde sus prácticas cotidianas contribuyen para que esto suceda o no.

El caso de la EMS, en la cual se enmarca este trabajo, representa uno de los mayores retos para el Sistema Educativo. Para poner en contexto algunas particularidades de la EMS se recuperan las políticas, que en la última década han definido el curso de EMS son: la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2007) y el decreto de obligatoriedad aprobado en 2012 (Rodríguez, 2018). Estas políticas han dado lugar a cambios

importantes en su organización tanto estructural como curricular, que se espera prospectivamente tengan efectos positivos.

Como parte de su organización estructural la EMS contempla dentro de su oferta educativa tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica; éstos a su vez pueden ser de sostenimiento público con diferentes tipos de control administrativo y gubernamental: 1) federales (centralizados o descentralizados), 2) estatales (centralizados o descentralizados), 3) autónomos, 4) financiamiento mixto (público y particular), 5) autónomos; y privado. Esta estructura expone un panorama diverso y complejo, el cual se intentó organizar desde la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (INEE, 2011).

En lo correspondiente a contenidos impartidos, la creación de un Marco Curricular Común contribuya a unificar los aprendizajes que los estudiantes adquieren durante su formación en el bachillerato. En esos aprendizajes se incluyen una serie de competencias genéricas, que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo a lo largo de su vida de forma autónoma, además de desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y para participar eficazmente en la vida política, social y profesional. Por lo que en esta reforma ya se han insertado aspectos de formación humana, como parte del currículo, aunque aún no se haya reformulado las didácticas y formas de evaluar estos aprendizajes; lo que supone un problema asociado al alto índice de deserción y el deficiente logro de aprendizajes relevantes para la vida (INEE, 2011).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), la tasa neta de cobertura (población de niños o jóvenes que cursa el nivel educativo correspondiente a la edad normativa) para el ciclo escolar 2016-2017, fue de 98.4% en el grupo de 6 a 11 años, 86.2% en el de 12 a 14 años y 62% en el de 15 a 17 años. Se observa que a medida que el nivel educativo avanza la cobertura disminuye y que no todos los alumnos que finalizan la educación básica, a los 14 años, continúan sus estudios, a pesar del decreto de obligatoriedad de la EMS decretada en el 2012. La obligatoriedad de la EMS ha propiciado la creación de infraestructura que permita a los jóvenes tener un lugar para estudiar, pero se han descuidado las estrategias para garantizar su formación integral. Tampoco se han considerado los recursos que las familias habrán de utilizar para lograr tres años más de educación para sus hijos (INEE, 2011). Cabe señalar que, aunque el INEE es un

organismo que finalizó sus funciones en 2019, el reconocimiento de sus aportaciones al campo educativo continúa vigente, de ahí que los datos publicados son un referente importante para este trabajo.

En términos generales la EMS enfrenta no solo un problema de cobertura, sino también de abandono escolar, el cual se acentúa en este tipo educativo; así lo revelan las cifras del INEE (2018), al reportar una tasa de abandono para el ciclo 2015-2016 de 15.5%, se observa una diferencia respecto a este fenómeno por género, pues mientras un 17.7% de los hombres abandonó sus estudios en el mismo ciclo escolar, el porcentaje de las mujeres fue 13.3%.

Para el estado de Aguascalientes la cobertura neta en EMS es de 64.5%, superó la media nacional (62.0%), durante el ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2018). Aunque la cifra está por encima de la nacional, aún hace falta incorporar a la escuela a un importante porcentaje de la totalidad de jóvenes entre 15 y 17 años. En cuanto a la cifra de abandono en Aguascalientes, la entidad reporta una media estatal de 10.67% en el ciclo 2017-2018, y como se resalta en la tabla 1, el porcentaje de abandono para la Dirección General del Colegio y Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTEA) es uno de los más altos; en contraste, el porcentaje para la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (CBTIs) destaca por ser uno de los más bajos de los subsistemas de bachilleratos tecnológicos del estado (IEA, 2018). Este dato se retoma en el capítulo metodológico como un argumento que permitió la selección de los bachilleratos que participaron en el estudio.

La distribución de la matrícula por modelo a nivel nacional es la siguiente: el bachillerato general cubre el 62.8%, el tecnológico el 36% y el profesional técnico el 1.2%; en tanto que las cifras para Aguascalientes se sitúan en 43.9%, 47.6% y 8.5% respectivamente. Este dato refleja que en el estado, la educación de bachillerato tecnológico tiene una demanda mayor, comparada con el porcentaje nacional (SEP, 2018).

En lo referido al tipo de sostenimiento, a nivel nacional el 80.9% de los bachilleratos son públicos, mientras el 19.1% son privados; en el estado de Aguascalientes el 78.2% son públicos y el 21.8% son privados (SEP, 2018).

Con estas cifras en mente es posible vislumbrar algunos de los problemas más importantes que aquejan a la EMS. Uno de los medios para enfrentarlos puede ser el involucramiento de las familias, la comunidad educativa y la sociedad en conjunto, en palabras de Weiss (2012) “la universalización de la educación media superior solo se logrará

si hay interés de los jóvenes y sus familias para asistir a ella” (p.13), esto es, detrás del deseo de un joven de obtener su certificado de bachillerato hay una serie de condiciones familiares y escolares que le permitirán lograrlo con mayor o menor éxito.

Tabla 1 *Porcentaje de abandono por subsistema en el estado de Aguascalientes*

Subsistema	Porcentaje de deserción
1. Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica	10.21
2. Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	36.2
3. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	12.99
4. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	5.24
5. Dirección General del Bachillerato	13.22
6. Dirección General del Colegio y Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado	10.71
7. ITESM	-3.76
8. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado	18.52
9. Universidad Pública Autónoma	2.77

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IEA en Las Cifras de la Educación ciclo escolar 2017-2018

El tema de la participación familiar en el bachillerato está sujeto al marco legal (Ley General de Educación, Acuerdo 716) que la privilegia como una condición necesaria para el logro de una educación de calidad, incluyente, equitativa, democrática y que contribuya al bienestar integral de los individuos; aunque esto no necesariamente ha permeado en la praxis, especialmente cuando se trata de EMS, pues antes del decreto de obligatoriedad para este tipo educativo (2012), prácticamente se eximía del cumplimiento de esta normatividad. Sin embargo, ahora que es considerada como parte de la educación obligatoria brindada por el Estado, debiera apegarse a estos lineamientos, y conviene saber ¿de qué forma se están involucrando las familias familia en la EMS? y ¿cómo contribuyen al logro de los propósitos de la educación antes señalados?

La educación escolarizada en cualquier nivel se constituye como un espacio de colaboración entre distintos actores orientado hacia procesos formativos de los educandos. Pero en términos reales esa colaboración no es la ideal, pues como señala Santizo (2011), la política de participación social en nuestro país ha comenzado a despegar con la reciente integración de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), prueba de ello son los problemas que enlista en relación con su establecimiento y funcionamiento, entre los que destacan: la falta de participación de las familias, el desinterés de directivos y maestros, la

percepción de que no son útiles y la visión segmentada de los problemas educativos que cada actor tiene. No se puede negar que se han dado pasos firmes en la consecución de dicha participación, sin embargo, ésta será más sólida, cuanto mayor implicación tengan las familias en la toma de decisiones y en el cambio de las prácticas de organización escolar.

Por su parte el INEE (2017) sumado a la iniciativa de enfrentar los altos índices de deserción en EMS, como “Yo no abandono” y “Movimiento contra el abandono escolar”, ha publicado las “Directrices para mejorar la permanencia escolar en EMS”. Una de las propuestas incluye explícitamente la mejora de la comunicación entre escuela y familia, especialmente de aquellos jóvenes que se encuentran en alto riesgo de dejar la escuela. Esto responde a la necesidad de intervenir con acciones que aparten a los jóvenes de situaciones que los lleven a dejar la escuela, integrando a distintos actores involucrados, uno de ellos, la familia.

Es así como este trabajo se desarrolla teniendo como supuesto que el involucramiento familiar favorece la permanencia escolar de los jóvenes que estudian el bachillerato. Con ello, además, se busca sumar al argumento de que la participación familiar supone un apoyo importante para la mejora de la calidad educativa en la EMS. En este sentido, más que plantear el vínculo familia-escuela como el *deber ser*, se busca trascender esto, en la medida en que escuelas y familias fomenten climas de participación e involucramiento que den lugar a una construcción social y cultural de la experiencia educativa.

1.3 La voz de los estudiantes de bachillerato

El acercamiento a las comprensiones hasta ahora logradas sobre los jóvenes parten del reconocimiento de estos en relación con los roles sociales que desempeña; la búsqueda del conocimiento sobre este grupo etario, como relata Weiss (2012), se ha desarrollado a lo largo de varias décadas, derivando en tres importantes líneas:

- 1) La que aborda a los *jóvenes* como grupo etario en relación con la cultura, separada de los estudios sobre adolescentes del campo de la psicología del desarrollo, sostiene la noción de “joven” como un ser que se construye a sí mismo con capacidad de asumir una o varias identidades, de acuerdo con el escenario en el que se desenvuelve, en resumen desde esta línea de investigación, la categoría de “juventud” se asocia con cualidades como diversidad, negociación e interacción constante con otros, entendiendo

además, que ser joven no necesariamente es ser estudiante. Algunos de los trabajos que han destacado en este campo son los de Feixa (1998), Urteaga (2007) y Reguillo (2000).

- 2) La que se centra en los *estudiantes*, es decir en su caracterización a partir de condiciones educativas escolarizadas como: aprovechamiento académico, la influencia del origen en el ingreso y permanencia, trayectorias escolares, participación estudiantil, tránsito entre niveles educativos, además de otras situaciones de su vida con las que se relaciona el ser estudiante. Con todas ellas se ha tenido conocimiento de la gran diversidad de poblaciones que componen la plantilla estudiantil en bachillerato y universidad. Los estudios más representativos han sido dirigidos por De Garay (2004) y Guzmán y Saucedo (2007).
- 3) La línea de *los estudiantes como jóvenes* hace una especie de mezcla entre las dos anteriores y retoma elementos centrales que permiten estudiar lo sociocultural de su ser como jóvenes y como estudiantes con la que se pretende comprender a los jóvenes de una manera holística, fortalecer las trayectorias de estudiantes con perspectiva social y sumar a los estudios de jóvenes a través del reconocimiento de otras manifestaciones culturales. Investigaciones que han sido encabezados por el mismo Weiss (2012) y su equipo de colaboradores.

Este trabajo se adhiere a la última línea, en un intento por comprender cómo los bachilleres viven la participación de sus familias durante su paso por la preparatoria, con la intención de abonar al conocimiento que se tiene sobre el escenario escolar y familiar.

Habría que decir también que, desde esta perspectiva, el centro de interés está puesto en los estudiantes, su vivencia y los significados que construyen desde su pertenencia a una familia y su ser estudiantes, por lo que estos espacios (familia-escuela) también se vuelven objeto de interés del presente estudio.

En este sentido, estudios previos sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre el bachillerato, se pueden agrupar en dos posturas, por un lado, Bracho y Miranda (2017) señalan que la escuela se ha convertido en una institución jerárquica y autoritaria que demanda obediencia, participación, estudio, dedicación y respeto; y que además olvida el origen sociocultural de sus estudiantes, por lo que dista mucho de ser un espacio de participación y convivencia democrática en donde sus opiniones y las de sus familias sean escuchadas. Lo anterior manifiesta, entre otras, la causa del desinterés de los jóvenes por la

escuela, es decir, la ausencia de sentido que éstos encuentran para permanecer en ella, situación que incrementa la posibilidad de abandono escolar o en su defecto, si deciden quedarse, bajos resultados de aprendizaje.

Por otro lado, Ibarra y Escalante (2013) y Guerra (2007) sostienen que el bachillerato es para los estudiantes una oportunidad de continuar estudiando, de movilidad económica y un espacio de vida social; significados que son reforzados por la apreciación positiva que en el contexto mexicano socialmente se tiene de la escuela, en especial de la EMS (Weiss, 2012). Como se observa, los significados en torno al bachillerato pueden versar en sentido positivo o negativo, a pesar de ello, las familias juegan un papel importante en sus trayectorias escolares, sin importar su condición económica, ya que logran permear en ellos a través de expectativas que los impulsan a lograr mayores niveles educativos (Blanco, Solís y Robles, 2015).

1.4 Panorama de la investigación sobre la familia y la escuela

La familia y la escuela representan los contextos formativos primarios pues ambas están presentes desde etapas iniciales de la vida, el interés que manifiestan por el desarrollo del ser humano lleva a suponer que existe un vínculo entre ellos. La familia contribuye en la adquisición de los aprendizajes esenciales para la vida, el desarrollo de la socialización y la autonomía de sus integrantes (Comellas *et al*, 2013). La escuela, por su parte, pretende que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollar su potencial, sin embargo, para que este desarrollo se dé, no se puede perder de vista que los educandos traen consigo determinado bagaje cultural adquirido principalmente en la familia y que sin duda permea en los procesos formativos que se dan al interior del aula; es aquí donde se haya buena parte de la conexión entre estos dos entornos.

El estudio de la implicación de ambas instituciones en la formación integral del individuo se remonta a los inicios de la psicología evolutiva en el siglo pasado, se destaca la importancia de observar el desarrollo cognitivo, físico y social a lo largo de la vida. La familia y la escuela son los contextos primarios en los que se desenvuelve el individuo, la investigación ha dado cuenta de lo que cada una aporta al desarrollo humano, estableciendo una relación de participación ineludible entre los dos espacios y los fines que cada uno persigue.

En esta sección se hace un breve recuento de los acercamientos empíricos que han aportado a la comprensión de dicho fenómeno a nivel internacional y nacional, organizados en función del nivel educativo en el que se desarrollaron. Cabe señalar que, en la mayoría de los estudios se analiza el involucramiento familiar en relación con el rendimiento académico, aunque éste no sea el único resultado positivo de la implicación familiar en el proceso formativo del educando; otros, como la permanencia, una trayectoria escolar exitosa, altas expectativas sobre el estudio, mayores niveles de motivación para estudiar y hasta la consolidación de comunidades educativas integradas, también se incluyen. Se precisa que esta presentación de estudios no se hace con fines de desarrollo conceptual, lo cual se profundiza en el capítulo siguiente, sino con la idea de analizar la temática a la luz de las aportaciones de investigaciones antecedentes.

Para comenzar con las aportaciones del contexto internacional se presenta el estudio de Terry (2008) quien afirma la influencia familiar en la decisión de adolescentes y jóvenes de abandonar la escuela. En este trabajo el autor reveló la voz de jóvenes desertores y expuso que la ausencia de apoyo familiar en la vida escolar se manifiesta entre otras cosas en actitudes indiferentes hacia la escuela y ausencia de libros para leer en casa. Asimismo, observó una alta probabilidad de que los jóvenes abandonaran la escuela si sus familiares también fueron desertores. Lo que sugiere que la escuela adquiere una responsabilidad importante al tratar de implicar a los contextos externos -familia y amigos- en los esfuerzos educativos que persigue.

El trabajo de Redding (2006) es un referente que ofrece una guía de principios y prácticas que permiten un trabajo compartido entre familias y escuela con el fin de mejorar las condiciones de desarrollo y aprendizaje en la infancia. Cabe señalar que en el planteamiento de Redding se descarta la idea de considerar el estatus socioeconómico familiar como un elemento de pronóstico de fracaso académico; en lugar de ello, se propone el concepto de *currículo del hogar* para referirse a: las relaciones, las prácticas y los patrones de vida familiar, apostando a que la participación de las escuelas en la construcción de un currículo del hogar sólido permitiría consolidar el proceso formativo. En la medida en que la familia y la escuela trabajen en conjunto favorecerán mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos. En esta propuesta se observa que hay una responsabilidad compartida que no busca culpables, sino que se apuesta por un interés común: el aprendizaje de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los resultados de Henderson y Mapp (2002) examina las características comunes de las escuelas de alto rendimiento enfocándose en la participación de la familia, la comunidad y su papel en el impacto en el logro estudiantil. La principal aportación de esta compilación reside en la propuesta realizada por Epstein, quien adapta un marco en el que expone, a través de seis conceptos, la forma en que los padres inciden en el desempeño escolar de sus hijos: crianza, comunicación, apoyo a la escuela, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Esta aportación sitúa al autor como un referente para afirmar que las familias, sin importar sus orígenes culturales, con frecuencia inciden positivamente en el aprendizaje de sus hijos.

Por su parte, el *Proyecto de Investigación de la familia de Harvard* (Harvard Family Research Project, 2007) hace una interesante contribución sobre un modelo de participación familiar en el proceso formativo y sus resultados en el logro académico de los adolescentes, enfatizando en tres aspectos: la crianza, la relación familia-escuela y la responsabilidad por los resultados de aprendizaje. La participación de los jóvenes y las familias en la resolución de problemáticas en el entorno escolar o en la comunidad como actividades que mejoran la perspectiva de los adolescentes, el razonamiento moral, el desarrollo cognitivo-social, el sentido de la justicia social y por ende incrementa su aprovechamiento escolar. Asimismo, la participación familiar en el proceso de preparación universitaria se hace presente a través de expectativas y aspiraciones altas, así como del estímulo y motivación que brindan a los jóvenes como una forma de alcanzar mayor capacidad de los jóvenes para tomar decisiones correctas sobre la elección de su carrera y tener éxito en la trayectoria universitaria.

Para la educación secundaria, también en el ámbito internacional, Hernández, Gomariz, Parra y García (2016) muestran el panorama de la participación familiar en el contexto español, afirmando que la educación escolarizada supone un intenso trabajo de colaboración y cooperación entre la familia y la escuela; resaltan que esta participación tiene beneficios académicos, actitudinales y conductuales. A pesar de ello ponen en evidencia que el nivel de cooperación va a la baja cuanto mayor es la etapa educativa y reconocen que, “las familias son un contexto educativo diferenciado y valioso, que siempre incorporará, sumará, en la conformación personal y aportará sinergias al sistema en su conjunto” (p.22). Como se observa, estos trabajos comparten una visión favorable sobre la participación familiar en los asuntos escolares y su relevancia en el logro de mejores resultados académicos.

En este sentido, la participación de las familias es importante para el funcionamiento adecuado de los centros educativos porque aportan elementos que pueden parecer invisibles, pero que ciertamente tienen un peso importante, se trata del capital socio cultural, concepto que recurrentemente se toca en las investigaciones sobre escuela y familia. Para ejemplificar esto se retoma el trabajo de García-Aracil y Albert (2016) quienes realizaron un estudio en el que participaron 13 países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) del programa específico de competencia financiera de PISA 2012. Sus resultados muestran que el rendimiento académico de los adolescentes está influenciado por el entorno familiar y escolar, especialmente las familias con mayores niveles de capital cultural y de comunicación activa entre padres e hijos influyen de manera positiva en el rendimiento académico financiero de los adolescentes. Las autoras indican que en lo referido a la competencia financiera, existen diferencias relevantes entre los alumnos según sea el capital social y cultural de sus familias y del centro educativo. Estos resultados dejan ver una de las premisas predominantes en esta temática, a saber, el origen social de los estudiantes puede ser determinante en las competencias escolares que adquieren.

De igual manera, en relación con el capital cultural en educación superior, O'Shea (2016) aborda a los estudiantes que son la *primera generación que asiste a la universidad* y las posibles limitaciones que enfrentarán para alcanzar el éxito escolar. La autora sustenta esta idea en la teoría de capital cultural de Bourdieu y la auto percepción de capacidades de los propios alumnos. El planteamiento es contundente, la familia influye positivamente en el éxito académico de los estudiantes, pero esta relación no es solamente unidireccional, pues la universidad también influye en el incremento del capital cultural de la familia, así, la asistencia a la universidad proporciona un nuevo capital en el discurso del aprendiz y esto sugiere a nivel familiar un impacto intergeneracional.

Además de la autopercepción de las capacidades del estudiante, factores como la motivación y compromiso con su proceso educativo también se han estudiado por autores como Krauss, Kornbluh, y Zeldin (2017), los autores estudiaron el impacto de la supervisión parental y cohesión familiar en el grado de compromiso escolar de jóvenes de 15 a 17 años. Sus resultados apuntan una relación altamente significativa entre el vínculo de apoyo que ofrecen las familias y el compromiso emocional hacia las actividades escolares de los estudiantes, dicha relación se manifiesta cuando los adultos cercanos envían mensajes sobre

la importancia del desempeño escolar para la vida futura. Estos hallazgos son significativos para este estudio por cuanto revelan experiencias concretas del apoyo familiar.

Para el contexto mexicano y aguascalentense, se enuncian cinco aportaciones de los trabajos en torno a la temática de escuela y familia, con lo que se concluye con esta revisión de estudios antecedentes.

La línea de investigación desarrollada por Rockwell (1995) y sus colaboradores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) CINVESTAV constituye uno de los primeros acercamientos a este campo realizados a través del método etnográfico. Entre las contribuciones más importantes enfatizan el análisis de las tramas escolares como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas en las que se recupera la historia de los sujetos y comunidades educativas. Este reconocimiento del sujeto histórico evita polarizar sus prácticas, de manera que la relación familia-escuela se concibe como una experiencia escolar en la que las prácticas cotidianas toman significado. Así, el estudio de esta relación no se limita a conocer si existe, sino que revela el entramado de actores, prácticas y significados alrededor de ella, es decir, complejiza el vínculo, pero además, destaca la capacidad del sujeto para apropiarse y transformar las prácticas.

Uno de los trabajos más significativos en torno a la relación familia-escuela en México es el de Huerta (2009) publicado por el INEE, tuvo entre sus propósitos reportar la relación escuela-padres de las secundarias mexicanas. El trabajo, de carácter cualitativo, fue llevado a cabo en 20 escuelas secundarias de las modalidades general, técnica y telesecundaria. Se exploró la relación entre escuelas secundarias y padres de familia a partir de cinco dimensiones de análisis: 1) establecimiento de canales de comunicación, 2) actividades que la escuela diseña para reunir a los padres, 3) roles desempeñados por los padres, 4) nivel de participación de los padres en las actividades escolares, y 5) valoración de la relación escuela-padres. Los resultados se agrupan en dos categorías: escuelas con altos y bajos resultados académicos. Se encontró que en las escuelas con altos resultados los padres se involucran más en actividades como: arreglo y mantenimiento de la infraestructura escolar de apoyo al aprendizaje; también se categorizan las escuelas de acuerdo con el grado de participación familiar, mostrando tres estilos de participación: funcional-normativa, fundamental con tendencia a fortalecerse y amplia. A manera de conclusión se afirma que a pesar de la normativa que promueve la participación social en las escuelas secundarias, aún hay algunas

tesis tesis tesis tesis tesis

instituciones y directores que niegan el acceso a las familias, además, sugiere que la participación de estas no debe limitarse a asistir cuando se les convoque, sino en generar una colaboración que trascienda en los resultados académicos de los alumnos.

La aportación de James y Guzmán (2015) se adentra en la comprensión de la voz de padres, madres y profesores sobre el tema de la participación familiar también en la secundaria; su estudio se llevó a cabo en once estados de la república mexicana: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Colima, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Yucatán y Zacatecas, en escuelas de nivel básico (primaria y secundaria). Los resultados señalan que la poca participación de la familia en asuntos escolares puede interpretarse en dos sentidos: como apatía o desinterés, o como evidencia de la compleja situación sindical de los profesores de educación básica en México, la poca disposición que los profesores tienen para atender las inquietudes de los padres y la distancia que existe con algunos de ellos debido a sus ocupaciones laborales. Los autores concluyen que el silencio se convierte en la forma de participación por excelencia, pues los espacios para la expresión de la familia en la escuela son limitados y sus solicitudes pocas veces resueltas por los profesores.

Retomando a Hernández, Gomáriz, Parra y García (2016), la familia se convierte en un espacio formativo valioso que abona al desarrollo de la educación, por tanto, no se puede soslayar su participación en el ámbito escolar. Es preciso apostar por una participación como sugiere Huerta (2009) que trascienda la formalidad de las reuniones y busque el logro de mejores condiciones educativas.

En el medio local, destaca el trabajo de Padilla-González, Figueroa, y García-Medina (2015), quienes reportan las expectativas de transición hacia la educación superior de los jóvenes de 6° semestre de bachillerato en el estado de Aguascalientes y su relación con variables demográficas, de desempeño académico, del contexto escolar y familiares; con la aplicación de un cuestionario, los autores evaluaron una muestra de 2552 estudiantes, y a través del modelo de análisis “árbol de decisiones” (CART), identificaron tres variables que tienen mayor asociación con altas expectativas de cursar la universidad, 1) la escolaridad de los padres, 2) la percepción que los estudiantes tienen sobre el valor que da la familia al estudio y 3) los apoyos académicos que se les brindan en casa, tales como, espacio para estudiar, libros especializados, diccionarios, etc. Así, el estudio revela que hay mayor posibilidad de que un joven no continúe estudiando al finalizar el bachillerato si sus padres

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tienen escolaridad básica, y cuando, además, no recibe apoyo de su familia y percibe que para su familia no es importante que siga estudiado.

En el mismo escenario, el estudio de Hernández-García (2019), que entre sus objetivos señala, observar la relación entre las variables familiares y las expectativas hacia la educación superior de los estudiantes de bachilleratos eficaces, para lo cual se aplicó un cuestionario a una muestra de 701 bachilleres. Los principales resultados señalan que 64.2% de las familias de los estudiantes encuestados desean que éstos logren como grado máximo, la universidad, lo que evidencia que entre las comunidades educativas estudiadas hay una valoración positiva de la escolaridad. En relación con el involucramiento familiar, el estudio señala que, poco más del 60% de los encuestados percibe que sus padres se encuentran muy involucrados con sus estudios; los participantes consideran que sus familias frecuentemente les preguntan cómo van en la escuela, les facilitan cosas para estudiar, les ayudan con dudas sobre tareas y asisten a las reuniones que cita la escuela. Estos resultados permiten concluir que las altas expectativas educativas de los padres sobre sus hijos se manifiestan a través de acciones, actitudes y palabras, las cuales representan una motivación que incide en el comportamiento y compromiso académico de los jóvenes estudiantes.

El conjunto de trabajos presentados hasta ahora revelan que la participación familiar en la educación escolarizada tiende a darse bajo dos condiciones importantes, la primera referida al interés de las escuelas en trabajar conjuntamente con las familias, y la segunda al alto valor de la escolarización por parte de las familias; estas condiciones del contexto pueden propiciar y mantener interacciones favorables entre familias y escuelas, lo que ha reportado resultados satisfactorios para las comunidades escolares. Éstas podrían ser las condiciones ideales para que se dé la relación familia-escuela, sin embargo, conviene tener en cuenta que no siempre se presentan con la intensidad, frecuencia u oportunidad requeridas y que ello dará lugar a distintos matices de relación entre familias y escuelas.

1.5 Justificación y propósito del estudio

En esta sección se exponen los motivos por los que, desde la investigación educativa, se vuelve pertinente abordar el tema de la relación familia-escuela en el bachillerato. Los argumentos dan cuenta de las aportaciones que pueden generar los resultados de este estudio.

Se desarrollan en tres subapartados que ponen énfasis en la voz de los estudiantes a través de un acercamiento cualitativo.

1.5.1 Desde el marco normativo.

En el contexto internacional, las políticas educativas pretenden brindar educación para todos (de calidad, equitativa, inclusiva y para toda la vida; cfr. UNESCO, 2014; OEI, 2010), a pesar de ello, se sigue observando una distribución desigual en el acceso, permanencia y calidad de educación que reciben los jóvenes de EMS.

Para el caso nacional, la educación es, como indica el Artículo 3° de la Constitución Política, un derecho de toda persona, el cual debe ser garantizado por el Estado Mexicano ya que favorece de manera ineludible a la construcción de sociedades que funcionan con criterios de equidad; así se hace visible en su fracción segunda, inciso C):

[...] contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos [...]"

Este segmento expresa el compromiso compartido por la escuela y la familia en la construcción de una sociedad íntegra e incluyente, en la que la escuela contribuye en la generación de condiciones de bienestar para la institución familiar y al mismo tiempo ésta colabora en la consecución de los objetivos escolares.

De lo anterior deriva la concepción de la participación de las familias en la EMS como una forma de hacer valer la democracia, puesto que se trata de involucrarse en una actividad que es trascendental para la vida en sociedad, la educación. Las familias representan los destinatarios próximos de los resultados escolares y por ello es importante su implicación en el logro de los objetivos educativos. Sin embargo, esta participación no está supeditada a la voluntad, sino que implica un grado de compromiso activo por parte de las familias y la escuela, así como la formulación de una estructura y organización de actividades que materialice la idea de la participación familiar en educación (Serramona, 2004).

Dicha estructura de organización está dada por la normativa mexicana, el documento que respalda esta afirmación es la Ley General de Educación en su capítulo VII, estableciendo los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de

Participación Social, y ofreciendo la posibilidad de incluir la participación de distintos actores, especialmente de los padres de familia, en la toma de decisiones sobre el proceso educativo.

Los propósitos de incluir a las familias en los procesos educativos van desde el ejercicio de un derecho democrático a la participación en asuntos públicos, hasta la búsqueda de incrementar los índices de permanencia escolar y el interés por brindar educación de calidad a los jóvenes. Empero, se desconocen las formas en que estas políticas se ponen en marcha al interior de los diferentes subsistemas y bachilleratos. Todo ello constituye la razón para sumarse a estos esfuerzos con la realización de este trabajo, el cual pretende aportar al conocimiento de esta temática.

1.5.2 Desde la evidencia científica

Como se señala en la sección anterior la evidencia empírica muestra el impacto positivo que puede generar la familia en la formación de los educandos. Aunque tradicionalmente la atención se centra en la educación básica, dada la responsabilidad que la familia adquiere en esta etapa de crianza, el impacto positivo continua a lo largo de la escolarización.

Una de las razones de la producción insuficiente de conocimiento sobre estos temas en los tipos medio superior y superior, puede deberse a la idea de que la responsabilidad e implicación de las familias se ve limitada por la autonomía que alcanzan los jóvenes que cursan estos niveles. No obstante, diversos programas y autores (Comellas *et al*, 2013; Crosnoe, 2004; Hernández, Gomáriz, Parra y García, 2016; Oliva y Palacios, 2002; O'shea, 2015; Proyecto de Investigación de la familia de Harvard, 2002) plantean que es preciso mantener altos niveles de colaboración entre familia y escuela a lo largo de toda la escolarización, de manera que no se observen como entidades separadas con finalidades distintas, sino que sean instituciones que en conjunto potencialicen las capacidades de los jóvenes.

Más aún, los especialistas señalan que es importante seguir fomentando la participación de los padres en la formación educativa de los jóvenes, ya que es un elemento que influye en su rendimiento académico, aumenta la posibilidad de que continúen estudiando y evita que abandonen la escuela (Weiss, 2015a).

De igual manera, la línea de estudios dirigidos por Rumberger (2012) acerca de los factores relacionados con el abandono escolar en el bachillerato propone un modelo conceptual que distingue dos factores: a) individuales, que implican el ambiente, actitudes, comportamiento y desempeño del estudiante; y b) los institucionales, que identifica a las familias, escuelas y comunidades. En lo que refiere a las familias, Rumberger reconoce la contribución familiar en el éxito escolar de los estudiantes e identifica tres aspectos que se vinculan con el abandono escolar: la estructura familiar, los recursos y las prácticas familiares; y añade que no hay suficiente claridad respecto a cómo éstos influyen en el rendimiento escolar. De ahí que los resultados de este estudio pueden contribuir al conocimiento sobre todo de las prácticas familiares en relación con la permanencia escolar.

Respecto al abandono escolar, la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS, 2014), reconoce que algunas prácticas familiares como la comunicación con la escuela, disminuyen la posibilidad de abandono. En el mismo sentido el estudio del Centro Nacional de Prevención del Abandono de la Universidad de Clemson, Estados Unidos, ha seleccionado las 15 estrategias más efectivas contra la deserción escolar, dentro de las cuales figura el involucramiento e información a los padres de familia sobre el desempeño académico y el comportamiento de sus hijos.

En suma, los resultados generados a partir de este trabajo resultan significativos en términos de la problemática antes planteada en torno al abandono escolar en EMS, puesto que abonan al reconocimiento de las prácticas familiares cotidianas que favorecen la permanencia, pero también que promocionan el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. De manera que, además de los efectos escolares de la relación familia-escuela, se prevén otros que tienen que ver con capacidades del estudiante que impactan su vida personal, familiar y social, como lo es la autonomía.

1.5.3 Desde los actores educativos involucrados y su contexto

Se parte de que tanto los estudiantes como los padres de familia, reconocen la importancia del involucramiento familiar en la formación escolar. Los estudiantes argumentan que la familia sigue teniendo gran influencia en sus vidas como “guía, mentora y defensora”; mientras que los padres consideran que “deben dar seguimiento a lo que sus hijos aprendan” (SEP, 2014).

Considerando el contexto, se reconoce que la implicación de la familia con la escuela se representa en una diversidad de formas que van desde el apoyo económico, las expectativas sobre escolarización, motivación, hasta el apoyo para la realización de tareas escolares; si bien, estos aspectos ya han sido estudiados, existen otras prácticas que se ocultan sutilmente bajo las expresiones cotidianas. Atendiendo a la consideración del contexto como una lente para ver involucramiento familiar, se eligieron dos bachilleratos tecnológicos cuyos contextos son diferentes y permitieron analizar las categorías de prácticas y significados a través del contexto.

Así pues, es pertinente estudiar las interacciones entre familias y escuelas tanto en ambientes escolares como familiares, todo ello a través de la voz de los actores. Se piensa que en la diversidad de estas condiciones se revelan los verdaderos mecanismos empleados por los estudiantes para responder a las demandas escolares y los significados que construyen en torno al involucramiento familiar; dicha información no ha sido develada por las investigaciones que antes se presentaron, por lo cual, este trabajo puede ampliar el conocimiento que hasta ahora se tiene del involucramiento familiar en el bachillerato, específicamente en el contexto del estado de Aguascalientes.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, en este trabajo se parte del reconocimiento de la diversidad de contextos familiares y escolares, así como de la complejidad que implica integrar las visiones de los actores. En este sentido los resultados permiten, además de tener un acercamiento primario de esta realidad, delinear propuestas de acción desde la heterogeneidad, es decir, que deriven en prácticas diferenciadas de acuerdo con las características y necesidades de estudiantes y familias y que contemplen las condiciones escolares.

En el panorama de investigación sobre la familia y la escuela se deja ver que la mayoría de los acercamientos han sido desde el enfoque cuantitativo, especialmente aquellos que tienen que ver con el rendimiento académico y capital social familiar. Son pocos los estudios de tipo cualitativo que profundizan en aspectos subjetivos de la relación familia-escuela. Por ello, abordar las experiencias y significados de los estudiantes de bachillerato en relación con el binomio familia-escuela, supone una veta importante en el desarrollo del conocimiento sobre el contexto cercano de los estudiantes de bachillerato.

Analizar las voces de los bachilleres que expresan sus experiencias requiere mirar la heterogeneidad contextual de la que provienen, articulando sus prácticas familiares, específicamente aquellas actividades que dan soporte a su permanencia en el bachillerato, con la forma en que adoptan estos elementos y los resignifican, revelando así, su dimensión subjetiva y capacidad de acción.

Así también, para este estudio son importantes las voces de los tutores y orientadores cuyos significados sobre la participación de las familias en la vida escolar recuperan la visión institucional en torno a esta temática.

La incorporación de la voz de las familias pretende visibilizar sus prácticas cotidianas en torno al involucramiento en la formación de los bachilleres y con ello, finalmente, tener una mirada lo más completa posible del fenómeno educativo. Con la realización de este estudio se busca ampliar el conocimiento sobre las prácticas familiares que incluyen, además de las que realizan padres o madres, a otros miembros de la familia.

La participación de estudiantes, tutores y familias evitará un acercamiento parcializado de esta realidad.

Desde el acercamiento cualitativo, este estudio reconoce las capacidades individuales por encima del determinismo que ciertas condiciones contextuales puedan suponer en el desarrollo de las trayectorias educativas; dicho acercamiento además permite una visión diversa y complejizada de la relación familia-escuela en el bachillerato.

1.6 Preguntas y objetivos de investigación

La pregunta que orienta la investigación gira en torno a conocer ¿Cómo es la relación de familias y escuela en el bachillerato? Esta relación se compone de dos elementos, el primero expresa la interacción de las familias con los centros escolares, es decir, la asistencia a juntas, reuniones colectivas o individuales, o actividades organizadas por la escuela, esto es entendido como la visión institucional de la relación; el segundo tiene que ver con las prácticas cotidianas que las familias realizan para favorecer la continuidad en las trayectorias de los estudiantes, aspecto que destaca una concepción intersubjetiva de la relación vivida de forma distinta por cada actor educativo (estudiante, familias, orientadores y/o tutores) en función de sus características y contextos. Esta intersubjetividad es revelada por las experiencias de involucramiento familiar las cuales se vierten a través del discurso, las

prácticas y significados, es decir, se parte de una concepción de experiencia como integradora de las prácticas y significados.

Para dar respuesta a la pregunta anterior se han formulado preguntas específicas que permitan indagar ambos elementos de la relación.

- ¿Qué *significados* elaboran un grupo de estudiantes de bachillerato, a partir de sus experiencias sobre el involucramiento familiar en este tipo educativo?
- ¿Qué *prácticas* de participación familiar generan dos bachilleratos tecnológicos públicos y con qué finalidades?
- ¿Cuáles son las *prácticas cotidianas* de involucramiento que llevan a cabo las familias para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato?
- ¿Qué diferencias se encuentran entre las prácticas y significados sobre participación e involucramiento familiar, construidos en dos bachilleratos, de acuerdo con sus contextos?

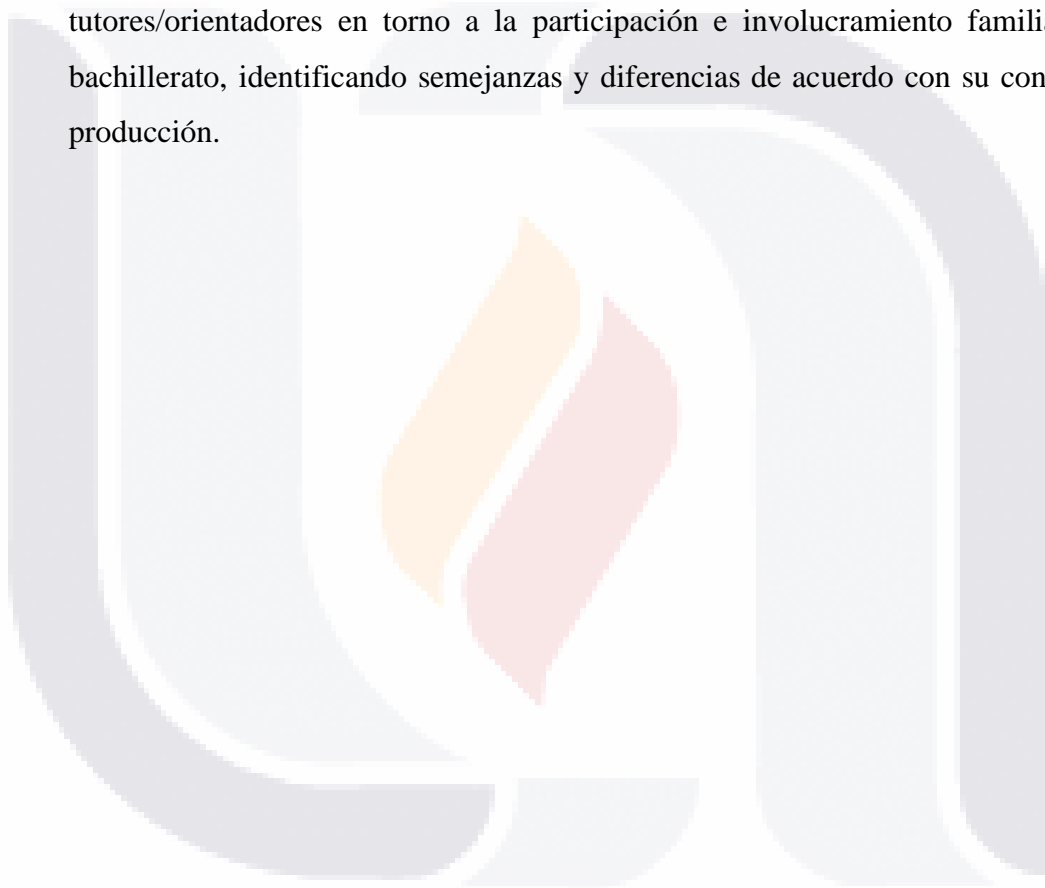
Objetivos

General

Comprender la relación familia-escuela en dos bachilleratos tecnológicos, a través de las prácticas y significados que elaboran un grupo de estudiantes, familias y orientadores y/o tutores.

Específicos

- a) Comprender los significados que estudiantes y familias elaboran a partir de sus experiencias cotidianas sobre el involucramiento de estas durante el trayecto por el bachillerato.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- b) Identificar qué prácticas implementa el bachillerato para integrar a las familias en la formación de los estudiantes y cuáles son sus finalidades.
 - c) Describir las prácticas de involucramiento familiar en el bachillerato desde la perspectiva de estudiantes, familias y tutores/orientadores.
 - d) Analizar comparativamente las prácticas y significados de estudiantes, familias y tutores/orientadores en torno a la participación e involucramiento familiar en el bachillerato, identificando semejanzas y diferencias de acuerdo con su contexto de producción.
- 

CAPÍTULO II. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

En este capítulo se desarrollan, a lo largo de cuatro apartados, los conceptos que dan sustento al trabajo. De manera general, el primero aborda el concepto de familia y su función educativa; el segundo hace alusión a la escuela como una institución formadora, se mencionan sus objetivos y se plantea el logro educativo como un factor ampliamente estudiado y asociado al involucramiento familiar, además se recupera la investigación sobre éste en la educación media. El tercero discute el concepto de involucramiento familiar y sus diferentes acepciones, las dificultades que familias y profesores se han encontrado en torno al mismo, así como las características que distinguen a los programas exitosos de implicación familiar, promovidos por la escuela. El cuarto muestra consideraciones relevantes para el análisis de los actores implicados en la relación familia-escuela (estudiantes, familias, profesores/directivos). Finalmente, en la última sección se desarrollan conceptos centrales para la comprensión del acercamiento al objeto de estudio. Como se verá a lo largo de estos apartados también se exponen trabajos empíricos que constituyen la microteoría respecto a la temática en cuestión.

2.1 Familias

Se hace un recuento breve sobre la definición de familia, los principales cambios que ha experimentado tanto en su conformación como en sus funciones. Partir de ello, permitirá reconocer la diversidad del concepto de familia hoy en día y cómo, a pesar de estas transformaciones, continúa siendo un espacio primordial para el desarrollo individual y social. Se considera importante tratar lo anterior en función de las comprensiones que brinda el tema de familia en su relación con otras instituciones sociales, como es la escuela.

2.1.1 ¿Qué se entiende por familia?

El concepto de familia ha sido estudiado desde distintas disciplinas (sociología, economía, antropología, pedagogía, historia, derecho, psicología, etc.), cuyas aportaciones han mantenido la tradicional concepción sobre la familia como *núcleo o estructura básica de la sociedad*. Es cierto que el papel de esta institución social es imprescindible para la organización y promoción de condiciones de bienestar. De alguna manera, la familia siempre

ha estado presente en la vida social siendo “la más antigua de las instituciones humanas y [...] el elemento clave para la comprensión y funcionamiento de la sociedad” (Oliva y Villa, 2014, p.13).

Por ello, es preciso considerar que, como ente social, la familia es dinámica y cambiante, es decir, no se entiende lo mismo por familia hoy que hace 50 años. El sentido de cambio implica mirar al exterior e interior de la familia y considerar los aspectos económicos, morales, culturales, sociales, demográficos, geográficos, históricos y políticos que han permeado a lo largo de los siglos en su estructura y dinámicas de funcionamiento.

Las transformaciones han sido vertiginosas y significativas durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XXI, lo que dificulta hoy por hoy definir qué es la familia. En este concepto pueden caber desde relaciones de consanguineidad, hasta encuentros acordados entre personas para constituirse como sujetos a partir de compartir bienes de forma cotidiana; puesto que sus estructuras y dinámicas se adaptan a las diferentes circunstancias con mayor rapidez (Gallego, 2012). Por lo anterior, ajustarse a una sola definición de familia puede ser obsoleto en estos tiempos.

Como sugiere Valdivia (2008), las definiciones que se proponen por diferentes disciplinas pueden ser muy rígidas o laxas y la complejidad de conformaciones familiares que caracterizan el mundo de occidente hace que se dificulte aún más su definición. Pero para su análisis, el concepto de familia se define desde los aspectos biológicos, sociales y jurídicos, de tal manera que una familia puede estar integrada por dos seres humanos del mismo o diferente sexo, conviviendo o no bajo unión legal y decidiendo o no procrear hijos.

Esto apunta a que no hay un consenso sobre *familia ideal*, sino que hay muchas familias que dan vida a las diferentes creencias, estilos de vida y formas de relacionarse. No obstante, como señala Esteinou (2004), aunque en México cada vez es más visible la diversidad familiar, comúnmente el concepto se asocia solo a la familia nuclear.

Pese a las dificultades que se mencionan para definir a la familia, Oliva y Villa Guardiola (2014) hacen un esfuerzo importante y sugieren que en términos generales la familia es:

el grupo de dos o más personas que coexisten como unidad espiritual, cultural y socioeconómica, que aún sin convivir físicamente, comparten necesidades psico-emocionales y materiales, objetivos e intereses comunes de desarrollo, desde distintos aspectos cuya prioridad y dinámica pertenecen a su libre albedrío: psicológico, social, cultural, biológico, económico y legal. (p.14)

En esta conceptualización se resalta que la familia está relacionada con la idea de unión o grupo de personas que, aunque no esencialmente comparten lazos sanguíneos y participan de necesidades y metas comunes, que satisfagan el ejercicio de su libertad, capacidades y posibilidades.

En este siglo, la diversidad es ya una característica esencial de las familias en el mundo, y por su puesto de las mexicanas. Las costumbres, cambios en los roles de género, las relaciones de poder y autoridad entre generaciones, la división del trabajo y las dinámicas de violencia han atravesado al concepto de familia. De ahí que sea necesario adoptar el concepto *familias* en lugar de familia, subrayando el plural como un reflejo de la misma diversidad (Melgar y Lerner, 2010).

Para el caso de México, Gutiérrez, Díaz, y Román (2017) enlistan algunos fenómenos socio políticos, que de 1950-2010, intervinieron en la construcción de un concepto cambiante y diverso de familia:

- La migración de los jefes de familia a la frontera norte (tanto hombres como mujeres).
- La incorporación de la mujer al mercado laboral y con el surgimiento de movimientos feministas que exigían igualdad laboral y educativa.
- La formulación de políticas de género instaladas poco a poco en los senos familiares.
- La aprobación de la unión de parejas del mismo sexo.

Estos hechos han detonado de cambios importantes en la conformación y dinámica de las familias. Se estima que a mediados del siglo pasado predominaban las familias extensas, luego con la migración de las poblaciones rurales hacia las zonas urbanas, las familias nucleares tuvieron gran auge y ahora es posible contemplar distintas formas de agrupaciones como familia.

En esa diversidad no se niega que las realidades de las familias tienen que ver con separaciones, divorcios, monoparentalidad, homoparentalidad, reconfiguración, adopción, reproducción asistida, interculturalidad, entre otras.

Para fines de reconocer estas realidades familiares se recupera la tipología de modelos familiares que expone Arranz y Oliva (2010):

- a) *Familias monoparentales*: aquellas en las que un progenitor convive con y es responsable en solitario de sus hijos menores o dependientes.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- b) *Familias reconformadas o reconstituidas*: son las familias que resultan de un segundo o tercer emparejamiento, están formadas por parejas en las que hay un hijo no común, producto de una relación anterior.
 - c) *Familias homoparentales*: son parejas de lesbianas o gays que cohabitan con sus hijos, que pueden ser biológicos o adoptivos.
 - d) *Familias interculturales*: es la unión de dos personas de nacionalidades y culturas distintas que se da como producto de los procesos migratorios.

Si bien se reconoce la existencia de estas familias, también hay que decir que en México y especialmente en Aguascalientes, la *familia nuclear* (grupo conformado por una pareja, en este caso padre, madre y sus hijos) sigue siendo predominante. La Encuesta Nacional de los Hogares (INEGI, 2016) reporta que en el estado 62.9% son familias nucleares, comparado con 56.2% de la media nacional, Aguascalientes ocupa la primera posición en cuanto a la composición familiar de tipo nuclear. En la entidad, 25.9% de las familias son compuestas, es decir, formadas por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros, etcétera); y 2.3% son familias ampliadas, las cuales se conforman por personas sin parentesco con el jefe del hogar; además, la encuesta reconoce que aún falta clasificar nuevas familias como los hogares reconstituidos, de los cuales todavía no hay datos. Por otro lado, a nivel nacional se observa un incremento del 5% en el número de familias dirigidas por mujeres entre 2010 y 2017; para Aguascalientes la cifra de familias en esta situación alcanza el 22.5% (Herrera, 2017).

Estos datos revelan información importante sobre la composición de las familias en el país y en el estado, dejando ver la diversificación en las estructuras, aumento de los hogares con jefatura femenina, tendencias que coinciden con las de América Latina (Arriagada, 2002).

La noción de familia en México, a pesar del tiempo y de la diversidad de conformaciones, sigue siendo referente vital, pues los lazos de parentesco están vigentes y los integrantes de esta institución acuden a ella para la solución de problemas y la búsqueda de apoyo (Gutiérrez, Díaz, y Román, 2017).

En resumen los puntos antes señalados confirman que, se vuelve necesario repensar la definición de familia por dos razones: porque cualquier tipo de familias cabe en la definición,

o bien, porque esta adquiere diversas formas históricas, de tal manera que ya no es posible concebir a la familia referida únicamente al modelo nuclear sin pensar en esa diversidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Para efectos de este trabajo se emplea el término familias, haciendo alusión a esa diversidad de estructuras, pero sobre todo por la importancia que en este contexto tiene pensar que la participación en la escuela toma formas distintas de acuerdo con su propia constitución y con el o los miembros de la familia que participen.

2.1.2 La función educativa de familia

La familia se sigue manteniendo como el sistema básico que brinda soporte emocional, afectivo, sentido de pertenencia social, siendo de esta forma el principal medio para introyectar la cultura (López, Etxebarria, Fuentes, y Ortíz, 2008). Así, la *socialización* se convierte en una de las tareas principales de la familia, concebida como la incorporación de normas, esquemas, actitudes y valores propios de una sociedad (Bolívar, 2006).

Dicha socialización se hace presente en las interacciones familiares, que además suponen una forma de visualizar, en lo cotidiano, la cultura. Al respecto, Espinal, Gimeno, y González (2006) la definen como “un escenario en el que tienen lugar un amplio entramado de relaciones” (p.3), las cuales configuran de manera importante el desarrollo de una persona desde su nacimiento.

En el mismo sentido, Meza y Páez (2016) conciben las interacciones familiares como “la forma de vinculación y convivencia más íntima” (p.18); la familia funge también como escenario educativo propicio no sólo para los niños y jóvenes sino para cada uno de sus miembros, pues en ella “se privilegia constantemente la formación a través del ejemplo, el diálogo, los relatos, la experiencia” (p.19). Por lo tanto, la familia es el espacio en el que se origina el desarrollo humano, pues es el primer escenario en donde se comparte la condición humana y tiene una gran influencia durante la vida de las personas.

Un elemento transmisor de cultura que se hace presente en las familias y que tiene parte en la formación de los individuos, se comprende mediante el término *nicho ecocultural*, el cual hace visible la cotidianeidad de las actividades familiares, mediante el análisis de los actores, los valores, metas, motivos y esquemas que la integran las cuales revelan desde el interior su actividad cultural (Rodrigo y Acuña, 2002). De esta manera la familia se convierte en un agente social que participa de manera importante en el desarrollo psíquico de las

personas, teniendo como telón de fondo la transmisión cultural, que a su vez dará lugar a lo social.

En relación con la cultura, es importante resaltar que lo que nos hace humanos (lenguaje, pensamiento, interacciones sociales, cultura, el uso de símbolos) no solo se adquiere como producto de una maduración biológica, sino que se desarrolla a partir de los intercambios constantes con otros seres humanos, lo que a la larga se traduce en desarrollo personal, producido, en primera instancia, dentro de la familia. Entonces, la familia toma la función de primer agente socializador y catalizador de lo afectivo; es un espacio privilegiado para humanizar a la sociedad. De igual manera la dimensión cognitiva es promovida por la familia aun antes de la escolarización, pues previo a esta el desarrollo del lenguaje, la afectividad y la socialización sostienen la capacidad cognitiva (Meza y Páez, 2016).

Una de las ideas que hacen alusión a la función formadora de familia es la que propone el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), cuando define que la familia es:

El ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. Como núcleo de la sociedad, la familia es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación (p.1).

Sobresale la relación entre la familia y la función educadora, comprometida con el desarrollo de valores que dan sentido y permanencia a las sociedades, además de ubicarla como el primer espacio de desarrollo en el que se configura la psique del ser humano.

De igual forma, se recupera la tesis de que la familia es un espacio educativo por naturaleza, desde los planteamientos de la *teoría ecológica de desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1977) por dos razones: 1) expone la importancia de las interacciones familiares, tanto internas como externas, otorgándole la noción de espacio evolutivo-educativo, y 2) pone de manifiesto las interacciones de la familia con otros sistemas, como la escuela.

Grosso modo, la teoría ecológica de desarrollo humano distingue cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo. Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema es el sistema más cercano al individuo y engloba el conjunto de relaciones entre

el individuo en desarrollo y su entorno inmediato, por ejemplo, la familia. El mesosistema, comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente, las relaciones entre la familia y la escuela ilustran este nivel. Por su parte, el exosistema se refiere a uno o más entornos en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato del individuo, muestra de ello serían los medios de comunicación. Por último, el macrosistema contempla las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores, la diversidad de conformaciones familiares que han emergido en las últimas décadas, sirve como ejemplo (Muñoz, 2005).

Hasta aquí lo expuesto da cuenta de la importancia de la familia en la conformación psíquica y social de los individuos. Su función formadora promueve el marco de desarrollo de la identidad individual y social pero no existe de manera aislada de otros contextos, tal es el caso de la escuela. Sin embargo, esta es una visión vertical de la socialización que desdibuja la capacidad de acción del sujeto.

Una alternativa para conceptualizar la socialización desde una postura que reconoce la complejidad al otorgar agencia al individuo, es la *apropiación*, el término es propuesto por Rockwell (2005, p. 36) y se refiere a “la capacidad del sujeto para seleccionar, hacer suyos, reordenar, transformar y utilizar fragmentos de la cultura presente en su radio de acción”, es decir, se reconoce su naturaleza activa y transformadora. Esta concepción complejiza la relación entre el joven estudiante y los contextos en que participa, pues a partir de ella adquiere la posibilidad de reinventar las normas y valores a las que está expuesto y abre un sinfín de posibilidades de acción.

En esta investigación se adopta el concepto de apropiación para comprender la diversidad y complejidad de las prácticas que dan lugar a la relación familia-escuela en el bachillerato.

2.2 La escuela como institución formadora

Ahora se presenta a la escuela como institución formadora, se enfatiza su rol educativo, contrastándolo con los ideales de formación integral y rescatando la naturaleza trascendente que la educación le da al hombre.

Los propósitos educativos, por lo general se traducen en logros académicos, valorarlos, no es tarea sencilla, pues, aunque frecuentemente se miden con test estandarizados que

evalúan los conocimientos adquiridos, otros aspectos valorales, actitudinales o prácticos, pueden quedar fuera de estas mediciones, situación que cuestiona los propósitos reales de esos test. Sin embargo, es innegable que las mediciones estandarizadas son un referente para conocer los resultados de la escuela, de ahí la importancia de integrar el logro educativo como parte de este trabajo, en el entendido de que es un concepto que integra los aprendizajes adquiridos en la escuela con el entorno familiar y social.

Inicialmente, aunque pareciera obvio el significado de escuela, conviene decir que esta se entiende como cualquier centro o institución que imparte educación o enseñanza (Comellas *et al*, 2013). Como otras instituciones sociales, también ha padecido las vertiginosas transformaciones que caracterizan estos tiempos y con ello se ha visto en la necesidad de adaptarse, por ejemplo, a la incursión de la tecnología en la vida cotidiana. Situación que la ha llevado a replantearse sus objetivos, pero no por ello a abandonar sus ideales, haciéndose cada vez más necesario volver a ellos.

A partir de una postura filosófica de la educación, la idea del hombre como ser social e histórico permite reconocerlo como sujeto en constante transformación que reconfigura conforme al devenir del tiempo; en la búsqueda de esa progresión busca continuamente el perfeccionamiento. Es aquí donde se introduce el concepto de *formación*, para entender cómo ésta se ha considerado parte de los objetivos escolares y cómo está implícita en la educación que brinda la familia.

La palabra “formación” en alemán *Bildung* es alusiva a:

[...] imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*). Es una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración). El origen de la *Bildung* se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar [...] (Fabre, 2011:216).

Desde el idealismo alemán, *Bildung* va más allá de la educación de las facultades y revela el origen moral y trascendente del hombre (Fabre, 2011).

Sin duda, la cultura está ligada a la formación puesto que el ser humano se encuentra constantemente apropiándose de elementos como lenguaje y tradiciones que le permiten insertarse en una comunidad. De esta manera, la educación está vinculada con la formación, en un sentido amplio, como explica Gadamer en (Rios, 1995), ambas tienen elementos

teóricos y prácticos identificados en la educación como saberes objetivos que contribuyen a la formación de un sentido común y moral.

Desde la fenomenología del espíritu, con autores como Hegel, la idea de que *Bildung* adquiere significados como: educación, formación, desarrollo, conformación, creación, crecimiento o configuración, resalta nuevamente el sentido de búsqueda continua de perfeccionamiento del ser. Entonces, es posible afirmar que en la educación intervienen varios factores: la naturaleza humana, la comunidad, los contextos que le rodean, la cultura, la propia actividad del ser que se forma. Todo ello, mediado por el uso de la razón, con la finalidad de desarrollar el potencial humano.

En congruencia con lo anterior, los propósitos de trascendencia humana que persigue el proceso formativo son comunes a los ideales educativos, en ambos, hay elementos de un “desarrollo gradual, constante y armónico, que lleva al hombre al uso de la libertad y a la realización de su plenitud de ser, con elementos culturales significativos” (Alí, 1974:1526). Esta idea deriva en la concepción del proceso formativo análogo al proceso educativo o educación.

Desde la postura constructivista, el proceso educativo se desarrolla particularmente en un contexto escolarizado que incluye la presencia de un educando -estudiante-, un educador -profesor-, un contenido -currículo-, y otros elementos que de igual forma intervienen. Y no por ello deja de tener como objetivo el desarrollo de las potencialidades del educando (C. F. Ayala, 2012).

En este trabajo, el proceso formativo es entendido como el desarrollo holístico del ser, en el que se apropia y resignifica la cultura, logrando mejores versiones de sí mismo, proceso que ocurre de manera simultánea en los diferentes contextos, pero cobra mayor fuerza en las familias y la escuela, de tal manera que estos son por excelencia escenarios formativos. Así mismo, se considera que hay una relación entre la formación y las funciones que familias y escuela desarrollan, es decir, en el quehacer diario de estas instituciones sociales, sus integrantes constantemente se están formando o si se prefiere, educando.

La palabra educar del vocablo *e-ducere* hace alusión al desarrollo de la potencialidad del ser, de manera equivalente el proceso educativo adquiere la connotación de formación, es decir, de la adquisición de una *forma de ser*, humana, integral e integradora que abarca la inteligencia, la afectividad y la libertad. Para Daros (2012) la educación es “un proceso de

desarrollo mediante el aprendizaje o adquisición de hábitos para enfrentarnos con los problemas de la vida en sus variados aspectos, los cuales la adjetivan (educación informal, formal, intelectual, estética, deportiva, lingüística, tecnológica, etc.) (p.20). Por lo tanto, la educación busca crear personas conscientes de sí mismas, capaces de tomar sus decisiones, afrontar sus consecuencias e interactuar con otros. Cabe resaltar que, aunque el término *educación* comúnmente se asocia con el ámbito y contenidos escolares, desde esta postura los individuos se educan en el diario convivir con otros.

Con estas ideas se deduce que la educación puede tener dos sentidos, uno es como aquello que recibe una forma desde el exterior, una actividad de aprehensión de sí mismo, que se da en sociedad y que delimita una forma de ser, pensar, convivir, sentir...; otra, que tiene lugar en la realización de las actividades humanas. Desde esta perspectiva cabe preguntarse, ¿para qué educar? O sea, ¿para qué insertarse en un proceso de escolarización?, una respuesta sería que toda educación, en un sentido profundo, deriva en la edificación de una personalidad íntegra, libre y con una jerarquía de valores que pueda practicar en la interacción social. Esta pregunta se puede responder con más argumentos en el siguiente apartado.

2.2.1 Los objetivos de la escuela

Enseguida se exponen algunos planteamientos que permiten vislumbrar de manera clara cuáles son los propósitos de la escuela, sobre todo en una época marcada por la incertidumbre y la complejidad, en la que las tareas desempeñadas pueden ser controversiales respecto de las que llevan a cabo otras instituciones sociales.

La educación escolarizada se reconoce como un bien social, a partir del cual, se desprenden una serie de beneficios de índole económica, de salud, cultural y de bienestar para las naciones que la promuevan. En este sentido, la normativa en México establece que la educación escolarizada que ofrece el Estado tiene entre sus finalidades contribuir a la potencialización de las capacidades de los educandos, así lo expresa el artículo 3° de la Constitución Política.

A partir del desarrollo de las capacidades humanas, la escuela, homológamente desde sus ideales filosóficos, busca contribuir a la formación, por lo que se le considera un elemento catalizador de desarrollo social. Sin embargo, es importante reflexionar sobre los significados

realmente formativos de la educación, concretamente, en el desarrollo de seres críticos, libres y capaces de convivir armónicamente.

En palabras de Delors (1996) “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7). No en un sentido utópico sino en uno real, que permita trascender las realidades que distinguen a las sociedades modernas (pobreza, exclusión, opresión).

Derivado de esas realidades del mundo de hoy, la educación ha sido un tema que cobra fuerza y sobre el cual se ha trabajado de manera importante. Sin duda el informe Delors (1996) ha marcado un parteaguas en la concepción de escuela que se tenía, pues a partir de la noción de *educación a lo largo de la vida*, se reconoce que en el mundo moderno casi cualquier situación puede ser una oportunidad para aprender y desarrollar capacidades, lo que implica una transición hacia nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, que hasta entonces eran sostenidos por la escuela. A partir de esto, se surgen los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

Reconocer estos preceptos significa pensar en una educación integral, que no solo se centra en la adquisición de información, sino en saber profundizar en ella, emplearla de manera práctica para mejorar el entorno y con ello desarrollar un sentido de plenitud de las capacidades. En resumen, esta propuesta alude directamente a los principios filosóficos de la educación que se citaron antes, sobre los cuales se han planteado las reformas a los modelos educativos de muchos países.

A este respecto Tenti (2000) señala que idealmente, las funciones de la escuela en relación con los jóvenes son: 1) la transmisión de conocimiento, 2) promoción de valores, hábitos, normas y actitudes, 3) la preparación para el trabajo, 4) la formación de futuros ciudadanos, 5) favorecer la igualdad de oportunidades y 6) custodia (en tanto ocurre la incorporación al trabajo). Como se observa no son tareas fáciles, pero mantienen congruencia con la noción de educación expuesta previamente.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Frente a un panorama complejo como este, es necesario revalorar la función educativa de la escuela no solo como vehículo para adquirir conocimientos teóricos y prácticos, sino como un espacio que colabore en la construcción de personalidades autónomas, libres y capaces de coexistir en sociedad, en el que la familia también tiene injerencia. Lo anterior es especialmente importante en el bachillerato, pues sus estudiantes atraviesan por una edad crucial en la reconfiguración de la personalidad.

En torno a los objetivos educativos que la escuela persigue, es posible que en la praxis se privilegie que los estudiantes tengan un espacio en la escuela o bien la adquisición de conocimientos teóricos o prácticos; dejando de lado el desarrollo humano. Por ello, es preciso replantearse con miras a la recuperación de los principios educativos, la consideración de la formación humana, como parte ineludible de la educación que brinda la escuela (Daros, 2012).

En definitiva, la escuela tiene como funciones principales: la *socialización* de sus estudiantes y por otro lado la *habilitación* de los mismos en la sociedad del conocimiento, con lo que se espera que desarrollen habilidades, actitudes y valores que les otorguen la preparación para la vida misma y sus retos.

2.2.2 El enfoque de logro educativo

En el marco de la comprensión de la educación integral se contempla el logro educativo como un medio para observar el cumplimiento de los objetivos de la escuela. Prueba de ello, son los estudios que dan cuenta del logro educativo como un enfoque que contempla, además de los aprendizajes medidos con pruebas estandarizadas, otros elementos resultan de la consecución de la finalidad formativa de la escuela, como la permanencia escolar, la obtención de un grado académico o las trayectorias escolares continuas (Steinmayr y Spinath, 2007).

Es importante señalar que el estudio del logro educativo ha tenido gran auge en los grupos y contextos desfavorecidos, y que tienden a obtener bajos resultados académicos, lo que implica mirar a la escuela como un espacio que atiende diferencias, y que, en la medida de lo posible, elimina desigualdades contextuales.

La consideración del logro educativo como un concepto amplio es presentada por Pozo, Suarez y García-Cano (2012) cuando definen que éste se concreta en “los aprendizajes que

permiten el desarrollo sistémico y global de la persona, y que son útiles para la vida, pues vinculan el plano académico con el propio contexto, personal, familiar y social” (p.62); idea que muestra una preocupación por desvincular el concepto de la noción de alto rendimiento académico, que además relaciona el aprendizaje escolar con todos los actores educativos y “busca un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socioafectivo” (p.78).

Las autoras señalan que el interés de situar a las escuelas en rankings, de acuerdo con diferentes evaluaciones que miden el aprendizaje, ha generado una visión reduccionista que hace referencia a notas o puntajes alcanzados por los estudiantes, pero que desdibuja el carácter formativo de la escuela. Situación que obliga a “pasar de una cultura del éxito a una cultura realmente educativa que respete la diversidad cultural y apueste por la equidad y la justicia social” (p.81).

Otro acercamiento al concepto de logro educativo que complementa al anterior es el que proporciona Salmorán (2011), en el marco del desarrollo de la Estrategia Integral para la mejora del Logro Educativo (EIMLE) dirigida para la Educación Básica desde la SEP. La autora define el logro educativo como:

Conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, los niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas. Además, a estos indicadores “fríos” agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo (p.1).

Los tres elementos que la autora señala como indicadores de logro educativo tienen como fondo las condiciones sociales y económicas de los estudiantes que les van a permitir permanecer, aprender y avanzar hacia niveles educativos superiores. Pero también, hacen referencia a los espacios que la escuela ofrece para que los estudiantes prefieran quedarse estudiando y aprendan, es decir el “sentido de ir a la escuela”.

Y añade, una escuela centrada en el logro educativo realizará estas acciones (p.2):

- Atiende las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes para que desarrollen sus competencias básicas.
- Recibe asesoría y acompañamiento pertinente acorde con las necesidades de una práctica docente cotidiana que busca mejorar el logro, también cotidiano, de los alumnos.
- Desarrolla acciones remediales para atender y prevenir el rezago.

- Se constituye en comunidad de aprendizaje, involucra a los padres de familia y a su contexto circundante para impulsar estrategias que mejoren el logro educativo de la comunidad educativa: docentes, padres, alumnos, directivos y asesores.

Aunque el programa se desarrolló para educación básica, muestra elementos que son muy acordes a la realidad de la educación media, basta señalar la permanencia, que en general tienen como propósito formar estudiantes capaces de afrontar los retos del siglo, a través del desarrollo de competencias propuestos por los planes de estudio. Asimismo, el concepto de logro educativo es transversal a todos los niveles.

En síntesis, abordar el concepto de logro educativo, obedece a la preocupación por valorar la formación desde una perspectiva amplia, que no se reduzca a la obtención de un puntaje en una prueba de rendimiento. Al mismo tiempo se reconoce la dificultad que existe para valorar el logro educativo con otros instrumentos que no sean pruebas estandarizadas, por lo que se aceptan como parte de la observación del cumplimiento de los objetivos de la escuela. Así también, la mejora del logro educativo, como se describe en el apartado siguiente, ha sido ampliamente estudiado en relación con la implicación familiar, en donde la premisa es: a mayor involucramiento los resultados educativos son mejores. Finalmente se asume que el enfoque de logro educativo considera la participación familiar como un elemento esencial para la conquista de los objetivos escolares.

2.3 La relación familia-escuela

Se discute el concepto de involucramiento familiar, haciendo un recuento sobre su desarrollo en investigación educativa e integrando los planteamientos más importantes que dan fundamento al estudio. Se aborda la existencia de dificultades en la implicación familiar desde la perspectiva de los padres y profesores, partiendo de un enfoque que permite ver, además de la evidencia sobre los efectos positivos de la implicación familiar para el logro educativo, los obstáculos de tipo ideológico, contextual y estructurales que dificultan la cooperación. Se concluye retomando la caracterización de algunas experiencias exitosas de actividades, que desde la escuela, se promueven para favorecer la implicación familiar. Este conjunto de aportaciones permite identificar que, pese a las dificultades, si es posible establecer una óptima relación familia-escuela en el nivel medio, en tanto ambas sean conscientes de la trascendencia de su labor educativa.

2.3.1 Una mirada al concepto involucramiento familiar

Las familias y la escuela, cada una con sus propósitos, favorecen conjuntamente el desarrollo integral del ser humano para potenciar sus capacidades, en razón de esto establecen alianzas de cooperación, que se pueden llamar también *relación familia-escuela, participación familiar en educación, implicación o involucramiento parental*. Si bien pueden usarse como sinónimos, es importante considerar que la basta investigación sobre el concepto distingue diferencias entre el involucramiento, la implicación y la participación. La delimitación y clarificación de los conceptos ocupa a este apartado.

La investigación sobre esta temática surge en el campo social, con un marcado interés por analizar la estructura y funcionamiento familiar. Luego, la participación de los padres se convirtió en un área importante de investigación también para la investigación educativa, pues en la década de los 60's (s. XX), los estudios más destacados indicaban a la familia como un factor asociado al desempeño educativo. El Informe Coleman es una prueba de ello, pues con su carácter de líder en los estudios educativos, transformó el panorama sobre el lugar de las familias en la escuela (Jeynes, 2011).

El principal argumento: la familia desempeña un importante papel en la formación y por ello es deseable que la escuela la incluya como actor y agente con una participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En principio conviene hacer notar que el concepto *parent involvement* es el descriptor más utilizado para referirse a la relación familia-escuela, se cree que la mayoría de las investigaciones acotan esta relación solo a la participación de padres y madres, posiblemente porque este campo del conocimiento se ha desarrollado con más fuerza en la educación básica, etapa en la que padres y madres tienen un papel protagónico en relación con las tareas de cuidado y crianza, de ahí que no se reconozca la participación de otros miembros de la familia. Sin embargo, en este trabajo se sostiene la idea de que a medida que avanza el nivel educativo, la relación familia-escuela se extiende a otros miembros de la familia como hermanos, tíos, primos, abuelos o pareja, pues estos tienen mayor influencia sobre los estudiantes y sus decisiones escolares. En adelante, se referirá al concepto de involucramiento familiar, considerando que, aunque en la literatura se encuentra como involucramiento parental, el primero contempla al segundo. Así, hablar de *involucramiento*

o *implicación familiar* amplía la noción de la relación familia-escuela en la educación media superior.

Avanzando en este razonamiento, se expone que el concepto aquí desarrollado es multidimensional, lo que indica que bajo su significado pueden haber diferentes temáticas, en tanto aborda una interacción entre varios actores educativos. Las múltiples actividades con las que se puede explicar, está ligada también a las etapas educativas, pues las familias no harán lo mismo para participar de la educación escolarizada en básica, media superior o superior. El conocimiento desarrollado en torno a esta temática ha ido delineando algunas vías sobre las dimensiones que tienen mayor peso en un nivel educativo o en otro.

Una precisión sobre el término involucramiento familiar la ofrece Egido (2015) quien lo define como:

Acciones que las familias realizan en el hogar para favorecer el aprendizaje de los hijos, la comunicación entre profesores y padres, la colaboración de estos en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados (p.11).

Cuatro niveles sobre lo que hace la familia en relación con los procesos educativos escolarizados se distinguen: 1) al interior del hogar, 2) en relación con el profesorado o directivos, 3) la respuesta a las actividades propuestas por la escuela y 4) la intervención en asuntos de gestión escolar. Esto es lo que en parte permite delimitar con claridad a qué se refiere cada término (participación, involucramiento o implicación), en función de esto, la relación familia-escuela, no puede definirse en un solo sentido.

La autora también apunta que en los pueblos anglosajones la comprensión social del término se ha ido modificando, pasando de concebirlo como un derecho de las familias, a un deber y por último a valorar la relevancia en términos de mejora de los resultados educativos.

Comúnmente se ha relacionado la *participación* de las familias en educación como un asunto que tiene que ver con calidad educativa, resaltando el valor de esta acción en pro de la democracia, pues al ser las familias destinatarias de los servicios de educación se esperaría que se involucraran en los asuntos que les conciernen. En palabras de Serramona (2004) hay una relación entre la participación de los padres y la calidad de la educación. La participación se presenta como:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Una exigencia de la democracia social, puesto que se trata de intervenir en una actividad trascendental para la vida de las personas (...), está justificado poner el énfasis en la participación de los padres por su decisivo papel en la educación (...); no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente (p. 27-28).

Esto indica que más allá de que la familia y la escuela estén involucradas en la formación de los estudiantes, el vínculo entre las dos sugiere una condición irrevocable que brinda certezas sobre el desarrollo no sólo individual, sino de comunidades y sociedades. Visto de esta forma, la participación familiar en la escolarización es un asunto relativo a la cultura, en la que toma distintas manifestaciones, que no se reducen ya al financiamiento de las cuotas, sino que abren la posibilidad a una diversidad de interacciones en los espacios educativos.

Los trabajos que abordan la participación familia en el ámbito educativo tienen en común que dejan ver la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad, presente en la vida de niños y jóvenes (acentuando diferentes aspectos de acuerdo con la etapa evolutiva) destacando el interés de las familias por la rendición de cuentas de las escuelas, como elemento imprescindible de la relación familia-escuela (Reparáz y Naval, 2014).

Llegado este punto, la participación se relaciona también con las actividades de gestión que llevan a cabo las familias para mantener en óptimas condiciones los centros educativos. En el caso de México, la gestión de recursos económicos, de alguna manera obliga a que la realización de estas tareas esté regulada, es entonces que surgen las legislaciones a favor de la participación familiar en la educación. La ley General de Educación en su apartado siete expone las obligaciones y derechos de los padres al ejercer su participación en los Consejos de Participación Social o en las reconocidas Asociaciones de Padres de Familia (APF). Sin embargo, la existencia de leyes no asegura la participación, que algunas veces puede llegar a ser simulada. Porque involucrarse de esta manera en temas educativos, puede no ser una prioridad de las familias y porque además es un asunto de cultura de participación.

La participación, como se dijo antes, puede tener diferentes formas de expresión, motivaciones, finalidades, lo que es un hecho es que contribuye a la formación de los estudiantes y que en términos educativos se considera como una estrategia que promueve el éxito escolar.

De la afirmación anterior se desprende la segunda concepción *parent involvement= implicación o involucramiento parental*, que hace referencia a toda la corriente científica que ha considerado a la familia como un elemento clave para el logro educativo, en términos académicos, los estudios han mostrado que cuando la familia se involucra aumenta el rendimiento de los estudiantes, mejoran las trayectorias escolares y disminuyen las tasas de abandono y rezago.

Al respecto, Jeynes (2011) en Ortega, Andrade, y Velázquez (2013), define el involucramiento parental como “la participación de los padres en el proceso educativo y experiencias escolares de sus hijos” (p.389); si bien en este trabajo se considera que la participación no es exclusiva de los padres puesto que otros familiares (hermanos, tíos, abuelos) también pueden participar del proceso educativo, se adapta esta definición pues hace alusión a la intervención de las familias tanto en los procesos de aprendizaje como en lo que respecta a las gestiones escolares, cuando introduce la palabra participación.

El involucramiento o implicación familiar, términos empleados indistintamente, ha sido ampliamente reportada en el campo de la investigación educativa, particularmente en relación con el rendimiento académico. Desde conceptos como *family engagement o family involvement* varios autores (Carpenter, Young, Bowers, y Sanders, 2016; Fan y Chen, 2001; Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez, y Cuesta, 2017; Harvard Family Research Project, 2007; Jeynes, 2011; Pomerantz, Moorman, y Litwack, 2007; Sanders y Epstein, 2005) enfatizan que la participación familiar es muy importante en los resultados académicos tanto para niños como para jóvenes. En el caso de los jóvenes, los factores relacionales tienen un peso importante, pues en esta etapa ya no se requiere la supervisión cercana de la familia sobre los asuntos escolares, pero sigue siendo importante para los jóvenes percibir que su familia está al tanto de lo que sucede en la escuela (Ortega et al., 2013).

Que las familias se impliquen en la obtención de mejores resultados escolares, no quiere decir que no participen en asuntos de gestión, es decir, que sean parte de una Asociación de Padres de Familia (APF) o representantes de los Consejos de Participación Social; la implicación no excluye la participación, al contrario, esta última es una faceta de la implicación (Egido, 2015).

Tanto la participación como la implicación tienen como finalidad establecer lazos de colaboración entre las familias y la escuela, teniendo al centro el desarrollo armonioso de las capacidades de los estudiantes.

Una de las propuestas más importantes en este campo que sistematiza el funcionamiento de la implicación familiar es la de Epstein (1995,2010), reconocida por su utilidad para comprender ampliamente cómo interactúan la familia, la escuela y la comunidad, integrando el involucramiento y la participación en el modelo que se conforma de seis etapas:

- 1) *Crianza*: establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas).
- 2) *Comunicación*: diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes.
- 3) *Voluntariado*: fomenta y organiza la ayuda y el apoyo voluntario de las familias a las actividades del aula y de la escuela.
- 4) *Aprendizaje en el hogar*: proporciona información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con tareas escolares, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
- 5) *Toma de decisiones*: incluye a las familias en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los Consejos de Participación Social.
- 6) *Comunicación con la comunidad*: contempla los recursos y servicios que tanto la comunidad como la escuela pueden brindarse mutuamente.

Este modelo plantea que la escuela debe asumir el liderazgo en la generación de condiciones que inviten a las familias a establecer una relación efectiva para el logro educativo.

Por otro lado, Loya, Arzola, y Armendáriz (2013), proponen que para el estudio de la relación familia-escuela se distinguen dos categorías de acuerdo con los procesos escolares: 1) procesos de aprendizaje-desarrollo de los estudiantes y 2) procesos de gestión escolar. Se reconoce el valor de dicha aportación, pero al mismo tiempo se cree pertinente separar los procesos de aprendizaje de los de desarrollo, no porque sean excluyentes, sino porque se parte de la concepción de una educación holística de la personalidad que va más allá de la adquisición de conocimientos y conductas, hacia una *formación humana, actitudinal y*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

valoral, dando énfasis en esta última. Tampoco se niega que estos contenidos en los últimos años se hayan agregado al currículo escolar, lo cierto es que hay poca evidencia de que esta medida tenga impacto real en la formación de los educandos. Prueba de ello son los hallazgos de Gutiérrez, Sáenz, y Urita (2017) quienes concluyen que aunque la formación de valores se encuentra en el currículo como “formación cívica y ética”, para educación básica; los maestros no se apegan totalmente a la formación en valores como lo marca este documento, una causa puede ser que basen la enseñanza solo en la obediencia a normas, por lo que esto no impacta de manera significativa, pues los estudiantes actúan en atención a lo impuesto por las reglas, sin llegar a vivenciar los valores de manera efectiva. Además, señalan que la *práctica* de los valores realizada por docentes y familiares es una oportunidad real para que los estudiantes construyan una conducta fundamentada en valores.

Se observa la similitud entre lo que dice Egido (2015) y la clasificación de Loya et al., (2013), pues el involucramiento o implicación familiar se vinculan con los procesos de aprendizaje y desarrollo, mientras que la participación es referida a los asuntos de gestión escolar.

En términos conceptuales y enfocado a la educación superior, Zayas, Corral y Lugo, (2011) proponen dar un giro a la palabra “participación parental”, específicamente en la educación superior, para desligarlo de la educación básica, cambiándolo por “involucramiento”, y lo definen como:

Actividades voluntarias de la mamá, del papá, de ambos o de un conjunto de ellos, para influir en las prácticas y decisiones de los otros actores escolares, en las interacciones entre ellos, en los resultados de esas prácticas e interacciones y en las cualidades de los establecimientos escolares y de la organización de la educación superior en su conjunto, para incidir en la formación escolar de sus hijos (p.4).

El significado precisa que la intervención familiar en la escuela es una acción intencional y que se puede dar por parte de ambos padres, por separado, o en conjunto y que tiene como fin último potencializar el desarrollo escolar de los hijos. Esta contribución cobra especial relevancia en lo que se refiere al conocimiento de las acciones concretas que realizan los padres y madres de familia para incidir en la educación superior, de ahí que sea un referente para la EMS.

Se reconoce el sentido *bidireccional* de la relación familia-escuela, en el que no solo las familias aportan al logro educativo, sino también de las condiciones que promueve la escuela para incluir y hacer partícipes a todas las familias. En consecuencia, la participación en la educación es un reflejo de la cultura participativa en otros ámbitos de interés público (Glasgow y Whitney, 2009).

En relación con lo anterior, Goodall y Montgomery (2013) apunta que es esperable que se transite de un involucramiento con la escuela, en el que inicialmente ésta promueva las actividades, a un segundo momento en que las familias puedan estar completamente comprometidas con aprendizaje de los estudiantes. El primero es deseable y útil, pero el segundo es mucho más significativo para los estudiantes.

La tabla 2 expone una síntesis del análisis conceptual. Se visualiza una distinción entre implicación, participación y compromiso. Suponiendo que cada uno fuera una etapa del proceso de involucramiento familiar, se esperaría que inicialmente las familias manifestaran un interés por el rendimiento académico, luego por los aspectos que giran alrededor del éxito escolar, incluyendo temas de gestión, recursos, infraestructura, etc., para finalmente llegar a un interés genuino por el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, dicho interés producirá que las familias no solo se involucren en aspectos académicos sino en lo correspondiente a generar las condiciones necesarias para la formación de los estudiantes. En este sentido la columna del centro (compromiso) abarca tanto la implicación como la participación. En consecuencia, se observan las posturas de Epstein, Egido y Loya, et al., integrando ambos conceptos, por lo que sus propuestas apuntan al concepto de compromiso.

Finalmente, el apartado discute el concepto de involucramiento familiar en la escuela entendido como todas las actividades que la familia realiza para la mejora de los resultados escolares; en tanto que la participación hace alusión a las actividades que las familias realizan en torno a la gestión de recursos para mantener una escuela en buenas condiciones. La distinción de estos conceptos no es excluyente, esto quiere decir que la intervención de las familias en cualquiera de las dos tiene efectos positivos para la escuela y en ese sentido se subraya que las familias también se ven beneficiadas cuando se involucran activamente en el proceso educativo de sus niños y jóvenes.

Tabla 2 Análisis del concepto involucramiento familiar

Implicación		Participación	
Jeynes (2011)	Hace referencia a la intervención de la familia en el proceso educativo y experiencias de los estudiantes, con la finalidad de mejorar el rendimiento académico.		Es vista como una condición para la calidad educativa, así como un requisito de la democracia. Las familias son receptoras de la educación. Serramona (2004)
Zayas, Corral, Lugo (2011)	Denota actividades voluntarias realizadas por las familias, las cuales tienen influencia en las decisiones y prácticas no sólo de estudiantes sino de otros actores con el propósito de mejorar los resultados de la formación escolar.	Compromiso Goodall y Montgomery (2014)	Subraya el interés de las familias por la rendición de cuentas de la escuela. Reparaz y Naval (2014)
Concepciones que distinguen entre implicación y participación			
Epstein (1995, 2010)	Egido (2015)	Loya, et al., (2013)	
Su modelo que incluye seis dimensiones va desde la crianza, pasando por la implicación en aspectos relacionados con el desempeño escolar, hasta la gestión escolar.	Sostiene que la implicación no excluye a la participación, sino que es una faceta del continuo de intervenciones familiares.	Proponen dividir el concepto en dos categorías, de acuerdo con sus finalidades. Intervenciones familiares en relación con: a) Procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. b) Aspectos de gestión escolar.	

Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Las familias en la educación media superior

La sección presenta una compilación de investigaciones sobre el involucramiento familiar en el nivel medio superior desarrollada cronológicamente para dar cuenta de la evolución de las preocupaciones en torno a esta temática. Desde la revisión de la literatura existente, se recrea un panorama general sobre los principales hallazgos o bien la microteoría en torno a la relación de las familias con la educación media superior. Es importante decir que, pese a la relevancia del tema en el ámbito educativo, las contribuciones son escasas para este nivel, pues el grueso de trabajos se ubica en el nivel básico.

En la década de los 80's del siglo pasado se registra uno de los primeros estudios sobre la temática en cuestión que hace evidente el interés de los investigadores de la época por conocer los factores asociados al buen desempeño académico de los estudiantes de bachillerato, y revela que el involucramiento familiar influye positivamente en el progreso académico. El trabajo fue realizado por Fehrmann, Keith, y Reimers (1987), haciendo ver su preocupación por definir el término *parental involvement*. Desde entonces hasta ahora el concepto se ha ido delimitando cada vez más, aunque no deja de reconocerse como multifacético y multifactorial, toda vez que el involucramiento ocurre a lo largo de las etapas escolares.

La investigación manifiesta que, si bien se espera que el involucramiento parental tenga un efecto positivo directo sobre el desempeño académico, es posible que colateralmente existan efectos indirectos, que no se prevén. Los principales resultados versan en torno a la confirmación del efecto que tiene el involucramiento familiar en la obtención de altas calificaciones. Asimismo, los autores distinguen las buenas notas del logro académico, es decir del aprendizaje como tal, y al respecto sugieren ampliar la investigación sobre la relación del involucramiento parental con el logro académico. Hecho que eventualmente sucede.

Es hasta la primera década de este siglo que el tema vuelve a ser objeto de investigación con importantes avances. Crosnoe (2001) se interesa por el desarrollo académico de los adolescentes e invariablemente la participación familiar aparece como un factor asociado. A través del enfoque de “curso de vida” intenta mostrar como el desarrollo académico de los estudiantes adolescentes está íntima y recíprocamente correspondido con los cambios en las relaciones con sus padres en el marco de la estructura escolar y con ello las trayectorias de involucramiento familiar. Aparece la tesis de que al iniciar la educación media los padres se encuentran más involucrados y en la medida en que los estudiantes avanzan de grado, ésta decrece, o bien pueden disminuir su involucramiento, si observan que sus hijos tienen buen desempeño académico. Concluye que la participación de los padres puede mejorar el rendimiento académico, pero un buen rendimiento académico puede obviar la necesidad de la participación de los padres. En efecto, la conclusión de este estudio puede referirse a lo que Fehrmann et al., (1987) denominaban efectos secundarios no previstos.

Un giro de enfoque es el que se advierte en el trabajo de Simon (2004), ya que, a diferencia de los anteriores, este se centra en lo que el bachillerato puede hacer para promover el involucramiento familiar. En el estudio se afirma la idea de que el involucramiento familiar disminuye cuanto mayor es el nivel educativo y presenta dos posibles explicaciones: 1) los padres pueden asumir que a medida que sus hijos crecen, necesitan más autonomía y menos orientación de los adultos y, por lo tanto, deliberadamente disminuyen su participación; y 2) los padres pueden involucrarse menos porque, la escuela se hace más compleja, los contenidos aumentan su dificultad y no saben cómo involucrarse. Se mantiene la hipótesis de que cuanto más involucre la escuela a las familias, es más probable que éstas brinden apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente se documentó que todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela, aunque no todos saben cómo lograrlo. Sin embargo, los bachilleratos pueden aumentar la participación de las familias, independientemente de los logros académicos de los estudiantes. Las escuelas no solo tienen la responsabilidad de involucrar a todas las familias, sino la capacidad de implementar actividades que involucren a las familias en el aprendizaje y desarrollo de los adolescentes.

Un importante avance en el conocimiento sobre este tema se logró con el estudio de Hill y Tyson (2009) pues al tratarse de un meta análisis que evalúa las estrategias de involucramiento familiar que favorecen el logro académico, arroja datos concluyentes con respecto a las formas más exitosas de involucramiento en relación con el desarrollo cognitivo que los estudiantes adolescentes experimentan. Se propone una tipología sobre el concepto de involucramiento familiar: a) Involucramiento en actividades escolares (incluye la asistencia a los eventos que organiza la escuela para involucrar a los padres), b) Involucramiento cognitivo-intelectual (implica el apoyo que los padres brindan en la realización de tareas escolares), c) Involucramiento personal (se refiere a la socialización a cerca del valor de la educación); luego analizan cuáles de estas actividades tienen mayor impacto en el logro académico y encuentran que:

- 1) El involucramiento familiar que crea una comprensión sobre los propósitos, objetivos y significado del rendimiento académico (socialización sobre el valor escolar) tiene una relación-positiva con el logro académico.
- 2) El involucramiento en actividades de la escuela mantiene una relación moderada-positiva con el logro académico.

- 3) El involucramiento relacionado con la supervisión de la tarea no se relacionó consistentemente con el logro académico.

Este trabajo es por demás interesante pues enuncia el papel de la autonomía en relación con la participación familiar en bachillerato, es decir, apunta que, en educación media, si puede haber desarrollo de la autonomía, independencia y habilidades cognitivas a la par de un involucramiento familiar que privilegia la socialización del valor educativo.

Los trabajos más recientes que aquí se presentan develan el involucramiento familiar en el bachillerato desde distintas latitudes, lo que da cuenta de cómo se está dando ese involucramiento, los elementos comunes y sus diferencias, con respecto a los hallazgos en otras latitudes. De manera que se logre ampliar el conocimiento sobre el tema en todo el mundo.

En cuanto a la exploración sobre el involucramiento familiar en nivel medio, Kabir y Akter (2014) reportan que aunque es un concepto relativamente nuevo en esa región, se adhieren a las posturas anteriores que indican que el involucramiento familiar en este nivel mejora el éxito académico. Su estudio da cuenta de realidades de aquel sistema educativo, entre ellas que la incorporación de los padres a las actividades escolares se tiene como una estrategia para lograr el éxito escolar. Se declara la importancia del papel del profesor para establecer lazos con las familias, sin embargo, agregan que las ocupaciones docentes y administrativas que debe llevar a cabo, le impiden relacionarse con las familias. No obstante, las relaciones informales entre profesores y familias son cada vez más comunes. La escuela utiliza varios dispositivos tecnológicos, por ejemplo, teléfono, correo electrónico, para contactar a los padres, pero en la mayoría de los casos, la comunicación solo se da cuando los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje o conducta. En función de sus hallazgos proponen que las autoridades escolares y nacionales introduzcan políticas para que los padres se enteren del beneficio de su participación en la educación.

De este trabajo se recupera que, al igual que en México, en otros lugares todavía hacen falta políticas que promuevan la participación familiar en la educación, como una condición para el éxito en las escuelas. La incorporación de los medios de comunicación en la difusión de la importancia del involucramiento familiar en el éxito escolar, se vislumbra como una posibilidad.

La investigación de Lazaridou y Kassida (2015) rescata la perspectiva de los directores y subdirectores de centros escolares del nivel medio, sobre el involucramiento familiar. Se asume la postura de que “hay fuertes efectos positivos para involucrar a los padres de forma continua en el bachillerato” (p.99) y que no se reduce a lo escolar, sino que es necesaria la presencia de la familia para mitigar “la turbulencia causada por la adolescencia”. Con miras a futuro, el involucramiento de los padres durante el bachillerato dará como resultado, mayores posibilidades de concluir la universidad y conformará adultos estables y productivos.

Los principales descubrimientos manifiestan que en bachillerato hay una expresa "falta de preparación" que se extiende no solo a los padres sino a también a los subdirectores, pues, así como los padres pueden sentirse menos competentes para apoyar académicamente a sus hijos en esta etapa; los subdirectores también pueden sentirse incómodos con la ayuda que la comunidad brinde para la gestión de sus escuelas. Sobresale que los directores están más a favor del involucramiento de los padres que los subdirectores, esto sugiere que con experiencia en administración se adquieren habilidades relevantes y mayor aceptación de la participación de los padres. Entonces, sugieren que dentro de los esfuerzos para fomentarla se incluya atención a la preparación para los subdirectores.

Sin duda este trabajo abre nuevas vetas de investigación en torno al tema, y es que aludir a lo escolar es siempre complejo, por el entramado de relaciones que se dan con los diversos actores que dan vida a las escuelas.

Finalmente, Carpenter et al., (2016) indagan sobre el destacado apoyo de las familias hacia estudiantes latinos de bachilleratos localizados en la frontera México-Texas. En el estudio se hacen visibles aspectos culturales revelados desde las creencias, propósitos y prácticas que las familias usan para dar apoyo a los estudios de sus adolescentes. Defienden que cada individuo, cada escuela, y cada comunidad educativa tiene una comprensión particular del involucramiento familiar, que consecuentemente evidencia una forma única de promoverla, sustentada en un conjunto de razones que respaldan por qué el involucramiento es o no es importante.

Los resultados reflejan una realidad similar a la de México, los padres entrevistados se muestran más preocupados por las actividades de involucramiento informales (que abarcan el llegar a conocer a los amigos de sus hijos, inculcar valores propios de su cultura, supervisar

la tarea y hablar con sus hijos sobre la escuela y su futuro), exponiendo cuatro razones: 1) las escuelas de nivel medio ofrecen menos oportunidades para involucrar significativamente a los padres en la escuela, 2) ambos padres tienen empleo de tiempo completo que les impide asistir a las reuniones escolares, 3) el transporte puede llegar a ser un obstáculo para acercar a los padres a las comunidades educativas, 4) los padres no se involucran por que los hijos expresamente les piden que no lo hagan.

De igual forma, los profesores entrevistados rara vez reconocen los efectos del involucramiento de los padres.

En relación con lo que proponen Lazaridou y Kassida (2015) para fomentar el involucramiento familiar en bachillerato, también se incluye la formación de profesores en este aspecto. Para que en un futuro el nivel medio contemple los efectos del involucramiento familiar, es preciso que haya sintonía respecto a lo que cada uno de los actores educativos piensa sobre el tema y una manera de acercarse a esa correspondencia, es con la ayuda de los medios de comunicación masiva, para que, contribuyendo en la distribución masiva de los beneficios del involucramiento, la información se difunda de manera amplia hacia toda la comunidad educativa.

Para finalizar este segundo apartado solo resta expresar que en relación con los planteamientos sobre familias, haciendo alusión a la diversidad de estructuras, y lo que se ha desarrollado científicamente sobre involucramiento en educación media, se hace una integración que permita hablar de *involucramiento familiar*, en lugar de parental, porque como las investigaciones previas lo han dejado ver, éste toma distintos matices de acuerdo con el nivel educativo, la edad de los estudiantes, el contexto, las prácticas culturales, así como, las creencias y costumbres que de manera particular cada familia mantienen sobre la importancia de intervenir en el proceso educativo de los niños y jóvenes. Razones suficientes para entender que en el involucramiento familiar cabe la posibilidad de que otros miembros (distintos a los padres) tomen acción en el proceso educativo.

Argumentos para afirmar que la relación familia-escuela es valiosa podrían ser más que suficientes, pero esto no quiere decir que por el solo hecho de ser relevante se presente sin dificultades. Las realidades que viven cada escuela y en particular cada familia, intervienen constantemente en la forma de relacionarse, esto quiere decir que no hay una sola relación familia-escuela, sino varias. Partir de una visión lo más cercana posible a este hecho, supone

mayores elementos para comprender estas relaciones en un contexto dado, y eventualmente sugerir, desde la teoría, ideas para superar esas dificultades.

Lo anterior apunta que es necesario considerar las opiniones de los actores involucrados, quienes expresan las principales dificultades a las que se enfrentan cuando intentan trabajar conjuntamente en el logro educativo de niños y jóvenes. Considerar sus sentires, posibilita la identificación de los obstáculos y de las medidas que se pueden tomar para superarlos.

Para este propósito se considera el trabajo de García-Bacete (2003) quien ofrece argumentos de padres y profesores que expresan las razones que hacen difícil la colaboración. Las razones se agrupan en tres categorías (estudiantes, familias, profesores/escuela,) en función del actor que origina la dificultad. Con respecto a los estudiantes, las familias argumentan que estos pueden sentirse intimidados o incómodos ante su presencia en la escuela. Las familias por su parte dicen tener problemas de horario o trabajo, vivir lejos de la escuela, falta de conocimientos suficientes sobre la escuela o los métodos educativos y problema para entender el lenguaje que maneja la escuela. Mientras que a la escuela se le atribuye que no atiende las sugerencias, no apoya las iniciativas de los padres, refiriendo que algunos profesores se sienten amenazados y actúan a la defensiva.

Entre las razones expuestas por los profesores se observa que las familias: utilizan la escuela como si fuera una guardería, hay falta de interés, algunos padres adoptan una actitud a la defensiva, pocos padres colaboran: “siempre están los mismos”, el involucramiento familiar supone un gran esfuerzo para el profesor que no es remunerado, o bien que la idea la participación de los padres debe limitarse a los aspectos más tradicionales

El reconocimiento de estas apreciaciones deja ver la realidad educativa del lugar en que fueron recopiladas, en este caso español. Aunque existen tendencias que suelen mantenerse a través de los diferentes contextos, es importante explorar lo que creen las familias en la realidad local.

De manera simultánea al aporte del conocimiento educativo, se busca que la comprensión de lo que las familias viven en relación con sus creencias y prácticas al colaborar con el bachillerato, se pueda vincular a propuestas de acción que contribuyan a la mejora del logro educativo y la permanencia escolar de los estudiantes.

Una de las contribuciones de este trabajo gira en torno a la distinción de la perspectiva del estudiante sobre la implicación familiar, rescatando cómo vive y asimila esta relación, así como el impacto que pueda tener en sus actuaciones escolares.

Una vez que se ha hecho un recorrido por el concepto de involucramiento familiar, se ha enfatizado en los principales hallazgos en educación media y se han expuesto las dificultades para establecer una efectiva relación familia-escuela, resulta oportuno aterrizar esas ideas en fines prácticos que se identifiquen en acciones concretas con las que las familias y la escuela establezcan una asociación sostenida en el interés por el proceso educativo de los estudiantes. Con la intención de mostrar que, en efecto, es posible la existencia de una colaboración real entre familias-escuela y que supone una estrategia para promover la mejora de logro educativo, como la permanencia de los jóvenes en el bachillerato.

Con el reconocimiento del trabajo realizado por Egido (2015) tras analizar varios programas de colaboración entre familia-escuela en diferentes niveles educativos, y valorar algunos rasgos comunes encontrados en los programas de intervención que han evidenciado avances en la consolidación de esta alianza. Como afirma la autora, no se trata de aumentar la cantidad de actividades para atraer a las familias hacia la escuela, sino en innovar, dirigir y sistematizar los esfuerzos para integrar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Tampoco hay una receta para alcanzar buenos resultados, el contexto siempre juega un papel importante en la distinción de los planteamientos requeridos. Con todo ello rescata algunas consideraciones presentes en las intervenciones exitosas para la mejora en la implicación familiar:

- Consideran a las familias y profesores como iguales, eliminando jerarquías, reconociendo y valorando la contribución que las familias realizan al proceso educativo, se trabaja bajo los principios de la cooperación, el diálogo y confianza mutua.
- El papel de la escuela es proactivo más que reactivo ante la colaboración. Las escuelas trabajan para conseguir la implicación de las familias.
- La implicación de las familias, supera el hecho de que comúnmente, aunque se convoque a todas las familias, solo participan unas de ellas. Se intenta dar voz a todas y entender sus realidades.

- Se delinearán estrategias adaptadas a las distintas etapas educativas, es decir, se parte del paradigma de que la implicación familiar es importante a lo largo del trayecto educativo, no sólo en las primeras etapas.
- Se dedican recursos a la formación de familias, equipo directivo y profesores en el reconocimiento de la necesidad y utilidad de la colaboración, de esta manera adquieren sentido las actividades que se emprenden para promoverla.
- Reflexionan formas de colaboración realistas y flexibles, que se adapten a las realidades y posibilidades de las familias, así como con miras a resultados a largo plazo.

Ahora bien, por su parte las familias mexicanas, aunque no de bachillerato, sino de educación básica, expresan cómo se materializa el apoyo que les brindan a sus estudiantes. El estudio realizado por Valdés y Urías (2011) revela la voz de padres y madres de familia de una escuela primaria, indicando que el tiempo que dedican a sus hijos, la comunicación y confianza que establecen con ellos al informarse sobre sus actividades escolares son vitales para que tengan éxito en la escuela; el apoyo con las tareas y el respaldo económico también son importantes; mantener una buena comunicación con el profesor sobre los avances y conducta de sus hijos son otras acciones que favorecen los aprendizajes. Los autores además refieren que cuando las familias consideran los estudios de sus hijos como un asunto de alto valor, hay relación con el éxito académico.

Indiscutiblemente las creencias de familias y profesores sobre la implicación determinan las acciones que se realizan en los centros escolares al respecto de este tema. Lo cierto es que transitar hacia la colaboración entre familia-escuela, implica mirar la heterogeneidad de las realidades familiares, y considerar que ésta no puede ser igual en todos los casos. Esto si bien complejiza su abordaje, también refiere una riqueza que bien puede ser recuperada para ampliar e innovar las formas en que tradicionalmente se da la relación.

2.3.3 Las voces de los participantes de la relación familia-escuela

En este apartado se puntualiza sobre aspectos ligados a los actores que viven la relación familia-escuela, respondiendo al papel que, desde un marco de desarrollo esperado, desempeña cada uno en esta interacción.

2.3.3.1 *Los estudiantes de bachillerato*

Los estudiantes son, como se les ha llamado, “la razón de ser de la escuela”, en este sentido, son también el objetivo de la relación familia-escuela, es decir, por ellos, estas dos instituciones se entrelazan, con la finalidad de proporcionar las condiciones óptimas para su desarrollo cognitivo y social. Se mencionan de manera concisa la caracterización del joven en las dimensiones cognitiva y emocional.

El bachiller se encuentra entre los 15 y 19 años de edad, etapa marcada por un acelerado desarrollo a nivel cognitivo determinado por un dramático desarrollo cognitivo y de la conceptualización del yo como un autónomo y eficaz; mejora de la capacidad para anticipar los resultados y las consecuencias de sus acciones y decisiones; mayor capacidad para considerar múltiples dimensiones de los problemas simultáneamente al tomar decisiones (Hill y Tyson, 2009).

El logro de la autonomía psicológica y la independencia financiera, que se alcanzará más temprano o más tarde, dependiendo de la realidad del joven. Este período se caracteriza también por el desarrollo de competencia emocional y social. La familia se verá sometida a tensiones durante esta etapa, siendo importante que favorezca que el joven consolide una identidad propia y se haga independiente (Gaete, 2015).

En relación con la autonomía y la relación entre padres-adolescentes, Arnett (2008) refiere que los adolescentes más autónomos reportan relaciones más cercanas con sus padres. De igual manera, el autor considera que durante la adolescencia emergen situaciones que confrontan a padres e hijos, pues las convenciones sociales deseables por los primeros se contraponen a las elecciones personales de los segundos. Estas tensiones también tienen que ver con el deseo de joven por adquirir autonomía, así como con el proceso en el que los padres se adaptan a la nueva madurez del hijo y el grado de autonomía que desean concederles.

El apoyo de los padres a la autonomía se asocia con una mejor autorregulación de las emociones negativas y el compromiso académico (Roth et al., 2009). Aquellos cuyos padres les concedían autonomía psicológica tendían a adquirir confianza en sí mismos y competencia en los campos académico y social.

La toma de decisiones tiene un papel importante durante la adolescencia, ya que se encuentra mediada por dos redes cerebrales: socio emocional y de control cognoscitivo, esta última regula la respuesta a los estímulos que madura gradualmente en este momento evolutivo. De manera que los arrebatos emocionales y la presencia de conductas de riesgo ocurren frecuentemente en esta etapa (Papalia, Olds, y Felman, 2010).

En lo que respecta al desarrollo de relaciones adulto-adolescente hay una transformación y renegociación, estas se vuelven menos jerárquicos y se caracterizan por aumento de la comunicación bidireccional, es decir, las opiniones del joven adquieren más valía; hay una tendencia a reducir la necesidad de participación directa de los adultos en la toma de decisiones. Asimismo, con frecuencia se cuestiona la autoridad, por ello el establecimiento de límites y expectativas claras favorece una independencia saludable en las relaciones con el adulto (Hill y Tyson, 2009).

Por lo anterior se reconoce la importancia del desarrollo esperado del estudiante como sujeto que forma parte de una familia y asiste a una escuela y que toma de ellos elementos que es capaz de asimilar y reproducir o transformar.

Sobresale la capacidad de agencia del estudiante a partir de las condiciones que le ofrece principalmente la familia y la escuela, y desde ahí decida el sentido y valor de la educación escolarizada, a fin de que se desempeñe académicamente o bien, si así lo decide suspenda sus estudios. Así, pese a las condiciones más adversas o favorables que le puedan ser ofrecidas, el estudiante tiene la capacidad de finalmente, decidir y actuar. Esto no quita importancia a la relación familia-escuela, sino que, por el contrario, refiere una forma de concebir la autonomía del estudiante, misma que debería ser potenciada por esta relación.

Con estas ideas en mente, se confirma que, en este trabajo, se confiere un papel central al estudiante de bachillerato, pues el estudio de la relación familia-escuela recuperada a través de su perspectiva, permite profundizar en elementos socioculturales proporcionados por las familias y la escuela de su ser como joven y como estudiante, con lo que se obtendrá una comprensión amplia de este actor educativo.

2.3.3.2 *Las familias*

Las familias son un actor educativo que en las últimas décadas se ha visibilizado, gracias a la gran cantidad de investigaciones que relacionan factores familiares con el logro académico; actualmente es innegable su influencia en el éxito escolar. Más allá de la documentación que hay sobre los beneficios académicos que trae consigo su implicación, el interés en este trabajo se coloca en la función que tiene, junto con la escuela, de educar, en sentido amplio, a los jóvenes. Educación que implícitamente promueve el desarrollo de sus facultades, incluida la autonomía.

Contrario a la idea de que la familia debe dejar de implicarse en la medida que aumenta el nivel escolar, se cree que la implicación familiar en la vida escolar es importante en todos los niveles educativos. Definitivamente, esta se torna en formas distintas, pero no por ello es menos importante para el éxito escolar.

De manera que no se parte de una concepción de implicación sobreprotectora, que promueva la dependencia del joven, sino que esta va dando lugar a la autonomía de las decisiones del estudiante. Así, la responsabilidad de las decisiones escolares de este, en cierto sentido, se reparte entre él, la familia y la escuela.

Existen diferentes formas en que las familias establecen vínculo con la escuela, en función de las expectativas y valoraciones que tengan sobre la educación, pueden crear lazos con la escuela de cooperación, de sobreprotección, de alta exigencia de resultados, de indiferencia o desorientación. La relación familia-escuela también, no solo depende de las estrategias que implemente la escuela, sino en último término, del interés de las familias por la educación de sus jóvenes (García-Bacete, 2003).

El contexto familiar, en el ámbito educativo se ha estudiado como una variable relacionada con la deserción escolar en media superior, al respecto se ha encontrado que la estructura familiar tiene efectos sobre el desarrollo físico, social y cognitivo. Los estudios recopilados por Rumberger (2012) señalan que los estudiantes que viven con ambos padres tienen menor tasa de abandono en la educación superior, comparado con otros estudiantes que viven en arreglos familiares distintos. Otros estudios han combinado los cambios en la estructura familiar con potenciales eventos estresantes, encontrando que altos índices de

estrés familiar derivados de estos cambios aumentan la posibilidad de que los estudiantes abandonen la escuela, especialmente con una deficiente salud mental de la madre.

Las prácticas de involucramiento familiar se manifiestan en la relación que los padres establecen con sus hijos, la escuela y la comunidad, lo que Coleman (1988) llama capital social. Las prácticas parentales incluyen: expectativas sobre el nivel de educación alcanzado por el estudiante; prácticas de casa o currículum del hogar referido a supervisión, ayuda o monitoreo con las tareas; y prácticas de participación en actividades escolares o comunicación con la escuela. Los estudios referidos por Rumberger (2012) han encontrado que las prácticas parentales con adolescentes predicen el abandono escolar: 1) si la madre quiere que el hijo se gradúe de la universidad, 2) si la madre monitorea el progreso escolar, participación en las actividades escolares en el octavo grado, 3) si el padre monitorea el progreso escolar y 4) si los padres supervisan el trabajo escolar.

En el mismo sentido, las aportaciones de Romo y Falbo (1996) sugieren que los padres de estudiantes que no abandonan sus estudios, atienden las situaciones que se presentan como parte de la edad adolescente, en comparación con los padres de jóvenes que abandonan la escuela, quienes no tienen control sobre sus hijos. Esto da cuenta de una influencia en la que los padres hacen valer su autoridad a través del respeto de los jóvenes, no por medio de la imposición.

Entre los límites que pone la familia, como parte de su función socializadora, se encuentra la determinación por terminar la escuela o llegar temprano a casa, que refleja un monitoreo del estudiante y deja saber al joven que tiene atención de sus padres. Los autores sostienen que para que los jóvenes no abandonen la escuela deben recibir de sus familias continuamente el mensaje de “estudia”. Finalmente, la relación que las familias tengan con la escuela también es un aspecto reportado como una variable relacionada con la permanencia de los jóvenes en bachillerato.

Se habla mucho de los beneficios que tiene la implicación de las familias para la escuela, pero es importante destacar que hay efectos bidireccionales que también impactan positivamente a la familia, a manera de ejemplo se citan algunos: incrementa su sentido de autoeficacia, aumento de la valoración de su papel en la educación de sus hijos, se desarrolla mayor motivación para continuar su propia educación (tanto de padres, madres, hermanos o

familiares cercanos), mejora la comunicación con sus hijos en general y con ello una mejor relación con el estudiante .

2.3.3.3 Los tutores y orientadores

Los tutores y orientadores representan a la escuela en la relación familia-escuela. Su valiosa labor, en medio de condiciones laborales difíciles, sigue siendo fundamental para la educación de los jóvenes.

En el caso específico de los tutores, se espera que sean docentes con experiencia frente a grupo o personal capacitado en tutorías. En un plantel de bachillerato puede haber tutor grupal y tutor escolar. El primero se desempeña como docente de grupo asume el compromiso de coordinarse con los demás profesores del grupo para fortalecer la formación y resolver problemas de los estudiantes del grupo, así como para canalizarlos al tutor escolar cuando se requiera. Se espera que conozca de cerca a sus alumnos y, en consecuencia, puede dialogar con los demás profesores del grupo sobre aspectos concretos para reforzar la formación integral y atender oportunamente dificultades que pudieran surgir. El tutor grupal debe seguir los lineamientos generales de tutoría que se acuerden para cada plantel.

Este tutor será el responsable de impulsar la formación integral de los jóvenes, de conformidad con el perfil del egresado establecido en el MCC, en aspectos que trasciendan la enseñanza de las disciplinas. Para desempeñar adecuadamente sus funciones requiere de apoyos institucionales en especial sobre servicios especializados para la atención de problemas de salud.

Ambos tutores tienen entre sus funciones: a) detectar y canalizar al tutor escolar a los estudiantes cuando ello se requiera, incluidos los casos de bajo rendimiento escolar y en riesgo de reprobación, así como los de aquellos con problemas personales, familiares o sociales cuando se amerite y b) propiciar espacios de diálogo y reflexión con los padres de familia.

En cuanto a los orientadores educativos Martínez et al. (2017) los identifica como profesionales con formación en el área social, humanística y pedagógica (psicólogo, pedagogo, trabajador social, licenciado en educación) que cuenta con habilidades para propiciar el desarrollo integral de los alumnos, fomentando su capacidad crítica y creadora,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para que aumente su rendimiento académico, social y personal. Para lo cual utiliza técnicas y conocimientos psicológicos y pedagógicos apoyándose a su vez en instrumentos psicométricos. Las funciones que desarrolla en la educación media son brindar orientación familiar, con la finalidad de involucrar a los padres de familia dentro del proceso educativo de sus hijos mediante estrategias de intervención a nivel informativo y formativo que respalden la formación educativa de los alumnos e impacten el núcleo familiar.

Tanto tutores como orientadores comparten dentro de sus funciones deben mantener contacto con las familias, en este sentido, se han identificado algunos patrones en las formas de relacionarse con las familias de sus estudiantes que Montandon (1994) en Martínez (2014) señala en cuatro tipos:

- *Minimalista*: realiza el mínimo contacto con las familias, por mucho una reunión.
- *Polivalente*: se involucra mediante encuentros formales e informales, grupales o individuales, hay un alto grado de colaboración.
- *Individualista*: prefiere entrevistas particulares, restan importancia a las reuniones grupales, se considera que establece buena relación con las familias.
- *Informal*: organiza encuentros informales con las familias, parece tener buena relación con estas, pero no logra concretar acciones orientadas al desarrollo de los estudiantes.

Sin afán de etiquetar a tutores/orientadores, se reconoce que cada uno posee ciertas creencias personales y experiencias en torno al involucramiento familiar, que orientan sus prácticas de colaboración con las familias. También es importante reconocer que, aunque existan las mejores intenciones para relacionarse con las familias en aras de la formación de los estudiantes, la organización o administración de la escuela, puede limitar su actuación respecto a este tema.

En el siguiente capítulo se presenta cómo se entienden conceptualmente las prácticas, los significados y las experiencias.

CAPÍTULO III. PRÁCTICAS, SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS

El objetivo de este capítulo es presentar la delimitación teórica que fundamenta el análisis de los datos que forman parte de la investigación. El enfoque central del que se parte es la sociología fenomenológica propuesta por Schütz (1899-1959), marco referencial en el que convergen conceptos como *significados*, *actos sociales* e *intersubjetividad*, cuyo propósito es “interpretar el estudio de las relaciones sociales en la vida cotidiana” (Leal, 2007, p.224).

Para complementar esta postura analítica, en el presente capítulo se consideran conceptos que favorecen una visión más amplia de los datos recabados en la investigación. Así, se expone la noción de *prácticas de la vida cotidiana* que revelan la capacidad de acción del estudiante, es decir, su potencial para cambiar los entornos en los que participa en su cotidianidad. Enseguida se muestra un análisis de la noción de *significado* y su construcción social, enfatizando la importancia de la interacción con otros en este proceso. Finalmente, se presenta el concepto de *experiencia* como articulador de la práctica y el significado, resaltando el proceso de subjetivación que implica.

Si bien la sociología fenomenológica es el eje teórico que enmarca esta presentación, se retoman aportaciones de disciplinas como la psicología histórico cultural y la propia sociología, que enriquecen la visión analítica, cuidando en todo momento la afinidad entre las mismas.

Para pensar la Fenomenología

La fenomenología es una corriente filosófica fundada por Husserl (1859-1938), surgida a mediados del siglo XX, como una crítica al naturalismo científico, y que plantea la posibilidad de estudiar la construcción de sentido y la subjetividad humana, en el entendido de que son condiciones mismas de la ciencia y del conocimiento. Esta reflexión trajo consigo una nueva forma de construir conocimiento, específicamente en las ciencias humanas o ciencias sociales.

Uno de los principios trazados por Husserl que define a la fenomenología es el concepto de *epojé*, entendido como una suspensión de la creencia de que la realidad existe *per se*, es decir, más allá de la conciencia que la aprehende. De manera que, al practicar *epojé* el sujeto no cuestiona la existencia de la realidad, ni la reduce a su pensamiento; por el contrario, al

intentar aprehenderla deja de lado estas asunciones para dar lugar a la observación de cómo la conciencia se representa y significa esa realidad (Fuster, 2019).

A partir de estos postulados surge el *método fenomenológico* en investigación, cuyo propósito principal es estudiar las *experiencias* de vida, específicamente de un fenómeno, centrando su atención en la perspectiva del sujeto que lo vive. Desde esta perspectiva, el estudio de los fenómenos deriva en una visión compleja de la realidad que busca tomar conciencia de ella, comprenderla y profundizar en los significados que elaboran los sujetos en torno la misma. Este enfoque pretende el análisis de un fenómeno como un todo significativo imposible de desligarlo de la experiencia; así, la comprensión estará dada a través de ejes que articulan la vida de la conciencia, pero sólo se logra en la medida en que se profundiza en las experiencias (Fuster, 2019).

El proceso en el que se construyen estas comprensiones implica realizar descripciones e interpretaciones de esas experiencias. En el capítulo metodológico se abordará de manera amplia cómo se realizó este proceso en el presente estudio.

El estudio de la experiencia en el campo de las ciencias sociales es integrado por Schütz, bajo la premisa de que “cada sujeto vive *experiencias significativas* y asume que otros también las viven [...]”, y añade, “la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja y esa comprensión es correcta” (Schütz, 1972, pp.37-39). Para comprender los fenómenos sociales se integran conceptos como *la vida cotidiana* que permite profundizar en la distinción temporal y espacial de las experiencias. Con este ejemplo se quiere resaltar que, en un sentido genérico, las disciplinas humanas y sociales se apoyan de la fenomenología, como corriente filosófica, para aproximarse a sus objetos de estudio, al mismo tiempo que aportan reflexiones que la enriquecen.

Desde estos postulados surge también la fenomenología hermenéutica, que inicialmente postula Heidegger (1879-1976) y más tarde Gadamer (1900-2002) continúa desarrollando. La principal preocupación de la fenomenología hermenéutica es *comprender* la esencia del fenómeno, y para ello enfatiza aspectos individuales y subjetivos de la experiencia como el tiempo y la historicidad, además de que captura la esencia de la experiencia humana en contextos naturales y los significados que les atribuyen. En palabras de Sandín (2003), la fenomenología hermenéutica busca adentrarse en la estructura que subyace al conjunto de experiencias recuperando elementos de la memoria, la imagen y el significado.

De igual manera, según (Ayala, 2008) es importante reflexionar sobre las prácticas de los actores educativos vistas desde su experiencia personal, lo que proporciona sentido a los fenómenos educativos. Asimismo, el enfoque fenomenológico ofrece la posibilidad de integrar al sujeto en un mismo análisis espacio-temporal, así como de sus condiciones sociales y culturales que, en definitiva, representa una apertura para el estudio de nuevas problemáticas y formas de asir la realidad educativa (Berbegal, 2019).

Con la presentación de estas ideas se sientan las bases para comprender el enfoque *fenomenológico hermenéutico*, al que se adhiere este trabajo. En seguida se presentan sus premisas centrales desde la propuesta de Weiss (1983, 2017).

El análisis hermenéutico nace con el propósito de comprender el significado de las culturas de distintas épocas expresadas principalmente a través de textos, imágenes o símbolos. En este sentido interpretar es explicar, hacer explícito el sentido y esclarecer lo que no es entendible. (Weiss, 2017) destaca que la hermenéutica aporta tres nociones básicas

La del círculo hermenéutico, es decir, de la relación dialéctica entre partes y todo; la noción del “*Verstehen*”, es decir, la importancia de comprender lo otro en sus propios términos, y la noción de la espiral hermenéutica de una pre-comprensión inicial y difusa (o anticipación de sentido) a una comprensión más lograda (p.644).

En términos operativos de análisis estas nociones derivan inicialmente en la *anticipación del sentido* del texto a través de preguntas o supuestos referentes al contexto; que más tarde transita al *círculo hermenéutico* y busca sentido a “la palabra en el contexto de la frase, la frase en el contexto del capítulo, el capítulo en el contexto de la obra y la obra en el contexto de su tiempo” (Weiss, 1983, p.20); para finalmente llegar a la conclusión de que el todo es más que la suma de sus partes, lo que significa que solo es posible interpretar el texto a partir de su contexto. De manera que “se llega a conocer la razón si se inserta en un patrón conocido, [...] cuando se identifica como parte de un todo organizado, [...] pues su función principal es llegar a la comprensión” (Weiss, 1983, p.33), dicho de otra forma, hay una explicación cuando hay comprensión, a la que precede la organización de la información.

También se retoma el principio de la *doble hermenéutica*, entendida como una doble interpretación, por un lado, la que realiza el informante sobre su propia experiencia, y por otro, la que hace el investigador sobre la experiencia del informante. Este principio considera

que el acceso al mundo del informante es a través de lo que éste narrara, por lo tanto, la interpretación del investigador no es otra cosa que el sentido que el informante da su mundo, mirado a través del lente del investigador (Smith, Flowers, y Larkin, 2009).

Si bien, existen múltiples marcos desde los cuales se puede leer este fenómeno, se ha buscado que los aquí desarrollados sean coherentes con los propósitos de la presente tesis y que permitan tener una comprensión más amplia de la realidad que se estudia, por ello las aportaciones de la hermenéutica abonan de manera importante a esta intención.

Habiendo completado esta breve introducción a la fenomenología hermenéutica ahora se da lugar al desarrollo del concepto de prácticas sociales,

3.1 Las prácticas sociales

El estudio de las prácticas sociales invita a mirar al sujeto a través de una lente que le otorga capacidad de actuación, reconoce su actividad cognitiva y subjetiva, a la vez que establece un vínculo muy importante con la acción. Esta visión manifiesta todo un paradigma en la comprensión del funcionamiento social, en la que el papel que desempeña el individuo no está plenamente subordinado a la estructura social, sino que es este quien, a través de su práctica, le va dando forma. No obstante, considera la existencia de ciertas condiciones sociales que son prácticamente inmodificables, pero es una visión menos fatalista y que posibilita el cambio sobre el devenir de las sociedades, haciendo uso de la capacidad de agencia de los sujetos.

Esta postura se asume desde la teoría de la estructuración (Giddens, 1998) que conceptualiza la *estructura* como elementos normativos y códigos de significación -reglas-. Partiendo de que esta teoría se ubica en la línea de la sociología comprensiva, se retoma la acción y el sentido para adentrarse en la explicación de la complejidad humana, resaltando las *prácticas sociales* desarrolladas en un tiempo y espacio, antes que las acciones individuales o que una la libertad limitada por la estructura. De esta forma, se reconoce que, para aproximarse al estudio de las actividades humanas, es preciso entrar en contacto con las formas de vida en las que estas actividades tienen lugar y una vía metodológica para lograrlo es a través de la hermenéutica.

La teoría de la estructuración plantea que la actividad racional del sujeto que actúa permite hablar de una intencionalidad de los actos la que, al mismo tiempo, es limitada por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las normas sociales, generando una de las principales afirmaciones de la teoría: “las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social, son al mismo tiempo los medios para la reproducción sistémica” (Giddens, 1998, p.55). Esta dualidad de la estructura no solo se limita a la imposición de la conducta, sino es a la vez “constrictiva y habilitante” (p.66), pues las decisiones y la planificación de vida tienen una determinación doble: la del propio sujeto que decide y la de la estructura.

Este modelo explicativo sobre la concepción de la potencialidad de la vida social da una idea de sus principios de constitución, basado en prácticas de la individualidad y la colectividad, para así manifestar que toda la vida social, desde la mente individual, se origina en prácticas sociales, en la habilidad de representar una conducta y las interacciones entre sujetos.

Entonces, la colectividad se construye en y a través de la práctica social, es decir, de actores que repiten *rutinas* a través del tiempo y espacio, lo que da lugar a un *patrón de vida social*. En este fluir de acciones, se hace presente la conciencia del actor social que lo identifica como ser libre y le otorga autonomía para actuar.

El sujeto es quien construye la *acción social*, en la que tienen lugar una serie de intercambios que permean en la constitución de las sociedades, por ejemplo, la cultura pensada como “compleja, múltiple, situada e histórica, como algo que constriñe y a la vez posibilita, que enfatiza la agencia activa y transformadora de los sujetos y la multiplicidad de flujos culturales” (Rockwell, 2001 citado en Weiss, 2015, p.1262).

Lo dicho hasta ahora sintetiza algunos postulados sociales que plantean la *acción social* como vehículo para comprender el funcionamiento social a partir del reconocimiento de procesos subjetivos que ocurren en los individuos y que orientan sus actuaciones para, así, concebir interconexión y una totalidad social. Además, aportan al argumento que otorga capacidad de acción al sujeto y con ello la posibilidad de reivindicar las condiciones de su entorno social.

Una vez que se han expuesto los principios de la teoría de la estructuración, es factible discutir los conceptos de *acción* y *acto*, que propone Schütz, en el marco de la *fenomenología social*. A saber, la acción llega a ser consciente e implica interacción con otros, asimismo le precede un objetivo; por su parte, el acto se considera involuntario, puede ser una reacción ante un estímulo, es decir, no estaba premeditado (Schütz, 1993).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ahora bien, la fenomenología y la teoría de la estructuración reconocen por un lado, que el conocimiento cotidiano de los actores no se expresa sólo a través de la palabra, sino también por medio de aquello que no se dice, es decir, de prácticas sociales, o bien, aquello que Schütz llama acción; y por otro, destacan el papel activo del sujeto social, teniendo como premisa final que la *práctica* se constituye como un marco interpretativo referente para comprender a otros actores (Berbegal, 2019).

Aquí se introduce el concepto de *participación* que propone Dreier (1999), por su conexión con la *práctica social*, pues el autor establece un contacto entre las estructuras de pensamiento y las socioculturales (relacionadas con la práctica) en las que se desenvuelven los individuos, y fundamenta la subjetividad individual en la práctica social; así, se determina la idea de individuos activos-participativos de los contextos a los que pertenecen, a partir de la subjetividad individual vista como potencializadora de la acción.

La participación del sujeto en los ambientes en que se desenvuelve adquiere significatividad en la medida en que están presentes las relaciones y las prácticas sociales comunes, estas últimas entendidas como una conexión entre lo social y lo individual, como “una dualidad entre un sistema total y un mundo cotidiano” (Dreier, 1999, p.7) y se convierte en un medio para comprender las acciones y pensamientos de los individuos.

Lo anterior lleva a suponer que “los individuos no están predeterminados por sus circunstancias sociales, [...] sino que son capaces de relacionarse con ellas en diversas formas, de ejercer influencia en o ser críticos de ellas, de contribuir a su cambio, etc.” (Dreier, 1999, p.8).

Es así como se concluye que el concepto de *participación* retomado de la psicología cultural es equiparado con el de *práctica social* de la sociología. Para efectos de este trabajo se traducen como las acciones cotidianas llevadas a cabo por los estudiantes de bachillerato y sus familias, como sujetos con capacidad de construir y reconstruir los contextos en que viven. Esa participación será, a su vez, un reflejo de la cultura y de sus elaboraciones subjetivas que darán lugar a particulares representaciones de su realidad.

En lo que respecta a la práctica social y su vinculación con los significados, se considera que en ambos el sujeto adopta elementos culturales y reflexivos, que han llevado a pensar en su interdependencia, esta noción es clarificada por Abric (2001, pp.197-199) desde la exposición de tres factores:

- La cultura como artefacto adoptado por los sujetos proporciona un marco de interpretación de la práctica.
- Sistema de normas y valores, la apropiación individual de una práctica supone congruencia con el propio sistema de valores, que sugiere a un individuo que negocia entre la práctica y la ideología.
- Actividad del sujeto, se recuperan los procesos subjetivos que le dan la posibilidad de organizar sus experiencias que dan forma a la interacción social.

A esta exposición se agrega que la relación entre significado (o representaciones para utilizar el término del autor) y la práctica está determinada por la “naturaleza de la situación” (p.207). Los significados acuñados por el sujeto podrán determinar las prácticas en situaciones en las que la carga afectiva y pertenencia a un grupo social esté en juego; y cuando el actor disponga de autonomía -aunque relativa- respecto a las obligaciones derivadas de la situación. Aunque el sujeto perciba que una práctica social sea impuesta, para que perdure debe ser integrada al pensamiento (creencias, valores y normas), produciendo un estado de adaptación o transformación de la misma (Abric, 2001).

En definitiva, los actores sociales viven las prácticas sociales como reflejo de la cotidianeidad, expresadas a través de las experiencias cargadas de cultura y subjetivaciones, con las que se reelaboran significados y fundamentan nuevas prácticas sociales, dando como resultado una interacción oscilante ente cognición y acción, que se mantiene en tanto los sujetos *son partícipes* de los contextos.

3.1.1 La vida cotidiana

La referencia a la noción de *vida cotidiana* permite aterrizar las prácticas sociales en tiempo y espacio concretos, sabiendo que ocurren en el día a día, no en situaciones extraordinarias. Este acercamiento con elementos teóricos también permite afianzar decisiones metodológicas para aproximarse, de manera concreta, a los *sujetos de la experiencia cotidiana*, como se aprecia en el apartado siguiente.

La vida cotidiana es un concepto que surge en la sociología, aunque también se ha abordado desde la psicología crítica. Para la sociología, la vida cotidiana estudia:

“la constitución de las acciones, los objetos, y a los sujetos ordinarios como objetos de estudio (...) planteando la problemática de la relación entre las estructuras y las practicas, lo macro y lo micro, la determinación y la libertad; en suma, la posibilidad de poder teorizar actores y agentes que producen acciones y que no son sólo producto de la sociedad” (Zalpa, 2007, p.18).

En la reflexión sobre la vida cotidiana se recupera el quehacer individual, haciendo uso de la temporalidad y espacialidad, mirando con ojos distintos lo que pareciera “insignificante” o “normal”, permitiendo adentrarse en una reflexión sobre dos aspectos importantes: lo estructural que se filtra en actividades concretas y la libertad de cada ser. De tal forma que se retoman actividades y sujetos concretos, se revelan una serie de condiciones que pudieran ser comunes para muchos otros, lo que da cuenta de su carácter transversal.

Desde la sociología fenomenológica, para Berger y Luckman (1968, citados en Acevedo, Ramírez, Silva y Cárdenas, 2015) la *vida cotidiana* se convierte en el escenario que refleja el significado que los individuos construyen a partir del establecimiento de relaciones sociales. En el mismo sentido Schütz se enfoca en comprender “cómo las vivencias influyen y forman parte de las interrelaciones que establecen dos o más actores en la vida cotidiana; cómo esos significados pueden ser aprehendidos por un observador” (Leal, 2007, 219). Así, el estudio de la vida cotidiana es un concepto de revisión obligada para aquellos trabajos con aproximación fenomenológica, pues enmarca el devenir de las prácticas sociales y supone un referente para la construcción de significados.

El concepto de *vida cotidiana* también ha sido ampliamente abordado por Heller (1998), quien lo expone como un escenario que permite ver la trascendencia de los actos, esto es, el alcance diacrónico y sincrónico en el propio individuo, sus entornos cercanos y a largo plazo en la sociedad, en las generaciones futuras, en la historia humana. En palabras de la autora, la vida cotidiana es:

Un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene «exterior» y en el que sus capacidades humanas exteriorizadas comienzan a vivir una vida propia e independiente de él y continúan vibrando en su vida propia y la de los demás de tal modo que esas vibraciones -a través de algunas mediaciones- se introducen en la fuerte corriente del desarrollo histórico del género humano (p.96).

Sobresale la idea de *proceso*, porque el sujeto nunca vive la vida cotidiana como igual, aunque pareciera que sí, ocurren transformaciones en las distintas etapas de vida, los lugares

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y las mismas prácticas. De tal manera que, aproximarse a un lapso de la vida cotidiana, tendrá implicaciones muy particulares porque el sujeto se va transformando a sí mismo, en su personalidad y actuaciones, además, de poco en poco va contribuyendo en las transformaciones sociales. Como diría Gonzalbo (2006, p.20) “toda gran hazaña histórica, se hace particular por su efecto en la cotidianeidad”.

En la vida cotidiana, referida al ambiente inmediato, el sujeto integra su propio mundo, se forma a sí mismo; de manera colateral surge la actividad educativa, a través del aprendizaje de ciertos *modos de vida*. Una vez que el sujeto logra una apropiación de su entorno puede transmitir sus experiencias de una generación a otra (Heller, 1998).

En el campo sociológico, lo cotidiano también es definido como la apropiación que hace el sujeto de su *rutina*, día laboral, vida privada, vivencia, pensamientos naturales (que no tienen que ver con lo científico) y con conciencia ingenua, no reflexiva. En este sentido, las *prácticas cotidianas* se viven una vez que el individuo ha interiorizado sus costumbres y cultura, pero también se piensan y se juzgan a través de los filtros de la aprobación o rechazo individual; lo que indica que el raciocinio del sujeto y la cultura (elemento estructural) están presentes. Entonces, la comprensión de la cotidianeidad está desde las acciones que el sujeto realiza en el día a día en donde cabe la espontaneidad y decrece la reflexión en la toma de decisiones, en la que se acude más bien a la experiencia (Gonzalbo, 2006).

El estudio de la vida cotidiana desde el enfoque crítico de la psicología se enmarca en el abordaje de los fenómenos psicológicos tal y como se dan en la vida de los sujetos. Apuesta por un acercamiento real a su vida, que renuncia a la idea de comprenderlos desde un laboratorio o, dicho de otra manera, se aparta del enfoque investigativo experimental de la psicología (Højholt & Schraube, 2019). Desde este enfoque se sostiene la premisa de que el individuo en los diferentes ámbitos de acción y apoyado en sus experiencias, media entre el determinismo (estructura social) y el voluntarismo (autonomía).

Esta concepción de la vida cotidiana posee tres dimensiones: 1) el sujeto integra de manera cíclica su vivir cotidiano y le permite reproducirlo constantemente; 2) el sujeto significa las actividades extraordinarias, que también ocurren en el diario vivir, en un campo a parte, en el que hace uso de su experiencia y de la trascendencia de su ser y, 3) el sujeto tiene la posibilidad de integrar sus actividades ordinarias con las extraordinarias, lo que le permite recrear las vivencias del pasado y crear las expectativas del futuro.

Pese a que pudiera parecer que estas acciones se llevan a cabo de manera aislada, esto no ocurre así, pues el individuo constantemente está interactuando en diferentes escenarios y asumiendo roles distintos. Lo que permite afirmar que la vida cotidiana es un proceso colectivo.

Así, el concepto de vida cotidiana complejiza los fenómenos psicológicos, pues la práctica de la rutina individual contacta al sujeto con las rutinas de otros sujetos, dando lugar a conflictos o luchas. En esta óptica, la naturaleza cotidiana es conflictiva. Pero esto no se entiende en sentido negativo, cuando se afirma que *“las rutinas son creadas, mantenidas y negociadas en el contexto de la coordinación con la conducción de la vida de otros”* (Højholt y Schraube, 2019, p. 286). En la vida cotidiana el sujeto constantemente reafirma y desafía sus acciones o, incluso, se anima a emprender nuevas actividades. Aunque se trate de acciones rutinarias, lejos de visualizar el conflicto en sentido negativo, estos intercambios de la vida cotidiana conciben al sujeto como un agente dinámico y no estático.

Las proposiciones que se describieron anteriormente desde la sociología y la psicología remiten a la idea de que la familia es uno de los principales espacios en el que tienen lugar las múltiples manifestaciones de la vida cotidiana. La familia hace aportaciones valiosas a la cotidianidad, pues es el entorno en que se gestan, asimilan o rechazan los principios sociales de cada contexto (región, país, época) que dan pauta a los comportamientos. La familia es el espacio idóneo para profundizar en lo *“cotidiano, las personas y su individualidad, sus sentimientos y creencias”* (Gonzalbo, 2006, p.21)

En relación con la vida cotidiana y lo familiar, la contribución de Eroles (2008) ha enfatizado en que el espacio familiar se constituye como una posibilidad de crear condiciones de desarrollo integral para los individuos y democráticas para las comunidades. Para el autor, la vida cotidiana se expresa en los siguientes términos:

“el espacio en el que transcurre la experiencia humana, donde las personas desarrollan su existencia, se expresan las necesidades humanas, los sentimientos y se manifiestan las relaciones en distintos contextos significativos: histórico-cultural, familiar, laboral y productivo, urbano y local (político organizativo. Estos contextos favorecen o dificultan el desarrollo humano integral” (p.11).

Además, amplía la definición con una serie de rasgos (Eroles, 2008, p.12):

- Es heterogénea: abarca todos los niveles, todos los usos; la vida privada y la vida pública.

- Tiene una organización jerárquica y contextual.
- Es una manera de dimensionar el desarrollo del género humano.
- Es una realidad al mismo tiempo singular y universal, es una mediación.

La vida cotidiana es el espacio en el que el sujeto construye nuevas alternativas de participación, que superen las formas de alienación y abran perspectivas de desarrollo humano. Se expresa en tres dimensiones: necesidades humanas, conflictos y crisis vitales. Estos principios sugieren que la vida cotidiana que el sujeto experimenta al interior de la familia se instaura como un nuevo *actor social*, desde el que se puede potencializar una ciudadanía activa. Integra, sí, la transmisión de lo socio cultural e individual, a través de lo cotidiano, pero también da cabida al desarrollo de acciones con un sentido transformador.

En relación con lo anterior, se considera que no solo los estudiantes actúan orientados a partir de sus experiencias, valoraciones y significados; la familia como sistema también lo hace, interviniendo en otros contextos con los que se relaciona, es el caso de la escuela.

Lo cotidiano trasladado a las participación de las familias en lo escolar, según Martiniello (1999, p.1), adquiere forma en una gran variedad de “prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles”, las cuales están orientadas por sus experiencias previas de participación escolar y por el significado que esta participación tiene en el proceso formativo del joven estudiante.

Este punto analítico se piensa que es necesario mirar la relación familia-escuela de acuerdo con su complejidad en diversos sentidos. No todas las familias comparten la misma estructura familiar ni las mismas prácticas cotidianas para sostener a sus hijos en la escuela. Ya se ha dejado claro en el estado del arte que para la diversidad de familias puede haber un cúmulo de interpretaciones acerca de la importancia de la escuela, el papel que juegan los padres en la educación de sus hijos (dentro y fuera de la familia) así como los significados que los propios hijos se van haciendo acerca de por qué estudiar y con quién cuentan para ello. De acuerdo con lo anterior, es necesario dejar de lado la idea de que las prácticas de participación para vincular a las familias con las escuelas se reducen a lo que institucionalmente se entiende por participación familiar. El viejo triángulo interpretativo “familia-escuela-educando” deja fuera una gran cantidad de actividades que las familias

llevan a cabo implicándose en el proceso formativo de los jóvenes, y que no necesariamente tiene que ver con lo que la escuela expresa como idóneo o deseable a través de los reglamentos. Este trabajo pretende dar cuenta de las actividades promovidas por la escuela para la participación familiar, pero también de aquellas que desde la cotidianeidad de las familias se entienden como apoyo hacia el proceso formativo de los estudiantes, o bien, *prácticas de involucramiento familiar*.

3.2 Los significados y su construcción

Para abordar la definición de *significado* se recurre a la sociología fenomenológica como eje que integra los conceptos que apoyan esta investigación. La *teoría del significado* expuesta por Schütz identifica que el sujeto posee una conciencia interna que captura los hechos y el momento en el que ocurren, de manera que va creando significado de las vivencias en la medida que las experimenta. Como señala Leal (2007):

El significado viene a ser el resultado de la relación establecida entre los hechos o fenómenos y la corriente interna de la conciencia del actor, donde el fenómeno aparece en el momento cuando el actor reflexiona acerca de sus vivencias. (p.220)

La elaboración del significado sin duda está sujeta a la relación con “otros”, el proceso de significación no ocurre de manera aislada y aunque se realice de manera individual e interna, invariablemente considera los intercambios con quienes le rodean.

Paralelamente, para profundizar en el estudio del significado también se incorporan las aportaciones de la psicología cultural acuñadas por Vygotsky y Bruner, para quienes el significado está dado por el procesamiento de signos culturales y las relaciones interpersonales; el papel que adquieren los signos culturales antecede al pensamiento mismo, considerado un proceso mental superior.

En consecuencia, “la mente humana sería el resultado de la apropiación de signos y símbolos culturales como el lenguaje, los mapas, la notación matemática o el uso de Internet; artefactos culturales que organizan, controlan, dirigen, constriñen la conducta humana” (Guitart, 2011, p.67). Haciendo la analogía, de la misma manera que se alimenta el cuerpo con comida, la mente se nutre de la “dieta cultura” (p.68) que constituye las relaciones interpersonales con familiares, amigos, conocidos, etc. Por tanto, la cultura deja de verse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como un constructor, para cristalizarse en variadas prácticas de vida cotidiana en las que interactúan esquemas mentales y actividades; dando lugar a la pertinencia del estudio de la vivencia humana “producto o resultado de la participación en particulares geografías o contextos de vida” (p.65).

Como afirma Hernández (2003), los significados se construyen socialmente y para poder entenderlos es necesario adentrarse al lugar, momento histórico y cultura de donde provienen. Para comprender la implicación de los diferentes actores en la construcción de significados, se aterriza este concepto con ayuda de un trabajo empírico realizado por Guerra y Guerrero (2012) en la línea de jóvenes estudiantes (Cfr. Capítulo 1) que identifica los significados del bachillerato para los estudiantes, dos categorías interesan en este análisis; la primera tiene que ver con la visión de la escuela como un “espacio formativo” en el que se adquieren una serie de habilidades (académicas, personales, técnicas, conocimientos) asociado principalmente como medio para continuar su trayecto académico a la universidad; y la otra, alusiva al desafío que los jóvenes viven frente a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela, las autoras discuten que “la relación entre el apoyo familiar y las expectativas escolares no explica del todo, o por sí misma, las perspectivas escolares de los estudiantes” (p.51), lo que refuerza la idea de subjetividad entre los estudiantes, pues al resignificar su contexto social cercano, construyen nuevas motivaciones que les permite actuar desde esos sentidos, ubicándolos como sujetos con propia capacidad de acción sobre los contextos en que se forman.

Desde esta postura, el significado es entendido como una construcción subjetiva que cada sujeto elabora a partir de las actividades que realiza cotidianamente, como afirman Guzmán y Saucedo (2015) “toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos” (p.1028). Este proceso supone una *apropiación individual* de elementos culturales que, al ser expresados a través de acciones, poseen ya un rasgo esencial de quien lo elabora.

En el enfoque histórico-cultural se distingue la vivencia de una experiencia, en que la primera es aquella que ocurre de manera natural en el diario vivir del sujeto, en la cual confluyen el ambiente y las características de éste (Vygotsky, 1994). Mas no necesariamente por sí sola llega a ser significativa. La experiencia, en cambio, posee un efecto transformador

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en la vida del sujeto, de tal manera que le produce un sentido. La diferencia entre estas dos es el sentido, es decir, aquello que produce un interés genuino, una motivación que invita a la acción. Para que una vivencia o un conjunto de estas pueden llegar a conformar una experiencia, la condición reside en que esas vivencias impliquen para el sujeto una reinterpretación de la propia vida en relación con el suceso, lo que le otorga capacidad de acción.

De igual manera Bruner y Haste (1990, p.9) señalan que la elaboración de sentido es un “proceso social” y confirman que siempre se da en un contexto cultural e histórico. La recuperación que el estudiante hace de las experiencias elaboradas a lo largo de su formación, y en los diferentes contextos en que participa, le permiten recrear permanentemente un sentido para comprender por qué lleva a cabo ciertas acciones como asistir a clase, hacer tareas, tener amigos o pareja, y desarrollar así un sentido de permanencia o desvinculación con la escuela.

La significatividad que pueda llegar a tener una experiencia permite acceder a un nivel de comprensión sobre las acciones que se emprenden, además de proporcionar un estado de certeza frente a la incertidumbre, desconcierto o desmotivación que se puede vivir cuando no hay significado. En palabras de Dewey (1998), el significado es “una idea, una unidad elemental en la formación de un juicio” (p.64), asimismo, “la acción directamente orientada por ideas -significados-, es la única alternativa al (...) aprendizaje que se obtiene de (...) la experiencia casual” (p. 65). Así, el significado permite comprender, es decir, aprehender una situación en sus múltiples facetas, desde lo que lo produce, sus usos, efectos, funcionamiento y finalidad, en relación con las propias experiencias.

El significado de ser estudiante o miembro de una familia es aprehendido por la relación que cada estudiante tenga con estos entornos, y será único para cada sujeto; no hay un solo significado, sino múltiples, aunque en ellos se filtran elementos culturales que son comunes (Guzmán, 2017).

Estudiar las voces de los bachilleres que expresan sus experiencias y significados requiere – como se ha insistido- mirar la heterogeneidad contextual de la que provienen, enunciando sus características personales, pero también las de su entorno familiar; especialmente, a partir del análisis de las actividades familiares que dan soporte a su permanencia en el bachillerato, con la forma en que adoptan elementos de estos y los

resignifican, revelando su dimensión subjetiva y agencia. En este sentido, vale la pena recordar que, desde los postulados teóricos de Schütz, el actor existe en referencia con otros actores, así, aunque se reconozca la capacidad individual de agencia, se sabe bien que toma sentido en relación con “el otro” (Núñez, 2012).

Para cerrar con este apartado se retoman las palabras de Acevedo, Ramírez, Silva y Cárdenas (2015, p.133) que vinculan la construcción de significados en el ámbito escolar y destacan el valor de cada actor educativo: “*los significados, entendidos como construcciones sociales dan cuenta de la diversidad como un elemento propio de la realidad escolar, lo que supone valorar, acoger y respetar a cada estudiante tal y como es*”. De acuerdo con ello, en este trabajo no sólo se busca comprender los significados de los estudiantes sino también de sus tutores/orientadores y familias.

3.3 La experiencia como categoría articuladora de prácticas y significados

Las discusiones filosóficas en torno a la *experiencia*, como un concepto lejano de la verdad, se han debatido desde los tiempos de Platón y Aristóteles quienes exponen la asociación de ésta con sensaciones singulares u opiniones, que evidentemente distan mucho de la pureza, objetividad y rigurosidad que subyacen al conocimiento científico. En respuesta a esto, la ciencia moderna ha convertido esa experiencia en experimentación para que, ajustada a sus parámetros medibles, sea aceptada.

Además de ello, existen otros acercamientos que valoran la experiencia por su relación con realidades de la existencia humana como: la imprevisibilidad, la incertidumbre, la contingencia, la finitud (tiempo), la historia y el contexto (espacio); en el reconocimiento de estas condiciones se encuentra la capacidad explicativa de lo singular o particular que conduce a saberes universales.

Una de las aproximaciones a la definición de experiencia es propuesto por Larrosa (2006) quien captura su esencia con las siguientes palabras:

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (p.3).

Se advierte que la experiencia, entendida como la existencia misma del ser, en tanto que se apropia de ella como producto de su reflexión, al ser acumulativa, le da un sentido a la vida misma; su carácter progresivo, de transformación, la relaciona directamente con la educación, por eso “el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, p.7), es la experiencia la que moldea al hombre y le permite trascender.

En esta línea Melich (2002) añade que la experiencia no es ni lo que se hace, ni lo que le da la esencia al ser, sino aquello que lo rompe, no se trata de saberes acumulativos con los que se resuelven los problemas, es más bien “una fuente de aprendizaje, formación, transformación (y, por eso también puede serlo de deformación)”, con la que se enfrentan las situaciones complicadas; es imposible planificarla sino que sucede sorpresivamente; está ligada con una experiencia previa (el pasado) y es capaz de modificarse con la llegada de otra experiencia. Lo que significa que el sujeto de la experiencia nunca es el mismo, nunca está acabado.

La presencia del otro es un elemento insoslayable de la experiencia, ya que esta se da en la interacción con ese otro que demanda atención, y en respuesta a esa solicitud se da la experiencia, en virtud de que la experiencia es inseparable del contexto. Pero en ese intercambio cada quien tiene su propia experiencia, nadie puede vivir la experiencia de otro, lo único que se puede hacer con la experiencia es transmitirla a través del lenguaje, para que el otro pueda re-vivirla, pero nunca será su experiencia. Es pues, un modo de pensamiento, expresado a través del lenguaje -la narración- con la finalidad de dar una interpretación, -sentido- y organizar los acontecimientos ocurridos en los diferentes escenarios sociales (Guitart, 2011).

La experiencia es una categoría comúnmente ligada a la educación, aunque otras disciplinas como la psicología cultural, antropología y filosofía la han estudiado. Desde las propuestas de Vygotsky y Dewey, la experiencia educativa se entiende como eso que sucede de manera individual, pero que al mismo tiempo implica una transacción con otro, que se da en un tiempo-espacio y que posee un componente afectivo y emocional. Esta postura es común a lo antes desarrollado y no considera la experiencia educativa solo como producto de la actividad cognitiva. La noción de experiencia de Vygotsky y Dewey da cuenta de la

relación individuo-ambiente, en la cual ambos se determinan mutuamente; desde la teoría histórico-cultural la experiencia constituye la unidad de desarrollo que contiene características internas (consciencia, emociones) y externos (materia, contexto) como partes integrales de una unidad irreductible (Roth y Jornet, 2013).

En el enfoque histórico-cultural se distingue la vivencia de una experiencia, en que la primera es aquella que ocurre de manera natural en el diario vivir del sujeto, en la cual confluyen el ambiente y las características de éste (Vygotsky, 1994). Mas no necesariamente por sí sola, llega a ser significativa. La experiencia, en cambio, posee un efecto transformador en la vida del sujeto, de tal manera que le produce un sentido. La diferencia entre estas dos es el sentido, es decir, aquello que produce un interés genuino, una motivación que invita a la acción. La persona que a través de varias vivencias construye una experiencia, reinterpreta, es decir, otorga significado y está posibilitado a actuar.

En síntesis, la definición de experiencia expuesta por Larrosa, Mélich, Vygotsky, Dewey y Guitart es articulada por Roth y Jornet (2013) en una teoría integrada por cuatro atributos, afirmando que la experiencia:

- Se manifiesta como emociones y afectos
- Se integra en el espacio y el tiempo,
- Es una fuerza en movimiento, y
- Es transformación

El significado de la palabra experiencia (*perezivanie*) en su sentido original, en inglés y ruso, así como en la experiencia francesa o el equivalente en alemán *erfahrung* sugiere que, en contraste con la repetición de algo, la experiencia está relacionado con los viajes, el recorrido, el peligro, el riesgo y el cambio, además de imprevisible; situaciones que suscitan en el individuo intensas emociones (Roth y Jornet, 2013).

La experiencia se puede llegar a comprender una vez que ha ocurrido y tiene efectos, porque se integra a través del tiempo, en los entornos que dan lugar a esas comprensiones, a re-vivir y experimentarla nuevamente.

Además, cada experiencia genuina tiene un lado activo que cambia en cierto grado las condiciones bajo las que se dan las futuras experiencias. Una experiencia transforma al sujeto

que la vive, pues este no vuelve a ser el mismo y de igual manera trastoca las experiencias posteriores.

Las experiencias constituyen la base de la formación, porque van más allá de la adquisición de conocimientos, desarrollan actitudes, relaciones, respuestas, consciencia, comprensiones, emociones... que van dando forma al ser.

Los atributos de esta *teoría de la experiencia* la consideran como una categoría de análisis que incluyen tanto al individuo en su ser cognoscente, como al ambiente, y la interacción entre ambos, lo que brinda una comprensión más compleja y menos reduccionista de los fenómenos.

Así, los jóvenes estudiantes de bachillerato en su carácter de individuos pertenecientes a diferentes contextos entre ellos la familia y la escuela, construyen su experiencia de ser parte de una familia y estudiantes; a partir de su participación en estos y otros contextos, tal como lo plantea Dubet (2005) “los estudiantes no sólo son jóvenes; también son alumnos que se definen por condiciones escolares y, sobre todo, por el sentido que dan a sus estudios” (p.3). También Ibarra y Escalante (2013) proponen que, si bien la experiencia de ser estudiante se da predominantemente en la escuela, interviene la propia valoración sobre la educación. En este entramado de significados el joven cimienta su identidad, lo que luego le ayudará a definir mecanismos de acción que le permitan lidiar con las demandas de la escuela, reflejados en su socialización y subjetivación, así como en sus estrategias de inserción, permanencia y egreso del bachillerato.

Los estudiantes son *sujetos de la experiencia*, es decir, sus participaciones en los diferentes contextos a los que pertenecen, legitima su ser, en este caso su ser estudiante e integrante de una familia; se recupera su papel activo en la apropiación, transformación interna y reelaboración subjetiva de esos contextos, todo ello mediado por la cultura, para así orientar sus prácticas sociales (Guzmán y Saucedo, 2015).

El significado de una experiencia nunca es simple o unidimensional. Para ello, como se explica en el siguiente capítulo, en el campo fenomenológico los temas son considerados como estructuras que orientan la comprensión de dicha experiencia.

Recapitulando, la complejidad de los conceptos que se abordaron previamente hacen posible el estudio de las experiencias, significados y prácticas sobre el involucramiento familiar en el proceso formativo de los estudiantes de bachillerato; y apuntan hacia una

comprensión profunda del fenómeno educativo, que obliga a mirar otras disciplinas y sus conceptos para comprender esta complejidad, a partir de la idea de que la educación es un asunto que incluye diferentes dimensiones humanas (cognitiva, emocional, social, valoral, moral) y que en su estudio es preciso incluir a actores como la familia.

A manera de cierre

Para concluir este capítulo se hace un recuento de las contribuciones desarrolladas previamente, haciendo explícita su relación con la postura teórica de la fenomenología.

En lo referente a la *vida cotidiana* como el escenario que contiene las interacciones entre los actores sus prácticas y experiencias, y por tanto, del referente principal para la elaboración de significados, se destacan las aportaciones de autores como Heller (1998) y Højholt y Schraube (2019) coincidentes con los postulados de la sociología fenomenológica, en tanto que subrayan la temporalidad y espacialidad como componentes de la vida cotidiana con gran peso en el establecimiento de rutinas y en la concepción de un sujeto histórico; asimismo, ambas posturas enmarcan la capacidad del individuo para mediar entre aquello que le es impuesto y su capacidad de decisión.

En cuanto a las *prácticas sociales*, concepto establecido en la teoría de la estructuración de Giddens (1998), y su vínculo con los planteamientos de la sociología fenomenológica se enfatiza que las dos aportaciones reconocen el papel activo del sujeto. De igual manera, se entrelaza la *participación* que Dreier (1999) sugiere como aquella que ocurre en las relaciones comunes entre los individuos, en las que el sujeto también tiene un papel activo al interpretar constantemente sus propias prácticas en función de otros sujetos. Las tres posturas sostienen la idea de que estas prácticas sociales son significativas para los sujetos porque a partir de ellas interpretan “al otro y sus acciones”, y porque, además, se replantean constantemente sus propias acciones, otorgándoles la posibilidad de modificarlas en cualquier momento. Así, para este trabajo, abordar las prácticas sociales desde el marco fenomenológico hermenéutico brinda la oportunidad de interpretar las prácticas de involucramiento familiar considerando que hay interconexión entre los actores y que éstos tienen la capacidad de cambiarlas.

En este sentido, de acuerdo con Schütz (1972) los intercambios entre los sujetos son una condición imprescindible para la construcción de significados. También, Bruner y Haste

(1990) identifican la elaboración de significados como un “proceso social” que comparte elementos culturales e históricos.

Igualmente, el estudio de la categoría *experiencia* se apoya en la fenomenología ya que como se indicó antes, ésta última le asigna un papel importante a la experiencia subjetiva que es la base para comprender la esencia de los fenómenos investigados (Barbera & Inciarte, 2012). Pero, además, en este trabajo la experiencia es una categoría que enlaza las prácticas y los significados porque permite acercarse al sujeto con una comprensión amplia de su ser, en la que se integran como dicen Roth y Jornet (2013) sus emociones, afectos, el espacio-tiempo y sus capacidades cognoscentes y de agencia; logrando una visión del conjunto de pensamiento, emoción y acción.

Las relaciones entre las familias y las escuelas se piensan desde la intersubjetividad, es decir, atendiendo los procesos de significación que particularmente cada estudiante elabora a partir de los discursos y prácticas retomados de sus pares, profesores, familia y de su propia reflexión. Se identifica pues, que si las familias participan o no de las actividades organizadas por las escuelas ello supone formas diferentes de otorgar significados a la relación familia-escuela y a cómo fomentar la escolarización en sus hijos.

Esta intersubjetividad se fundamenta también en los planteamientos de Schütz, quien afirma que ésta existe en las relaciones entre los actores. Agrega que “una acción siempre se encuentra permeada por una relación social” (Schütz, 1972), es decir, para el autor la intersubjetividad cobra relevancia por cuanto apunta a que el actor no sólo comparte vivencias con “otros actores”, sino que éstas son referentes para la construcción de sus interpretaciones. Desde estos principios, en esta investigación el estudio de la relación familia-escuela indudablemente se toma a la fenomenología como el lente con el que se interprete este fenómeno educativo.

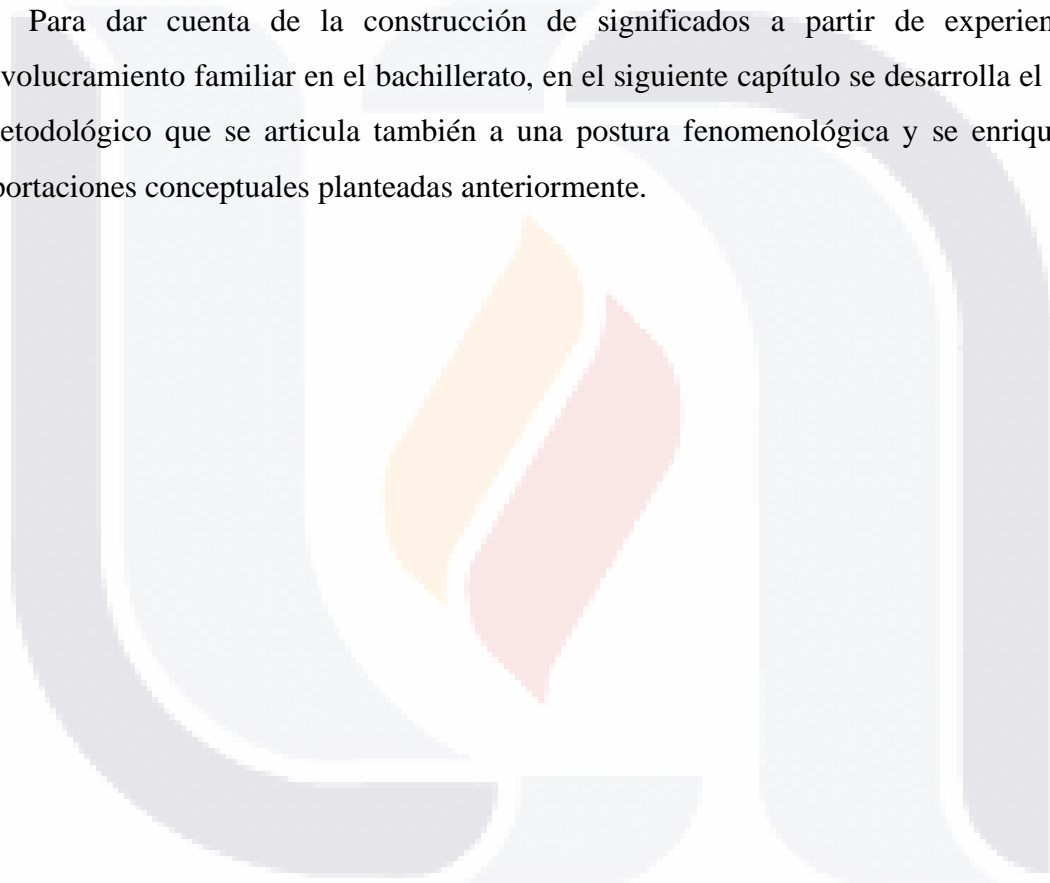
Cabe destacar que desde esta postura se piensa al estudiante como un individuo que tiene experiencias de formación, a partir de la *apropiación* de elementos culturales que se comparten en la escuela y la familia. La interpretación misma de esas experiencias da lugar a los significados sobre su paso por la educación media superior, como un peldaño más de su trayectoria escolar, en el que su familia está profundamente implicada.

Profundizar, a través del diálogo a partir de interrogantes, en el estudio de la cotidianidad de bachilleres, familias y tutores/orientadores es entendido como una doble interpretación de

la realidad, puesto que dichos sujetos anteriormente se han explicado sus realidades, a las que ahora se suman las de la investigadora.

Evidentemente este entramado complejo de interacciones y actores educativos invita a ser abordado desde un acercamiento cualitativo, cuyos sentidos sean vistos como un “proceso de construcción en el que los sujetos significan sus experiencias y acciones cotidianas” (D’Aloisio, 2018, p.43), mediado por la capacidad de agencia de los sujetos quienes producen su realidad y a la vez sus condiciones contextuales los producen.

Para dar cuenta de la construcción de significados a partir de experiencias de involucramiento familiar en el bachillerato, en el siguiente capítulo se desarrolla el enfoque metodológico que se articula también a una postura fenomenológica y se enriquece con aportaciones conceptuales planteadas anteriormente.



CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo expone el proceso que se siguió para obtener la información que da respuesta a las preguntas de investigación. Se desarrolla en dos apartados, en el primero se explica cómo se seleccionaron los participantes, instrumentos, se detalla el proceso de recuperación de los datos, las estrategias de análisis y cuidados éticos en relación con estos aspectos; en el segundo se contextualizan los escenarios en donde se llevó a cabo el estudio y se describen las características de los participantes.

El capítulo presenta las decisiones metodológicas que se tomaron durante la obtención y análisis de la información, con lo cual se espera evidenciar los criterios que fundamentaron este trabajo. De acuerdo con los planteamientos de Flick (2004) un estudio cualitativo será válido cuando se analice la investigación como un proceso en tanto cumpla con tres criterios: 1) demuestre que sus hallazgos están basados en la construcciones empíricas; 2) haga explícito el proceso por el que el investigador traduce y documenta estas construcciones en textos y 3) se declare la actuación y supuestos del investigador desde el inicio del procedimiento hasta la generación de patrones en las categorías de análisis. Así pues, la información desarrollada en este capítulo da cuenta de estos criterios.

En este trabajo dichos principios se aterrizan en la exposición de los cuidados que se tuvieron desde el proceso de obtención de la información hasta el análisis, por mencionar algunos, la presentación de las guías de entrevista, las pautas seguidas en la producción de las entrevistas, como por ejemplo, las convenciones usadas en las transcripciones; las consideraciones que se tuvieron en el análisis al buscar la relación entre la información y el contexto en el que se produjo y la observación de casos negativos; a las que finalmente se le suma la observación continua por los miembros del comité evaluativo de este proyecto, expertos en el campo de estudio, así como la reflexividad producto del ejercicio de socializar constantemente los avances, mirar la información a través de la teoría e invariablemente escribir y reescribir los textos.

4.1 Acercamiento

Como se presentó en el capítulo uno, el objetivo de esta investigación es comprender las prácticas y significados, a través de las experiencias de estudiantes, sus familias y orientadores/tutores sobre el involucramiento familiar en la formación en el bachillerato. En virtud de ello, el *enfoque fenomenológico* orienta esta investigación, en tanto que se comparte con éste la concepción del fenómeno de estudio como una realidad educativa compleja y dinámica.

Además, se enfatiza que es una temática de la que es necesario generar conocimientos y comprensiones que abonen al saber en torno al involucramiento familiar en bachillerato. Recordar que es un tópico suficientemente investigado en educación básica, pero con menos investigaciones en EMS, de ahí que, como sugieren algunos estudios (Jeynes, 2007; Mac Iver, Epstein, Sheldon, y Fonseca, 2015; Wilder, 2014) el acercamiento cualitativo resulte idóneo pues permite complementar los hallazgos de estudios cuantitativos y por el reconocimiento de las voces de los actores (estudiantes, familias, orientadores y tutores).

Por lo anterior el enfoque fenomenológico hermenéutico, que se abordó en el capítulo anterior, brinda la posibilidad de comprender la relación familia-escuela en este tipo educativo y con ello aproximarse a una realidad educativa que ha sido poco abordada. En definitiva, este enfoque permite indagar la esencia del fenómeno familia-escuela en educación media superior, es decir, cómo se constituye través de las experiencias de los actores.

La fenomenología constituye también una forma de acercarse metodológicamente a los significados, pues es a través de la narración que, como sugiere Bruner (1990), el investigador se acerca a las experiencias y constituye también un instrumento con el que los sujetos elaboran significados. En este sentido, se considera que cuando se les pide a los participantes que hablen sobre sus significados, no es del todo esperable que tengan absoluta claridad sobre ellos, por tanto, la narrativa misma un proceso de construcción de significados (Guzmán y Saucedo, 2015).

En seguida se muestra cómo se instrumentalizaron los principios de este enfoque, a través de una descripción sobre la selección de los participantes, el proceso de obtención y análisis de la información.

4.1.1 Participantes

Como se ha señalado en capítulos previos, este trabajo otorga voz a los *estudiantes de bachillerato*, de ahí que sean sujeto y objeto de este estudio. Interesa conocer cómo viven en el día a día el involucramiento familiar en sus estudios de bachillerato. Puesto que el propósito del trabajo es comprender la naturaleza de la relación familias-bachillerato, se considera además de la voz de los estudiantes, la perspectiva de las familias orientadores y/o tutores, cuya participación brinda un acercamiento más completo de este fenómeno.

La escuela, representada por la visión de tutores y orientadores, a través de entrevistas, aportó sus experiencias de contacto con familias, revelando las estrategias implementadas para interactuar con ellas.

Los estudiantes aportaron sus experiencias a partir de grupos de enfoque, en los que se generó discusión en torno a su percepción sobre la participación de sus familias durante su trayecto en el bachillerato; además fueron entrevistados con el propósito de ahondar en prácticas y significados de apoyo familiar en relación con su estructura familiar y trayectoria escolar.

Las familias, fueron contactadas con el respaldo de los bachilleratos con la finalidad de recuperar su voz como actor educativo, rescatando particularmente sus experiencias cotidianas de involucramiento en la formación de los estudiantes, así como sus experiencias de acercamiento con los bachilleratos.

Para seleccionar a los participantes (bachilleratos, estudiantes, orientadores/tutores y familias) se empleó el muestreo intencionado, considerando contextos y sujetos relevantes para el problema investigado, que capturan la heterogeneidad de los escenarios y permitan establecer comparaciones entre los mismos. Los criterios de selección, que se caracterizan más adelante, son estructurales, es decir, representan diferentes condiciones sociodemográficas que interesan al estudio, además de considerar la accesibilidad a los informantes (Vallés, 1999).

Cabe mencionar que aunque se consideró la participación de dos bachilleratos con fines de analizar comparativamente sus prácticas y significados de involucramiento familiar, al ser de dos subsistemas tecnológicos distintos y corresponder a contextos socio-urbanos diferentes, el diseño del estudio no corresponde a un estudio de caso, en tanto que los

bachilleratos participantes, en sí mismos, no constituyen el interés de este trabajo. En todo caso puede decirse que la elección de estos dos bachilleratos tienen un carácter instrumental, es decir, sirve al propósito más amplio de comprender el fenómeno educativo del involucramiento familiar (Stake, 1999).

4.1.2 Técnicas de obtención de información

En correspondencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, las técnicas empleadas en esta investigación son grupo de discusión, entrevista a profundidad y notas de campo, además de fichas de identificación.

En el estudio se asume que el uso de estas técnicas no persigue la realización de una serie de pasos precodificados, sino una posición que se toma y es regulada por el investigador, ya que este no se desdibuja o esconde de la técnica, sino que la materializa en sus interpretaciones, por tanto, se entienden como técnicas de subjetivación (Canales y Peinado, 1995).

4.1.2.1 Grupo de discusión

El grupo de discusión se conforma por un “grupo en situación de conversación y por un investigador que no participa del proceso de habla pero que lo determina” (Canales y Peinado, 1995, p.296), a diferencia de la entrevista de grupo en donde las preguntas son dirigidas particularmente a un sujeto y los demás escuchan, en el grupo de discusión se comparten las opiniones, por lo tanto se genera discusión; el objetivo de la técnica es la búsqueda del conocimiento consensuado.

Se recomienda que el grupo de discusión se integre por entre cinco y diez participantes, preferentemente que no se conozcan entre sí. La conformación de los grupos considerará las características de los participantes, de manera que se sientan libres de expresar sus opiniones sin temor a represalias (Gil, 1993).

El papel del moderador en el grupo de discusión es el de organizador de la conversación, sus intervenciones han de ser limitadas y poco directivas, centrándose en la observación y registro tanto del contenido de los discursos como del lenguaje no verbal de los asistentes,

mismos que retomará para cerrar el grupo de discusión y le servirá como información clave para el análisis e interpretación (Canales y Peinado, 1995).

Usualmente los grupos de discusión acompañan a otras técnicas en las investigaciones. En este estudio se usó como una herramienta para explorar las experiencias y significados de los bachilleres en torno al apoyo y participación de sus familias en su tránsito por el bachillerato, para posteriormente indagar de manera profunda con la entrevista. El análisis preliminar de la información recabada enriqueció la construcción de la guía para la entrevista a profundidad.

Para el desarrollo del grupo de discusión se diseñó un guion, *grosso modo* el contenido incluye una intervención inicial con la cual se introduce el tema, las instrucciones y una pregunta generadora; una serie de valoraciones sobre la participación familiar en el bachillerato; un espacio en el que los estudiantes hablaron sobre su experiencia de participación familiar en preparatoria y finalmente un cierre en el que se recuperaron los temas discutidos más importantes para los participantes. Para ver la guía completa del grupo de discusión consultar Anexo A.

El guion para el grupo de discusión se construyó a partir de la revisión de los principios de la técnica, de los conceptos teóricos de la investigación y pensando en su carácter exploratorio. A partir de la literatura se elaboraron seis frases valorativas sobre la participación de las familias en el bachillerato, que sirvieron como material de estímulo para que los participantes mostraran su posición frente a ellas y argumentaran, estrategia que, en algunos casos facilitó la discusión. De igual manera, se emplearon las temáticas de deserción y autonomía de los estudiantes en el bachillerato, para invitarlos a hablar sobre sus propias experiencias de participación familiar. Una vez que la propuesta estuvo completada, fue revisada por un comité de expertos, quienes hicieron aportaciones para mejorar el guion. Luego de integrar los comentarios del comité se concluyó la elaboración de la guía.

4.1.2.2 Entrevista

Esta herramienta es entendida como “interacciones intencionales en las cuales el investigador intenta aprehender lo que el entrevistado sabe sobre un tema determinado, para apreciar sus experiencias, pensamientos, sentimientos y significados sobre una temática” (Arthur,

Waring, Coe, y Hedges, 2012. p.170). La técnica requiere un diseño bien pensado, un grado de preparación por parte del investigador, un propósito bien dirigido a través de la conversación y escucha activa, todo ello la distingue de una simple conversación informal.

En la entrevista se comparten las experiencias vividas, la forma en que se responde a ellas, lo que se ve, piensa, cree y espera sobre un evento específico; es decir, el participante expone su forma de ser, aquello que lo caracteriza y distingue de otras personas. Esta herramienta cualitativa brinda la posibilidad de participar de la experiencia de otro y abre una puerta que permite adentrarse en su perspectiva sobre el fenómeno investigado. Como resultado de esto, con la entrevista a profundidad es posible penetrar en la individualidad del sujeto, aprehender e intercambiar significados y con ello ampliar el entendimiento sobre los fenómenos (Arthur et al., 2012).

La entrevista responde al interés de penetrar en la comprensión de la experiencia y los significados de otras personas. Retoma algunos elementos de las entrevistas tipo historia de vida, así como ideas centrales de la fenomenología. En el proceso de pedir a los participantes que reconstruyan y reflexionen sobre su experiencia, se les solicita que recreen la esencia de su experiencia, así esta, es la verdadera esencia del fenómeno vivido. Una de las complejidades de este acercamiento es que el lenguaje es el vehículo por el que se accede a la experiencia, el cual, al ser reconstruido por el participante deriva en un acto de reflexión, por el que finalmente se elabora un significado, lo que resulta en un intento por enriquecer la experiencia ahondando en su significado (Seidman, 2013).

Con la entrevista se da cuenta del proceso cognitivo del participante que transita de la reconstrucción y narración de la experiencia a la elaboración del significado. Según el modelo de entrevista que propone Seidman (2013), en el primer encuentro se establece el contexto de la experiencia vivida por el participante; la segunda entrevista permite al participante reconstruir los detalles de su experiencia dentro del contexto en el que ocurre; y la tercera anima al participante a reflexionar sobre el significado que su experiencia.

Para el uso de esta herramienta se recomienda elaborar una guía con las principales áreas de exploración para cada sesión, esto permite abarcar todos los temas que se pretende abordar durante la sesión. Las preguntas propuestas tendrán como propósito invitar al participante a profundizar sobre su experiencia, sentimientos y pensamientos alrededor de la temática, que eventualmente lo conducirá a la reflexión sobre sus decisiones. Es importante introducir al

participante en la temática, explicarle el interés en su participación, responder sus dudas y firmar el consentimiento informado. Una forma de comenzar la conversación es abriendo con frases como “estoy interesado en aprender sobre...” o “podrías contarme tu experiencia...”. Además, es conveniente que el investigador tenga la primera entrevista transcrita antes de volver con el entrevistado, pues esto que ayudará a elaborar notas y preguntas guía (Arthur et al., 2012).

En el presente estudio se entrevistó a tres tipos de actores: tutores y/o orientadores, estudiantes y familiares de estudiantes. La entrevista con tutores y orientadores tuvo como propósito conocer las prácticas institucionales que desde el bachillerato se promueven para interactuar con las familias e indagar sus finalidades; así como la percepción de las prácticas cotidianas de implicación familiar que observan en las familias de sus estudiantes. La guía de entrevista completa se puede revisar en el Anexo B.

En la entrevista a estudiantes se identificaron experiencias particulares de participación familiar desde la voz del estudiante, recuperando los significados y valoración que puede tener para este actor, en relación con su trayectoria escolar y características familiares. La guía de entrevista se encuentra en el Anexo C.

La entrevista con familias tuvo la finalidad de conocer su perspectiva como actor que participa de la formación educativa de los bachilleres, interesa profundizar en los sentidos de la formación escolar y en las experiencias de acercamiento al bachillerato. La guía de entrevista se puede revisar en el Anexo D.

Para elaborar las tres guías de entrevistas se siguió un proceso genérico con base en los principios de Kvale (2011):

- 1) Inicialmente se recuperaron las preguntas de investigación y conceptos teóricos como: implicación familiar, participación familiar, prácticas cotidianas, prácticas institucionalizadas y significados de la relación familia-escuela.
- 2) Posteriormente, se pensó en dimensiones con las que se pudieran agrupar los significados durante la fase de análisis. Con base en la conceptualización teórica y anticipando las categorías de análisis, se formuló una serie de preguntas para cada dimensión y se configuró la *estructura temática* de la entrevista.
- 3) Una vez que la propuesta estuvo concluida, se revisó cuidadosamente por un comité de expertos, quienes promovieron la reformulación de conceptos teóricos,

dimensiones de análisis y preguntas. Al integrar los comentarios de los expertos se obtuvo una primera versión de la guía de entrevista.

- 4) Se utilizó esa primera versión de la guía para entrevistar a un participante. Después de esa entrevista se reformuló la *estructura dinámica* de la entrevista, es decir, se modificó el orden y la forma de hacer las preguntas, de manera que provocaran la posibilidad de mantener una interacción positiva, un buen flujo de la conversación y estimularan a los participantes a hablar sobre sus experiencias.
- 5) Así, se llegó a la segunda versión de la guía, con la que se hicieron el resto de las entrevistas. Cabe señalar que la guía se adaptó a la situación particular de cada entrevista, de manera que no en todos los casos se siguió estrictamente la secuencia de preguntas, lo que permitió profundizar en algunas respuestas de los entrevistados.

4.1.2.3 *Diario de campo*

Se llevaron notas de campo en formato diario, es decir, en cada visita se registró la actividad realizada y se complementó con las observaciones de las situaciones cotidianas relativas a la temática de estudio. Además, se documentó información recuperada de las conversaciones informales con personal de los bachilleratos y las impresiones de la investigadora al finalizar cada entrevista.

4.1.2.4 *Ficha de datos*

Con el uso de las fichas de datos se recuperó información de los bachilleratos, orientadores y/o tutores y estudiantes. Para los bachilleratos se usó la ficha de identificación escolar, la cual se puede ver en el Anexo E, con ella que se obtuvo información como el número de matrícula desglosada por semestre, grupo y turno; datos sobre la plantilla docente; breve historia del plantel; los programas federales dan apoyo para los estudiantes y una caracterización de las familias. La ficha fue completada por los subdirectores de ambos planteles.

Para estudiantes la ficha comprende tres áreas: datos personales como nombre, edad, género, grupo, turno, semestre, promedio, colonia en que vive y un número telefónico para contactarlo; trayectoria escolar centrada en la secundaria y el bachillerato, antecedentes de reprobación o repetición; y datos familiares como integrantes de la familia, escolaridad y ocupación de ellos, así como preguntas sobre el acceso a herramientas tecnológicas vinculadas al uso escolar. La ficha completa se puede ver en el Anexo F.

Las fichas fueron vaciadas en una base de datos elaborada con la asistencia del programa Excel. Esta información fue de utilidad para caracterizar a los participantes y ampliar los datos sobre su contexto, así como para contactarlos en las fases posteriores del estudio.

4.1.3 Obtención de información y cuidados éticos

El fenómeno que este trabajo estudia contempla la perspectiva de tres actores educativos (estudiantes, familias, orientadores y/o tutores), que además es abordado en dos escenarios distintos. Por ello, el proceso para acercarse a estas realidades se pensó en tres fases, con la intención de otorgar a cada actor educativo un momento particular que permita ir tejiendo sus contribuciones.

Uno de los cuestionamientos que se tuvo previo al acercamiento con los participantes fue ¿en qué orden acercarse a los actores educativos de interés para el estudio? Y si esto tendría implicaciones tanto en su participación como en la información que proporcionarían. De manera que se decidió que una de las posibles formas de hacerlo era comenzar el contacto a través del bachillerato, teniendo como premisa que se trata de una investigación educativa; posteriormente, en congruencia con la afirmación de que los estudiantes son objeto y sujeto del estudio, se decidió otorgarles la fase central del mismo; finalmente, pero no menos importante, se tuvo la participación de las familias, contactadas a través del bachillerato. Estos acercamientos se hicieron paralelamente en ambos planteles durante los meses enero-junio de 2018.

Primera fase.

La primera tarea para tener acceso a los planteles fue gestionar permiso en las direcciones de los subsistemas correspondientes. En el caso de CECyTEA, se acudió con el Director General del subsistema, se le planteó el proyecto y con entusiasmo aceptó que se trabajara en el plantel sugerido; él mismo se encargó de ponerse en contacto con las autoridades del plantel y hacerles saber su anuencia sobre el proyecto; el director del plantel sugirió que el departamento de orientación y tutoría proporcionara los medios para llevar a cabo la investigación. En CBTIs se acudió con el subdirector académico del plantel seleccionado, se le hizo la propuesta de trabajo, de igual manera aceptó, y se ofreció como medio para contactar al resto de participantes. En ambos planteles se observó buena disposición para participar en las distintas fases del levantamiento de información. Como parte del principio ético de responsabilidad en la investigación, en esta etapa se presentó una carta a cada bachillerato, en la que se dio a conocer las generalidades del proyecto, se estableció el compromiso de confidencialidad y anonimato de la información recabada, así como de, una vez concluido el análisis de los datos, devolverles un reporte que diera cuenta del trabajo realizado y de la información encontrada. Las cartas, con la firma de recibido de ambos planteles, se pueden ver en el Anexo G.

Una vez que se obtuvo el consentimiento para ingresar a los planteles, se comenzó a entrevistar a los orientadores y tutores. En el plantel A, se entrevistó a tres tutores de grupo y a las orientadoras del turno matutino y vespertino, en el caso de los tutores, la entrevista se ajustó al tiempo de hora clase que tuvieran disponible. En el plantel B, se entrevistó al orientador y la tutora académica del turno matutino; y al orientador y tutora académica del turno vespertino.

En consideración al principio de respeto por los participantes de la investigación, con orientadores y tutores se usó el consentimiento informado para darles a conocer el objetivo del proyecto, en qué consistía su participación, establecer el compromiso de guardar la confidencialidad y anonimato de la información brindada; además de solicitar su autorización para audiograbar la entrevista, en respeto a la autonomía de los participantes, se les expresó la posibilidad de detener la audiograbación, en el momento que consideraran necesario, o bien de reservarse el derecho a responder algunas preguntas. De las nueve entrevistas con

orientadores y tutores, ocho participantes permitieron que se audiograbara la conversación. El formato de consentimiento informado para orientadores y/o tutores se puede revisar en el Anexo H.

Segunda fase.

A partir de las entrevistas con los orientadores de cada plantel, se acudió a ellos para organizar la participación de estudiantes en los grupos de discusión. Se realizaron cuatro grupos de discusión, tomando el turno como eje para convocar a los estudiantes, de tal forma que hubo un grupo de discusión en los turnos matutino y vespertino de ambos bachilleratos.

Inicialmente se llevaron a cabo los grupos de discusión en el *plantel B*, el primero de ellos se conformó por cinco mujeres y siete hombres, de segundo semestre, de la especialidad de Electromecánica, del turno matutino; el segundo se realizó con nueve estudiantes del turno vespertino, siete de sexto semestre y dos de segundo semestre, de las cuatro especialidades, que ofrece el plantel, participaron tres hombres y cuatro mujeres.

Los grupos de discusión en el *plantel A* se realizaron en función de la dinámica de sus talleres, es decir, los grupos regularmente se conforman por 30 estudiantes, pero para hacer uso de talleres y laboratorios se parten por la mitad, de manera que mientras una parte del grupo realiza prácticas, la otra tiene “hora libre”, por lo tanto, para no interrumpir los horarios se acordó que una parte del grupo podría participar en el grupo de discusión, mientras tenían “hora libre”. Así, en el grupo de discusión del turno matutino colaboraron quince estudiantes, nueve mujeres y seis hombres, de segundo semestre, de la especialidad de Laboratorista Clínico; mientras en el vespertino fueron quince estudiantes, todos de género masculino, de sexto semestre, de la especialidad de Mecánica Industrial. En la fase de grupos de discusión participaron un total de 51 estudiantes.

En correspondencia al principio de respeto por los participantes, antes de dar inicio a los grupos de discusión, los estudiantes llenaron una ficha con sus datos personales, la cual se puede revisar en el Anexo I, luego se les explicó el proyecto y en qué consistía su participación. Se les pidió, que pusieran su nombre en una etiqueta que se les entregó previamente y que se la colocaran visiblemente, a manera de gafete. Además, se solicitó su consentimiento para audiograbar, dándoles a conocer que la información sería confidencial,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y que al momento de transcribir, analizar y dar a conocer sus opiniones se usaría un pseudónimo para guardar su identidad. Enseguida se preguntó si había dudas y se procedió a firmar el consentimiento informado. Se invitó a los participantes a expresar de manera libre sus opiniones y se dio inicio con una breve presentación de los estudiantes. En los grupos hubo la presencia de un asistente que se encargó de tomar notas durante la discusión y de conformar un diagrama con los nombres y ubicación de los estudiantes, para facilitar las transcripciones.

Al finalizar los grupos de discusión se extendió una invitación a los estudiantes que voluntariamente, continuarían colaborando, en la segunda fase del estudio, con entrevista individual. Luego de que al menos dos estudiantes de cada grupo de discusión se postularan como voluntarios para la entrevista individual, se organizó su participación con el apoyo de los orientadores, buscando no interrumpir el horario de clase.

Se realizaron diez entrevistas individuales a estudiantes, cuatro mujeres y seis hombres, en ellas se ahondó en las experiencias de participación familiar que les han sido significativas, es decir, se recuperó en cierto modo su pasado reciente.

En cada entrevista, se revocó el consentimiento informado dado por el estudiante en el grupo de enfoque, solicitando nuevamente la autorización de los estudiantes para audiograbar la conversación, dando lugar a la posibilidad de que el participante pausara la grabación cuando lo considerara necesario; además de renovar el compromiso de guardar la confidencialidad de la información compartida y de proteger su identidad. La revocación del consentimiento informado para estudiantes se encuentra en el Anexo J.

Al finalizar cada entrevista individual, se consultó a cada estudiante si estaba de acuerdo en que se entrevistara a algún miembro de su familia y se les pidió que eligieran, de acuerdo con su preferencia y la disponibilidad de horario del familiar, a quién podría participar en la tercera fase del estudio.

Tercera fase.

En la tercera fase se acordaron ocho entrevistas con familiares de los estudiantes entrevistados. En cuatro entrevistas participó solo la madre del estudiante, en dos se entrevistó sólo al padre, en una entrevista colaboraron el padre y la madre y en otra más,

participó la abuela. Para contactar a las familias en el *plantel A* se tuvo el apoyo del subdirector académico, mientras que en el *plantel B*, fueron los orientadores quienes citaron a los familiares, una vez que éstos acudieron los planteles se les presentó el proyecto y se les invitó a participar en la entrevista; hubo respuesta favorable por parte de las familias. Todas las entrevistas con familiares del *plantel B*, se formalizaron dentro del bachillerato, específicamente en un cubículo o aula disponible. En el caso del *plantel A*, dos de las cuatro entrevistas realizadas a familiares, ocurrieron fuera del plantel, una en un espacio público (centro comercial) y otra en la casa de la familia; debido a la disposición de los familiares por participar en la entrevista, pero a la dificultad para acudir al plantel.

En esta fase, también se usó el consentimiento informado para dar a conocer a los familiares los principios generales de la investigación, solicitar su autorización para audiograbar la entrevista y establecer el compromiso de proteger la confidencialidad de la información y resguardar su identidad. En todos los casos, los familiares accedieron a que se audiograbara la entrevista. El formato de consentimiento informado para familiares se puede revisar en el Anexo K.

Por último, cabe señalar que durante las entrevistas se les informó a todos los participantes que al finalizar la investigación se entregaría al director de la escuela un informe integrando toda la información; y se les preguntó si deseaban recibir una copia del mismo. La investigadora se comprometió a hacerles llegar el informe a aquellos que mostraron interés y anotaron su dirección de correo electrónico en la ficha de datos.

4.2 Contextualización de los bachilleratos y actores

Una vez que se expuso a detalle cómo se integró y analizó la información se evidencia información derivada de un análisis de las características de los participantes, esto con la finalidad de ofrecer al lector un marco que facilite la comprensión de los resultados de esta investigación, así como las interpretaciones que se ofrecen en los siguientes capítulos.

Se comienza con la descripción de los bachilleratos. Recordar que el estudio se desarrolló en dos bachilleratos tecnológicos pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y a la Dirección General del Colegio y Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes.

Los bachilleratos participantes se encuentran ubicados uno en la zona urbana y otro en una conurbada de la ciudad, ambos de sostenimiento público. Cabe señalar que el modelo tecnológico es uno de los más representativos en Aguascalientes, como se mostró en el capítulo uno, para el ciclo escolar 2017-2018, cubrió el 45.11% de la matrícula total de EMS (Cifras de la Educación EMS, 2018), de ahí que fue una razón que fundamentó la inclusión de bachilleratos tecnológicos. Asimismo, el porcentaje de abandono por subsistema reportado en la tabla 1 del capítulo uno, indica una diferencia importante entre estos subsistemas, que también se tomó en cuenta para la elección de los planteles.

Sin duda, la selección de los planteles en una decisión que se fundamentó en datos estadísticos, pero también, se hacen explícitos los presupuestos de la investigadora (apoyada en el comité tutorial) que motivaron la elección de dichos planteles.

4.2.1 Bachillerato A

En México la formación técnica en EMS surge a partir de 1971. Particularmente los Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIs) y Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIs), bajo la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) se conforman luego de la reestructuración de la SEP en el periodo 1976-1982. En el caso de Aguascalientes se fundaron tres CBTIS y dos CETIS durante los primeros años de los ochentas (Martínez Gutiérrez, 2005).

El bachillerato A fue fundado en 1983 con el objetivo de formar y educar jóvenes capaces de cursar con éxito estudios superiores, así como llenar espacios en el mercado laboral a través de la promoción de conocimientos, valores y actitudes que les permitan incorporarse a una sociedad altamente productiva, como lo es la sociedad de Aguascalientes.

En sus más de 35 años de funcionamiento se ha fortalecido y en los últimos años el plantel ha atendido una población promedio de 2000 alumnos por ciclo escolar.

El plantel se localiza en la ciudad capital del estado, la cual, de acuerdo con datos del INEGI (2015) tiene una población de 877,190. Atiende a una matrícula de 1,076 estudiantes en el turno matutino y 974 en el vespertino. Su plantilla docente se conforma por 72 profesores, aproximadamente la mitad de ellos son de tiempo completo. Este bachillerato reporta que en total 60 estudiantes se dieron de baja definitiva al finalizar el semestre agosto-

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diciembre 2018, cifra que revela que menos de 3% de los estudiantes de este plantel abandonan la educación media superior.

De acuerdo con el subdirector académico, quien labora en el plantel desde hace 20 años, la plantilla docente se ha renovado luego de que entrara en vigor la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), destaca también que cuentan con pocos profesores de tiempo completo, lo que genera incertidumbre laboral en los docentes y bajo sentido de pertenencia al plantel.

En cuanto a infraestructura, el plantel A cuenta con 20 aulas, talleres para cada especialidad técnica, sala de cómputo, sala de usos múltiples, sala audiovisual, canchas de voleibol y básquetbol. Las carreras técnicas que actualmente se ofertan son: Técnico en Construcción, Técnico en Laboratorio Clínico, Técnico en Mecánica Industrial, Técnico en Mecatrónica, Técnico en Ofimática y Técnico en Programación.

Como en el resto de las preparatorias tecnológicas del estado, los estudiantes deben portar el uniforme escolar para poder ingresar al plantel. Especialmente en esta escuela, se observa rigurosidad en la revisión del uniforme a la entrada, así como de otros elementos de apariencia de los jóvenes, como el cabello, el uso de piercing o tatuajes; prohibiendo el acceso a todo aquel que no cumpla con las normas. Sin embargo, no hay restricción para que los estudiantes puedan entrar y salir al cambio de hora clase.

Este bachillerato es reconocido entre la población de la capital de Aguascalientes por su alto nivel académico, pues sus egresados logran ingresar a las principales universidades del estado. Asimismo, de acuerdo con información proporcionado por el director, para el ciclo escolar 2017-2018, 2000 estudiantes aspiraron a ingresar al plantel, de los cuales solo 750 fueron admitidos.

Como parte de las actividades de formación, el plantel participa continuamente en concursos estatales y nacionales de programación y lanzamiento de satélites, en los que ha destacado.

Dentro de los programas federales que implementa se encuentran Tutorías Académicas, ConstruyeT, Yo no Abandono, además de otorgar becas alimenticias a los estudiantes. En relación con el programa de Tutorías Académicas, se asigna un tutor por grupo, entre sus tareas principales está transmitir información académica y administrativa a los estudiantes,

entregar boletas de calificaciones a padres de familia y atención a problemas personales de los estudiantes.

Este centro educativo no cuenta con estadísticas que permitan caracterizar a las familias de los estudiantes, no obstante, los orientadores y tutores detectan la presencia de estudiantes provenientes de comunidades aledañas a la capital como Jesús María, Pabellón y Calvillo.

A partir de estos antecedentes, se pensó que la participación de este bachillerato proporcionaría al estudio información importante sobre el involucramiento familiar, pues como se dijo antes, es un bachillerato en el que la mayoría de las familias desean que sus hijos estudien, por lo que se esperaba que estas familias expresaran una alta valoración hacia la educación escolarizada. Asimismo, las óptimas condiciones de infraestructura del plantel, la plantilla docente y el prestigio académico de la escuela sugirieron que este bachillerato proporcionaría un acercamiento al fenómeno educativo en un “contexto favorable” para el involucramiento de las familias, lo que sin duda podría ser comparable con cualquier otro bachillerato del estado.

4.2.2 Bachillerato B

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Aguascalientes (CECyTEA) es el cuarto subsistema de educación media del modelo tecnológico-humanista, inicia sus funciones en la década de los noventas de manera descentralizada (Martínez Gutiérrez, 2005); surge como una nueva opción para los jóvenes en edad de cursar la educación media, que provienen de las zonas semiurbanas y rurales del estado. Actualmente existen once planteles, nueve de ellos están en municipios y tres en la capital. En 1993 se crearon los primeros tres planteles, entre ellos el bachillerato B.

El bachillerato B se encuentra ubicado en un municipio conurbado de la ciudad de Aguascalientes, con una población aproximada de 46,454 habitantes (INEGI, 2015), el municipio es conocido por contar con varios parques industriales, que contribuyen al desarrollo de la región.

Este plantel atiende a los estudiantes del mismo municipio y zonas aledañas, su matrícula asciende a 967 estudiantes, 514 en el turno matutino y 453 en el vespertino, quienes son atendidos por 40 docentes, 13 de ellos con tiempo parcial y 27 con tiempo completo. En su mayoría, estos últimos profesores imparten clases en el plantel desde su fundación, y son

oriundos del mismo municipio plantel. En relación con el porcentaje de estudiantes que abandonan el bachillerato, el plante reporta que 43 estudiantes se dieron de baja al finalizar el semestre agosto-diciembre 2018, lo que representa el 4.5% de su matrícula total.

Este plantel actualmente ofrece cuatro carreras técnicas: Autotrónica, Procesos de Gestión Administrativa, Soporte y mantenimiento de Equipo de Cómputo y Electromecánica; las cuales cubren las demandas de formación técnica requerida por la industria automotriz de la zona.

Dentro de su infraestructura el plantel cuenta con 11 aulas, biblioteca, cafetería, laboratorio de química, laboratorio de informática, salón de idiomas, taller de mecatrónica. Del total de 11 aulas, 3 cuentan con una pantalla para proyectar contenidos audiovisuales.

Los programas federales que se implementan en este bachillerato son Construye-T, Tutorías, Yo no Abandono y prevención de embarazos no deseados. Además, en coordinación con las autoridades municipales, se realizan periódicamente ferias de la salud, dirigidas a atender los principales problemas que aquejan a la población estudiantil en relación con adicciones, salud reproductiva, actividad física y salud mental.

Es requisito para los estudiantes que desde el inicio de su jornada escolar porten el uniforme correspondiente, pues el prefecto se encarga de revisarlos, y en su caso, impedir la entrada al plantel a quien no lo cumpla o llegue tarde. Es característico de este plantel que los estudiantes entran al comienzo de sus clases y no pueden salir del plantel hasta que éstas hayan concluido, ni si quiera en la hora de receso; a menos que, en caso de un imprevisto, un adulto responsable acuda por el estudiante.

Como parte de la organización del subsistema al que pertenece este plantel, existe un departamento de Tutorías encargado de dar un seguimiento académico a los estudiantes y proveerles de herramientas de estudio, para la realización de esta función hay una tutora en ambos turnos. Adicionalmente, hay un programa de orientación, dirigido a atender las situaciones socioemocionales de los estudiantes y es dirigido por dos orientadores, uno en cada turno. Usualmente estos dos departamentos trabajan de manera coordinada.

Este centro escolar representa la posibilidad de estudiar la interacción que establece con las familias para favorecer la trayectoria por el bachillerato de sus estudiantes, ya que, al ser un bachillerato surgido a partir de las políticas educativas que buscan ampliar la cobertura, se encuentra construyendo su prestigio académico. Sin embargo, el plantel cuenta con un

gran valor social para los habitantes de la comunidad, pues supone una posibilidad de estudiar para los jóvenes de los alrededores, sin tener que desplazarse a la capital.

No se puede negar que la ubicación de este plantel fue una de las razones que motivaron su elección, pues a las condiciones del plantel A era factible comparar las de un plantel que no se ubicara en la capital del estado, pero que mantuviera la modalidad de bachillerato tecnológico. Antes de comenzar el trabajo de campo se creyó que esta situación reflejaría experiencias de involucramiento familiar distintas a las del plantel A, pues el modo de vida de una comunidad es distinto al capitalino, lo que supondría distintas prácticas y significados.

Tampoco se puede dejar de mencionar que inicialmente se creyó que la condición socioeconómica de las familias marcaría la diferencia entre sus prácticas de involucramiento familiar, pues es común mantener la idea de que las ciudades poseen mejores condiciones de desarrollo que las comunidades. De manera que la elección y sobre todo los resultados de ambos planteles puso a prueba estas creencias.

4.2.3 Caracterización de orientadores y tutores

Para este estudio la visión institucional de la relación familia-bachillerato la aportaron los orientadores y tutores debido a que son ellos quienes usualmente tienen contacto con las familias de los estudiantes. En total, en ambos planteles, participaron cuatro orientadores y cinco tutores, de ellos cuatro hombres y cinco mujeres. En la tabla 3 se muestran una breve caracterización de los participantes, se destaca la antigüedad del personal del plantel A, frente al plantel B. Como parte de las actividades que los participantes desempeñan se encuentran la planificación de reuniones con padres de familia de manera grupal o individual, se entrevistan con las familias y dan seguimiento a problemas familiares, económicos, académicos y de conducta de los estudiantes, además de hacer canalizaciones a otras instituciones cuando los casos lo ameritan.

Tabla 3 Caracterización de orientadores y tutores

Género	Pseudonombre	Plantel	Puesto	Antigüedad	Perfil profesional
M	Juan	A	Docente-tutor	16	Ingeniero Mecánico
M	Antonio	A	Docente-tutor	16	Licenciado en Administración de Empresas
F	Leticia	A	Orientadora T. Vesp.	7	Licenciada en Pedagogía Infantil
F	Karen	A	Orientadora T. Mat.	7	Licenciada en Psicología del Desarrollo
F	Ana	A	Docente-tutor	10	Licenciada en Asesoría Psicopedagógica
M	Laura	B	Tutora T. Mat.	2	Licenciada en Pedagogía, Licenciatura en Nutrición
F	Edgar	B	Orientador T. Vesp.	1	Licenciado en Psicología
M	Paola	B	Tutora T. Vesp.	1	Licenciada en Psicología
F	Ernesto	B	Orientador T. Mat.	4	Licenciado en Psicología Clínica

Fuente: Elaboración propia

La principal actividad para contactar a las familias fue la organización de reuniones en las que se tratan temas referentes a la entrega de boletas, información sobre actividades extraescolares o apoyos económicos adicionales, sin dejar de mencionar los aspectos disciplinares.

Los tutores y orientadores sostienen que las familias participan poco de estas reuniones, la tendencia es que asisten al comienzo y paulatinamente dejan de hacerlo.

4.2.4 Caracterización de estudiantes

En la investigación participaron estudiantes con características diversas para representar un contexto heterogéneo, las cuales fueron definidas previo al acercamiento y se describen a continuación:

- Género: masculino y femenino
- Semestre: segundo y sexto.
- Turno: matutino y vespertino.
- Trayectoria escolar: lineales e interrumpidas.

- Estructura familiar: nuclear, extensa, monoparental, reconfigurada, otras.

La dimensión de género se incorporó en el estudio, aludiendo a la inclusión de experiencias estudiantiles tanto femeninas como masculinas, en relación con la participación de sus familias en su paso por el bachillerato. Se buscó que ambos estuvieran representados equitativamente y con ello evitar una mirada parcializada en relación con los estereotipos culturales.

El semestre dio cuenta de las experiencias de involucramiento durante diferentes momentos del trayecto en el bachillerato, lo que permitió identificar y analizar aquellas prácticas familiares y escolares que favorecen la permanencia en este tipo educativo; fue oportuno incluir estudiantes que cursen el 2° y 6° estos semestres dieron cuenta del extremo inicial y final del trayecto por la media superior.

Como tercer criterio se determinó que los estudiantes asistieran a la escuela en turno matutino o vespertino. La incorporación de ambos turnos obedece al interés de profundizar en lo que diversos estudios han señalado sobre el turno vespertino, situando a este en desventaja frente al matutino, por sus niveles más bajos de logro educativo, acentuados problemas de reprobación, que en muchos casos derivan en deserción, así como por la pertenencia de sus estudiantes a entornos familiares desfavorecidos (INEE, 2017; Mendoza, 2016; Vidales, 2009; Weiss, 2015). Así también, la caracterización que reciben los estudiantes del turno vespertino como jóvenes “rebeldes, indisciplinados, problemáticos, difíciles de controlar” (Saucedo, 2005 p.649), es atribuida por el personal docente en función de las condiciones familiares, de tal manera que la fuente del mal comportamiento es ajena a la escuela, asignando a la familia esa responsabilidad. Ante los reiterativos problemas de conducta, los docentes toman medidas para establecer contacto con las familias (a través de recados escritos en las libretas), les notifican la desobediencia de los estudiantes, y esperan al menos recibir de vuelta una firma, indicando que la familia está enterada, cuando eso no sucede la familia es vista nuevamente como responsable de la indisciplina (Saucedo, 2005).

Desde estos hallazgos se fundamentó la exploración de los significados de estudiantes, familias y tutores/orientadores mantienen en el turno matutino y vespertino sobre la participación de las familias en el bachillerato, toda vez que las conformaciones y dinámicas familiares son un referente para construir significados sobre lo que se espera que el bachillerato y que las familias aporten a la educación de los jóvenes.

Un cuarto criterio respondió a las trayectorias escolares, en razón de vincularlas con las experiencias de los estudiantes durante paso por el bachillerato lo que se entrelaza con su permanencia en el bachillerato. Se retomaron las categorías propuestas por Velázquez (2007) quien identifica dos grupos: 1) trayectorias lineales y 2) trayectorias interrumpidas. Las primeras hacen referencia a un trayecto regular en el que se ingresa al bachillerato y luego de tres años se concluye. Las segundas a su vez se dividen en unirregresionales en las que el estudiante ingresa al bachillerato y al cabo de un tiempo suspende temporalmente, para volver a la misma o diferente escuela; y multirregresionales, como su nombre lo indica, el estudiante ingresa a la preparatoria y cambiará de escuela, modalidad, subsistema hasta cinco veces.

Al recuperar la visión de los estudiantes sobre el apoyo familiar percibido en su paso por el bachillerato, atravesado por sus trayectorias escolares, se integró al estudio una mirada heterogénea sobre el tránsito por este tipo educativo.

Como último atributo se tomó en cuenta la estructura familiar de los estudiantes y su percepción sobre el apoyo que reciben de sus familias para estudiar el bachillerato. Así, se incluyó en el estudio la diversidad de estructuras familiares que se presentaron en los escenarios educativos, en combinación con la percepción de los estudiantes sobre el apoyo familiar, de tal manera que, por ejemplo, hubo estudiantes procedentes de familias nucleares que pudieron percibir de forma distinta el apoyo familiar. La estructura familiar fue también un criterio para seleccionar a las familias.

Los criterios anteriores integraron un grupo proporcionado de participantes, que dio cuenta de diferentes realidades. La tabla 4 expone las características de género, turno, semestre y edad, a los estudiantes que participaron en el estudio. Observar que para cada plantel se realizó un grupo de discusión con jóvenes de turno matutino y vespertino que cursaran el segundo y sexto semestre respectivamente.

Tabla 4 Caracterización de grupos de discusión

	Género		Turno		Semestre		Edad	
	Femenino	Masculino	Matutino	Vespertino	2°	6°	15-16	17-19
Plantel A	9	21	15	15	15	15	15	15
Plantel B	11	10	12	9	14	7	13	8
Total	20	31	27	24	29	22	28	23

Fuente: Elaboración propia

En total participaron 51 estudiantes en cuatro grupos de discusión, de este conjunto se entrevistaron de manera individual a diez estudiantes, logrando la saturación de datos.

Las siguientes líneas describen aspectos relevantes sobre la constitución de los grupos de discusión recuperadas de las notas de campo. Se exponen por su relevancia para la interpretación de los datos y según el orden temporal en que se desarrollaron.

Primer grupo de discusión

Conformado por cinco mujeres y siete hombres, todos de segundo semestre, del turno matutino, de la especialidad de Técnico en Electromecánica (plantel B). Diez de estos jóvenes reportaron trayectoria escolar lineal en el bachillerato y los dos restantes indicaron trayectorias interrumpidas uniregresionales, ambos participaron en la siguiente fase del estudio por lo que se tuvo oportunidad de entrevistarlos. Los promedios del grupo oscilaron entre siete y nueve. En cuanto a las composiciones familiares, siete de ellos dijeron pertenecer a una familia nuclear y cinco a una monoparental.

A lo largo de la sesión los estudiantes dejaron ver que sus familias suponen un apoyo para sus estudios, pues les proveen los medios y además los alientan con palabras y acciones que les dejan ver la importancia de estudiar; surgió también la idea de que en el bachillerato ellos son los únicos responsables de sus calificaciones, deslindando a sus familias de este tema. La participación fue dominada por los hombres, a pesar de invitar a las mujeres a hablar en varias ocasiones.

Segundo grupo de discusión

El grupo se conformó por nueve estudiantes, siete de sexto semestre, dos de segundo semestre, de las especialidades de Autotrónica, Procesos de Gestión Administrativa y Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo. Todos del turno vespertino del plantel B. Participaron tres hombres y seis mujeres, cuyas trayectorias son lineales y que mantienen promedios entre ocho y nueve. Los estudiantes reportaron provenir de familias nucleares (6), extendidas (2) y monoparental (1).

En este grupo de discusión la participación fue muy activa y equilibrada, todos expresaron su opinión. Los jóvenes pusieron sobre la mesa puntos de vista encontrados, bromeando en repetidas ocasiones. Los temas más sobresalientes versaron sobre la autonomía de los jóvenes en el bachillerato, en relación con etapas educativas previas y el acompañamiento familiar, ambos revelan la visión de los jóvenes de sexto semestre.

Tercer grupo de discusión

Participaron quince estudiantes, todos de género masculino, sexto semestre y turno matutino, de la especialidad de Mecánica Industrial del plantel A. De este grupo 12 estudiantes informaron tener una familia nuclear y 3 una familia monoparental. Se reportaron 4 trayectorias interrumpidas, uniregresionales y el resto lineales, además de promedios acumulados entre 7 y 7.9.

En este grupo se encontró que los estudiantes experimentan mayor independencia económica de sus padres pues del total del grupo, 10 jóvenes trabajan para sostener sus estudios, por lo que señalan que la escuela es su responsabilidad total y que sus familias tienen menor intervención. A pesar de esta independencia económica, señalan que el apoyo moral que les dan sus familias es indispensable para continuar estudiando y mantener buenas notas. Hay que recordar que son estudiantes que están a punto de egresar del bachillerato y que en su mayoría trabajan en talleres mecánicos, poniendo en práctica los conocimientos de su carrera técnica.

Cuarto grupo de discusión

El grupo se conformó por quince estudiantes, nueve mujeres y seis hombres. Todos de segundo semestre de la especialidad de Laboratorista Clínico del plantel A. En particular, este es un grupo que se caracteriza por estudiantes sobresalientes, cuyos promedios van del 8.5 al 9.7, además todos tienen trayectorias lineales. Sobre la conformación familiar, catorce de ellos refirieron pertenecer a una familia nuclear y un estudiante proveniente de familia monoparental.

En la discusión, los estudiantes hicieron referencia a que sienten que sus familias les exigen más, respecto al grupo de mecánica industrial, esa exigencia se ve reflejada en las calificaciones que estos chicos deben presentar a sus padres; esto, puede asociarse con el hecho de que la mayoría de ellos desea estudiar medicina. Asimismo, exponen que les gustaría tener más apoyo moral de sus familias con respecto a la especialidad que cursan en el bachillerato, argumentan que casi ninguno de sus familiares se deja sacar sangre, tarea solicitada por la especialidad que cursan, y eso para ellos es un signo de falta de apoyo.

Por último, como se señaló previamente, además de los grupos de discusión se realizaron entrevistas individuales con estudiantes. La tabla 5 presenta las características de los diez estudiantes entrevistados, de acuerdo con los criterios de inclusión antes descritos.

Tabla 5 Caracterización de los estudiantes entrevistados

Nombre	Plantel	Semestre	Turno	Especialidad	Trayectoria escolar	Promedio	Estructura familiar
Paty	B	2°	M	Electromecánica	Interrumpida /uniregresional	Regular	Monoparental
Fabián	B	2°	M	Electromecánica	Interrumpida /uniregresional	Alto	Monoparental
Angélica	B	6°	V	Autotrónica	Lineal	Regular	Monoparental
Eva	B	6°	V	Autotrónica	Lineal	Alto	Extendida
Felipe	B	6°	V	Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo.	Lineal	Regular	Nuclear
Eric	A	6°	V	Mecánica Industrial	Lineal	Bajo	Monoparental
Luis	A	6°	V	Mecánica Industrial	Interrumpida /uniregresional	Bajo	Nuclear
Carlos	A	6°	V	Mecánica Industrial	Interrumpida /uniregresional	Bajo	Reconformada
Vicente	A	2°	M	Laboratorista clínico	Lineal	Regular	Nuclear
Yadira	A	2°	M	Laboratorista clínico	Lineal	Regular	Reconformada

Recordar que todos los estudiantes entrevistados participaron previamente en los grupos de discusión y reafirmaron su consentimiento para ser entrevistados.

Si bien, previamente se definió que sería de interés para el estudio que los participantes tuvieran características heterogéneas; finalmente la participación voluntaria permitió hacer evidentes las condiciones diversas de estudiantes y familias, como se muestra en el siguiente apartado.

4.2.5 Caracterización de las familias

La participación de las familias en el estudio se logró a través de entrevistas realizadas con familiares de estudiantes que participaron en las entrevistas individuales, quienes fueron sugeridos por los propios estudiantes. Aunque se intentó entrevistar por lo menos a un familiar de todos los estudiantes entrevistados, con dos de ellos no fue posible contactar la entrevista por sus horarios de trabajo.

Además de los datos recabados durante la entrevista con los familiares, la ficha de identificación que completaron los estudiantes de los grupos de discusión también proporcionó información relevante con la que se esboza la complementa la caracterización de las familias para este estudio.

En cuanto a las conformaciones familiares, los datos mostraron que 72.5% fueron familias nucleares, 15.7% familias monoparentales, 5.9% familias reconformadas y el mismo porcentaje para familias extensas. Asimismo, la figura 1 registra la escolaridad de los padres para cada plantel.

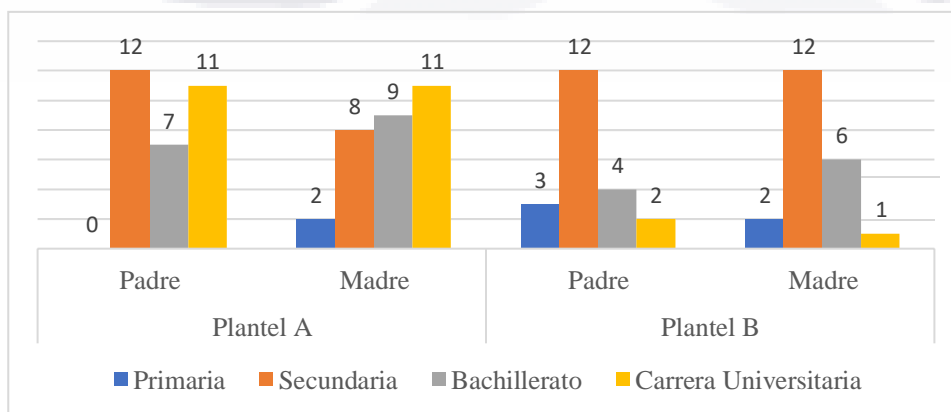


Figura 1 Distribución de la escolaridad de los padres para los planteles A y B

Se advierte que para el A un mayor número de padres y madres alcanzan la educación universitaria; en tanto que para el plantel B la secundaria es el nivel que logran en su mayoría los padres y madres. Recordar que estos datos fueron reportados por los 51 estudiantes que participaron en los grupos de discusión, lo que da una idea de cómo se constituyen las familias y sus niveles de escolaridad en cada plantel.

Tabla 6 Caracterización de las familias entrevistadas

Estudiante	Familiar entrevistado	Turno	Conformación familiar	No. de integrantes	Escolaridad del entrevistado
Daniela	Madre	Mat	Monoparental	4	Secundaria
Vicente	Padre	Mat	Nuclear	5	Universidad
Luis	Madre	Vesp	Nuclear	5	Universidad
Fabián	Madre	Mat	Monoparental	3	Bachillerato
Yadira	Madre y padre	Mat	Reconformada	5	Universidad/Bachillerato
Carlos	Madre	Vesp	Reconformada	4	Primaria
Felipe	Padre	Vesp	Reconformada	4	Universidad
Eva	Abuela	Vesp	Extensa	6	Secundaria

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la tabla 6 se precisan datos sobre los rasgos de la participación de las familias en el estudio, esta tabla fue construida de acuerdo con el orden en que se llevaron a cabo las entrevistas, en la primera columna se encuentra el pseudonombre que identifica al estudiante.

Tal como lo hacen notar los tutores y orientadores, predomina la participación de mujeres en las actividades escolares, esa tendencia se observa en los participantes de este estudio; no obstante, para las entrevistas también hubo respuesta por parte del género masculino y en un caso fue posible entrevistar a ambos padres.

Con la información detallada en este capítulo acerca del proceso de obtención de información, así como de la caracterización de los participantes, se espera que el lector tenga argumentos para avanzar a la comprensión de los resultados de esta investigación, los cuales se presentan en el capítulo siguiente.

4.3 Estrategias de análisis

En correspondencia con el enfoque fenomenológico para analizar la información recabada se siguió el modelo de Moustakas (1994) en el que se pasa de la descripción a la interpretación de los datos. Las tareas de análisis que se proponen desde este modelo consisten en:

- 1) Transcribir todas las entrevistas y con el apoyo del software Atlas.ti identificar fragmentos de texto correspondientes a las experiencias de involucramiento familiar;
- 2) Desarrollar una lista de categorías de prácticas y significados por cada actor, la cual constituyó el análisis descriptivo de la información;
- 3) Agrupar esas unidades de significado en temas que sirvan como base para la interpretación;
- 4) Elaborar una descripción textual, apoyada en citas, de las prácticas y significados revelados en las experiencias de involucramiento familiar que viven los actores;
- 5) Construir una descripción estructural, es decir, del cómo se viven esas experiencias, integrando elementos del contexto;
- 6) Escribir una descripción completa del fenómeno integrando las descripciones textual y estructural, para finalmente lograr un acercamiento de qué experiencias de involucramiento familiar y cómo las han vivido los participantes.

Para complementar el análisis interpretativo que sugiere Moustakas , este trabajo se adhiere al método de análisis hermenéutico de sentido propuesta por Gadamer, desde el cual, el análisis de la información integra las experiencias de los actores, dando cuenta de sus prácticas y significados (Van Manen, 1990).

Se considera que una de las críticas a este método es la reflexión del investigador sobre la propia subjetividad (sobre los lentes con que mira la experiencia del otro), así como la distancia entre este y el participante, es decir, el cuidado de que al reportar los sentidos del participante no se entrecruzan con los propios sentidos del investigador, aunque éstos sean el marco de interpretación. Para evitar este entrecruzamiento, el método hermenéutico exige

hacer visibles para el lector los procedimientos de distanciamiento reflexivo y con ello mantener la objetividad del mismo.

Los principios anteriores llevados a la práctica se traducen en identificación de argumentos y transformación de éstos en *categorías de significado*, las cuales fueron analizadas transversalmente en todos los casos, para llegar a una comprensión general del fenómeno que se entreteje con las experiencias individuales de los participantes.

En este proceso se distinguen dos fases, un análisis individual de las experiencias y un análisis intersubjetivo que considera las características del contexto; así, se integra un patrón que incluya la mayor cantidad de elementos para dar cuenta de una realidad social (aunque esta tenga perspectivas contradictorias) (Creswell, 1998); en virtud de ello, la saturación de categorías de significado, supone un criterio para validar los datos del estudio.

4.3.1 Descripción del procedimiento de análisis

El camino recorrido durante el análisis de datos se apoyó del uso del software Atlas.ti, que facilitó de manera importante el manejo y la condensación de información. En un primer momento se transcribieron las entrevistas en un procesador de texto, usando la adaptación del código Jefferson propuesto por Bassi (2015) y se omitió de las transcripciones aquella información con la que se pudiera identificar al participante, en correspondencia al compromiso establecido con los informantes de proteger su identidad, también se etiquetó cada archivo usando caracteres alusivos al contenido del mismo que permitieran identificarlos de acuerdo con: plantel, técnica, actor educativo y pseudonombre; así, por ejemplo, el código A-EOT-JUAN, corresponde a una entrevista realizada en el plantel A, a orientador y/o tutor, cuyo pseudonombre fue Juan, en el caso de los estudiantes, por la cantidad de participantes, se utilizaron números en lugar de pseudonombres. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 60 minutos.

Una vez completadas las transcripciones se integraron en una Unidad Hermenéutica (UH) dentro del programa Atlas.ti, y se leyeron cuidadosamente. En esas lecturas se seleccionaron extractos de información (*citas*), a los cuales se les asignó un *código* en función de las *dimensiones de análisis* y las preguntas de investigación previamente desarrolladas en las guías de entrevista, de manera que se puso especial atención en aquella información que revelara experiencias de participación (que articulan las prácticas y significados de

involucramiento familiar). En esta fase, también se identificaron códigos alusivos a temas que no se encontraban propiamente en las dimensiones de análisis, pero que resultaron interesantes por su contenido explicativo en torno a la vinculación familias-bachillerato. De manera simultánea a la asignación de códigos, se fueron registrando notas con impresiones de la investigadora sobre los extractos de información, así como de las diferencias y similitudes encontradas entre lo revelado por orientadores y tutores de los planteles A y B.

La posibilidad que brinda Atlas.ti para visualizar todas las citas identificadas con un código, facilitó un primer intento de definir estos códigos, integrando la información de las diferentes citas y sus notas. Además, la lectura del conjunto de citas permitió reconocer coincidencias en torno a *códigos de significado recurrentes* entre los participantes.

El ejercicio de lectura continua de las citas, códigos y sus definiciones orientó la unificación de códigos en categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas en *familias*, que permitieron una mayor abstracción de los extractos iniciales. El programa ofrece la posibilidad de establecer relaciones entre categorías de distintas familias, a partir de ello se pueden construir interpretaciones y plasmarlas a través de esquemas generados.

A lo largo de este proceso se escribieron en la sección de *memos* las reflexiones, posibles interpretaciones, relaciones y diferencias observadas entre la información proveniente del plantel A, con respecto a la del plantel B. A partir de dichas reflexiones emergieron los temas que definen la estructura del informe de resultados, el cual se presenta en el capítulo cinco.

Como resultado de la fase descriptiva del análisis de las experiencias de involucramiento familiar se identificaron categorías para cada actor, las cuales se clasificaron en dos dimensiones: de prácticas y de significados. Estas categorías se presentan en la tabla 7.

Para contextualizar al lector sobre el surgimiento de los temas, en la siguiente página se presenta la tabla 7 con las categorías de prácticas y significados que se identificaron, para cada actor, en la fase descriptiva de este análisis. En primer lugar, se sitúan las categorías de estudiantes en razón de que esta investigación se adhiere al campo de los trabajos sobre los *estudiantes como jóvenes* (Cfr. Cap. 1); luego se presenta lo relativo a tutores/orientadores como representantes de la escuela para este estudio; y finalmente, pero no menos importante, se muestran las categorías de familias, a quienes se les reconoce también como sujetos sustanciales en este trabajo. Estas categorías se nombraron teniendo como base los conceptos revisados en la literatura (Cfr. Cap. II y III).

Nótese que en la columna de la derecha aparece la categoría *autonomía* que emergió durante el análisis y es recurrente en los tres temas.

Tabla 7 Dimensiones y categorías de análisis inicial por actor

Dimensión	Categoría
Estudiantes	
Prácticas de involucramiento familiar en el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a actividades escolares • Apoyo académico • Rutinas o prácticas cotidianas
Significado sobre involucramiento familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de expectativas familiares • Motivación para la permanencia y aprendizaje en el bachillerato • Distanciamiento en la interacción familia-escuela
Significado de estudiar el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de responsabilidad • Movilidad social • Espacio de vida social
Tutores/orientadores	
Prácticas de involucramiento familiar en el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento familiar • El valor educativo
Prácticas de interacción con las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de boleta de calificaciones • Detección de estudiantes en riesgo • Conferencia sobre temas de interés para la educación del adolescente • Realización de un trámite escolar
Significados sobre el involucramiento familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia ausente • Ambiente que ofrece estabilidad al estudiante • Sentido de formación compartida • Relación limitada por lo académico
Familias	
Prácticas de involucramiento familiar en el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas o prácticas cotidianas • Seguimiento conductual • Acompañamiento familiar
Experiencias de la relación con el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con la institución • Actividades y temas de interacción: lo que les gustaría a las familias
Significados de la formación escolar y familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Valor educativo • La escuela te abre caminos • Currículum del hogar • Sentido de formación compartida

Autonomía

4.3.2 Precisiones sobre el acercamiento analítico

Para el análisis y la discusión de los resultados y atendiendo los objetivos de esta investigación (cfr. Capítulo 1) se proponen tres ejes temáticos para comprender la relación familia-escuela en el bachillerato: a) prácticas de involucramiento generadas desde el bachillerato, b) acompañamiento familiar en el bachillerato y c) el valor de la educación. Dichos temas permiten organizar el conjunto de información que, al momento de las transcripciones, parecía tan dispersa y sin sentido (Van Manen, 1990) .

Cada tema se desarrolla en un capítulo por separado. Al final de cada tema se incluye un análisis contextual entre las prácticas y significados de los dos bachilleratos participantes. Dicho análisis se realizó teniendo en cuenta que inicialmente la selección de los bachilleratos fue estructural, es decir, obedeciendo a aspectos sociodemográficos que permitieran saber si hay similitudes y diferencias entre las prácticas y significados de involucramiento familiar.

Al presentar la información en los tres capítulos siguientes, de acuerdo con los tres ejes temáticos arriba señalados, se considera que las citas colocadas a lo largo del texto exponen testimonios de los diferentes actores, a quienes se reconoce como sujetos únicos, cuyas características, recursos, experiencias y conocimientos se imprimen en sus expresiones. Así pues, el análisis de estas citas se hizo teniendo en cuenta la forma en que los sujetos se presentaron frente a la entrevistadora, se destaca que lo dicho en la entrevista es una representación de sus concepciones, acciones, valoraciones y recuerdos sobre sus experiencias de relación con la escuela. En sentido estricto los discursos denotan una integración de pensamientos, emociones y acciones, que sugieren una visión unificada de los sujetos, es decir, que se presentan como seres que dan cuenta de estos componentes al hablar sobre la relación familia-escuela.

Atendiendo a la tradición cualitativa se usan pseudonombres para presentar en el texto a los entrevistados, mientras que los estudiantes que únicamente participaron en grupos de discusión se identifican con la letra E que refiere el o la estudiante y un número asignado. Además, se hace alusión a otras características como el plantel (A o B), semestre: segundo (2°) o sexto (6°) y turno: matutino (mat) o vespertino (ves).

De igual forma, para contextualizar la interpretación de las citas de los estudiantes, se da cuenta del promedio acumulado que reportaron al llenar la ficha de datos. Se identifica como promedio alto, diez y nueve; regular, ocho y siete y bajo, seis o menos.

En términos conceptuales es preciso recordar lo que se entiende por prácticas y significados (Cfr. Capítulo 3) para enmarcar con mayor claridad los resultados que se presentan en este capítulo. Las prácticas se entienden como un conjunto de actividades que se realizan de manera regular a lo largo del tiempo y espacio, implican la participación de varios actores, quienes se apropian de ellas, de manera que una práctica puede llegar a ser reguladora cultural del comportamiento de las personas. En tanto que el significado se retoma como la interpretación subjetiva de esas prácticas en las que los actores imprimen no solo su capacidad cognitiva para comprenderlas, sino también sus emociones y afectos. Como se dijo antes, tanto las prácticas como los significados se articulan a través de las experiencias.

De acuerdo con la visión de autores como Reguillo (2000), los significados se vuelven inseparables del contexto y de otros actores, por lo que los que aquí se revelan se orientan en dos direcciones: los que legitiman las prácticas, es decir, aquello que se considera socialmente aceptable en cuanto al involucramiento de las familias en el bachillerato; y aquellos que se desprenden de las prácticas de involucramiento familiar que no son esperadas o deseadas por los actores en este nivel educativo, ya sea porque social y evolutivamente no corresponden al desarrollo esperado para los jóvenes en esta etapa, o bien, interfieren con la organización escolar, entre otros elementos disonantes.

Asimismo, es sustancial traer nuevamente el concepto de *apropiación*, (Cfr. Capítulo III) con el cual transita de la propuesta estructurante de Giddens, otorgando al individuo una postura activa que le permite hacer uso de recursos y prácticas para adaptar elementos del contexto.

Las consideraciones anteriores enmarcan los resultados descritos en los tres capítulos subsecuentes. Los relatos que se presentan a continuación son el vehículo para profundizar en las experiencias del involucramiento familiar en el bachillerato y de la relación familia-escuela en este nivel educativo.

CAPÍTULO V. PRÁCTICAS DE INVOLUCRAMIENTO GENERADAS DESDE EL BACHILLERATO

“Solamente vienen cuando se entregan boletas”

(tutor Antonio)

La experiencia de la relación familia-escuela se expresa apoyada por medio de un texto fenomenológico que revela los testimonios de estudiantes, tutores/orientadores y familias. A través de sus narraciones se escudriñan las prácticas cotidianas y los significados en torno al tema. Para lograr la profundidad de este texto fenomenológico la autora entró en un proceso de escritura, revisiones, reescritura y edición, que finalmente constituye el contenido de este y los siguientes dos capítulos.

La escritura de estos capítulos fue una actividad de abstracción y reflexión constante que permitió poner distancia entre la experiencia vivida de quien escribe y las experiencias de los participantes; en este sentido, se coincide con Manen (1990) cuando afirma que es un ejercicio que orienta el redescubrimiento de esas experiencias y las organiza. Su propósito es hacer inteligible el fenómeno que se quiere comprender y hacer sentido a las experiencias vividas a través de la reflexión y del diálogo con la información.

Cabe señalar que las interpretaciones se realizaron de acuerdo con la propuesta de Weiss (2017, p.640) de espiral hermenéutica:

En la que inicialmente se analizan las transcripciones de las entrevistas como si fueran texto de varias voces, luego se comprenden los significados en el contexto de otros significados simultáneos, hasta lograr interpretaciones pertinentes a lo que dice el texto modificando las anticipaciones de sentido del intérprete.

Las experiencias de vinculación entre bachillerato y familia constituyen las interpretaciones que los actores (estudiantes, tutores/orientadores y familias) elaboran de esta realidad educativa, en estas experiencias confluyen sus pensamientos, emociones y acciones, de manera que integran al mismo tiempo las prácticas y significados. Así, la experiencia permite presentar a la persona, no como fragmentada en su interpretación de lo que hace, sino como un ser unificado en una unidad analítica de pensamiento, emoción y acción indisoluble.

Además, estas interpretaciones se analizan a la luz de las prácticas y significados que otros autores han mostrado en sus investigaciones, revelando así la condición intersubjetiva que encierran las experiencias y la elaboración de significados.

Las experiencias de vinculación entre familias y bachilleratos participantes del estudio se concretan a través de cuatro prácticas en que los bachilleratos convocan a las familias, las cuales se presentan de acuerdo con la frecuencia en que fueron mencionadas por los actores durante las entrevistas (junta, detección de estudiantes en riesgo, conferencias sobre temas de crianza del adolescente y realización de trámites). Asimismo, el lector encontrará el análisis de las formas en que las familias responden a estas prácticas, las cuales se agrupan en cuatro estilos de acercamiento o tipos de relación familia-escuela:

- Nunca asisten y piden que los docentes se hagan cargo.
- Van poco, en caso de urgencia y colaboran con los docentes.
- Van a determinadas actividades, no a todas.
- Van seguido y están al pendiente de la formación del estudiante.

En la figura 2 se muestra la relación entre las cuatro prácticas de vínculo con el bachillerato y los significados que los actores les atribuyen. Cabe señalar que en este primer tema de análisis se representa la visión escolar expresada por los tutores/orientadores, por ello sus significados prevalecen frente a los de los estudiantes y familias. No obstante, se identifican algunos significados que comparten con familias y también se reporta la visión de los estudiantes.

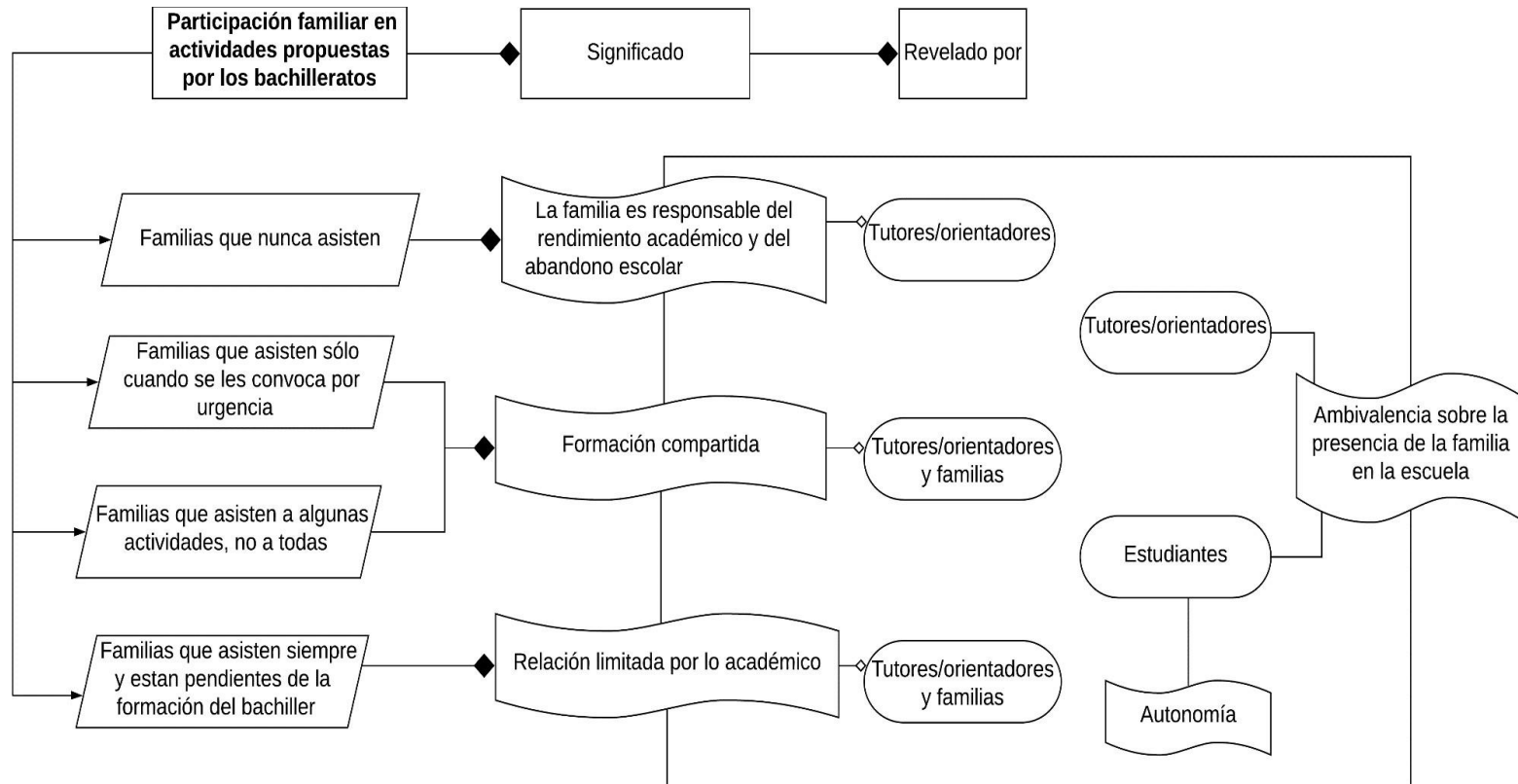


Figura 2 Esquema de estilos de participación familiar en actividades propuestas por el bachillerato

5.1 Entrega de boleta de calificaciones

La entrega de boletas, también llamada *juntas*, es la práctica más común en ambos bachilleratos y la que tuvo más menciones entre los tres actores que participaron en las entrevistas. Esta práctica de vinculación familia-escuela permanece en el bachillerato, como resultado de su realización en los niveles educativos previos, en los que existe una política educativa que invita a las familias a colaborar con las escuelas en pro de la formación de los educandos.

Usualmente los tutores de cada grupo se encargan de organizar la reunión y envían el aviso a través de sus estudiantes. Aunque en ambos bachilleratos el estudiante es el encargado de informar a sus familias, también se dispone, en el caso del plantel B de plataformas virtuales que informan a las familias sobre las calificaciones; y en el caso del plantel A de la red social Facebook para comunicar sobre las juntas.

La disponibilidad de estos recursos tecnológicos también se experimenta de diversas formas por parte de las familias. A algunas, como la mamá de Carlos (plantel A), se les dificulta el uso de redes sociales y dependen totalmente de lo que les informe el estudiante:

No soy muy tecnológica, [...] mi hijo es el que está [*pendiente*], yo no, yo tengo el teléfono y a veces que ocupo, hablo mejor, soy más de hablar, a veces que una duda, hablo a trabajo social, pero ya de redes sociales yo no, pero mi hijo sí tiene la página de la prepa.

Otras lo ven como un recurso que les permite dar seguimiento a las calificaciones de su hijo, sobre todo cuando no pueden asistir a las juntas. Así lo declara Angélica, estudiante del plantel B “*cuando le digo [a su mamá] que habrá exámenes o algo así, pues ya checa la plataforma. A veces ella es la que me dice mis calificaciones, porque no nos dan la boleta a nosotros*”.

En este último caso, el uso de la plataforma permite a las familias supervisar el desempeño y calificaciones del estudiante. A diferencia de la madre de Carlos, aquí hay un uso de la plataforma con un sentido de retroalimentación de la actividad escolar de la hija.

Ambos testimonios dan cuenta de una apropiación gradual y diferenciada, pues frente al hecho de que el bachillerato incorpora recursos tecnológicos para vincularse con las familias,

estas lo adoptan de acuerdo con sus propios recursos, intereses y previas maneras de interactuar con la escuela.

Durante los grupos de discusión y entrevistas los estudiantes mencionaron de forma exclusiva las juntas como práctica en la que sus familias atienden el llamado de la escuela, con una preocupación por las calificaciones.

Como parte de la experiencia de la junta, los estudiantes perciben que son el puente de enlace entre sus familias y el bachillerato, pues ellos deciden si dan o no aviso a su familia de estas juntas. Situación que se presenta en ambos planteles, particularmente Carlos, estudiante del sexto semestre del plantel A, cuyo promedio es regular, ilustra cómo los estudiantes pueden en ocasiones olvidar comunicarles a sus familias sobre la junta, *“una vez que se me olvidó, no le dije, y fue en cuarto, pero pues creo que la única; ¡no!, también en las primeras de segundo se me pasó decirle una vez, pero sí, casi siempre trato de decirle”*.

Aunque pueden existir otros impedimentos para que las familias asistan a las juntas como la interferencia del horario con la jornada laboral de los padres, *“como a veces las juntas son en horario de trabajo, no les permiten salir y no pueden asistir”* (E19, B6ves). La decisión de avisar sobre las juntas depende completamente del estudiante, que puede estar influida por las calificaciones que obtuvo. Así lo deja ver Felipe, estudiante del sexto semestre del plantel B, su promedio es regular dice: *“sí, normalmente aviso, bueno, depende de cómo me va. Realmente sí aviso, aunque me vaya bien o mal, sí les aviso que hay junta”*.

Lo anterior manifiesta que es decisivo el rol del estudiante porque media entre las prácticas propuestas por la escuela y la asistencia de sus familiares a éstas.

De acuerdo con lo reportado por los estudiantes y tutores/orientadores, en el plantel A se envía el aviso de junta de manera verbal; y en el plantel B se notifica usando un medio escrito, la tutora Paola lo refiere de la siguiente manera *“se les entrega los papelitos a los muchachos y ellos, teóricamente, se los tienen que dar a los papás, teóricamente”*. Sin embargo, en ninguno de los dos bachilleratos se mencionó la existencia de un mecanismo de control por parte de la escuela para asegurarse de que verdaderamente los estudiantes hagan llegar la información a sus familias, por ejemplo, solicitar alguna firma o señal que confirme que la familia está enterada de la junta.

El uso de herramientas tecnológicas aparece en relación con la asistencia de las familias a las juntas, en el caso del plantel B, los estudiantes narran que existe una plataforma virtual

en la que sus familiares pueden revisar sus calificaciones y récord de asistencia a clases; por lo que puede tornarse innecesario para las familias asistir a una junta cuyo objetivo principal es informar sobre las calificaciones de los estudiantes, así lo confirman las palabras de Eva una joven del sexto semestre, que mantiene un promedio regular, *“pero ya nos están dando la plataforma, ahí donde ellos pueden ver las calificaciones, o sea, ya tampoco es necesario que vengan ellos”*

Sin embargo, esto marca una diferencia para el plantel A, en donde no se cuenta con esta herramienta; aquí, los estudiantes de segundo semestre consideran que sí es significativa la presencia de su familia en el bachillerato. La siguiente nota expresada por una estudiante de 16 años, promedio regular, da cuenta de ello:

Creo que el simple hecho de que los padres vengan a juntas, de saber las calificaciones, de cómo es el comportamiento de sus hijos dentro aquí [...]. Entonces yo creo que es importante que los papás se integren a actividades, porque así están más pendientes de cómo van sus hijos (E37, A2°mat).

Varios estudiantes de este plantel tienen incorporada la actividad de avisar a los padres sobre las juntas. Lo viven como una regla que hay que cumplir, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo de sus familias. Notar que la voz de la estudiante tiene fuerte coincidencia con el discurso de la figura del tutor, en este sentido se

Hacia el sexto semestre esta opinión tiende a cambiar, pues los jóvenes señalan que ya no es tan necesaria la presencia de sus familias en el bachillerato *“no nos servía de nada tener a los papás aquí cuando no hay nada importante, se sentiría incómodo”*, esta opinión la sostiene un joven de 18 años, del mismo plantel, cuyo promedio es regular.

Tanto en el plantel A como en el B los estudiantes expresan que, en caso de que las familias estuvieran constantemente presentes en el bachillerato, se sentirían invadidos en su autonomía. La necesidad de distancia entre familias y bachillerato, se expone en la voz de una estudiante de 15 años, cuyo promedio es alto:

Incluso, si vinieran [*refiriéndose a las familias*] todavía a más cosas de lo que es necesario que tengan que venir, nosotros nos sentiríamos como que no a gusto, inconformes con que vengan tantas veces, porque no nos dejan ser autónomos, ser nosotros mismos... (E20, B2° ves).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se devela una posible relación entre la capacidad cognitiva, que aunque no necesariamente es reflejo de las calificaciones y el desarrollo psicosocial, se vincula al logro de autonomía que los estudiantes viven al experimentarse como seres independientes de su familia (Hill y Tyson, 2009); así, la vivencia de autonomía es una condición sociocultural y psicosocial. En este sentido, varios testimonios de estudiantes del plantel A revelan que no se resisten al vínculo familia-escuela, ni viven como invasión a su autonomía el que sus familias acudan a junta. Pareciera que los estudiantes de este plantel se han apropiado totalmente de esta práctica escolar. Mientras que esta misma práctica no cobra tanta fuerza en los estudiantes del plantel B, quienes dan un lugar primordial su autonomía.

Siguiendo con la vivencia de las juntas el principal propósito, en ambos planteles, es dar seguimiento al desempeño académico de los estudiantes, se efectúan al finalizar las evaluaciones parciales, siendo la última junta, decisiva para saber si el estudiante podrá inscribirse en el siguiente semestre; además, de forma ocasional se dan avisos relativos al comportamiento general del grupo y a actividades extraescolares próximas a realizar, en las que se solicita la participación de las familias.

Esta práctica es común a la mayoría de los bachilleratos del estado de Aguascalientes, sin embargo, la frecuencia varía. Recordar que algunos estudiantes que participaron en el estudio tienen trayectorias escolares interrumpidas, lo que, en estos casos, quiere decir que antes estuvieron inscritos en otro plantel, de manera que, durante las entrevistas con familias, hubo alusión a experiencias de relación con otros bachilleratos, Catalina, una madre del plantel A relata que le parece apropiado que haya juntas después de cada evaluación, pues así es posible intervenir oportunamente:

[En la otra escuela], las calificaciones no te las dan a ti, la sorpresa te la llevas al final, bueno, al menos esa fue mi experiencia, y cuando a mí me llamaron, ya era para ver que no podía hacer nada por mí hijo. Y aquí, como vienes a recoger las boletas después de cada evaluación, tienes más oportunidad de ver cómo va tu hijo. Allá, cuando vi cómo iba mi hijo ya era imposible de rescatar.

Su experiencia como madre de un joven cuya trayectoria educativa pudo verse truncada y su valoración positiva sobre el estudio, le permiten aprobar la frecuencia con que se organizan las juntas y describirse como una madre *“de las asiduas, de las que casi siempre*

vienen a las juntas, me gusta. Aunque a veces reciba decepciones de que anda bajito en algo, estoy al pendiente”, aun cuando su hijo esté cursando ya el sexto semestre de bachillerato.

De igual manera, la experiencia de esta madre en dos bachilleratos distintos visibiliza la iniciativa de la escuela para convocar a las familias, en tanto estas se acoplan a sus tiempos y llamados. De acuerdo con las voces de los participantes pocas familias muestran un papel más activo, por ejemplo, cuando van por cuenta propia a preguntar sobre el rendimiento académico del hijo/a o a resolver alguna duda. Así, mayormente son las familias quienes se sujetan a las actividades que propone la escuela y tienden a valorar aquellas que les permitan cercanía.

En ambos planteles los tutores/orientadores sostuvieron que cuando no es posible que algún familiar asista a junta para firmar la boleta, posteriormente, si así lo desea pueden acudir directamente al departamento de orientación para recibir la boleta y enterarse del rendimiento académico de su hijo. Manifiestan que aunque están dispuestos a atender de forma personalizada a los padres de familia, son pocos los que acuden por la boleta fuera de tiempo.

El discurso de tutores/orientadores, de ambos planteles, también reitera que la asistencia a las juntas va disminuyendo a medida que se avanza por los semestres, de tal forma que para sexto semestre son muy pocas las familias que acuden a estas reuniones.

[...] conforme van aumentando los grados, va disminuyendo también la participación de los papás, [...] puede ser porque los mismos alumnos ya no les avisan a los papás, no les dan el mensaje que tienen que acudir, o bien, no sé si ya también los papás, en un momento dado, los ven ya como grandes, y ya hay un poquito más de soltura. (tutora Ana del plantel A)

Esto es una característica común de la experiencia de asistencia a actividades propuestas por la escuela, que guarda relación de acuerdo con lo que plantea Crosnoe (2001) ya que al inicio la educación media los padres se encuentran más involucrados y en la medida en que los estudiantes avanzan de grado, ésta decrece, o bien pueden disminuir su involucramiento, si observan que sus hijos tienen buen desempeño académico.

Una razón que podría explicar este decrecimiento en la asistencia a juntas es que durante los primeros semestres del bachillerato los padres de familia reproducen la dinámica de asistir a juntas que se vive en todos los niveles educativos previos por lo que es probable que, de manera natural, al inicio de la preparatoria atiendan esta práctica y después empiecen a desvincularse. De ahí que, la respuesta de las familias ante la convocatoria de la escuela a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

junta se expresa de distintas formas, que incluyen sus propias visiones sobre el desarrollo de sus adolescentes y ajustes a sus recursos y disponibilidad de tiempo.

Para los tutores es fundamental tener relación con la familia a lo largo de todos los ciclos, pero esto no corresponde con la interpretación de los jóvenes y sus familias sobre su rol en la escuela, pues estas últimas consideran que, cuanto más edad tienen los jóvenes, su presencia en la escuela es cada vez menos necesaria. Aquí se nota que la visión de los actores que representan a la escuela espera una participación homogénea a lo largo de todos los ciclos y pierde de vista que las necesidades del estudiante son distintas a lo largo de los ciclos, por ejemplo, hacia sexto semestre, los estudiantes y sus familias están preocupados por la elección de carrera y el proceso de ingreso a la universidad.

En consecuencia, alrededor de la vivencia de esta práctica cotidiana, tal como sugiere Vygotsky (1994) se congregan distintos ambientes y las propias visiones de familias y tutores/orientadores, por lo que es de esperarse que habrá encuentros y desencuentros en los que ciertas familias coincidan regular o esporádicamente con la visión de la escuela. Pero no se piense que es cuestión de visiones distintas, sino más bien de una consecuencia de la práctica social que, como señala Giddens (1998) posibilita la regulación social y al mismo tiempo es un medio potencializador de cambios.

En los dos planteles, los tutores/orientadores refieren que mayoritariamente son mujeres quienes asisten a estas reuniones, aunque la presencia ocasional de otros miembros de familia que no son los padres, también se visibiliza, pero en casi todos los casos son mujeres (principalmente las madres, pero también abuelas, tías, hermanas de los estudiantes). Es importante, detenerse y reflexionar este punto como un asunto de género, en el que se visibiliza la distribución de trabajo no remunerado entre hombres y mujeres. De acuerdo con la “Cuenta Satélite del Trabajo No Remunerado de los Hogares de México, 2017” (INEGI, 2018) el 76.7% de las labores domésticas y de cuidados fueron encabezadas por las mujeres, destacan las actividades de cuidado y apoyo a otros miembros del hogar.

En este sentido, las anotaciones hechas por tutores/orientadores, y que corroboran los testimonios de jóvenes y familias, son un reflejo de las condiciones que se viven en el país en torno a las tareas de cuidado, que a su vez se observan en el estudio de la relación familia-escuela como prácticas de apoyo y cuidado a los estudiantes. Por tanto, sin excluir las particularidades de cada familia, ni reducir otras posibilidades de interacción, se infiere que,

así como tutores/orientadores son el rostro visible que, en el vínculo familia-escuela, representa a la escuela; las mujeres, en especial la madre, son quienes personifican a las familias. Vale la pena señalar que en la cultura mexicana se le atribuye a la madre el sentido de cuidado y orientación de los hijos, por lo que los estudiantes significan esto como un acto valioso y a la vez esperado.

Sin duda, la *entrega de boleta de calificaciones* se cataloga como una *práctica de larga duración*, es decir, “como parte de la cultura escolar [...] que conforma las estructuras profundas de la cultura regional”, no obstante, la escuela también se apropia de esta práctica y se adapta a la época actual y la modifica, agregando el uso de recursos tecnológicos como plataformas o redes sociales (Rockwell, 2000).

Al respecto, autores como Kabir y Akter (2014) plantean que es cada vez más común que en el bachillerato se utilicen medios tecnológicos para contactar a los padres; no obstante, los resultados de este trabajo indican, como se desarrolla a continuación, que la incorporación de medios digitales se da en la medida que existen recursos y se observa disposición por parte de escuelas y familias. De igual manera, la información de este estudio revela que comúnmente estos intercambios se dan cuando los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje o conducta, lo cual es un reto por superar en los años venideros. Así, aunque los autores antes mencionados consideran que el uso de la tecnología puede ser cada vez más utilizado en los bachilleratos, los resultados de este estudio revelan que, para el escenario educativo que lo enmarca, el uso de la tecnología puede abarcar solo a algunas familias, de manera que aún existe el reto de hacer uso de este recurso como medio de vinculación con todas las familias.

5.2 Detección de estudiantes en riesgo académico

Otra práctica en la que los bachilleratos convocan a las familias ocurre después de las juntas, en caso de que el estudiante lleve más de tres materias reprobadas, a través de una llamada telefónica, se convoca personalmente a alguno de los padres de familia y se le da a conocer su desempeño, a esta práctica se le ha denominado *detección de estudiantes en riesgo académico*.

El departamento de orientación se encarga de contactar a la familia del estudiante y en conjunto establecen acuerdos para brindar apoyo al estudiante que tiene dificultades. Otros motivos pueden ser problemas conductuales que afectan severamente el bienestar del joven, por ejemplo, el uso de sustancias adictivas o faltas graves al reglamento escolar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los tutores/orientadores de ambos planteles expresan que algunas familias sólo se presentan en la escuela cuando hay un problema académico irreversible. Tener en cuenta que en los planteles en que se realizó el estudio, los tutores/orientadores son la figura que personifica a la escuela en la relación familia-escuela, por lo que estas afirmaciones se interpretan desde el conocimiento de sus funciones y su experiencia, es decir, como parte de las prácticas de involucramiento familiar brindan atención a los estudiantes en riesgo de reprobación y deserción, dando seguimiento a la situación académica y personal de los estudiantes, lo que invariablemente sugiere contacto con las familias, en particular, las familias de los estudiantes en riesgo.

A partir de las interpretaciones anteriores, basadas en la experiencia de tutores/orientadores se identifican los cuatro tipos de participación familiar que se mencionaron al inicio de este capítulo. También habría que decir que esta diferenciación tiene que ver con los tipos de estudiantes que los orientadores/tutores identifican, por ejemplo, “los buenos estudiantes” que tienen altas calificaciones o “los estudiantes con problemas” que usualmente tienen materias reprobadas o bajas calificaciones.

Esta práctica se asocia a las políticas de EMS para prevenir el abandono, de acuerdo con las directrices al respecto propuestas por el INEE (2017) se recomienda que los bachilleratos mejoren la comunicación entre las familias y la escuela, especialmente de los estudiantes con bajo rendimiento académico. En congruencia con este planteamiento los planteles participantes muestran interés por lograr que sus estudiantes permanezcan lo que se traduce en implementar estrategias como esta.

Sin embargo, de acuerdo con las experiencias de orientadores y tutores el bajo rendimiento académico y el abandono escolar de los estudiantes se atribuye a las familias, declarando como significado compartido que *la familia es responsable del rendimiento escolar*.

Este significado pierde de vista que el abandono escolar es un fenómeno constituido por el propio sistema escolar, las familias y estudiantes; incluso aquellas prácticas que, desde las políticas educativas para la prevención del abandono escolar proponen actividades como llamar a las familias de estudiantes en riesgo. No olvidar que, como se señaló antes, el concepto de permanencia resalta el papel de la escuela frente a los demás contextos del estudiante.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No basta con señalar si se cumple o no con los lineamientos, sino mirar más allá para determinar su alcance. La realidad del plantel A y B es que, aunque se determina el riesgo de abandono de los estudiantes y se informa de manera oportuna a las familias, la mayor parte de la atención de los orientadores y tutores la reciben los estudiantes con bajo logro escolar, en tanto que no se habla de aquellos que no están en esa condición, es decir, se brinda atención en su mayor parte correctiva, pero no realizan acciones preventivas para lograr mayor sentido de pertenencia al plantel entre los jóvenes, mejorar la convivencia, u otros fines que se consideren apropiados. Este hecho cobra sentido cuando se observa que la carga de trabajo de orientadores y tutores rebasa la posibilidad de emprender acciones preventivas. En palabras de los propios orientadores/tutores, “no hay personal suficiente, ni programas específicos que atiendan a las familias de todos los estudiantes”. Se infiere que el acercamiento con estudiantes en riesgo destaca un componente particular, la escuela se centra en brindar atención a los estudiantes que por su bajo promedio lo requieren, porque aquellos de promedio regular o alto simplemente no lo necesitan.

5.3 Conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes

Una tercera forma de convocar a las familias se da a través de la oferta de *conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes*, ésta sólo se presentó en el plantel B. De acuerdo con los relatos de orientadores ellos son encargados de brindar estas charlas, informan que el índice de asistencia es aún menor que el que se tiene en las juntas para entrega de boletas, situación que causa desánimo entre los mismos.

La experiencia del orientador Ernesto es que cuando la convocatoria se dirige a todas las familias hay poca asistencia, mientras que cuando se les llama de manera individual, acuden inmediatamente. De acuerdo con la tipología brindada por Montandon (1994) en Martínez (2014), este orientador muestra un perfil de relación con las familias *individualista*, es decir, que prefiere entrevistas particulares, restando importancia a las reuniones grupales, por tanto, la experiencia de Ernesto se considera como un parámetro de buena relación con las familias.

Sobre esta misma práctica, los tutores de la institución A señalan que abordar temas relacionados a la crianza, sería una medida con la que podrían acercarse más a las familias, sin embargo, es imposible implementarlas, debido a que el manejo de los recursos le corresponde al subsistema, no al plantel como tal. De manera que, de acuerdo con la anterior

clasiicación, los tutores de este plantel muestran una relación con las familias *minimalista*, que se reduce al contacto en las juntas.

De igual manera, las familias experimentan el deseo de que en el plantel A se generara alguna práctica de apoyo a la crianza:

Algo encaminado a saber manejar lo de los adolescentes, que, aunque ahí lo vamos llevando o lo leemos o nos dan consejos, no hay nada como que luego agarrar tips de otra información, [...] siempre algo se aprende, de algún evento, algún vídeo. Aunque ahorita es fácil a veces localizar, los videos o materiales, a veces la gente que está en la educación tiene acceso a otras fuentes dónde nos pueden alimentar a los papás.

En esta cita Catalina, la madre de un estudiante de sexto semestre sugiere que además de las juntas le gustaría que el bachillerato le apoyara en temas sobre educación adolescente. El relato ejemplifica a una mujer que solicita apoyo en las tareas de crianza y que se muestra con disposición para aprender, características que no necesariamente se presentan en todos los casos. La expresión permite comprender que los familiares que acuden a las actividades propuestas por la escuela tienen sus propias características e intereses.

Esta solicitud se corresponde con lo que Lazaridou y Kassida (2015) manifiestan como la necesidad de involucrar de manera continua a los padres en el bachillerato, en aspectos que trasciendan al rendimiento académico, pues es bien sabido que los estudiantes en esta etapa están expuestos a conductas de riesgo. De manera que la relación familia-escuela en el bachillerato se distingue especialmente por involucrar, además de aspectos de rendimiento académico, problemáticas juveniles como adicciones, violencia, embarazos no planeados, entre otros.

Las escuelas para padres son una medida de apoyo a la formación de las familias en donde se discuten las prácticas de crianza con la finalidad de promover ambientes que posibiliten el desarrollo afectivo, social e intelectual de niños y adolescentes. Al respecto, Salazar (2006) reporta una experiencia exitosa de escuela para padres en el bachillerato como una oportunidad para brindar a las familias un espacio de reflexión sobre sus prácticas de crianza en la adolescencia, con la finalidad de generar conciencia del papel educativo de la familia, que puede derivar en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Esta investigación es un reflejo de la viabilidad de realizar escuela para padres con hijos en bachillerato. Los temas tratados durante las diez sesiones fueron relacionados con

problemáticas propias de la edad adolescente y estrategias para fortalecer la comunicación entre padres e hijos, los cuales fueron previamente sugeridos por las familias. Esta consideración por parte de la escuela hacia las inquietudes de las familias contribuye a que éstas se sientan tomadas en cuenta y de esta manera aumente su participación en este tipo de actividades.

Pese a que existe evidencia de que las escuelas para padres son un recurso valioso, en los bachilleratos participantes no se realiza esta práctica. Si bien, tutores/orientadores reconocen que podría favorecer la formación de los jóvenes, posiblemente las características estructurales del bachillerato tecnológico impidan que se lleven a cabo.

5.4 Realización de un trámite escolar

La *realización de un trámite escolar* es una práctica a la que ocasionalmente asisten las familias al bachillerato. Esta sólo se presentó en el plantel A, mientras que en el plantel B, los participantes no hicieron alusión a ella.

El análisis de esta práctica desde la experiencia de los tutores del plantel A revela doble discurso, porque por un lado se dice que las puertas de la escuela están abiertas para las familias, pero que al mismo tiempo su presencia ahí interfiere con la capacidad del estudiante para hacerse cargo de sus actividades escolares.

La escuela muestra mucha apertura para con los padres de familia, pero están siempre aquí y luego no hay personal suficiente para atenderlos a todos, [...] cuando un estudiante tiene problemas de reprobación viene el papá, lo “sobreprotege” y no les permite desarrollar autonomía y capacidad para resolver sus conflictos (orientadora Karen del plantel A).

En consecuencia, esta es un reflejo de la visión de gestión administrativa de cada institución sobre la presencia de las familias. En el plantel A, se considera que las familias deben participar de trámites administrativos como obtener un justificante por faltar a una clase, pero sin que esto interfiera en el desarrollo de *autonomía* de los jóvenes. En este sentido se observa que la experiencia de relación con las familias puede ser ambivalente, dado que solicitan la presencia de las familias en el plantel y al mismo tiempo refieren que sobrepasan su capacidad para atenderlas.

Esta ambivalencia de la actitud hacia la presencia de las familias en el bachillerato deriva en una visión particularizada de las familias que distingue aquellas que asisten, de las que no lo hacen y también a las que apoyan, o no, a los jóvenes.

La presencia heterogénea entre las familias en el bachillerato permite inferir que no es posible esperar que todas las familias participen con la misma frecuencia e intensidad, sino que es preciso identificar los momentos en que las familias deben tomar distancia y promover independencia en los estudiantes.

5.5 Significados sobre la participación de las familias en las actividades propuestas por el bachillerato

5.5.1 Formación compartida

En relación con estas cuatro prácticas que llevan a cabo los bachilleratos, tutores/orientadores y familias los actores interpretan al menos dos significados.

El primero es el significado de *formación compartida*, el cual se analiza en relación con las demandas de participación (Dreier, 1999), a saber, éstas se construyen a partir de sus experiencias con otros actores, en este caso estudiantes y familias, de sus propias prácticas como profesionales y miembros de una familia.

Los tutores/orientadores saben que para lograr una formación integral en sus estudiantes deben confiar en las prácticas de las familias, porque, aunque los primeros destacan una dimensión formativa más allá de lo económico y creen que no ocurre en las familias como ellos esperarían, las experiencias de los estudiantes sugieren que, en realidad, sí se da en alguna medida, a través de intercambios al interior de la familia, sin embargo pueden parecer invisibles para tutores/orientadores, como se verá en el siguiente capítulo.

Para tutores/orientadores es imprescindible que las familias asistan a las juntas a lo largo de todos los ciclos, este deseo se fundamenta en el significado que comparten sobre la *formación* en el bachillerato, indicando que ésta es *compartida* entre la familia y la escuela, de la que también es partícipe el estudiante; aunque esta idea no necesariamente corresponde con la interpretación de los padres sobre su rol en la escuela. En apoyo a esta noción, la orientadora Leticia del plantel A dice:

[refiriéndose a la educación] es un trabajo en equipo, yo creo que tanto la institución, [...] las personas encargadas de la educación, que somos nosotros, como los padres de familia, tenemos una responsabilidad fuerte, que implica, nosotros reforzar los valores que ellos traen de su familia y a los padres de familia, inculcarles el apoyo que es importante brindarles a los alumnos tanto emocional, como moral, como económico.

La formación compartida, para Leticia, se concibe desde el marco del *deber ser*; ella interpreta que la familia es responsable de desarrollar la parte moral-valoral de los estudiantes y a la escuela le corresponde fortalecerlo y centrarse en los contenidos académicos. Esta voz manifiesta una mirada del deber ser de las funciones de ambas instituciones, que establece la premisa de trabajo en conjunto entre familias y bachillerato como una condición deseable de la relación familia-escuela. Este significado se comparte con lo que autores como Gutiérrez, Sáenz, y Urita (2017) sostienen cuando afirman que la *práctica* de los valores realizada por docentes y familiares es una oportunidad real para que los estudiantes construyan una conducta fundamentada en valores. Tener en cuenta que los autores concluyen sobre la formación valoran en educación básica. Sin embargo, los resultados de este trabajo dejan ver que puede haber discrepancia entre los valores relacionados con lo académico que se promueven en la escuela y en cada familia, de manera que este aspecto se vuelve un nicho de oportunidad para que el joven estudiante de bachillerato reelabore su propia escala de valores y con ello su manera particular de ver el mundo, en palabras de Weiss (2017), el estudiante de bachillerato *se autoforma* apoyado en lo que le ofrece la escuela y la familia. Por lo que el significado de formación compartida para el bachillerato pudiera estar dejando de lado la participación del estudiante en la construcción de sus valores; así, esta concepción deja fuera al estudiante en la diada escuela-familia.

Esta idea respecto del “trabajo en equipo” también se puede considerar como un elemento de la relación familia-escuela de larga duración que proviene de inicios del siglo XIX, cuando se comienza a creer que es benéfico que la escuela enseñe valores sociales, surge entonces la pertinencia de plantearse la idea de colaboración entre escuela y familia (García-Bacete, 2003). Bajo ella subyacen las visiones de lo que cada actor (tutor o familias) debe hacer, teniendo en común la meta de aportar al desarrollo del estudiante.

En esta misma línea, se percibe entre tutores/orientadores una sensación de abandono por parte de las familias en esta tarea formativa, que según afirman, debe ser compartida. La frase del tutor Juan, del plantel A señala: “*Siempre lo hemos pensado y, lo bromeamos en el cuerpo*

directivo, que sentimos que el papá viene y lo inscribe, y se lava las manos... y «ahí se los dejo, ahí háganse bolas». El fragmento continúa describiendo un caso atípico que él nombra “grupo complicado” en el que se presentaron múltiples situaciones problemáticas con relación al aprendizaje de los estudiantes, que, al convocar a las familias, hubo una respuesta positiva que les permitió tomar acciones conjuntas; y termina diciendo que esos casos son los menos, pero que sí ocurre que se sientan apoyados por las familias.

Algo semejante ocurre en el plantel B de acuerdo con el relato de la tutora Laura:

Hay padres de familia que no tienen tiempo para venir, hay una situación de reprobaciones, que es mi área, por ejemplo, hay una situación de que un alumno tiene cierto número de materias reprobadas o un problema personal con un maestro, ok, le llamo, “es que no puedo ir maestra, discúlpeme, trabajo todo el día, usted tome las consecuencias que tengan que ser, ni modo, o sea, yo las acato, pero no puedo ir”. Pues bueno, ¿qué haces?, esa es otra, como que te dejan todo, le dejan todo a la escuela, ¿no? También hay papás que te apoyan bastante, pero es menos común eso.

Los dos relatos manifiestan que cuando se les presentan casos “difíciles” con los estudiantes, echan de menos el apoyo de las familias. Y también los dos reconocen, que no es posible generalizar el hecho de que todas las familias dejen en manos de la escuela la responsabilidad de educar a sus jóvenes.

Es interesante analizar el significado tras la frase “le dejan todo a la escuela”. Aquí la tutora distingue entre tipos de estudiante, de acuerdo con su desempeño académico, y entre aquellas familias que asisten regularmente a la escuela y las que no pueden por falta de tiempo; asimismo, plantea la formación del estudiante como un asunto escolar y de conducta, asumiendo que esta la cubre en su totalidad la escuela y se vuelve invisible el acompañamiento que hacen los padres de familia.

Entre las familias que participaron en el estudio está la voz de Flavio, un padre de familia del plantel B que deja ver en sus expresiones un ejemplo de esas familias que señalan los tutores/orientadores como colaboradoras, responsables de la educación de los jóvenes; puntualiza: “*la responsabilidad no debemos dejárselas a la escuela; [...] creo que es una educación compartida, los docentes tienen una responsabilidad en la escuela y nosotros tenemos otra responsabilidad como padres de familia*”, tener presente que Flavio es maestro de educación física y que sus palabras se interpretan desde su experiencia en el campo educativo; no por ello se demeritan sus afirmaciones, al contrario, lo que se pretende

evidenciar con este texto es que en ambos planteles efectivamente hay familias que piensan la educación de sus jóvenes como un acto de colaboración entre la familia y la escuela.

Una visión que complementa lo anterior, es la que otorga al estudiante un papel en su proceso formativo, la cual fue presentada por Ernesto, orientador matutino del plantel B.

Los papás son, si no es que la pieza más importante, yo creo que cubren 30, 30 y 30, o sea, 30 el alumno, 30 la institución y 30 el papá, [...]. Si los papás no están ahí, tenemos el 66%, se nos reducen muchísimo las posibilidades de sacar al alumno adelante.

Es interesante notar, como sugiere Højholt & Schraube (2019), por un lado, un desencuentro entre los significados de los tutores sobre la *ambivalencia sobre la presencia de las familias en la escuela A*, en el que, al mismo tiempo la validan y la cuestionan por su relación con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Lo que quiere decir que los significados son inseparables del contexto en el que se producen. Ya que esta ambivalencia no se presentó en el discurso de los tutores/orientadores del plantel B; y por otro, que dicho significado se construye en función de los actores implicados en la relación familia-escuela.

5.5.2 Relación con las familias definida por lo académico

El segundo significado es que la *relación con las familias está definida por lo académico*, ya que exponen el deseo de tutores/orientadores de que hubiera actividades adicionales a la entrega de boletas con las que pudieran establecer contacto adicional con las familias, en las que se aborden temas de formación integral, que no necesariamente se centren en el rendimiento académico; pero reconocen que sería muy difícil organizarlas y lograr que las familias participen. La expresión del tutor Antonio del plantel A da cuenta de ello:

Si los padres no se quieren acercar de alguna manera nosotros acercarnos a ellos, pero con algo atractivo, no, o sea, que no nada más en cuanto a las calificaciones, en cuanto a lo mejor diseñar actividades y proponerlas a los padres de familia directamente, decirles de qué se trata, tener una comunicación más estrecha. Es complejo, es difícil, pero yo siento que sería una buena manera de acercarse a ellos.

En esta cita, el tutor Antonio se muestra como un profesor preocupado por generar otras formas de contacto con las familias, derivada de los cursos de actualización sobre temas socioemocionales que ha tomado durante su carrera como docente de EMS; además de esto,

su experiencia le ha confirmado la importancia de considerar a las familias en la formación de los bachilleres. Desde estas consideraciones se lee que la apertura de los tutores para vincularse con las familias dependerá tanto de su formación como de su experiencia. Aunque también se ha señalado previamente que no cuentan con personal suficiente.

Los testimonios de los participantes dan cuenta de la dificultad para tener espacios y momentos de encuentro entre escuelas y familias, y pese a ello se dan, especialmente cuando hay interés de parte de ambos, aun cuando refieren no contar con tiempo suficiente para atender las prácticas de involucramiento familiar.

Esta idea también se comparte en el plantel B, el deseo de que hubiera actividades adicionales a la entrega de boletas que los vincularan con las familias, aunque añade que no cuentan con los recursos para promoverlas.

[...], puede pasar, no sé, en entrevista, o una situación individual de 20 minutos con los papás, pero más allá no va a llegar, respecto al emocional no va a llegar. Sí se tiene apertura, sí, pero para resolver el problema que se está presentando, más no para algo más emocional con los padres (Paola, tutora vespertina del plantel B).

Al respecto, las familias también revelan su experiencia sobre la asistencia a actividades que propone la escuela y apuntan que su relación con los bachilleratos tiene contenido centrado en el rendimiento académico y en el reglamento, especialmente sobre aspectos de apariencia de los jóvenes dentro del plantel:

Yo he venido a reuniones de padres de familia, [...] hay reuniones generales, pero se toman más al tema de las evaluaciones, a veces se enfrasca mucho en un problema, que los uniformes, que ahora tienen que traer de este color, que el pelo y que..., son temas que preocupan, pero no es todo... (Flavio, padre del plantel B).

La cita se retoma de un padre quien es profesor de educación física, se nota que a lo largo de la entrevista hace énfasis en la importancia de incluir actividades recreativas como parte de la formación integral de los bachilleres, en este entendido, se interpreta el comentario final “son temas que preocupan, pero no es todo...”, pues para él, la organización de actividades deportivas sería un tema central.

En el mismo sentido, se percibe que las familias desean que, además de lo académico, se abordaran otro tipo de temas en las juntas o reuniones que citan los bachilleratos, en general las familias desean se les brinden algunas orientaciones sobre crianza de adolescentes, o bien,

que se generaran actividades culturales y deportivas para alentar la convivencia entre la comunidad educativa. Un ejemplo de ello es el argumento de Fabiola, una madre del plantel B, cuyo estudiante mantiene promedio alto:

Sería una buena dinámica, por ejemplo, de traer a papá y de repente que platicaran con otro hijo que no sea con el mío, y que el mío platicara con otro papá; no sé, pero sí hacer dinámicas, hacer juegos, pláticas, convivencia...

Las dos citas anteriores hacen notar al lector que las ideas expuestas por los participantes los sitúan como *sujetos de experiencia*, con determinadas características y recursos, desde los cuales se posicionan al narrar sus vivencias y construir sus significados sobre su papel en la relación familia-escuela. El discurso de la madre del plantel B, la sitúa como una madre activa, creativa, con liderazgo; para ella la relación con la escuela se compone también de compartir experiencias gratas y convivir. Este señalamiento permite distinguir la importancia de la subjetividad en la construcción de las experiencias y significados que se revelan en las entrevistas.

En el tema de las prácticas propuestas por el bachillerato, los significados de tutores y familias convergen. Ambos consideran que la formación de los jóvenes es un asunto que les compete; desde la escuela este significado guarda congruencia con las cuatro prácticas que proponen, cuya finalidad es abrir un espacio de interacción con las familias y participarles los avances académicos de los estudiantes.

Además de los reportes académicos, un tema que sobresalió durante las entrevistas fue lo referido a las normas de presentación que los jóvenes deben cumplir para ingresar a los planteles y a los laboratorios de prácticas, tales como portar adecuadamente el uniforme escolar o el corte de cabello. Las familias hicieron hincapié en que los tutores solicitan su apoyo para que los estudiantes cumplan con estas indicaciones, de manera que suele ser uno de los temas recurrentes en las juntas de los dos bachilleratos.

El análisis del significado de *formación compartida* es atravesado por la etapa madurativa de los estudiantes, esto genera matices distintos en cuanto a las concepciones de familias sobre su asistencia a juntas escolares (práctica preponderante de interacción entre familias y escuelas). De tal manera que orientadores/tutores esperan que las familias acudan a las juntas de manera constantemente desde el primero hasta el sexto semestre; pero, las familias en la medida que avanzan los semestres pueden considerar: 1) que no es indispensable su asistencia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a todas las juntas porque el estudiante mantiene un desempeño académico aceptable, es decir, se vuelve más autónomo, y 2) que es necesario acudir a todas las juntas.

Las familias que fortalecen y mantienen prácticas de involucramiento familiar durante el trayecto escolar, hacia la etapa final del bachillerato son conscientes de que el estudiante tiene menos necesidad de su apoyo y conceden mayor autonomía; lo cual no significa que se desliguen totalmente de los temas escolares, sino que concentran su atención en el nivel educativo que se aproxima (Crosnoe, 2001). Así, aunque familias y tutores converjan en el significado de formación compartida, las prácticas pueden discrepar a medida que los estudiantes se vuelven más autónomos.

También hay coincidencia sobre la interacción entre familias y bachilleratos centrada en el desempeño académico, tanto orientadores/tutores como familias quisieran que hubiera actividades adicionales a las juntas.

No se puede dejar de mencionar que en las entrevistas, orientadores y tutores relatan experiencias relacionadas con conductas de riesgo para los jóvenes en las que también contactan a las familias, por ejemplo, el consumo de drogas, como lo señala el orientador Ernesto, del plantel B:

Desde el semestre agosto-diciembre 2016 tenemos un total de 32 canalizados por uso de cannabis, pero también tengo la contraparte, [...] a partir del 2016 [...] si sacamos bien este semestre, va a ser nuestra quinta alta de adicciones, [...]. Te puedo hablar de cosas complicadas y te puedo hablar de que también hay resultados... y ¿a qué se debe este resultado?, principalmente a la respuesta de papás [...]. Platico yo directamente con ellos y [...] el apoyo va a ser así, se va a canalizar y usted va a estar al pendiente y quiero el alta [...].

O bien, conductas violentas o indisciplina.

Un mal comportamiento, si es repetitivo, o sea, se pelea dentro de la escuela, dentro del salón y no tiene una buena actitud, si está contagiando a los demás para tener una mala actitud, se notifica, se platica [*con los papás*], se dan varias opciones... (tutora Paola, plantel B)

En el plantel A, la tutora Ana dice: “porque [los estudiantes] son menores de edad y estamos en una institución educativa, en donde tenemos forzosamente que estar trabajando, en esas cuestiones delicadas [consumo de drogas] muy de la mano con los padres de familia”.

Estas evidencias dan cuenta de que ambos planteles tienen un interés por involucrar a las familias en aspectos de formación integral del estudiante, que va más allá de su rendimiento académico, pero que este tipo de encuentros con las familias se dan sólo en situaciones que

ponen en riesgo la salud o permanencia del joven en la escuela. Lo que se resalta aquí es la disposición de los bachilleratos para colaborar con las familias en casos de adicciones, y aunque la atención no la brindan de manera directa, sí canalizan a los jóvenes a instituciones de salud y además solicitan que las familias se comprometan con la rehabilitación de los jóvenes. Así, estos bachilleratos, lejos de visualizar dichos temas de manera inflexible y expulsar al estudiante, toman acciones en cuanto a la atención de problemáticas que finalmente contribuyen a su permanencia en el bachillerato.

Hay que decir que desde la organización de subsistemas se manifiestan posturas distintas sobre la importancia de involucrar a las familias en asuntos que van más allá del rendimiento académico. Evidentemente en los planteles A y B hay una intención de vincularse con las familias en el plano académico, la junta es prueba de ello. No obstante, cada uno emprende prácticas particulares.

El plantel B del subsistema CECyTEA atiende a una matrícula cercana a los mil estudiantes y cuenta con dos orientadores y dos tutores, lo que aumenta las posibilidades de organizar otro tipo de actividades que involucren a las familias; de hecho, se realizan eventualmente y se considera que los orientadores del plantel son responsables de organizar alguna charla con las familias al menos una vez al bimestre.

El plantel A, con sus cerca de dos mil estudiantes y sus dos orientadoras escolares, presenta mayores complicaciones para constituir esta práctica; pese a que las orientadoras reconocen que es importante hacerlo, por su carga de trabajo les es imposible y demandan apoyo de DGETI. Aquí se evidencia que cada bachillerato tiene condiciones distintas para sostener el involucramiento familiar.

En este punto, se analiza lo que plantea Simon (2004) (Cfr. Apartado 2.3.2) sobre la responsabilidad que recae en los bachilleratos de mantener una propuesta continua, variada e incluyente de actividades dirigidas a involucrar a las familias en el aprendizaje y desarrollo de los adolescentes; conclusión lógica derivada de un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos, que se interpreta en función del contexto. El estudio de Simon deja claro que las condiciones de las escuelas varían de un país a otro e incluso dentro de un mismo tipo educativo, como lo muestran el plantel A y B. Por ello, determinar el nivel de responsabilidad de las escuelas o de las familias en la formación de los estudiantes, puede ser trivial, si no se consideran las características de los planteles y las posibilidades de las familias.

5.6 Las prácticas y significados de involucramiento propuestas por el bachillerato: análisis contextual de los planteles

La tabla 8 destaca las diferencias y similitudes entre las prácticas y significados señalados en el tema de prácticas de involucramiento propuestas por el bachillerato.

En la primera práctica (junta para firmar boleta de calificaciones) es común a los dos planteles, pero se distingue el uso de herramientas tecnológicas en torno a esta práctica, porque supone un elemento cardinal en la construcción de significado sobre la relación familia-escuela mediada, en el caso del plantel B, por una plataforma educativa que puede ser el medio de contacto entre familias y bachillerato y que vuelve prescindible la asistencia a las juntas. El uso de recursos alternativos en la escuela B puede verse como un esfuerzo conjunto por disminuir las altas tasas de abandono escolar que en años previos padecieron.

La detección de estudiantes en riesgo es una práctica que en ambos planteles se reconoce como favorable para disminuir la deserción escolar.

Las conferencias y los trámites escolares son prácticas que caracterizan la organización de cada plantel. Sobre las conferencias, en el plantel A, de acuerdo con los testimonios de los familiares entrevistados, los tutores encargados de dirigir esta actividad muestran poca disposición para escuchar las inquietudes de las familias. Por su parte los orientadores refieren que el número de estudiantes que atienden la capacidad para organizar e implementar acciones alternativas para vincularse con las familias. Mientras que en el plantel B, aunque se organizan charlas informativas sobre temas relacionados con la crianza de los adolescentes, parece que se difunden poco entre las familias, por lo que la asistencia es aún más reducida que en las juntas.

Con relación a los significados resalta el de la *formación compartida* que se presentó indistintamente en los dos planteles y que revela un atributo cultural sobre la responsabilidad de la escuela y la familia en la educación de los jóvenes, que puede ser característico del contexto aguascalentense, o bien, de la cultura mexicana como lo señala (Gutiérrez et al., 2017). En este significado también se analiza la postura de los estudiantes, que, en efecto, es distinta para los dos planteles, los estudiantes del plantel A refieren mayor apropiación del

vínculo entre escuela y familia; mientras que en el plantel B, a pesar de que se dan las mismas prácticas escolares, éstas no han logrado penetrar a tal grado que los estudiantes se apropien de dicho vínculo.

Las diferencias que se distinguen en este análisis se atribuyen principalmente al subsistema al que pertenece cada bachillerato, así, cuando desde la organización del mismo se considera como actor educativo a la familia, se evidencian más espacios y disposición para encontrarse con ella. Además, es interesante notar como esta visión de subsistema permea en los significados de los tutores/orientadores sobre la presencia de las familias en los planteles; y también en las apropiaciones de los estudiantes.

Tabla 8 Análisis contextual de prácticas y significados de involucramiento propuestas por el bachillerato

Prácticas de involucramiento propuestas por el bachillerato		
	Plantel A	Plantel B
<i>Prácticas</i>		
Juntas para firmar boleta de calificaciones	Uso de red social Facebook para informar a las familias sobre fecha y horario de las juntas.	Uso de plataforma educativa para informar a las familias sobre rendimiento académico
Detección de estudiantes en riesgo	Práctica que favorece la permanencia escolar	
Conferencias	No se realizan	Sí se realizan con menor participación de las familias que las juntas
Trámites escolares	Los padres acuden a solicitar justificantes por inasistencia y en los primeros semestres a inscribirlos.	La institución no requiere la presencia de padres de familia para realizar trámites escolares.
Significados		
Formación compartida	Significado común a los dos planteles especialmente referida por los familiares con nivel de estudios universitario. Entre los tutores y orientadores se comparte el significado por igual en ambos planteles.	
Relación limitada por lo académico	El principal espacio de contacto son las juntas para entrega de boletas.	Hay disposiciones desde el departamento de orientación y tutorías para desarrollar actividades alternativas de contacto con las familias, se percibe que hace falta mayor impulso de estas.
Significado ambivalente sobre la presencia de la familia en la escuela	Esta ambivalencia se hace más notoria en el plantel A, especialmente derivada del trámite administrativo de obtener justificantes para las inasistencias.	Entre tutores y orientadores se observa interés por lograr mayor presencia de las familias en el plantel, sin dejar de reconocer la autonomía de los bachilleres.
Familia responsable del fracaso escolar	Significado presente en ambos planteles que dejan ver la visión institucional expresada por tutores/orientadores respecto al papel de la familia como responsable del bajo rendimiento escolar y de aquellos que abandonan la escuela.	

Comentarios finales

Para cerrar el análisis de este tema se enuncian algunas reflexiones. Entender las prácticas que se generan desde el bachillerato para vincularse con las familias supone atender la dimensión espacial-temporal de los involucrados, es decir, de las familias y de los orientadores/tutores (como representantes de la institución educativa), así como resaltar los significados que pueden estar guiando estas prácticas.

En este ejercicio de comprensión de los significados se distinguen dos planos: el de la actividad cotidiana y el plano discursivo, como ejemplo se toma el caso de los orientadores/tutores; en el primero se sitúa en las interacciones del día a día, enfatizando en las acciones de vigilancia, contención y orientación que brindan a los estudiantes; en la segunda se construye lo deseable, la queja, la expectativa, la interpretación de cómo debería funcionar la relación familia-escuela. De igual manera, la comprensión de los significados para estudiantes y familias sucede en la acción cotidiana y el discurso.

Como se mencionó al inicio de este tema, se identifican cuatro estilos en que las familias se vinculan con el bachillerato. En este sentido, el estilo que representa a las familias que *van seguido y están al pendiente de la formación del estudiante*, de acuerdo con la visión escolar expresada por tutores/orientadores, es el que más se apega a las demandas de participación y podría estar relacionado con el alto desempeño de los estudiantes.

Desde la visión de orientadores/tutores se le confiere responsabilidad a la familia del estudiante sobre su logro académico, además, sostienen que la participación de estas es escasa en las juntas y que va decreciendo hacia los últimos semestres, dicha situación los lleva a concluir que las familias están poco comprometidas con la formación de los bachilleres. Pareciera que la heterogeneidad de familias que muestra este análisis se disuelve en un discurso de los tutores/orientadores de “la familia que no apoya a la escuela”, centrado, sobre todo, en las familias de estudiantes con problemas de conducta o de bajo rendimiento, en otras palabras, desde su perspectiva, el estilo de vinculación con las familias que predomina es que estas *nunca asisten y piden que los docentes se hagan cargo*.

Para los bachilleratos que participaron en este estudio la *junta* es el escenario que enmarca la relación familia-escuela, sin embargo, esta práctica puede no ser suficiente para que todas las familias participen. Luego de conocer las actividades alternativas que proponen los

familiares entrevistados, habrá que preguntarse si estos planteles tienen la disposición de escuchar e implementar las propuestas de las familias más allá del sólo hecho de argumentar que no hay recursos suficientes.

Por su parte, las familias expresan entre las causas que impiden su asistencia a las juntas un horario de trabajo incompatible con las juntas; o bien, consideran que pueden prescindir de las juntas, cuando tienen herramientas tecnológicas que les informan el desempeño académico de los estudiantes. Las familias también se muestran deseosas de que se les involucre con otros temas que no se reduzcan al desempeño académico, de ahí que se pierda el interés por asistir cuando viven la junta como una práctica rutinaria que no les ofrece temas de interés y que se avoca a firmar la boleta de calificaciones, esta perspectiva da cuenta de una disminuida efectividad de la junta como detonante de una participación real en la formación del estudiante. Esta realidad se inscriben los dos estilos de vinculación restantes: *van poco, en caso de urgencia y van a determinadas actividades, no a todas.*

Como se puede observar el significado de *formación compartida* opera como un continuum que subyace a los tipos de participación familiar analizados en este tema, en el que los extremos tienden al desequilibrio. De un lado se pueden encontrar aquellas familias que no acuden al llamado de la escuela y por tanto no comparten este significado, y del otro están las familias que siempre asisten y “sobre protegen”, limitando la capacidad de autonomía del joven. Lo que sugiere, como se desarrolla en el tema siguiente, que el acompañamiento familiar depende de la autonomía del estudiante, por lo que no es posible determinar un estilo de participación para todas las familias, lo que sí sería conveniente definir son las condiciones mínimas de participación e involucramiento familiar en el bachillerato.

Ahora bien, la asistencia a juntas desde la visión de los estudiantes es un tema que también se entrecruza con la *autonomía*. Para ellos, el hecho de que sus familias acudan continuamente a la escuela por motivos académicos resulta en una situación incómoda que les limita en su actuar. Pero, valdría la pena preguntarse qué pasaría si es para compartir sus intereses, hobbies, habilidades artísticas o gustos. De manera que cuando la presencia de los padres en la escuela se debe a lo académico, el apoyo que les ofrecen desde las dinámicas de convivencia al interior de la familia les resulta más significativo, como se revisará con mayor profundidad en el siguiente tema.

La visión de estos tres actores permite inferir de acuerdo con Reguillo (2000) que los significados se construyen en función de los otros y lo que consideran como aceptable o no. Así, los orientadores/tutores demandan que las familias asistan a las juntas, pero esto se contrapone con la incomodidad que puede causar a los estudiantes el que sus familias acudan regularmente al plantel; y las familias validan su asistencia o inasistencia a las juntas desde la información que reciben de los estudiantes, que son en este caso el medio de contacto entre familias y bachilleratos.

Finalmente, la tan nombrada “inasistencia de las familias a las actividades que generan estos bachilleratos” es una práctica que se entrelaza con el deseo de autonomía que viven los estudiantes en esta etapa; con una visión escolar ambivalente sobre la presencia familiar los planteles, con una concepción familiar de las reuniones como limitadas al desempeño académico, para las cuales no se consideran las largas jornadas de trabajo de los padres de familia.

Recuperar la visión de los tres actores permite sugerir que en el tema de las prácticas generadas por los bachilleratos es preciso valorar la viabilidad de que las familias se involucren. Es necesario que los bachilleratos contemplen una participación no homogénea por parte de las familias, pues en ello deben incluir sus posibilidades de horario y de recursos. En este sentido se puede pensar en prácticas diversificadas para: 1) aquellas familias que desean involucrarse pero que por sus ocupaciones no pueden asistir y 2) las que quieren involucrarse y disponen del tiempo para hacerlo. Incluyendo en cualquiera de los dos casos medios alternativos al presencial para involucrar a las familias.

El acercamiento al fenómeno de estudio, hasta este punto, muestra la visión de la escuela y quedaría incompleto si no se profundiza en las prácticas de *acompañamiento familiar*, que se describen en el siguiente tema, y que revelan el intercambio cotidiano entre familias y bachillerato; pues éste no necesariamente implica la presencia de las familias en la escuela, lo que deja ver la relación familia-escuela como un conjunto de prácticas interrelacionadas entre los actores, que se van modificando en los diferentes momentos de desarrollo del educando.

CAPÍTULO VI. ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL BACHILLERATO

“Uno ya es grande y ya sabe por dónde caminar...” (E22)

En este tema se desarrollan las prácticas cotidianas que le hacen saber al estudiante el interés familiar por sus necesidades personales y escolares, al punto que éste percibe el respaldo de su familia en todo momento. Así como en el tema anterior se identificó la visión escolar a través de los cuatro tipos de vinculación con la escuela que expresan los tutores/orientadores, en el presente tema el interés se centra en reconocer la diversidad de prácticas que las familias señalan al vincularse con la escuela.

Se describen las prácticas cotidianas reportadas por estudiantes y familias, con el fin de visibilizar los aspectos del involucramiento familiar que pueden pasar desapercibidos por actores como orientadores/ tutores, de quienes también se presentan los significados que construyen a partir de su experiencia en relación con estudiantes y familias.

Esta visión integrada por las experiencias de estudiantes y familias permite mostrar la emergencia con la que ocurre el involucramiento familiar en lo cotidiano y revelan una condición explorada en el bachillerato por la línea de investigación jóvenes y escuela en México, dirigida por Eduardo Weiss.

Para acercarse a las *prácticas de involucramiento familiar en lo cotidiano*, se recuperan tres categorías, descritas en la tabla 9, a partir de las propuestas de Hill y Tyson (2009) y Terrani (2016); estas categorías son: sustento material, apoyo académico y acompañamiento emocional, las cuales permiten agrupar muchas de las actividades que mencionaron estudiantes y sus familias. De igual manera se presentan dos categorías más que emergieron del análisis de la información: construcción de espacios para dialogar y seguimiento conductual. Se concibe que ambos tipos de acompañamiento, el escolar y el familiar, son igualmente esenciales en este tipo educativo.

Tabla 9 Clasificación de prácticas cotidianas de acompañamiento familiar

Categorías	Definición
Sustento material	Se presenta cuando las familias o estudiantes se encargan de realizar actividades o de cubrir los gastos relacionados con la asistencia escolar como el pago de cuotas semestrales, el transporte de la casa a la escuela y viceversa, adquisición y/o limpieza del uniforme, así como la preparación de alimentos que se consumen dentro y fuera del horario escolar. Estos últimos dos ejemplos visibilizan un trabajo que hacen las familias, especialmente las madres y que no se encontró reportado previamente en la literatura.
Apoyo académico	Son las acciones que tienen como finalidad reforzar los aprendizajes escolares de los estudiantes, se materializan cuando las familias participan de las prácticas escolares proporcionando los materiales y útiles escolares para elaborar tareas/proyectos o bien en la provisión de recursos como clases extra para mejorar el aprovechamiento en alguna asignatura (Hill & Tyson, 2009).
Acompañamiento emocional	Se refiere al seguimiento que hacen las familias del logro académico de los estudiantes a través de conversaciones frecuentes relacionadas con lo educativo o escolar, así como con la supervisión académica. (Delgado-Gaitán, 1994 citado en Terrani, 2016). Los bachilleres sostienen que estas conversaciones son un <i>apoyo emocional</i> que los motiva a desempeñarse mejor como estudiantes.
Construcción de espacios de diálogo (emergente)	La construcción de espacios o encuentros que las familias abren para intercambiar información con los jóvenes sobre la escuela. Estos espacios pueden verse reducidos por los tiempos que los familiares dedican a lo laboral, sin embargo, toman lugar en consejos, preguntas y recordatorios, los regaños y los diálogos dirigidos a incentivar la reflexión sobre la importancia de cubrir las demandas escolares.
Seguimiento conductual (Emergente)	Se refiere a la vigilancia que las familias tienen de actividades extraescolares y de la conducta del adolescente. Sin duda, esta categoría está vinculada con el desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que se vive como una tensión constante.

Fuente: Elaboración propia con base en observación y en los conceptos de Terrani (2016) y Hill y Tayson (2009).

Aunque algunas de estas actividades parecen no tener relación directa con la escuela, son fundamentales porque brindan las condiciones necesarias para que el joven asista a la escuela, por ejemplo, proveer alimentos, y tareas de cuidado e higiene personal como lavar el uniforme; otras sí son relacionadas con la escuela y se materializan en acciones como apoyarles con dinero para que se transporten a la escuela o pagar la colegiatura.

Vicente (A, 2^omat) y Carlos (A, 6^oves) ilustran algunas de estas rutinas, “*cuando entro a las 7:50 me dejan por la universidad para tomar la [ruta de autobús] 40 o la 30 y cuando entro más temprano, a las 7:00 de la mañana, me traen hasta acá*” (Vicente); o “*a veces mi mamá me pone lonche y si no, me apoya con el dinero para comprar aquí*” (Carlos).

La segunda cita realza los matices de las prácticas cotidianas entre las familias, el caso del *lonche*¹ es una práctica con que las familias demuestran interés por el joven y sus estudios, pero, puede ser intercambiable con otras que también son significativas para los estudiantes como darles dinero para que coman algo en la escuela.

Para iniciar, se presenta la figura 3 que esquematiza la relación entre prácticas de acompañamiento familiar y los significados interpretados que sintetiza el contenido a presentar. Las prácticas y significados se muestran siguiendo la lógica del esquema anterior, en donde los romboides contienen las prácticas y los banderines muestran los significados.

¹ Se refiere a un refrigerio que toman los estudiantes durante el receso, denominado así en Aguascalientes.

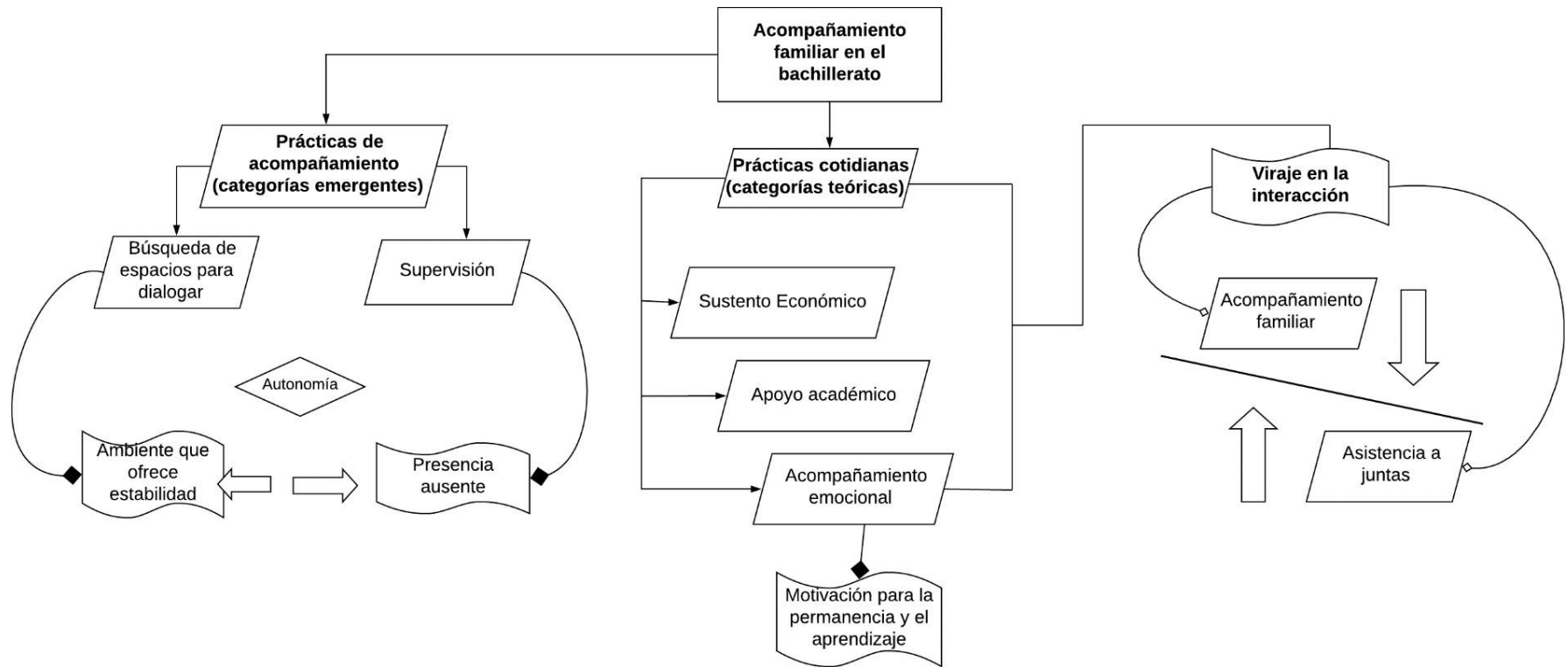


Figura 3 Esquema de relación entre prácticas y significados de acompañamiento familiar en el bachillerato

6.1 Sustento material

En relación con el *sustento material*, los estudiantes manifiestan *mayor consciencia sobre su independencia comparada con etapas educativas previas*, evidenciado en lo que las familias dejan de hacer por ellos

A pesar de que los bachilleres se muestran más independientes de sus familias, reconocen que esta condición no se alcanza por completo en el aspecto económico, pues, en el caso de los diez estudiantes entrevistados, la mitad de ellos trabajan para cubrir algunos gastos escolares y reconocen que, en este aspecto, sus familias siguen siendo un apoyo vital para su permanencia en el bachillerato.

La voz del estudiante Eric (A, 6º), presenta en las siguientes líneas la gratitud por el sustento económico de su madre y su rol en la culminación de sus estudios de bachillerato. La cita además expresa una carga emocional que revela la insatisfacción con sus calificaciones y cierto grado de culpa por no corresponder con buenas notas al esfuerzo de su madre.

Tengo que terminar simplemente por el hecho de que mi mamá trabaja para mí, para tratar de que esté mejor. Mi mamá trabaja para que yo esté en la prepa. O sea, yo me pagó mis cosas, pero pues, de todos modos, aunque yo me pague todo eso, sin mi mamá no podría estar aquí simplemente yo pagaría para eso. *Es que uno sí se agüita porque tu mamá le echa ganas para que estés en la prepa y uno así reprobando y todo eso.*

La narración de Eric pone de manifiesto su posicionamiento social como hijo de familia, como un estudiante que no va bien en la escuela; pero también de la madre como alguien que apoya a su hijo para que estudie. Da cuenta del valor hacia el estudio que se comparte en esta familia, las expectativas que tanto la madre como el joven deben cumplir y de cómo se apropian la importancia de estudiar. La frase señalada con letra cursiva particularmente muestra la experiencia de Eric, en su fase emotiva y reflexiva, identificando culpa y tristeza por no corresponder con buenas notas al esfuerzo de la madre.

Es interesante notar que la experiencia de culpa o fracaso también es común con los hallazgos de Paredes Ocaranza y Saucedo Ramos (2018) quienes reportan cómo los estudiantes comparten esta sensación de fracaso frente al apoyo que les brindan sus familias para estudiar. Resulta conveniente decir que esta experiencia es compartida por varios jóvenes en distintas latitudes y tiempos, lo que lleva a reflexionar sobre la intersubjetividad de las

experiencias educativas, esto es, que no se trata del sentir de un grupo de estudiantes en aislado, sino que es relativo al joven estudiante de bachillerato.

Para los estudiantes el sustento material tiene una conexión con el logro de *autonomía* del joven estudiante, pues en la medida en que se van limitando las responsabilidades de la familia sobre el joven, éste comienza a hacerse cargo de sí mismo; condición que se da en los límites de los contextos familiar y escolar.

Hay que recordar que las escuelas participantes son bachilleratos tecnológicos, que ofrecen diferentes especialidades y las prácticas requieren materiales específicos, como lo menciona Vicente, (A, 2ºmat) de la especialidad de laboratorio clínico: *“Me apoyan mucho, porque pues tienen que pagar la inscripción y tuvieron que pagar los uniformes, las batas, me están apoyando con lo del laboratorio, que las jeringas, que el material...”*. De manera que el sustento económico para comprar los materiales es apreciado por los estudiantes y cuando no lo tienen, llega a convertirse en una dificultad tal como lo narra Paty (B, 2ºmat):

Ahorita nada más batallo en los trabajos que nos encargan, como maquetas o así, hay veces que no tengo dinero, hasta que vaya a trabajar. Y mi mamá también pues no tiene, porque paga renta, la luz y el cable y todo eso, y le pido y me dice, «pues no traigo, ¿qué quieres que haga?».

6.2 Apoyo académico

El apoyo académico versa sobre recursos con los que las familias buscan favorecer el desempeño de sus estudiantes en materias que son complicadas para ellos, como ejemplo, *“mi papá fue el que me pagó unas clases particulares de geometría”* (Vicente, A2ºmat) o bien, *“una prima que también estaba estudiando matemáticas, ella sí era buena, me hacía ejercicios y me los daba, y yo los trataba de resolver, y si no podía, me ayudaba”* (Felipe, B6ºves).

Cabe señalar que los padres de ambos estudiantes son docentes de educación básica, esto apunta a que la práctica se presenta indistintamente del plantel, lo que puede significar una diferencia, en este caso, es el nivel educativo de los padres, pues su experiencia como profesionales de la educación les permite recurrir a estas instancias para apoyar a sus bachilleres. En este sentido se apunta que el rendimiento académico no se alcanza de manera individual, sino que es resultado de la interacción entre actores e instituciones, pues depende de las capacidades del estudiante, de los intercambios familiares y escolares, y de la relación

entre familia y escuela. Lo que evidencia la complejidad de las prácticas y actores alrededor de este concepto.

Otro aspecto que sobresale en lo referente al apoyo académico tiene que ver con la trayectoria escolar de los estudiantes, recordar que el bachillerato es un puente entre la educación básica y superior, por lo que en las entrevistas se expusieron diferentes prácticas con las que las familias apoyan con la decisión y los trámites de ingreso a la universidad.

Ella [refiriéndose a su madre] sí me preguntaba qué quería estudiar, dónde, que estuviera al pendiente de las fechas y todo para que no se me pasara y poder inscribirme; pero como ella no maneja muy bien todo eso de las tecnologías, solamente me estuvo recordando para que no se me pasaran las fechas. (Carlos, A6^oves)

6.3 Acompañamiento emocional

Sobre el *acompañamiento emocional* que los estudiantes definen como “dar ánimo para continuar los estudios” se traduce en acciones cotidianas cuando las familias les preguntan cómo fue el día. La cita que se presenta para ejemplificar esto, corresponde a Eva (B, 6^ovesp) estudiante con promedio regular: “*mi abuelita cuando llego, [me pregunta] «¿cómo te fue, hija, tienes tarea, proyecto, hiciste examen?»*, cuando llego con las calificaciones, [me dice] «*jah mira, hija, te fue bien en la escuela!, subiste calificaciones»*, me apoyan con todo eso...”, esta expresión visibiliza la participación de otros miembros de la familia, como es la abuela, en este caso, ella cumple con la función de dar apoyo emocional a Eva, en tanto que la madre sale a trabajar para conseguir el sustento. Además, el relato da cuenta de cómo el involucramiento familiar no solo es alusivo a los padres, sino que alcanza a varios miembros de la familia, en este caso a la abuela. Este involucramiento se logra desde la dimensión comunicativa, que aparte de ser un aspecto emocional -que no deja de ser importante- es un espacio en el que las algunas familias encuentran lo escolar como tema de conversación de interés común.

La frase “me apoyan con todo eso” resalta el significado que esta joven le da al acompañamiento de su abuela, que se convierte en una sensación de satisfacción con el propio desempeño académico o en otras palabras, refuerza el sentido de autoeficacia, como la misma Eva lo refiere: “*lo que te dicen te ayuda a decir, ¡ay, sí soy buena!, no necesitan darme un regalo para sentirme feliz con la calificación que tuve, o sea, las cosas que te dicen en algo sí te ayudan*”.

Este último aspecto revela que el acompañamiento familiar puede ser un reflejo del *valor educativo* que se comparte con la familia, que como ya se había mencionado en la revisión de literatura, Hill y Tyson (2009) lo definen a partir de creencias, valores, prácticas y mensajes que los padres transmiten a sus hijos sobre la importancia de la educación, su valor o utilidad.

La línea de estudios sobre familia y escuela realizados en Estados Unidos con familias latinas, destaca por su relación con esta categoría, por ejemplo, el estudio de Rivas-Drake y Marchand (2016) reveló relación entre la escolaridad de los padres y el valor educativo que expresaron a sus adolescentes, especialmente, los estudiantes cuyos padres no concluyeron el bachillerato reportaron menor valor educativo y esto, a su vez, se asoció con un menor compromiso escolar. Sin embargo, la información recuperada en este estudio indica que no siempre la escolaridad de los padres es determinante del valor que le dan a la escuela, pues todas las familias expresaron un alto valor por la escolarización, por lo que se piensa que esta relación no es tan lineal, sino que factores contextuales pueden intervenir. Estos resultados manifiestan la importancia de considerar aspectos culturales al investigar qué hay detrás del valor que otorgan las familias a la educación escolarizada.

Como se verá en el siguiente capítulo, el valor educativo que transmiten las familias es un punto de apoyo en el que los estudiantes construyen su autoconcepto como estudiantes.

El concepto de *acompañamiento emocional* ha sido estudiado especialmente en población latina que radica en Estados Unidos, como un elemento que define las trayectorias escolares de los estudiantes y que es transmitido a través de *consejos* desde una “dimensión cultural de la comunicación provocada por emociones, empatía y por expectativas familiares” (Delgado-Gaitán, 1994 citado en Terrani, 2016, p.2). Esta dimensión cultural que apoya la escolarización de los estudiantes se fundamenta en 1) las características y contexto de la escuela, 2) los recursos de las familias y 3) los recursos de los estudiantes, ya que un mismo consejo se puede percibir de distintas maneras (Terrani, 2016).

Uno de los temas más recurrentes en estos *consejos* son las anécdotas en las que las familias cuentan sobre los trabajos duros y mal pagados que hacen para ganarse la vida, provocando la reflexión en el estudiante de que debe aprovechar la oportunidad de estudiar, pues así podrá tener un trabajo mejor pagado.

Sin duda, el t3pico de los *consejos* y son aspectos culturales que se comparte entre las familias mexicanas y latinas, que evidentemente diferencian sus pr3cticas comunes de acompa1amiento familiar de las que se llevan a cabo en otras partes del mundo.

6.4 Construcci3n de espacios de di3logo (emergente)

Esta se define como la construcci3n de espacios o encuentros que las familias abren para intercambiar informaci3n con los j3venes sobre la escuela. La cita que se muestra a continuaci3n es de Catalina, una madre del plantel A, ama de casa, quien tiene tres hijos adolescentes:

Me doy a la tarea casi siempre de acompa1arlos porque siento que el 3nico rato que tenemos para platicar es la sobremesa. Y aunque todos tenemos diferentes horarios, me doy un tiempcito para estar acompa1ando a todos en la cocina, una vez que ya terminan de comer, aunque sea hacer unos cinco minutitos de sobremesa, para saber c3mo est3n, c3mo les ha ido, alg3n pendiente que tengan o algo. Y s3 funciona, pero eso es conmigo, ac3, todos juntos pues muy poco...

Es conveniente destacar que la condici3n expuesta por esta madre no se comparte con el resto de las familias, pues el tiempo del que dispone para tener encuentros cercanos con sus hijos, no es igual en otras familias en que las madres, como sost3n del hogar o complementando los ingresos del padre, salen a trabajar; las posibilidades de di3logo pueden ser menores en estos casos. Los propios estudiantes expresan que tienen pocos momentos para dialogar con su familia:

Cuando llego de la prepa, a veces me pongo a platicar con mi hermana o con mi mam3, depende de qui3n est3, porque a veces, una est3 en la ma1ana otra en la tarde. O, a veces no veo a ninguna de las dos. (Ang3lica, B63ves)

Depende del horario que tenga mi mam3, cuando llego, si est3 en la casa pues platic3 con ella, pero muy poco porque como entra temprano a trabajar pues se duerme temprano, no hay mucho tiempo, pero si platicamos algo (Eva, B63ves).

A mi pap3 a veces s3 le platico, y s3 me escucha, cuando estaba aqu3, ¿no?, «mira pap3 estoy haciendo esto y esto, de lo de la carrera en la que estoy», le digo que estoy en electromec3nica, y 3l me dice, «3chale ganas porque esa carrera es bien pagada», [...] y yo le ense1o lo que hago, mi pap3 s3 me escucha, pero muy a veces, a veces est3 en el celular y ni caso me hace. (Paty, B23mat).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para los estudiantes, el sentirse escuchados, aunque sea por momentos breves, significa que cuentan con el apoyo de su familia, pues son conscientes de que además de la comunicación también reciben de sus padres el apoyo económico para estudiar. Integrando así el acompañamiento que reciben.

Estos testimonios dan cuenta de una realidad familiar, aquella en la que los padres salen a trabajar para ganar el sustento de la familia, quienes tienen jornadas laborales largas, que les dificultan la convivencia y comunicación con sus jóvenes. Recordar que además de estas situaciones, la adolescencia puede ser en sí misma una dificultad para la comunicación entre padres e hijos.

La demanda de diálogo y convivencia familiar, que como se verá más adelante es solicitada también por la escuela, surge desde el campo de la psicología cuando recomienda pasar “tiempo de calidad” con los hijos. En la realidad, cada familia responde a esa solicitud de acuerdo con sus propias posibilidades y recursos. La información sobre acompañamiento en el bachillerato, expuesta en este capítulo, demuestra que los hijos sí importan para las familias, por el hecho de que los apoyan para estudiar; aunque no en todos los casos se dan los espacios para dialogar. De acuerdo con la experiencia de estudiantes y sus familias, en esta investigación, en los espacios para dialogar se dan consejos, hacen preguntas, recordatorios de fechas y trámites, entre otros.

Los orientadores/tutores expresan en su discurso que las familias dialogan poco, por ejemplo, las palabras del tutor Antonio del plantel A, expresan: “[la familia] es un aspecto fundamental en su desarrollo [se refiere a los estudiantes], personal y académico obviamente [...] si lo ponemos en una escala del uno al cien, yo pondría a la familia en un 90%, la sociedad a lo mejor un 5%”, sobre la comunicación intrafamiliar señala, “últimamente en las familias tanto el padre como la madre trabajan, entonces si es difícil la comunicación con ellos [refiriéndose a los estudiantes]”, y continúa, “no es que [el padre o madre] agarre los cuadernos y ja ver!, ¿qué traes?, no, ¿cómo vas?, platicar, platicame de los maestros, de qué no le entiendes...”. Esta voz es muy rica ya que por un lado acentúa una demanda de involucramiento solicitada desde la escuela; y por otro, se explicita que en el bachillerato no es necesaria una seguimiento cercano, como se suele hacer en niveles educativos previos, pero

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

es imprescindible mantener el diálogo sobre asuntos escolares, tal como afirman Hill y Tyson, (2009) en su estudio.

En el discurso del tutor Antonio, también se observa nuevamente una relación directa entre el buen desempeño del estudiante y el involucramiento de su familia. En esta construcción se omiten aquellas prácticas escolares que realiza el bachillerato para apoyar la formación de sus estudiantes y también las propias capacidades del estudiante. Como se dijo anteriormente, el rendimiento académico es el resultado de las prácticas de participación de diferentes actores, sin embargo, en sus palabras expresa, *“tengo quince años aquí y la experiencia me ha dado a saber todas estas situaciones que suceden con ellos [se refiere a los estudiantes]”*. De manera que la experiencia del tutor le permite construir estas interpretaciones en torno a la comunicación al interior de las familias, las prácticas de involucramiento familiar y su relación con el rendimiento académico.

Dentro de los recursos que posibilitan el diálogo entre padres y bachilleres se encuentra el uso de los mensajes de texto a través del celular, destaca como medio de interacción entre algunas familias, cuando por diferentes razones no viven bajo el mismo techo; como lo ilustra la mamá de Daniela del plantel B, quien no vive con sus hijos porque está divorciada del padre y es él quien tiene la custodia de los hijos *“le mando mensajes cuando yo noto que ella [refiriéndose a la estudiante] está triste, en cosas que publica en sus estados; y le digo, ¿qué te pasa mi’ja?, “nada”, ¿no te pasa nada?, y ella, “no, estoy bien”*,. Y también en el caso de estudiantes foráneos, quienes salen de sus municipios para estudiar y viven separados de sus familias; así lo declara Yadira (A, 2ºmat), *“platicamos en el transcurso del día por mensaje, cuando se me olvidó algo o que me haya pasado algo en la escuela o alguna urgencia”*.

La experiencia de tener estos espacios de diálogo al interior de las familias, en los que se socializan temas escolares, genera reflexión en los estudiantes y les ayuda a madurar en la toma de decisiones y asumir responsabilidad frente al estudio; pues, como señala Weiss (2015, p.1269), es *“a través de sus experiencias que los jóvenes se socializan, en el sentido de saber manejar las normas y valores en diferentes ámbitos de la vida, y se subjetivan al elaborar valores, normas y decisiones propias”*.

El discurso de Flor, madre de una estudiante del segundo semestre, del plantel B muestra cómo reacciona la joven frente a este tipo de acompañamiento, dejando ver su capacidad de decisión sobre las demandas escolares.

Pues hay veces que veo que se me desanima al estudiar. Yo le digo si no vas a estudiar, ¿para qué estás gastando?, “no, es que sí quiero estudiar”, pues demuéstremelo, no nada más es venir a hacer relajo y ya. Porque hay veces que le digo, ¿ya hiciste tarea?, “ay sí, la hice ayer”, o que, “necesitamos material”, hay veces que sí la veo muy interesada y hay veces que se le olvida, o no sé.

En el mismo sentido, cuando los estudiantes perciben la desaprobación de algún familiar por su bajo desempeño escolar o por su mala conducta, es este acompañamiento en lo cotidiano, establecido a través del diálogo, lo que les invita a reflexionar sobre su propio actuar y les permite tomar acciones para corregir esas conductas. El siguiente fragmento muestra el acompañamiento de los padres de Carlos (A, 6°vesp), reporta que le dieron de baja cuando cursaba el tercer semestre por exceder el número de materias reprobadas:

Mi mamá se molestó... Mi papá también se molestó [...] me dijo que tenía que echarle más ganas que no podía estar haciendo eso. Y sí, la verdad, sí me hicieron entrar en razón, de que no estaba bien. Y ya después si me siguieron apoyando con inglés, tomé un curso aparte, cuando estuve el año de baja, me apoyaron con tomar un curso básico, me ha servido mucho, me apoyaron en eso y en otras materias que tenía dudas, me trataron de apoyar para poder mejorarlas, para continuar aquí (Carlos, A6°ves).

La frase “me hicieron entrar en razón” da cuenta de esa reflexión que este estudiante tuvo a partir de las palabras de sus padres; muestra también una modificación de las prácticas de involucramiento en su familia, cuando emprenden acciones para apoyar a Carlos para que siga estudiando en ese plantel.

6.5 Seguimiento conductual (emergente)

Un último grupo de prácticas de acompañamiento están ligadas al *seguimiento conductual*, es decir, a la supervisión de actividades extraescolares y la conducta del adolescente. Para ilustrar la categoría de *seguimiento conductual* se presenta el ejemplo de Fabiola, madre de un estudiante de segundo semestre del plantel B, que describe una anécdota:

Tiene una fiesta mañana y me dice, “¡está aquí cerquita!”, pero ¿a qué hora es?, “pero, ¿si me vas a dejar?”, le dije, ¿van a beber [refiriéndose a alcohol], me dice, “no creo, porque es en casa de un muchacho”, le digo, pues te iré a dejar y voy por ti.

De acuerdo con autores como Betancourt y Andrade (2011) estas prácticas también se denominan control conductual y se relacionan de manera positiva con el rendimiento

académico. En este testimonio, sí se establece esta asociación, pues, Fabian, su hijo, mantiene un promedio alto.

El seguimiento conductual es una práctica que tiene límites cercanos con la autonomía de los jóvenes, pues un estilo rígido o laxo puede generar distintos niveles de autonomía. La siguiente nota se refiere a esta idea, desde la voz de una estudiante de 18 años, *“a esta edad debemos de ser responsables con lo que hacemos y nuestra toma de decisiones. Y ya que nuestros papás estén sobre uno pues no es tan cómodo con nuestra toma de decisiones”* (Angélica, B6^oves).

Esta situación no es desconocida para las familias que advierten que en el bachillerato el estudiante adquiere el rol protagónico en cuanto a su desempeño y toma de decisiones, pero reconocen la importancia de mostrar interés por sus estudios a través del seguimiento constante, Catalina, madre de un estudiante de sexto semestre del plantel A lo plantea así:

Yo creo que es muy poco lo que lo apoyo, digamos que es más autosuficiente en todos los aspectos [...] yo siento que el apoyo en prepa ya nada más es emocional, ya me siento como... me estoy cuestionando a mí misma, y digo, pues como que ya es obsoleta la “ayudilla” que le doy, porque ya nada más es como un seguimiento [...], pero sí he tratado de no soltarlo, y de presionar para que termine.

Los relatos anteriores de Julia, Fabiola y Catalina muestran su experiencia como madres de bachilleres en relación con las prácticas de seguimiento conductual, de ahí que éstas se construyen en función del rendimiento académico y comportamiento de sus hijos; y de sus preocupaciones como madres al cuidado de adolescentes expuestos a riesgos. Pero también de las demandas de seguimiento de sus hijos, que claman por autonomía, y las de la escuela. De tal forma que al visibilizar estas experiencias y sus componentes es posible comprender la complejidad de estas prácticas en las que se entrecruza la subjetividad de varios actores. El acompañamiento excesivo o la falta de este generan desequilibrios, no se puede establecer una dosis de acompañamiento estándar, dependerá del desarrollo de cada estudiante. Aunque sí es posible decir que todo estudiante requiere de un mínimo de acompañamiento familiar para permanecer y concluir el bachillerato.

En resumen, las prácticas de acompañamiento que emergen de la información brindada por estudiantes y familias son dos: las relacionadas con el diálogo en torno a los asuntos escolares y las concernientes con el seguimiento conductual. A los consejos, preguntas y

recordatorios, que antes se apuntaron antes, se añaden: los regaños y los diálogos dirigidos a incentivar la reflexión sobre la importancia de cubrir las demandas escolares.

Llama la atención que estas prácticas se corroboran con los hallazgos de la línea de estudios que aborda, en población mexicana residente en Estados Unidos, el involucramiento familiar en bachillerato, dirigidos por Carpenter, Young, Bowers y Sanders (2016). Los autores explican que los padres se muestran interesados en las prácticas de involucramiento, que denominan “informales”, las cuales abarcan el conocer a los amigos de sus hijos, inculcar valores propios de su cultura, supervisar la tarea y hablar con sus hijos sobre la escuela y su futuro; estas son similares a las que en este estudio se reportan como prácticas de seguimiento conductual y construcción de espacios para dialogar sobre temas escolares. El estudio de estas prácticas “informales” de involucramiento revela una condición poco abordada por otros trabajos de investigación, en la que se profundiza en prácticas que parecieran invisibles para tutores/orientadores.

6.6 Significados de las prácticas de acompañamiento familiar

Las cinco prácticas descritas anteriormente sobre el acompañamiento familiar son prácticas a las que, de manera cotidiana, el estudiante y demás actores involucrados asignan significados. Este apartado describe cuatro categorías, las dos primeras recuperan la voz del estudiante, y las últimas, la de los tutores/orientadores.

Motivación para la permanencia y el desempeño en el bachillerato

Para el joven estudiante, el que sus familias muestren interés por sus estudios puede ser determinante en el ánimo que les genera asistir a la escuela y la responsabilidad que muestren con su aprendizaje. Así lo ilustran las palabras de Yadira (A, 2°mat) “*siempre me dan aliento a seguir [estudiando] y ese es un factor que influye para que yo me motive en mis clases*”.

Por el contrario, el estudiante decide no comprometerse con sus estudios si no percibe el apoyo de su familia “*si sientes que no les importas, eso baja la motivación; a ellos no les importa, pues no le echo ganas entonces*” (E16, Bv6°ves).

Distanciamiento de la interacción familia-escuela

En esta línea de lo que interpretan los estudiantes sobre el acompañamiento familiar se considera también que éste es un elemento que define la relación familia-escuela. En este sentido, el bachiller reclama su necesidad de autonomía y lo significa haciendo una distinción entre el apoyo que percibe de su familia a través de acciones cotidianas y la asistencia de ésta a las juntas, e identifica de que no hay relación entre ellas, pues siente que su familia lo apoya pese a que no asista frecuentemente a las juntas. Este momento supone un *distanciamiento en la interacción familia-escuela*, es decir, un cambio notable en la relación familia-escuela, en el que los estudiantes valoran el acompañamiento familiar por encima de la asistencia a actividades escolares.

Este distanciamiento en la relación familia-escuela contempla un cambio en las prácticas de interacción promovidas por escuelas y familias, que también puede ser favorecido por la concepción de las familias, sobre su prescindible presencia en la escuela; mas no un desinterés por parte de las familias, pues como se aborda en el capítulo siguiente, entre las familias de se observa una alta valoración de la educación, y en algunos casos, expectativas de que los jóvenes estudien una carrera universitaria, aunque los tutores/orientadores interpretan ese distanciamiento como desinterés hacia la escuela. Todo ello finalmente deriva en una disminución de la presencia de las familias en la escuela hacia el sexto semestre.

Además de distinguir la categoría de *distanciamiento en la interacción familia-escuela*, se analiza cómo se comparte entre estudiantes con diferentes promedios. Basta citar el caso de Angélica, una estudiante de promedio regular, que ha desarrollado autonomía académica, al colocarse como responsable de sus calificaciones, asume que éstas no tienen relación con la presencia de su madre en las juntas:

La mía [refiriéndose a la madre] no necesariamente viene a las juntas, pero no por eso yo tengo que bajar mi rendimiento académico, o sea, al contrario, tengo que demostrarle que a pesar de que ella no viene a las juntas, no estoy bajando, y al contrario voy subiendo de calificaciones, sin necesidad de su presencia y que ella me esté presionando para las calificaciones (Angélica, B6ves).

La narración expone en palabras de Angélica el significado de *distanciamiento en la interacción familia escuela* destacando que este es compartido por varios estudiantes del

plantel B, aunque sus padres acudan o no a las juntas, pues el acompañamiento al que se refiere da cuenta del seguimiento, más que de la presencia de las familias en la escuela.

Este significado devela también la relación entre las prácticas de acompañamiento familiar y la permanencia escolar, pues como afirma Eric, estudiante del plantel A con promedio bajo, el apoyo familiar influye *“no tanto las calificaciones, sino en venir [a la escuela]. Sin ellos [su familia] no podría venir, pero así que diga, en las calificaciones, pues no, en eso no, en estar en la prepa y en que termine la prepa, sí”*, afirmación que va en el mismo sentido de la idea de Weiss (2012) cuando señala que *“la universalización de la educación media superior sólo se logrará si hay interés de los jóvenes y de sus familias para asistir a ella”*.

En síntesis, además de las expresiones de los estudiantes antes citados, el significado de distanciamiento en la interacción también se fundamenta teóricamente en la idea de Goodall y Montgomery (2013) (Cfr. Apartado 2.3.1) quienes apuntan que es esperable que se transite de un involucramiento con la escuela, en el que inicialmente ésta promueva las actividades, a un segundo momento en que las familias puedan estar completamente comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes. El primero es deseable y útil, pero el segundo es mucho más significativo para los estudiantes. De manera que estos estudiantes sobrevaloran el acompañamiento de sus familias frente al vínculo de estas con el bachillerato.

A la postura anterior conviene agregar los análisis de Guerra y Guerrero (2012); y Guzmán Gómez y Serrano Sánchez (2011) quienes estudiaron las condiciones desiguales en que estudian los jóvenes, concluyendo que aquellos que provienen de un entorno familiar social y económicamente favorecido tienen mayores recursos culturales y educativos, que les permite ingresar a las instituciones de educación superior de mayor prestigio. Si bien, la familia juega un papel inapreciable en el logro de la universalización del bachillerato, son las mismas condiciones económicas de la familia las que pueden condicionar su ingreso a la educación superior. En este sentido, los procesos de selección que implementa la escuela también tienen un peso notable en la definición de las trayectorias escolares.

Por su parte, los tutores/orientadores significan el acompañamiento familiar que sus estudiantes reciben en dos sentidos, como un ambiente que ofrece estabilidad al estudiante y como una presencia ausente, en seguida se desarrollan.

Ambiente que ofrece estabilidad al estudiante

En el discurso de los tutores/orientadores se advierten dos significados; por un lado, una valoración positiva sobre la implicación de las familias en la formación de los estudiantes cuando expresan que esto genera un *ambiente que ofrece estabilidad al estudiante*. Entendida como el reconocimiento de la actuación que tiene la familia en el desarrollo cognitivo, conductual y emocional del bachiller, argumentando que hay una asociación entre las prácticas de convivencia familiar y el buen desempeño académico de los estudiantes. Para ejemplificar esto la tutora Ana (plantel A) señala:

“con los alumnos que son regulares y que llevan un desarrollo sano y óptimo, sabemos que se ve reflejado en que atrás están los papás, sí dándole esa parte de libertad y de autonomía. Detectas cuando provienen de familias que están muy al pendiente de sus hijos”.

Presencia ausente

Sin embargo, esto puede variar entre familias, de acuerdo con la experiencia de tutores/orientadores el acompañamiento familiar se interpreta también bajo la categoría de *presencia ausente* definida como la presencia de sustento económico, pero ausencia de momentos de convivencia y comunicación, esto lo expresan los orientadores de los dos planteles, aquí se recupera la cita del orientador Edgar del plantel B:

Sí hay una parte de preocupación en los aspectos como de alimentación, muy básicos, o sea, es así cómo «te doy a comer y ya, a ver qué haces», pero ni siquiera con un, «¿estás bien?, ¿cómo te va?», o sea, como que es nada más la necesidad básica, duermes, comes en casa, te lavó la ropa o te plancho, pero con aspectos que involucran un *pensamiento más complejo*, no hay.

De igual forma lo afirma la orientadora Karen, del plantel A:

En realidad, hay ausencia de apoyo emocional, se centran en que cumplan con la disciplina y las normas que pide la escuela, pero desconocen la vida de sus hijos, no hablan con ellos sobre temas como sexualidad y orientación... El papá se encarga de que cumpla las reglas de la escuela y lo castigan porque reprueba, pero no le preguntan al hijo ¿por qué reprueba? Hay apoyo económico, de normas o autoridad, pero no emocional. [...] pienso que es más presencial que *acompañamiento verdadero* porque se van a trabajar y los dejan solos, entonces los educa la tele, el WhatsApp, las redes sociales, los amigos, la calle; pero a la vez, «te lavo, te doy de comer, te limpio» y los traen a la escuela hasta la puerta.

Aunque los orientadores mantienen una percepción que minimiza el apoyo económico frente al emocional, los estudiantes significan ambos apoyos como entrelazados, pues para ellos es esencial que sus familias les faciliten los materiales que necesitan para sus tareas o proyectos.

Notar que el significado de *presencia ausente* lo declaran los orientadores, en este sentido, se deriva del marco interpretativo que les proporciona su profesión (psicólogos) como especialistas en el comportamiento humano que les permite profundizar en los aspectos afectivos de los estudiantes; además, la función de este tipo de profesionales se orienta al trato con los alumnos en riesgo, ya sea por aspectos académicos o conductuales, así que su percepción puede enfocarse por su mayor interacción con este tipo de estudiantes. Tener en cuenta que este significado se construye a partir de los casos que frecuentemente revisan los orientadores, es decir, entre sus funciones detectan estudiantes en riesgo de abandono escolar con estas características, situación que puede no extenderse al resto de los estudiantes.

Pareciera que este significado expone, en términos de acompañamiento familiar, lo que para ellos es deseable y no ocurre, desde una postura polarizada que no incluye parámetros intermedios que ubiquen la realidad de otras familias, esto al margen de revelar en sus narraciones conceptos como “acompañamiento verdadero” o “pensamiento complejo”, para señalar el ideal de acompañamiento familiar.

Esta apelación que hace la escuela sobre cómo la familia debe acompañar al estudiante se ha encontrado también en estudios como los de Neufeld, Santillán y Cerletti (2015), señalando que a las demandas de acompañamiento familiar también se le agrega la solicitud de proveer al estudiante de un ambiente adecuado, aludiendo a normas y valores que favorezca el aprendizaje. Estas peticiones dan cuenta de que dentro de la diversidad de prácticas con que las familias acompañan a sus estudiantes, no todas son legitimadas por las escuelas, desde este punto de vista, se coloca a los estudiantes en condiciones desiguales por el tipo de prácticas de acompañamiento que sus familias realizan.

6.6 Las prácticas y significados del acompañamiento familiar: análisis contextual de los planteles

El acompañamiento familiar como ha sido descrito en este capítulo, a partir de las prácticas y significados de los actores, se analiza ahora para enfatizar las diferencias y semejanzas que el

contexto de los dos planteles analizados puede brindar, Para ello, d las ideas plasmadas en la tabla 10, sintetizan los hallazgos identificados en esta dirección y guían el análisis.

En lo relativo al sustento económico hay que decir que de acuerdo con lo reportado por tutores/orientadores, hay un mayor número de estudiantes que trabajan en el plantel A, recordar también que este plantel tiene una matrícula que ronda los dos mil estudiantes, por lo que la comparación en valor numérico puede no ser precisa. Sin embargo, en ambos planteles se destaca que los estudiantes reconocen que, aunque trabajan para pagar sus estudios, aún dependen económicamente de sus familias, pues son estas quienes les dan manutención de necesidades como alimento y transporte.

En cuanto al plantel B, es interesante destacar que algunas familias, a la hora de receso, llevan lonche a los estudiantes, lo cual es una práctica característica de etapas educativas previas o de comunidades escolares pequeñas, que evidentemente no ocurre en el plantel A y que supone una distinción especial en cuanto a las prácticas de acompañamiento; puede influir también que el plantel se ubica en un municipio distinto a la capital, que aunque un tanto conurbado, puede mantener este tipo de vínculos con la escuela aún en el bachillerato.

En referencia al apoyo académico no se identifica una diferencia notoria entre planteles, sin embargo, no se pierde de vista el caso de Paty, estudiante del plantel B y joven madre, quien refiere que a pesar de trabajar para solventar los gastos de la escuela, tiene dificultades económicas en su familia que, en ocasiones, le impiden comprar los materiales.

Como atributo del apoyo emocional se resalta la idea de que los estudiantes del plantel B reconocen tener menos tiempo para comunicarse con sus familias debido a las jornadas laborales de sus padres. Esto se asocia a los trabajos que desempeñan las familias en la zona industrial que rodea al municipio donde se ubica el plantel B. Distinguiendo que este escenario define en cierta medida los vínculos entre las familias de esta comunidad, así como la relación familia-escuela.

En tanto las prácticas de seguimiento conductual reportadas en los dos planteles dan cuenta de una condición relacionada a la etapa evolutiva que atraviesan los jóvenes que cursan el bachillerato.

Sobre el significado de presencia ausente, aunque este es compartido por orientadores y tutores de los dos planteles, se identifica que para las familias el hecho de brindar apoyo

económico significa salir a trabajar y esto puede absorber gran parte de su tiempo, restando tiempo al acompañamiento emocional.

Tabla 10 Análisis contextual de las prácticas y significados del acompañamiento familiar en el bachillerato

Acompañamiento familiar en el bachillerato		
	Plantel A	Plantel B
<i>Prácticas de acompañamiento</i>		
Sustento económico	Las orientadoras reportan que en su mayoría los jóvenes trabajan para solventar sus estudios.	Los testimonios de los participantes evidencian como señal de orgullo que algunas familias acudan a la hora de receso a dejar lonche a los estudiantes.
Apoyo académico	No se ve una diferencia en cuanto a plantel, pero sí se aprecia que la búsqueda de apoyos externos como clases extras se presenta en aquellas familias cuyos padres son profesionistas, es decir, aquellos con mayores recursos académicos.	
Acompañamiento emocional	Los estudiantes entrevistados reportan tener espacios suficientes para comunicarse con sus familias sin ser trastocados por los horarios de trabajo de sus padres y madres.	El discurso de los estudiantes refiere que hay una limitación en el tiempo disponible para comunicarse con sus familias derivado de largas jornadas y al cambio de turnos en el trabajo de sus madres y padres.
Seguimiento conductual	Las prácticas de seguimiento conductual decrecen hacia el sexto semestre, en comparación con los estudiantes de 2° semestre, sin diferencia notoria entre los planteles.	
<i>Significados</i>		
Presencia ausente	Este significado es compartido por los orientadores de ambos planteles.	
Distanciamiento en la interacción	Se percibe que para los estudiantes del plantel A es importante que sus familias acudan a las juntas, aunque no lo hagan frecuentemente, es una manera en la que demuestran el interés por sus estudios.	La presencia de las familias en las juntas puede no llegar a ser menos relevante que el acompañamiento emocional. Los estudiantes argumentan que la plataforma permite a sus familias estar informados sobre su desempeño académico sin necesidad de asistir a las juntas.

Finalmente, el *distanciamiento en la interacción* revela la visión que cada plantel tiene sobre la relación familia-escuela, y en efecto, este punto tiene que ver con el contexto que rodea a cada plantel, por ejemplo, para el plantel A, reconocido localmente por su prestigio

educativo, todavía resulta muy importante que las familias acudan a las juntas, revelando así el alto valor educativo de las familias de este plantel. Sin embargo, en el plantel B, las condiciones laborales de las familias que se describieron anteriormente generan alternativas como la plataforma educativa para mantener el vínculo familia-escuela centrado predominantemente en el desempeño académico.



CAPÍTULO VII. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN

*“La escuela te abre caminos”
(padres y madres de familia)*

En este capítulo se aborda el tema referido a las creencias de familias y bachilleratos comunicadas a los jóvenes, a través de la interacción cotidiana, sobre la importancia de estudiar, esto es, lo que comúnmente se dice sobre el valor de la educación.

La información muestra que las familias expresan valor a la educación por medio de discusiones que comunican aspiraciones y expectativas educativas, argumentos sobre la utilidad del estudio, así como la vinculación de contenidos de asignaturas escolares con eventos actuales y con metas futuras. Como se señaló en el capítulo anterior, el valor de la educación es sustancial pues a partir de este, los estudiantes constituyen significados de permanencia y trayectorias escolares.

En este capítulo es importante traer de nueva cuenta el concepto de socialización, que de acuerdo con Weiss (2015b), indica la trascendencia del contexto escolar para los jóvenes estudiantes porque es un escenario donde tienen contacto con sus iguales y ello da lugar a la subjetivación de normas y valores. En este sentido, las prácticas de socialización se reconocen como un proceso de construcción conjunta (socialización entre pares), pero también se identifican aquellas prácticas socializadoras en las que los adultos proponen las normas y valores a seguir con las cuales interactúa en forma activa el joven. Así, el bachiller está constantemente socializando en dos sentidos, horizontal (con sus iguales) y vertical (con adultos); esta última puede predominar en el contexto familiar. En palabras del mismo autor, el joven estudiante es una persona que, en el intercambio de estos dos escenarios continuamente se está “auto formando” (p.1269).

Sabiendo que es el estudiante quien, a través de sus experiencias, reconstruye las normas y valores tanto en la escuela como en la familia, a continuación, se proponen los significados del valor educativo, resaltando la voz de estudiantes y familias. Sirva al lector la figura 4 para conocer el contenido de este tema de análisis.

La figura 4 esquematiza los significados sobre las expectativas educativas familiares y la utilidad del estudio, en tanto que las prácticas quedan definidas con el concepto de currículum del hogar. Notar que en los significados de este tema destaca la voz de las familias.

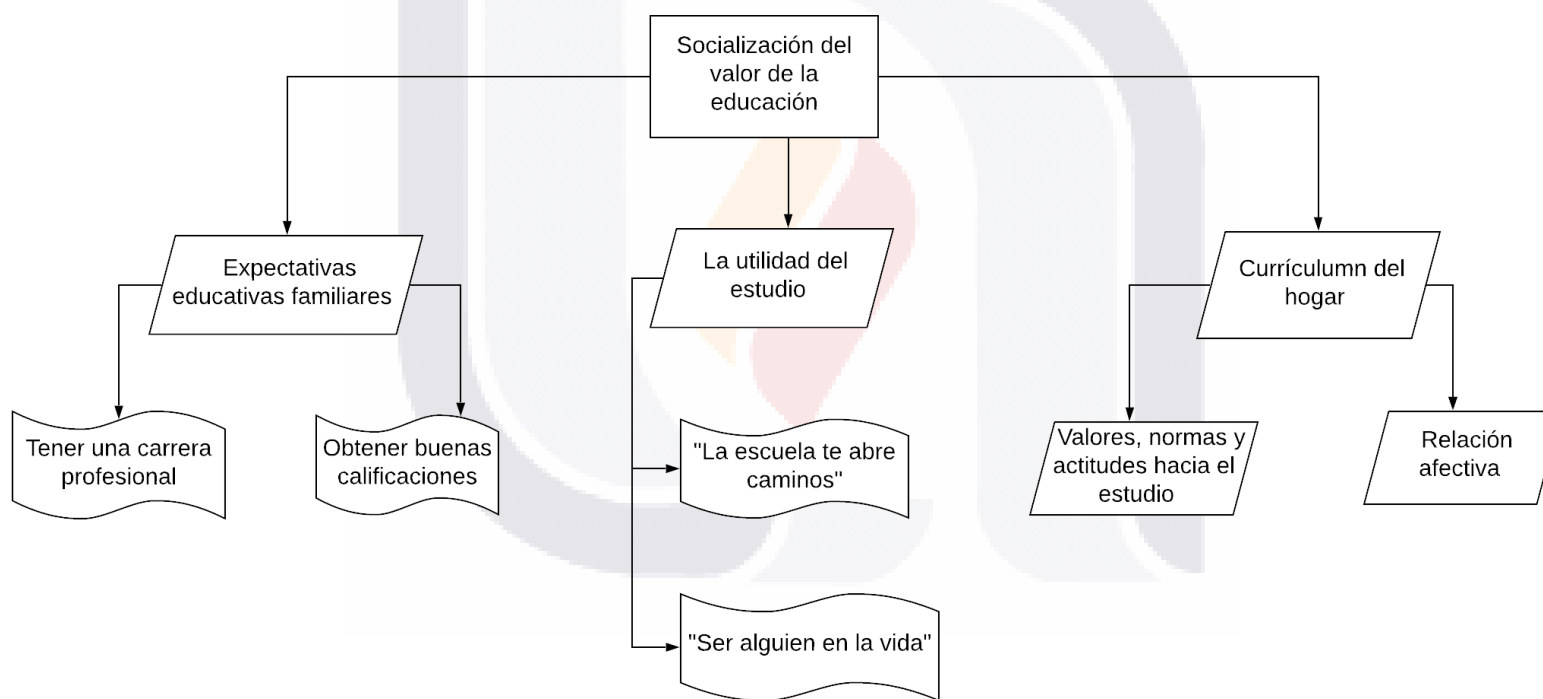


Figura 4 Esquema de relación entre prácticas y significados sobre el valor de la educación

7.1 Expectativas educativas

Las expectativas educativas se refieren a lo que el estudiante percibe que su familia espera de él en cuanto a lo escolar, estas se clasificaron en dos categorías 1) la culminación de una carrera profesional, con la que luego podrán tener acceso a mejores condiciones económicas; y 2) obtener buenas calificaciones. Tener en cuenta que estas construcciones de los propios estudiantes son generadas a partir de las prácticas de socialización familiar y escolar.

De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes, las expectativas no siempre se expresan a través de las palabras, sino que hay expresiones no verbales que de manera intuitiva les hacen saber lo que se espera de ellos, así lo enuncia Felipe, estudiante de sexto semestre del plantel B, *“llegar a la universidad y ponerlos orgullosos. O sea, nunca me lo han dicho, «quiero que llegues a la universidad», pero realmente yo creo que sí lo piensan [...] «uy, ya llegó a la universidad, sí se esforzó»”*. El mensaje transmite una expectativa no dicha, pero que Felipe interpreta, apoyado en las prácticas de acompañamiento familiar, que le hacen saber que a sus padres les gustaría que concluyera una carrera profesional.

Es importante señalar que las expectativas familiares se van construyendo desde el comienzo de la escolarización y cobran especial relevancia en el bachillerato, etapa educativa en la que el estudiante elige carrera profesional, es decir, no surgen de manera espontánea, sino que se van creando a partir de lo que se dice en la familia sobre el valor de la escuela, y su propia experiencia escolar. Para ejemplificar esto, se destaca el caso de la especialidad de técnico en Laboratorio clínico del plantel A, durante la participación de los estudiantes en el grupo de discusión, sobresale una mayor exigencia sobre las calificaciones de parte de las familias, esto se debe a que la mayoría de estos jóvenes desean estudiar medicina o alguna carrera asociada a ciencias de la salud, las cuales se caracterizan por tener una alta demanda y por tanto son más selectivas en su admisión de estudiantes, para lo cual es fundamental un alto promedio. Así mismo, al analizar los datos de este grupo obtenidos a través de la ficha de identificación, los estudiantes reportan un promedio final de secundaria alto, comparado con otras especialidades; lo que finalmente permite corroborar que la construcción de expectativas inicia en niveles educativos previos al bachillerato. Sin duda, las expectativas

que tienen las familias de estos jóvenes son altas y se reconocen los esfuerzos de estos estudiantes para llevar al plano real esas expectativas.

El caso de esta especialidad permite afirmar, al igual que en los dos temas de análisis previos, que el rendimiento académico es un asunto que está presente en las prácticas y discursos que permean en la escuela y la familia.

Aunque, las expectativas familiares juegan un papel capital, se resaltan también las prácticas académicas del bachillerato, a través de la exigencia en el cumplimiento de las actividades escolares que se demanda a estos estudiantes, en comparación con otras especialidades. Es decir,, el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato se delinea a través de las prácticas y omisiones de escuela y familia, y es también un componente que define la relación familia-escuela.

Como se señaló en la revisión teórica, Crosnoe (2001) sostiene que en el bachillerato es común que las familias se involucren menos en las tareas escolares, especialmente cuando los estudiantes tienen un alto desempeño académico. Esto corresponde con la información revelada por estudiantes con alto promedio. Hablar sobre temas escolares no supone ningún problema para estos estudiantes y sus familias, pues los primeros logran el reconocimiento de sus padres por sus altas notas. En estos casos se observa que las familias acuden con regularidad a las reuniones que propone la escuela, aunque no lo consideran imprescindible, pues de manera cotidiana obtienen información sobre los avances escolares y se sienten orgullosas de ellos.

Por su parte, aquellos estudiantes con promedios bajos suelen evadir las conversaciones sobre lo escolar con sus padres, pues encuentran dificultades en la realización de sus actividades escolares y dichas conversaciones pueden terminar en reproches y castigados. En cuanto a las reuniones escolares, las familias de estos estudiantes reportan malas experiencias, pues en ocasiones son puestos en evidencia frente al resto de los padres de familia, debido al bajo desempeño de sus hijos; esto provoca cierto rechazo a las reuniones que propone la escuela y eventualmente su inasistencia. Parla tutores/orientadores el rasgo visible del involucramiento familiar son las calificaciones de los estudiantes, así que mientras estas no mejoren, difícilmente se reestablecerá una relación armónica, de ahí que la presencia familiar, en estos casos, pueda no ser suficiente.

Entre los estudiantes de promedios altos, regulares y bajos existen condiciones socioeconómicas diferenciadas que promueven, o en su caso, dificultan la asistencia a las reuniones escolares. No obstante, como se ha mostrado a lo largo de los dos capítulos anteriores, esto no quiere decir que las familias estén desligadas o desinteresadas de la educación de sus jóvenes. Como afirma Carmona (2020) existen algunas prácticas de involucramiento familiar que propician alto rendimiento en los jóvenes estudiantes, las cuales van más allá de sus condiciones socioeconómicas, a saber, altas expectativas, comunicación frecuente sobre temas escolares y orientación poco dirigida que otorgue libertad de acción al joven. Aunque más que recomendar estas prácticas como una receta infalible para promover un buen rendimiento académico, se reconoce que las interacciones entre padres e hijos cobran especial relevancia en el tema de las calificaciones.

Una forma particular en que las familias mexicanas impulsan a sus jóvenes a perseverar en los estudios es por medio de mensajes sobre *esfuerzo*, bajo estos subyace la idea de que un profesional tendrá un trabajo que requiera menor esfuerzo físico comparado con aquel que no concluya una carrera profesional. En muchas ocasiones son los propios padres quienes se ponen como ejemplo, para mostrarles a los estudiantes cuánto deben esforzarse para ganarse la vida si no estudian.

Las palabras de Angélica, estudiante del sexto semestre del plantel B, con promedio regular, ilustran esta idea de esfuerzo.

[Su familia] Han insistido mucho en que vea cómo les va a las personas que estudian y a las que no estudian, pues les va mejor a las personas que sí estudiaron algo, no batallan tanto, no se cansan tanto, y que es mejor estar aquí [refiriéndose a la escuela], que estar trabajando. Mi mamá dice que mientras ella pueda, ella siempre me va a apoyar para que estudie lo que yo quiera.

La categoría de *esfuerzo* también se ha encontrado en estudios como los de Suizzo, Moran y Pahlke (2012), desarrollados en poblaciones latinas. Los autores indican que hay una relación entre los mensajes de esfuerzo o trabajo duro que las familias hacen saber a sus estudiantes, con la presencia de altos niveles de motivación académica en estos últimos. No obstante, en este trabajo se encontró que estos mensajes de esfuerzo, además de motivar, pueden causar un efecto contrario en los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de Yadira (estudiante de la especialidad de Laboratorio clínico), una joven que expresa cómo vive la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

decisión de estudiar medicina en función de las expectativas que su familia tiene para que ella concluya esa carrera, ella relata:

Causa mucha emoción que yo quiera estudiar medicina, porque es como la primera doctora de la familia y eso es mucha presión para mí, porque luego veo, que a lo mejor no tengo el promedio suficiente, y digo, a lo mejor no van a tener su doctora, pero otra parte digo, ¡tengo que echarle más ganas!

En este testimonio se interpreta cómo las expectativas familiares pueden experimentarse como una tensión emocional con dos salidas: como un detonante que se traduzca en mayor compromiso con sus estudios, o bien, en una frustración por no saberse capaz de cumplir con eso que la familia espera. De manera que además de motivación, como señalan Suizzo, Moran y Pahlke (2012) los mensajes de esfuerzo también pueden desencadenar en los estudiantes una sensación de que no podrán cumplir con la expectativa de su familia.

Otro ejemplo de la categoría de *esfuerzo* lo presenta Flor, una madre del plantel B cuya escolaridad es secundaria incompleta, ella relata que en su familia no le apoyaban para estudiar, razón por la que decidió dejar la escuela, comenzó a trabajar desde los 14 años y fue madre a los 16, su historia de vida guarda relación con la forma en que aborda el tema de la escuela con sus hijos, *“les digo [a sus hijos] que si prefieren estar trabajando a estar estudiando, dicen, «no, yo ahorita, trabajar no, yo quiero estudiar», digo, pues eso demuéstrenlo”*, hay una valoración del estudio dirigida a evitar que sus hijos tengan empleos que demandan mucho esfuerzo físico y son mal pagados.

Luego, cuando se le preguntó hasta qué grado deseaba que estudiaran sus hijos responde *“lo más que se pueda”*, una respuesta ambigua, que no refleja una expectativa clara, pero que aunada al resto del discurso de la entrevista sugiere que hay una valoración de la escuela, en tanto que permite tener condiciones de trabajo menos duras.

Para orientadores y tutores, el valor educativo va más allá de transmitir mensajes positivos en torno a la importancia de estudiar, ellos identifican una serie de normas, valores y creencias que el joven logra interiorizar a partir de la convivencia en su ambiente familiar y que suponen también un reflejo de su conducta en el bachillerato.

De acuerdo con su experiencia, consideran que problemas recurrentes como la indisciplina de los estudiantes reflejan el poco tiempo que los estudiantes comparten con sus familias. Así lo deja saber el tutor Juan del plantel A, cuando, durante la conversación se refería a los problemas de adicciones que observa en los jóvenes *“también pasa mucho eso*

porque me los sueltan [refiriéndose a que los padres sueltan a los estudiantes], o sea, les dan mucha libertad...". Esta idea manifiesta la concepción de que las dificultades emocionales que vive el joven son derivadas de los estilos de crianza de las familias aunado a la etapa madurativa que vive.

Además de la indisciplina, los tutores/orientadores atribuyen los bajos niveles de autoestima de sus estudiantes a los estilos de crianza familiar. Consideran que estos se reflejan en limitadas habilidades de comunicación asertiva, que interpretan como un vacío en la educación que ofrece la familia. Las palabras del orientador Edgar, del plantel B ejemplifican esta idea:

Son chicos que les hace falta hasta cierto punto sentirse seguros, que aquí buscan esa seguridad, que me parece que llega a faltar en casa. Tienen poco habilitada esa parte del expresarse, se les dificulta, e incluso, no me doy cuenta nada más conmigo. Los problemas que tienen luego en clases son porque se les dificulta relacionarse con los maestros.

En su experiencia, el mismo orientador considera que, en algunos casos, la familia es un referente que se desdibuja, y le asigna cierta responsabilidad frente al abandono escolar, pues, en el caso que a continuación relata, deja ver que la familia no ofrece consejos ajustados a la realidad del joven que quiere salirse de estudiar. Así lo relata el mismo participante.

Me llegó a pasar el semestre pasado [llegó] una chica, iba a pasar a cuarto semestre y quiso estudiar maquillaje y entonces ella me dijo “pues voy a salirme porque voy a estudiar maquillaje, todavía no me inscribo, todavía no checo si hay lugar, todavía no tengo nada, pero yo lo quiero hacer”, y entonces mamá llega y dice, “pues sí, pues que se salga”. Yo hablo con ella y, mire [...], “no, pero si ella quiere, pues que lo haga”, ¿no?, o sea, esa opinión, esa autoridad, esa figura, ese límite [...], no hay nada que les impida tomar esas decisiones, y no impedir en el mal sentido, sino en la orientación, en el decir, “hijo, tiene 16 años, rentar te cuesta tanto, un coche te va a costar tanto, alimentarte te va a costar tanto otro”, no la hay.

La visión de tutores y orientadores frente a las responsabilidades formativas que la familia, desde su punto de vista, no asume, colocan al estudiante como un sujeto con disminuidas capacidades de agencia, situándolo a merced del ambiente socializador que la familia le ofrece.

Sin embargo, estos actores, son también conscientes de que no toda la responsabilidad es de la familia, pues su figura como “maestros” puede influir de manera positiva o negativa

en sus estudiantes. En sus relatos, el orientador Edgar del plantel B, deja ver los esfuerzos realizan para ampliar las expectativas de los jóvenes de estudiar una carrera universitaria.

Uno de los eventos que me costó bastante trabajo, [...] es esta visita que vamos a hacer a la [universidad] Autónoma, porque los chicos me dicen “pues nunca se había hecho; entonces es una esperanza que yo tengo para que precisamente, al ver afuera, se motiven, vean que hay otras posibilidades, vean que hay otras oportunidades y pues se encuentren otras respuestas, que a lo mejor en casa no lo están encontrando del todo.

De la misma forma, la tutora Laura de dicho plantel, cuenta qué estrategias utiliza para que los jóvenes no dejen de estudiar.

[los estudiantes] pueden venir solitos y darse de baja si quieren, pero yo quiero evitar que el alumno se vaya, entonces yo les invento que primero tienen que venir aquí con sus papás, sentarse y a partir de ahí tomar una decisión. Muchos cambian de opinión ya estando aquí, y otros, me doy cuenta que, es como: “la decisión que tenga el hijo, pues es que no quiere estudiar”.

Estos testimonios revelan que, la socialización en torno al valor educativo también se comparte en la escuela, especialmente a través de los significados de tutores y orientadores. Por lo que el bachiller está expuesto a una doble valoración de lo educativo, por un lado, lo que dice la familia, y por otro, lo que propone la escuela. Desde estos dos espacios ejerce su capacidad autónoma al asignar su propio valor a sus estudios y fundamenta su actuar como estudiante.

Si bien se considera que la familia y escuela son contextos que propician la construcción de expectativas sobre la escolarización, este estudio también muestra la voz de los estudiantes, y reafirma su capacidad de decidir frente a las condiciones que les brindan estos escenarios. Los estudiantes reconocen que son responsables de su desempeño académico, así lo dejan ver dos estudiantes. El primero de sexto semestre del plantel A, de la especialidad de Mecánica industrial, con promedio bajo:

Más importante que la escuela en dónde estás o la familia que te toque, pues es tu motivación que tienes hacia hacer algo, si no estás predispuesto a venir a la escuela o a formarte de esta manera, pues no llegas. Es como tener un coche, o sea, es un buen carro lo que te ponen aquí en la escuela, la familia, pero si no lo quieres conducir, pues no vas a llegar a ningún lado (E35).

En segundo lugar se muestra lo dicho por Eva, estudiante del sexto semestre, plantel B:

Ya es como que tú decides si entras a las clases, hacer tareas, hacer trabajos, tú decides si pasas el examen, o no, ya es decisión tuya; ya tus papás sólo se encargan de motivarte y darte la facilidad de que puedas estudiar económicamente, ellos te apoyan psicológicamente, como que te motivan. Y ya después tú verás si aprecias eso, si lo agarras o lo dejas, tú sabes si le das importancia a las cosas, ya es de la mentalidad de cada quien.

Estas afirmaciones hacen notar que los estudiantes asumen la responsabilidad sobre su desempeño académico. Pese a la importancia que le dan al apoyo de sus familias y de la escuela, ellos reconocen el peso de sus decisiones al responder o no a las demandas escolares, especialmente los estudiantes de sexto semestre. Los testimonios permiten notar que este significado de agencia sobre lo escolar se desarrolla hacia el final del bachillerato, pues ambos estudiantes son de sexto semestre.

En los dos casos, los estudiantes se posicionan como responsables de su rendimiento académico. Si bien, las palabras de estos estudiantes indican que todavía están vinculados a la escuela, de ahí que se ven como los responsables de continuar, su posicionamiento frente a la entrevistadora (como persona relacionada con la escuela) también puede ser un reflejo de estas valoraciones.

7.2 La utilidad del estudio

En términos generales, la categoría de *utilidad del estudio* expone que las familias mantienen una valoración positiva de la educación, especialmente ligada a dos condiciones: 1) la oportunidad de lograr independencia económica y superar las condiciones de vida que se tuvieron en la familia de origen; en esta se encuentra implícita la idea de que el estudio facilitará el acceso a un trabajo que demande menor esfuerzo físico; y 2) la posibilidad de contribuir al desarrollo social a través del ejercicio de una profesión que traerá consigo altos niveles de satisfacción personal.

La siguiente cita de Valentín, un padre del plantel A, expone de manera textual el primer significado de la utilidad del estudio.

[La escuela] te abre puertas en todos sentidos, en cuestión de poder darle un futuro mejor a mis hijos, ahora que los tengo, pues darles algo mejor, porque encadenarme a vivir como vivieron mis papás. Sí, eso me lo puede dar el estudio, un trabajo menos duro, un trabajo que me puede ayudar, incluso, a ayudar a otras personas, es importante que aparte de beneficiarme de manera personal pueda ayudar a otras personas también.

Se trata de “*la escuela te abre puertas*” un significado que expresa en términos coloquiales las bondades de estudiar, se refiere pues a la idea de que ir a la escuela permite superar el nivel de vida que tuvieron los padres, también hace alusión a las herramientas cognitivas y sociales que te brinda el estudio y al provecho que se puede obtener de éstas.

Es preciso mencionar que en el discurso de las familias de ambos planteles aparece en varias ocasiones la frase “*la escuela te abre caminos*” como un reflejo de la valoración positiva que se tiene de la educación.

La valoración de Valentín se lee considerando que el padre es docente de educación básica, es decir, desde su experiencia como profesional de la educación ofrece una visión optimista de la escolarización; pero también se observa su propia experiencia como miembro de una familia que vivió condiciones económicas precarias en la que se conceptualizó el estudio como una forma de superar esas adversidades.

El segundo significado sobre la utilidad del estudio se refiere a la categoría de “*ser alguien en la vida*”, esta también ha sido reportada por autores como Guerra y Guerrero (2012) y Velázquez (2007), quienes la proponen como una motivación de los jóvenes para estudiar el bachillerato. Se conoce también que la idea de estudiar para “ser alguien en la vida” se construye a partir de lo que las familias comparten sobre el valor educativo, de manera que los jóvenes estudiantes consideran que el hecho de estudiar les otorga un valor adicional, en comparación con aquellos que no tienen la oportunidad de ir a la escuela.

Las palabras de Flavio, un padre del plantel B, ejemplifican esta idea.

La importancia de tener una formación como seres humanos, de que todo mundo debemos tener una educación, sobre todo para que *sea alguien en la vida* y no batalle de adulto. Uno como padre de familia pues difícilmente [...] tenemos una herencia que en un momento dado les pudiéramos dejar, en lo material no, yo creo que la herencia más efectiva que se puede dejar es una buena educación para los hijos.

Para poner en contexto el testimonio de Flavio, se menciona que es un padre de familia, cuya profesión es profesor de educación física en educación primaria, su contacto con ambientes educativos le provee de un marco con el que reconoce la utilidad de la educación, pues la ve como medio para “ser alguien en la vida” pero también como un fin, cuando habla de la educación como “herencia”, esto es, como un legado intangible cuyo propósito es tener mejores condiciones de vida.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las palabras de este padre de familia sirven para poner en consideración que el significado de “ser alguien en la vida”, propuesta por autoras mexicanas como Guerra y Guerrero (2012) y Velázquez (2007) tiene su origen en los mensajes que los estudiantes escuchan de sus padres sobre la importancia de asistir a la escuela. En efecto, se trata de un significado intergeneracional que se comparte entre padres e hijos.

Es importante mencionar que esta categoría es recurrente también entre las investigaciones de países latinoamericanos, tal es el caso de los trabajos de Fuentes-Fripp (2019) y Zenklusen (2020) en Uruguay y Argentina respectivamente, apuntan a la existencia compartida de contextos educativos desiguales que llevan a la consideración del estudio como un medio de movilidad social. De igual forma, estas reflexiones dejan ver de nueva cuenta la influencia del contexto en la elaboración de los significados, en este caso de condiciones económicas similares entre países latinos.

Las ideas sobre la valoración de la educación también se hacen presentes en la voz de los estudiantes, cuando mencionan los consejos que sus familias les brindan sobre la vocación profesional y la vida laboral que están próximos a vivir, esto se percibe a través de frases que los motivan a estudiar una carrera profesional.

Pues él [*refiriéndose a la pareja de su madre*] me dice que estudie una carrera donde haya trabajo y que también me guste, que una persona que estudia lo que quiere y tiene trabajo de lo que quiere, es una persona feliz. Entonces dice que sí, que estudie algo que me interese para que termine y que ojalá encuentre trabajo rápido.

Esta cita es de Angélica, (B, 6°vesp) que toma el ejemplo de la pareja de su madre, como una persona a la que admira en lo profesional y personal; da cuenta de las diversas conformaciones familiares y también de que otras figuras cercanas a la familia pueden influir en la construcción de las valoraciones sobre lo educativo de los propios estudiantes.

Estudiar es valioso para las familias participantes porque supone acceder a un trabajo menos duro y en algunos casos la posibilidad de estudiar la universidad. Sin embargo, no olvidar que el bachillerato tecnológico puede ser para muchas familias, en especial las del plantel B, una opción terminal que permite que el joven tenga un empleo y aporte económicamente al gasto familiar.

Al considerar que el bachillerato se contempla como etapa terminal de la escolarización se rescatan también los comentarios de los familiares que pueden alentar el abandono, como

lo señala Paty, estudiante de segundo semestre, del plantel B, quien a sus 17 años es madre: *“pues dice mi abuelita, “es que tú no tienes que estar ahí [refiriéndose a la escuela], pues tienes un hijo, [...] me dice, “mejor ya salte de la escuela y búscate otro trabajo, para que tengas tu casa y todo...”*, la abuela ve la maternidad como una causa para dejar de estudiar. Sin embargo, la misma razón puede significar para la joven la motivación de terminar el bachillerato, cuando dice: *“Mi niño, pues por el estoy estudiando, para poder trabajar y tener un trabajo bien. Bueno, mi meta es salir del [dice nombre del plantel] y buscar un buen trabajo”*. A su vez, Paty reporta, *“aquí en el ((dice nombre de la escuela)) me dieron chance de llegar más tarde, a las 8:20, a la segunda sesión”*, lo que supone un apoyo especial para que siga estudiando.

Finalmente, en el caso de esta joven intervienen su propia motivación hacia el estudio, las ideas que en su familia se dicen sobre ello y el apoyo de la escuela. Este argumento confirma que el sujeto construye sus significados continuamente, en interacción con otros, nunca en aislado; son los intercambios entre las familias los que permiten afianzar o desafiar las ideas sobre el valor de la escuela. Este caso, en especial, refleja que la joven se posiciona como madre, evidencia además cómo acomoda sus tiempos de maternidad y de estudio; y la manera en que confronta la visión tradicional de la abuela que pondera la maternidad sobre el estudio. Todo ello, permite hacer visible el proceso que transitan todos los estudiantes en distintos contextos de participación, da cuenta de los diferentes posicionamientos sociales sobre los que construyen sus posturas personales, la forma en que las contrastan y acomodan con las de otros actores. Aquí, se recupera la visión de Dreier (1999) al observar cómo se entrelazan las estructuras de pensamiento y las prácticas socioculturales, resaltando el rol activo del estudiante y su subjetividad con miras a la acción.

Lo anterior guarda relación con el hecho de que en una familia puede haber visiones contrarias sobre el valor de asistir a la escuela, como es el caso de Luis, estudiante del sexto semestre del plantel A, que comparte su experiencia, mostrando que su madre mantiene una visión positiva de la educación diferente a la del padre:

En la escuela nunca nos ha dicho, “ve bien”, de hecho, él [refiriéndose al padre] nunca nos ha dicho que necesitamos venir a la escuela. Él me ha dicho que, si yo me quiero salir de la prepa, él me apoya, que no hay problema, pero que le gustaría que la acabará por mi mamá.

Estos mensajes encontrados son una oportunidad para que el joven confirme su agencia sobre las actividades escolares e incluso sobre la idea de terminar el bachillerato.

Para finalizar este apartado es importante señalar que, a partir del análisis de las valoraciones de las familias frente al hecho de estudiar que se han presentado, se identifica que sus testimonios son narraciones compuestas principalmente de:

- a) Un sentido comparativo entre su vida actual con su vida pasada.
- b) Aspiraciones de lograr mayor certificación escolar.
- c) Pretensión de que sus hijos tengan un futuro económico estable a través de un trabajo que no implique demasiado esfuerzo físico.
- d) Cargas emotivas que buscan convencer (consejos).
- e) Concepción de movilidad, en la que se ve al hijo en una dimensión temporal, proyectando hacia donde se espera llegar.
- f) Elementos del momento presente-escuela, en el que los hijos están estudiando.

Estos componentes de las narrativas permiten desmenuzar las experiencias de estas familias y un mayor acercamiento a la comprensión de los significados que subyacen al valor educativo.

7.3 Currículum del hogar

Otra forma de entender la valoración hacia lo educativo la apuntan los tutores/orientadores a través del concepto de *currículum del hogar*, que de acuerdo con Redding (2000, p.9) corresponde a “patrones específicos de la vida familiar que se corresponden con el éxito en la educación y aprendizaje”. Idea que coloca a la familia como un contexto educativo informal en el que se desarrollan valores, normas, actitudes hacia el estudio, la escuela y el conocimiento a través del diálogo y del ejemplo.

El caso de Flavio, padre de un estudiante de sexto semestre del plantel B, revela que como familia tiene consciencia sobre su responsabilidad como educador de nuevas generaciones, expresado en un compromiso en la formación del estudiante que se extiende a otras áreas más allá de lo académico.

Otra parte de la responsabilidad de nosotros como padres de familia: darles esa sana alimentación, enseñarles a cuidar su cuerpo, higiene mental, en fin..., y eso ayuda a que no

caigan en los problemas sociales, problemas de drogadicción, de alcoholismo y otros problemas que, en nuestro país, y aquí, en el estado y en el municipio, los tenemos, los vivimos a diario.

Así pues, en palabras de Flavio se devela que el currículum del hogar es inherente a la salud física y mental de los estudiantes, condiciones necesarias para su aprendizaje.

La *relación afectiva* entre familiares y estudiante es también otro componente del currículum educativo familiar, caracterizado por el vínculo entre padres e hijos. Como señala Terrani (2016) un aspecto que impacta en las percepciones de cualquier práctica de apoyo familiar es la calidad de la relación entre padre e hijo y particularmente el nivel de cercanía o relación entre ellos.

En este sentido, los hallazgos de Holloway et al., (2014) confirman que los estudiantes que perciben una mayor cercanía o comunicación con sus padres en general tienen un mayor sentimiento de confianza para contarles más sobre las dificultades que enfrentan en la escuela, lo que a su vez permite a los padres dar consejos más específicos. Esta comunicación

puede verse dificultada por el tiempo del que disponen las familias para conversar o compartir, así el principal obstáculo pueden ser las jornadas de trabajo de los padres. En contraste con lo que propone el autor, en esta investigación se pone en evidencia que dicha cercanía y comunicación existe en función de las condiciones socioeconómicas que viven las familias, pues estas deben cubrir extenuantes jornadas laborales para cubrir las necesidades básicas. En el caso del plantel B, esto se refleja en las conversaciones con los estudiantes, pues constantemente refieren que sus familiares trabajan en la industria y rolan turnos, lo que

en ocasiones les impide verse y reduce las conversaciones a aspectos básicos como alimentación o aseo, por lo que quedan mínimas las oportunidades de hablar sobre la escuela.

Frente a esto, los tutores/orientadores perciben que las familias tienen pocos intercambios afectivos, debido que las condiciones sociales y económicas orillan a ambos padres a trabajar fuera de casa y tener poco tiempo para la convivencia, esta idea es planteada por el tutor Juan, del plantel A *“traen muchos problemas en sus casas, no percibo exactamente que sea por lo económico, pero si por el tema de que los papás ahora ya trabajan los dos. Les dedican poco tiempo”*.

La reflexión del tutor invita a considerar que la relación familia-escuela está atravesada por aspectos políticos, económicos y culturales que escapan del control de los actores;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

haciendo un nexo con la teoría de Giddens (1998), se plantea que la actividad racional del sujeto que actúa, hablan de una intencionalidad de los actos, que al mismo tiempo es limitada por las condiciones sociales; estos principios trasladados a la relación familia-escuela permiten afirmar que si bien las prácticas de los actores involucrados en esta diada son determinadas por una estructura social, esa misma determinación propicia la generación de estrategias y prácticas alternativas para interactuar en favor de la formación de los estudiantes.

7.4 Los significados del valor de la educación: análisis contextual de los planteles

Al igual que en los dos capítulos previos, a continuación, se comparan los hallazgos encontrados en cada uno de los dos planteles analizados en función de las categorías identificadas, mismos que se sintetizan en la tabla 11.

Las *expectativas familiares* para que los bachilleres cursen una carrera profesional difieren entre ambos planteles. De acuerdo con los discursos de los participantes, en el plantel A se nota como un hecho “natural” que los estudiantes transiten hacia la educación superior, es decir, se observa como un acontecimiento esperado para tutores/orientadores, estudiantes y familias; por algo, este bachillerato es reconocido por sus altos índices de egresados que son aceptados en las universidades públicas del estado. Esto no ocurre de manera similar en el plantel B, a pesar de que se observa un significativo apoyo académico y emocional de las familias, sus expectativas de ingreso a la universidad pueden verse trastocadas, en algunos casos, debido la dificultad económica que conlleva salir de la comunidad para estudiar la universidad, además, al valor que se otorga al grado técnico en la comunidad, en razón de que, al egreso, los bachilleres pueden obtener empleo inmediato en la zona industrial sin salir del municipio.

Tabla 11 Análisis contextual de los significados del valor de la educación

El valor de la educación		
	Plantel A	Plantel B
<i>Significados</i>		
Expectativas familiares	Hay una expectativa generalizada de que los estudiantes cursen una carrera profesional. En cuanto a las calificaciones se observa una mayor exigencia en la especialidad de laboratorista clínico.	Existen expectativas de que los estudiantes cursen la universidad, pero esto puede variar entre las familias. Las dificultades económicas pueden mermar este deseo entre algunos estudiantes y familias. Se observa mayor impulso desde el departamento de orientación y tutorías para que los estudiantes transiten a la universidad.
Currículum del hogar	En los discursos de orientadores, estudiantes y familias sobresale la educación en valores y la disciplina como aspectos formativos que conciernen a la familia y que de no cubrirse adecuadamente muestran efectos en el comportamiento de los <u>estudiantes en la escuela.</u> En general, se presenta una actitud positiva hacia el estudio entre las familias entrevistadas en ambos planteles.	Los orientadores manifiestan dificultades en las interacciones entre estudiantes y sus familias asociadas a escasas muestras de afecto que derivan en problemas de autoestima en los bachilleres.
Utilidad del estudio	“La escuela te abre caminos” es un significado, asociado a los beneficios económicos que puede dar el estudiar, pero también a la formación integral que brinda la escolarización. Esta categoría se presentó en los dos planteles.	

Un dato que puede explicar la diferencia entre estas expectativas es el nivel de escolaridad de los padres en cada plantel. Como se mostró en el capítulo IV), en el plantel B, del total de los estudiantes que llenaron la ficha de datos (51), la mitad reportaron que sus padres y madres estudiaron la educación básica, la mayoría hasta secundaria; el número de padres y madres que estudiaron una carrera universitaria es mucho menor en comparación con sus homólogos del plantel A. En el plantel A sucede que la cantidad de padres y madres que estudiaron educación básica (primaria y secundaria) y aquellos que estudiaron una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

carrera universitaria es igual, lo que representa una distribución más equitativa entre el nivel de escolaridad de ambos padres.

Aunque estos datos no son generalizables para todo el plantel A o B, sí son un referente que muestra diferencias en los niveles de escolaridad de los padres y madres de ambos planteles. Recordar que, como plantean Padilla-González, Figueroa y Rodríguez-Figueroa (2017) la escolaridad de los padres es una variable asociada con altas expectativas para que los jóvenes de bachillerato asistan a la universidad.

La categoría de *currículum del hogar* expone distinciones entre los aspectos que los participantes refieren en cada plantel, en el A, el discurso versa sobre las norma y valores como responsabilidad formativa de la familia. Mientras que, en el B, se reconoce que hay carencias en la relación afectiva entre familias y estudiantes, lo que a su vez impacta en el en el desenvolvimiento de los estudiantes en el plantel.

Para cerrar este tema, se enfatiza que anteriormente se describió al estudiante como aquel que se reconoce en una etapa propicia para asumir sus decisiones; en tanto que desde la perspectiva de las familias también se reconoce esta creciente necesidad de independencia que buscan los adolescentes y por ello ven menguada su presencia como autoridad que transmite normas y valores. En consecuencia, las posiciones de los diferentes actores están dadas por lo que cada uno espera en relación con la visión del estudiante como un sujeto en desarrollo (Højholt, 2005).

Es interesante analizar las reflexiones de los padres frente a las de los tutores en torno a lo que cada uno hace para favorecer que estudiantes continúen sus trayectorias escolares. Mientras los primeros hacen uso de un lenguaje técnico y enlazan ideas sobre el desarrollo psicosocial y la responsabilidad que tiene la familia, los padres mencionan sus esfuerzos en lo cotidiano para apoyar a sus estudiantes. Se destaca que cada actor enfatiza en sus acciones a partir de cómo conciben al estudiante. Por su parte, en el discurso de los estudiantes no aparecen tecnicismos (tutores), pero tampoco acuden al nivel práctico cotidiano de sus familias, podría decirse que se encuentran en medio, es decir, a partir de sus experiencias construyen la percepción de sí mismos y su postura del involucramiento familiar.

Este análisis sobre el discurso de los actores también denota significados heterogéneos, Las prácticas de socialización que refieren los actores son heterogéneas, sin embargo, dentro

de esta heterogeneidad hay aspectos comunes, especialmente el referido a la valoración positiva de la educación.

En ambos planteles, de manera general, se percibe una valoración positiva del estudio o lo referido a la escolarización, este hallazgo se comparte, al interior del país, con la idea de Weiss (2012) sobre el valor que la sociedad mexicana otorga a la EMS; y también en el exterior, con la línea de estudios dirigidos en Estados Unidos con población latina que señalan como un atributo de la cultura mexicana el destacado valor hacia la escolarización que lo distingue de otras poblaciones latinas (Ceballo et al., 2004; Cross, Marchand, Medina, Villafuerte, & Rivas-Drake, 2019; Holloway et al., 2014; Santizo, 2011). A partir de estos análisis, se puede pensar esta valoración positiva como un elemento cultural que se comparte entre las familias mexicanas.

Como se expone a lo largo de este tema, los bachilleres reciben información sobre el valor educativo proveniente de sus familias, por medio de los consejos que les dan; pero también cada institución educativa transmite el valor hacia el estudio por medio de prácticas como alentar a los jóvenes a estudiar una carrera profesional. Así, el valor educativo no es una condición exclusiva del contexto familiar y adquiere matices distintos de acuerdo con la percepción y capacidad de agencia del estudiante, quien finalmente hace suyos esos mensajes.

Las narraciones que se presentan en este capítulo refieren un reconocimiento del valor de la escolarización, que las familias transmiten a sus estudiantes a través de *consejos, charlas o anécdotas*. Se observan variaciones de acuerdo con la historia de vida de cada padre o madre y con sus experiencias de acceso a la educación. Sin embargo, entre los padres que cuentan con mayor escolaridad se acentúa la tendencia a valorar la educación de manera positiva con fines que trascienden lo económico.

Finalmente, esta alta valorización de la educación se hace evidente en la buena percepción que las familias tienen de los bachilleratos, es decir, no se reportan quejas en torno a la escuela. En este punto, hay que considerar que el plantel A tiene una gran aceptación entre la población porque es reconocido como uno de los mejores bachilleratos de la capital. Por su parte, las familias del plantel B, tampoco dejan ver descontentos en torno a esta escuela, por el contrario, valoran el que sus hijos puedan concluir el bachillerato sin salir del municipio.

CAPÍTULO VIII. REFLEXIONES FINALES

En las siguientes líneas se plantean ideas generales en relación con la problematización del estudio, las decisiones metodológicas tomadas y sobre el análisis de la información, con las cuales se cierra este trabajo.

Uno de los planteamientos que inicialmente postuló este trabajo enmarca a la escuela y a la familia como instituciones sociales que han modificado sus conformaciones, dinámicas y estructura a lo largo de las últimas décadas. Estos cambios también suponen distintas maneras de relacionarse entre sí, lo que lleva a pensar que la relación familia-escuela también se va transformando conforme el devenir de los tiempos; de ahí que surge el interés por el estudio de esta temática, especialmente en el bachillerato, nivel educativo en el que dicho tema ha sido poco estudiado.

Así, se esbozó que la heterogeneidad encontrada en la EMS y en las familias mexicanas contemporáneas, suponen una amplia gama de representaciones del involucramiento familiar en el bachillerato que implican diferentes intensidades, frecuencias e intereses de interacción.

La relación familia-escuela es un fenómeno educativo que también es social, pues además de vincularse con las dificultades que enfrenta la EMS (abandono escolar, aprendizaje de calidad), se extiende a las problemáticas sociales (adicciones, violencia, embarazos no deseados) que viven los adolescentes que estudian el bachillerato.

A diferencia de otras propuestas, en este trabajo se recuperan las voces de estudiantes, tutores de bachilleratos y familias, reconociendo el dinamismo y complejidad que la presencia de estos actores sugiere para comprender la relación familia-escuela. Así pues, se reconoce que, frente a la diversidad de conformaciones familiares presentes en el estudio, todas comparten prácticas de acompañamiento como “dar consejos” o “preguntar sobre asuntos escolares”. De igual forma, se distinguen prácticas y significados comunes a los dos bachilleratos. Lo que quiere decir que dentro de esa construcción de experiencias complejas y dinámicas en torno a la participación e involucramiento familiar se comparten elementos culturales comunes a distintos contextos.

Adentrarse en la perspectiva familiar permitió complementar el conocimiento sobre las prácticas de involucramiento familiar y destacar que las voces no son, en todos los casos,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sólo de madres y padres, sino que abuelas y padrastros también se involucran con el bachillerato. Contrastar este hallazgo con los datos de la Encuesta Nacional de los Hogares (INEGI, 2016) que reporta para el estado de Aguascalientes 62.9% de familias nucleares, indica que el estudio recuperó la voz de familias extensas y reconfiguradas, las cuales representan casi una tercera parte del entorno.

Ese mismo dinamismo se descubre no sólo en distintos tipos de relación familia-escuela, sino en la existencia de relaciones distintas entre familias y estudiantes, ya que las prácticas de acompañamiento de cada familia (consejos, preguntas y recordatorios, los regaños y los diálogos dirigidos a incentivar la reflexión sobre la importancia del estudio) también se valoran en función de su propia historia y recursos. Asimismo, el análisis del vínculo familia-escuela se complejiza al considerar al estudiante como un actor con capacidad de agencia, quien constantemente adapta, redefine y ajusta las prácticas familiares y escolares.

Respondiendo las interrogantes

Para continuar con estas reflexiones, se retoman las preguntas que orientaron la realización de esta investigación. Ante la pregunta general ¿Cómo es la relación de familias y escuela en el bachillerato?, se precisa que no es viable pensar en un tipo homogéneo de relación familia-escuela en el bachillerato, sino más bien se conciben tipos de relación, ya que esta interacción está dada a partir de la construcción de las experiencias subjetivadas de los actores que en ella participan.

En este sentido la aportación más significativa de este trabajo es que visibiliza la diversidad de formas en que familias y bachillerato se vinculan, la cual se representa en los cuatro estilos de vínculo que se identifican en las familias: 1) nunca asisten y piden que los docentes se hagan cargo, 2) van en caso de urgencia y colaboran con los docentes, 3) van a determinadas actividades, no a todas y 4) van seguido y están al pendiente de la formación del estudiante. Como se observa, esta tipología despliega matices que dan cuenta de la intensidad y compromiso con que se da el vínculo. Para ilustrar esto se menciona la diferencia entre el estilo dos y tres. El dos se refiere específicamente a aquellas familias cuyos estudiantes están en riesgo de abandono, de tal manera que al ser convocados por los tutores/orientadores responden favorablemente a sus peticiones. En el estilo tres se

encuentran aquellas familias que no asisten comúnmente a las juntas porque sus estudiantes no presentan riesgo de abandono.

Este hallazgo guarda relación con lo que inicialmente se dijo sobre la dificultad de encontrar un modelo de participación que se extienda a todos los centros educativos y modelos familiares.

Considerar estos estilos a la luz de conceptos como participación o involucramiento familiar, permite reconocer la riqueza en las experiencias de vinculación con la escuela evitando polarizar las diversas prácticas que familias y escuelas realizan con una mirada calificadora. Esta propuesta va más allá de reconocer si las familias participan o se involucran con la escuela y registra las sutilezas que se encuentran en medio de los dos conceptos. Para llegar a este reconocimiento sin duda fue necesario revisar las aportaciones de trabajos reconocidos en el campo (Egido, 2015; Epstein, 2010; Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2011; Redding, 2000) que reportan prácticas de participación familiar que se han tomado como base en este trabajo.

Ahora bien, en respuesta a la pregunta sobre los *significados* que elaboran un grupo de estudiantes de bachillerato a partir de sus *experiencias* sobre involucramiento familiar, el estudio identifica cuatro significados. El significado que define predominantemente la postura de los estudiantes frente al involucramiento familiar es 1) *ambivalencia sobre la presencia de la familia en la escuela*, ya que al mismo tiempo la aprueban y se oponen a ella, lo que refleja el dinamismo presente en la construcción de significado. Por un lado, reclaman ser más independientes de sus familias, y solicitan tomar decisiones con mayor 2) *autonomía*, pero al mismo tiempo reconocen que el apoyo de sus familias es una fuente de 3) *motivación para su permanencia y aprendizaje* durante su tránsito por el bachillerato. Así pues, estos tres significados se resumen en el 4) *distanciamiento en la interacción familia-escuela* cuya interpretación resalta que los estudiantes dan mayor valor el acompañamiento familiar que a la asistencia de sus familias a las actividades que propone la escuela.

La categoría de *autonomía* merece una mención especial, ya que como se ha señalado a lo largo de este trabajo, es transversal a los tres temas de análisis, es decir, al recuperar la visión escolar y familiar, la voz de los estudiantes que solicita autonomía para tomar decisiones relacionadas a lo escolar aparece continuamente y es reconocida también en las voces de tutores y familias. Inclusive, es la misma autonomía demandada por los estudiantes

la que los posiciona como protagonistas del vínculo entre sus familias y el bachillerato, pues pueden decidir si avisan a sus familias de las reuniones que convoca la escuela, así como de la problemática académica y social en la que se encuentran inmersos; de igual manera es esta autonomía por la que los estudiantes se saben responsables de su rendimiento académico es un reflejo de los diferentes niveles de autonomía que han desarrollado los jóvenes que participaron en el estudio.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, este trabajo destaca cuatro prácticas de participación de las familias propuestas por los bachilleratos participantes. La práctica de participación más común es la *junta para firmar boleta de calificaciones*, se puede decir que es la ocasión en la que los tutores/orientadores convocan a todas las familias y se encuentran con las que acuden al llamado. Enseguida se encuentra la *detección de estudiantes en riesgo*, identificada como una práctica orientada a las familias de los estudiantes con bajo desempeño o en riesgo de abandono. Una tercera práctica, que fue característica del plantel A, es la *realización de trámites escolares*; mientras que en el plantel B se hace referencia a las conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes.

Sin duda, las prácticas que proponen los bachilleratos son un reflejo de los programas de políticas educativas que se implementan a nivel nacional, como ejemplo se menciona la *detección de estudiantes en riesgo*, emitida como recomendación en las “Directrices para mejorar la permanencia escolar”. Pero también, sus prácticas son referente de la normativa del subsistema al que pertenecen y del tipo de financiamiento (federal o estatal) que reciben.

No se puede dejar de señalar que son las mujeres de la familia, en su mayoría, quienes dan vida a estas prácticas de participación escolar, pues como se dijo antes, culturalmente se les asocia con las tareas de cuidado de los hijos. Desde esta información revelada por la presente investigación, que pudiera parecer trivial, se hace un llamado para que padres y madres de familia participen en las actividades escolares de manera equitativa; reconociendo que aún hace falta un largo camino por recorrer en lo que a legislaciones laborales que permitan asumir equitativamente los cuidados y contemplen la participación en temas educativos.

Conviene también razonar sobre la categoría de *relación limitada por lo académico*, que anteriormente se enunció como un significado revelado por tutores/orientadores. Esta categoría implica, por un lado, que los bachilleratos visualizan la dificultad de incluir a las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

familias en otro tipo de actividades como un problema de recursos, en el que argumentan que se ven rebasados por sus labores e incapacitados para vincular a las familias con otro tipo de actividades distintas a la junta. Por otro lado, también se evidencia que la junta para firmar boletas y la detección de estudiantes en riesgo son prácticas centradas en la prevención del abandono. Si bien, la Ley General de Educación plantea que las familias apoyen el proceso educativo de los pupilos, no admite su participación en aspectos pedagógicos, es decir, la misma ley deja ver una ambigüedad en la forma de participación que propone para las familias, en la que se les reconoce el derecho a participar en la educación de sus hijos, pero hay restricciones para hacerlo.

La tercera pregunta sobre las prácticas cotidianas de involucramiento que llevan a cabo las familias para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato permitió la identificación de cinco categorías: el *sustento económico*, *apoyo académico* y *acompañamiento emocional* son categorías que se recuperan de la revisión conceptual; en tanto que la *construcción de espacios para dialogar* y el *seguimiento conductual* son categorías emergentes de los datos. Estas categorías tienen lugar en prácticas como consejos, preguntas, recordatorios, regaños y los diálogos dirigidos a incentivar la reflexión sobre la importancia de estudiar. La profundidad de información que se obtuvo al analizar estas prácticas cotidianas, permite generar una visión amplia del involucramiento familiar, que va más allá de la asistencia a las actividades que propone la escuela, y resalta la importancia que tienen las acciones cotidianas que realizan las familias para apoyar a los estudiantes.

Para responder la cuarta pregunta, ¿Qué diferencias se encuentran entre las prácticas y significados sobre participación e involucramiento familiar, construidos en dos bachilleratos, de acuerdo con sus contextos? No se puede negar que inicialmente se pensó incluir dos planteles con características distintas con propósitos comparativos. Sin embargo, el análisis demuestra que las prácticas, y en algunos casos los significados, son similares para los dos bachilleratos, pese a que sus condiciones estructurantes difieren, ya que pertenecen a diferentes sub-sistemas tecnológicos, y se ubican en localidades distintas.

La posibilidad de contrastar la idea que inicialmente se tuvo sobre encontrar diferencia entre las prácticas y significados de involucramiento familiar en los dos bachilleratos participantes, permite sostener la existencia de una subjetividad compartida, que puede ir más allá de las diferencias contextuales de los planteles y trascender a la cultura. Para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestra, está la categoría *del valor de la educación* que es positivo entre los participantes de ambos planteles, lo que indica que hay perspectivas culturales que giran en torno a lo escolar y que se comparten por ambos bachilleratos.

Como se mencionó antes, se encontraron dos prácticas de participación familiar comunes a los planteles A y B (entrega de boleta de calificaciones y detección de estudiantes en riesgo), esto ejemplifica que en general hay más similitudes que diferencias entre las prácticas de participación. No obstante, en los resultados se sostiene que hay diferencias entre los significados que surgen en ambos bachilleratos referidos a este tema, estas diferencias están dadas justamente por la estructura de cada bachillerato, por citar un ejemplo, para la administración del plantel A se admite que los padres de familia acudan a pedir justificantes para las inasistencias de los estudiantes, de ahí que se presente con mayor fuerza el significado de ambivalencia sobre la presencia de la familia en la escuela. Esto significa que la manera de vincularse con cada escuela adquiere momentos distintos y se caracteriza por su dinamismo y complejidad.

En cuanto al tema de acompañamiento familiar, las diferencias que se notan entre las prácticas son especialmente dadas por las condiciones de trabajo de los padres de familia que, en el plantel B, parecen dificultar los encuentros para dialogar en familia sobre asuntos escolares. En tanto que el significado de *distanciamiento en la interacción* se observa diferente en los dos planteles, ya que el B ofrece medios electrónicos para que las familias den seguimiento al desempeño de sus hijos. La escuela B, aunque no cuenta con el prestigio del plantel A, hace uso de herramientas tecnológicas para vincularse con las familias. Este análisis lleva a la pregunta ¿qué es lo que da prestigio a una escuela? se puede concluir que no hay determinantes para decidir cuándo una escuela es mejor que otra, sino que dependerá de los privilegios que tengan las familias para que sus hijos puedan ir a una escuela u otra.

Aunque, en este punto, se puede mencionar el papel de las expectativas de las familias sobre el nivel escolaridad que pueden alcanzar sus estudiantes, ya que durante las entrevistas con todas las familias del plantel A refirieron constantemente el deseo de que sus hijos cursaran una carrera universitaria. Mientras que en las entrevistas con el plantel B, estas referencias no se observaron en todos los casos.

Cabe resaltar que, aunque la revisión de la literatura fue primordial para la realización de este trabajo y permitió identificar categorías de análisis muy valiosas para responder las

preguntas de investigación, los resultados también aportan categorías emergentes como *distanciamiento en la interacción*, mencionada anteriormente. Otra categoría que emergió de las voces de los participantes de este estudio se refiere a *la construcción de espacios para dialogar*, identificada como una práctica de acompañamiento familiar que ocurre en lo cotidiano y que puede pasar desapercibida, incluso para las propias familias. De ahí que estas categorías emergentes pueden considerarse una de las aportaciones de esta investigación, en tanto visibiliza realidades familiares y educativas poco estudiadas.

Los supuestos que orientaron este trabajo y el aporte de la literatura especializada

Al inicio del documento se plantearon dos supuestos para esta investigación, el primero es que el involucramiento familiar favorece la permanencia escolar de los jóvenes que estudian el bachillerato; y el segundo es que la participación familiar supone un apoyo importante para la mejora de la calidad educativa en la EMS. Una vez que se ha analizado la información se afirma que efectivamente, desde la voz de los estudiantes, las prácticas de acompañamiento que sus familias realizan en lo cotidiano son imprescindibles para su permanencia en el bachillerato. De igual forma los tutores/orientadores reconocen que el apoyo familiar influye en la permanencia escolar, mas no necesariamente en el rendimiento académico.

Con relación al segundo supuesto, como bien lo interpretan las familias y tutores/orientadores la relación con la escuela está prácticamente circunscrita al tema escolar, en este sentido, se observa que la participación, entendida como una forma de hacer valer la democracia (Serramona, 2004), no se manifiesta como tal en este nivel educativo, pues aunque algunas familias tienen disposición para involucrarse en actividades que van más allá de lo académico, se trata también de que la escuela integre a las familias en actividades que materialicen una participación real, como por ejemplo, incluir a algún representante de las familias en las juntas de consejo, en las que se abordan temas diversos sobre avances y problemáticas que enfrenta el plantel. Esta visión de la participación familiar en la educación responde también al sentido limitado de la cultura de participación en actividades de la vida pública que caracteriza al mexicano.

Partiendo de esos planteamientos, se puntualiza que título de este trabajo: “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato” transmite la idea de que estas instituciones son mediadoras de la formación del bachiller, sin perder de vista esta capacidad

auto formativa del estudiante. Para cerrar este punto se retoma que la *formación* en este trabajo se entiende como el desarrollo holístico del ser, en el que se apropia y resignifica la cultura, logrando mejores versiones de sí mismo (Cfr. Apartado 2.2). Esta formación, para el bachiller ocurre de manera simultánea en los diferentes contextos, pero cobra mayor fuerza en las familias y la escuela, que son por excelencia escenarios formativos en cuyas dinámicas y prácticas cotidianas sus integrantes constantemente se están formando.

En ese mismo sentido, de acuerdo con la teoría ecológica de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1977) (citado en Muñoz, 2005) el mesosistema es la estructura donde ocurre la relación familia-escuela; y son los microsistemas (escuela y familia) donde el estudiante de bachillerato ejerce su capacidad de agencia, es decir, donde se auto forma.

En relación con la literatura especializada acerca del involucramiento familiar que se revisó en este trabajo, aunque la mayoría se centra en educación básica, se discute la premisa que predomina alrededor de esta temática, a saber: a mayor involucramiento, mejor rendimiento académico.

Los hallazgos de este trabajo parecen señalar que en el bachillerato esta premisa no se cumple, así lo indican los tutores/orientadores cuando señalan que el apoyo de la familia puede ser significativo para la permanencia de los estudiantes, no así para el rendimiento académico. Así pues, los estudiantes reconocen la responsabilidad que tienen sobre sus resultados escolares, deslindando totalmente a sus familias del tema de las calificaciones. Se pretende que este resultado abone al conocimiento sobre dicho fenómeno educativo y se deja abierta la posibilidad de contrastar este resultado con futuras investigaciones.

Como se ha expresado a lo largo de este trabajo, la familia y la escuela son escenarios formativos. Sin embargo, adentrarse en la línea de investigación sobre jóvenes estudiantes, permitió profundizar en una perspectiva que otorga capacidad de acción al estudiante, es decir, que se apropia las prácticas y asigna significados tomando como referencia a los otros actores (familiares, profesores o compañeros). Esta visión coloca al joven estudiante como un agente de cambio que no se encuentra a merced de sus contextos, de manera que, como sugiere Weiss (2015b) se le concede el rango de *persona* que en lugar de ser socializado se *auto forma*.

El modelo de Epstein

No se puede concluir este trabajo sin reflexionar sobre uno de los modelos que ha tenido gran impacto en el estudio de la relación familia-escuela, se trata de la propuesta de Epstein (2010) en la que aborda, a través de seis etapas, las prácticas de vinculación entre familia, escuela y comunidad, de tal suerte que este planteamiento permite volver ajena la idea de colaboración entre familia-escuela, la cual pareciera natural para este estudio, pues se presenta desde el capítulo uno. Aquí cabe preguntarse si la idea de colaboración entre familia y escuela se comparte en otras culturas. La conclusión, al analizar la literatura y los resultados de esta investigación, es que esta es una condición que se comparte principalmente en la cultura de occidente. Queda pendiente conocer si esta idea también la comparten nuestros pueblos originarios, o bien, si se extiende a otras latitudes.

Si bien, no se discute que el modelo de Epstein promueve el involucramiento familiar como propiciador de efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes, es necesario replantearse esta propuesta desde contextos latinoamericanos, ya que las condiciones políticas, sociales y económicas bajo las que se propuso este modelo, son evidentemente diferentes a las de los países latinos.

Un argumento para reconsiderar el modelo Epstein son las políticas educativas, aunque estas reconocen el papel de las familias en la educación, las realidades escolares distan mucho de ser espacios para un real involucramiento de las familias.

La desigualdad social que se vive en esta región es otra razón para replantearse esta propuesta, pues las condiciones económicas pueden dificultar las prácticas de involucramiento familiar esperadas desde el modelo Epstein, especialmente en las familias más vulnerables. A pesar de ello, las familias despliegan una serie de recursos alternativos para involucrarse de acuerdo con sus posibilidades.

Finalmente, se especula que, como en el resto del mundo, las políticas educativas de Latinoamérica promueven que los jóvenes son sujetos de derecho a la educación, sin embargo, para lograr el pleno cumplimiento de este derecho será imprescindible considerar a las familias, junto con sus oportunidades reales de participación, como destinatarios finales de la educación.

Sobre los tutores/orientadores

Este trabajo también abordó, aunque de manera indirecta, la función de tutores/orientadores en el bachillerato. Se resalta el papel del tutor y orientador como fundamental en la disminución de los índices de deserción en los bachilleratos, así como la importante labor de apoyo para enfrentar las problemáticas sociales que viven los adolescentes. Sin duda, estos actores fueron informantes clave para el estudio, pues entre las diversas tareas que desempeñan se encuentra la atención a padres de familia. Aquí es relevante recordar que los tutores desempeñan el rol de docentes frente a grupo y como una tarea adicional se les asigna la tutoría de uno o varios grupos a los que dan seguimiento académico. Mientras que los orientadores son profesionales de las carreras de psicología y psicopedagogía que brindan asesoría en estas áreas.

En las conversaciones tutores y orientadores se mostraron comprometidos con la labor que desempeñan, aunque en todos los casos sobrepasados por la cantidad de alumnos a los que atienden. Los datos recuperados en la ficha de datos que llenaron dejan ver que en el plantel B, perteneciente a un subsistema de sostenimiento estatal, puede haber mayor rotación de esta figura educativa, pues su antigüedad oscila entre uno y dos años, es decir, no hay condiciones laborales que les proporcionen permanencia en los planteles. En cambio, para el plantel A, adscrito a un subsistema de sostenimiento federal, el promedio de antigüedad supera los diez años, y se conoce que hay plazas federales que dan mayor estabilidad a estos cargos. Esta condición manifiesta las condiciones laborales que brindan los diferentes subsistemas para esta figura educativa. Si cabe una sugerencia en este sentido, sería que los diferentes subsistemas de bachillerato abran más espacios para estos profesionales, normas claras de contratación y permanencia que no limiten su capacidad de atención a la población estudiantil, de manera que cada estudiante pueda disponer de orientación en caso de requerirlo; asimismo se recomienda abrir espacios de profesionalización para tutores y orientadores que les brinde capacitación y crecimiento profesional.

Otro aspecto que no se puede pasar por alto en este trabajo, al hablar sobre tutores/orientadores, es la importancia de incluir temas de involucramiento familiar durante su formación. Se abre la posibilidad de que se incluya como una asignatura de la formación inicial, para el caso de los profesionistas formados en Normales; para aquellos cuyas

profesiones son distintas y se integran como docentes de la EMS, sería factible introducir cursos de actualización profesional. También es importante diseñar programas de seguimiento para los tutores/orientadores en los que pudieran compartir sus propias experiencias de involucramiento con las familias, pues como ha documentado Hernández Prados y Muñoz López (2020), el trabajo con los padres de familia puede dejar en algunos profesores la sensación de ser una experiencia agotadora y poco relevante; por lo que el acompañamiento en esta etapa sería vital para que la formación tenga frutos.

Recomendaciones

Vale la pena reflexionar sobre la obligatoriedad de la participación de las familias en el bachillerato y preguntarse ¿es recomendable que todas las familias participen?, ¿debe haber consecuencias para las familias que no participan? En este sentido, más que concebir la participación familiar como el *deber ser* de las familias en educación, con consecuencias punitivas para aquellas que no lo hagan; se busca plantearla como un derecho a intervenir en un tema que es relevante para la vida del país.

Determinar si es importante y necesario que las familias participen en el bachillerato remite de nueva cuenta a la voz de las familias que expresan una alta valoración de la escolarización, por tanto, para las familias es relevante el tema educativo, sin embargo, se desconoce aún qué tan necesaria consideran su participación para construir calidad educativa, por lo que se recomienda continuar investigando sobre esto. Este es un tema que constituye una veta de nuevo conocimiento que permitirá descubrir cómo se posicionan socialmente los padres de familia frente a su participación en la educación, que sin duda vale la pena en un futuro abordar esta temática en relación con la escolaridad de los padres.

En cuanto a los tutores/orientadores como representantes de la institución educativa se percibe una tensión entre la participación deseada y la participación real de las familias, pues pese a que desean que un mayor número de familias asista a las juntas, no considera la diversidad de condiciones familiares, ni sus recursos para participar. De ahí que los bachilleratos demandan una participación uniforme a familias heterogéneas. Se espera que sean las familias las que muestren interés por la formación de sus bachilleres asistiendo a las juntas, sin que la escuela modifique sus prácticas para implicarlas.

Derivado de estas reflexiones se plantea como dilema ¿se pueden proponer recomendaciones para los bachilleratos frente a la heterogeneidad que representan? ¿qué le toca hacer a la familia y qué le toca a la escuela? en respuesta a estas interrogantes se afirma que el anhelo de que se modifiquen las prácticas de participación compromete tanto a familias como a bachilleratos a proponer espacios, momentos y medios alternos, que trasciendan el hecho de cumplir con las condiciones mínimas necesarias de participación, como se hace actualmente. En definitiva, no hay prácticas de participación que abarquen el amplio espectro de condiciones familiares y escolares, cada comunidad educativa será la encargada de colaborar para construir condiciones amenas para la participación de la mayoría de las familias.

Para ampliar la respuesta a estas interrogantes, el lector puede consultar a Infante y Padilla-González (2020), las autoras desarrollan una serie de estrategias para que los bachilleratos generen espacios de vinculación con las familias alternativos a los que ya se tienen, por ejemplo, involucrar a las familias en la conformación de grupos estudiantiles que presten algún tipo de servicio social comunitario; con ello se hace un llamado a la creatividad y a la flexibilidad para generar sentido de pertenencia entre los actores involucrados y que logren apropiarse de ese espacio educativo que es el bachillerato.

Por último, es necesario señalar que esta tesis se concluyó en medio del confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19, crisis de salud que ha obligado a migrar del aprendizaje presencial, al uso exclusivo de los medios digitales. Situación que, sin duda, invita a reflexionar sobre las alternativas para promover la interacción entre bachilleratos y familias.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Acevedo, S. L. M., Ramírez, C. A. V., Silva, S. A. G., & Cárdenas, Z. C. (2015). Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares. *Plumilla Educativa*, 16(2), 128–149.
- Alí, G. (1974). Proceso educativo. En *Diccionario de Pedagogía*. Labor.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural* (Tercera ed). Ciudad de México: Pearson Education Company.
- Arranz, F. E., & Oliva, D. A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Arriagada, I. (2002). Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. *Revista de La CEPAL*, 143–162.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, V. L. (2012). *Research methods & methodologies in education*. New Delhi: Sage.
- Ayala, C. F. (2012). *¿En qué consiste el proceso educativo?* Valparaíso. Chile.
- Ayala, C. R. (2008). La metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26(2), 409–430.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica : dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199–205.
- Bassi Follari, J. E. (2015). Gail Jefferson's transcription code: adaptation for its use in social sciences research. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich; Beck Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Berbegal, V. A. (2019). Fenomenología y hermenéutica en la sociología contemporánea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 913–927.
- Betancourt, O. D., & Andrade, P. P. (2011). Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27–41.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2015). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Ciudad de México: INEE/COLMEX.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(2006), 119–146. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19228-4>
- Bracho, González Teresa; Miranda, L. F. (2017). Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. *INEE*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2752-desencuentros-entre-los-jovenes-y-la-escuela-en-america-latina>
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por*

- el niño*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante Diez, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11–22.
- Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords). (Primera re, pp. 287–316). Madrid: Síntesis.
- Carmona, C. A. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela . Un análisis longitudinal. *Papers 2020*, 105(4), 487–510.
- Carpenter, B. W., Young, M. D., Bowers, A., & Sanders, K. (2016). Family Involvement at the Secondary Level: Learning From Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), 47–70. <https://doi.org/10.1177/0192636516648208>
- Ceballos, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., Aretakis, M. T., Walla, W., Rivas-drake, D., ... Marchand, A. (2004). From Barrios to Yale : The Role of Parenting Strategies. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7609(2), 533–547. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194708>
- Coleman, J. S. . (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1988), S95–S120.
- Comellas, M. J., Missio, M., Sánchez, L., Garcia, B., Bodner, N., Casals, I. & Lojo, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- CONAPO. (2012). 4 de marzo. Día de la familia. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/4_de_Marzo_Dia_de_la_Familia
- Creswell, J. W. (1998). Five Qualitative Traditions of Inquiry. En *Qualitative inquiry and research desing* (pp. 47–73). New York: Sage.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74(3), 210–230. <https://doi.org/10.2307/2673275>
- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*, 56(4), 483–496. <https://doi.org/10.1002/pits.22239>
- Daros, W. R. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15(28), 19–28. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2014.23-2.11>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo local*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos* (1° reimpre). Barcelona: Paidós.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30–51.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa 1*, julio-dici.
- Egido, G. I. (2015). Participación Educativa. *Participación Educativa. Revista Del Consenjo Escolar Del Estado*, 4(7), 11–17.
- Epstein, B. J. L. (2010). School Family Community Parterships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Espinal, I., Gimeno, A., & González. F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21–34. Recuperado de https://www.uv.es/jugar2/Enfoque_Sistematico.pdf
- Esteinou, R. (2004). El surgimiento de la familia nuclear en México. *Ehn*, 31, 99–136.

- Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ehn/ehn31/EHNO3104.pdf>
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación. *Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, Vol. 23, N°. 59, 2011 (Ejemplar Dedicado a: Educación Matemática: Enfoque Sociocultural), Págs. 215-225, 23(59), 215–225.* <https://doi.org/Experiencia y formación: la Bildung>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13(1), 1–22.* <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *Journal of Educational Research, 80(6), 330–337.* <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena: culturas juveniles en México.* México D. F.: Causa Joven.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema, 29(4), 453–461.* <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* (T. T. del Amo, Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Fuentes Fripp, D. (2019). *Para ser alguien en la vida hay que estudiar , pero para estudiar , primero hay que ser alguien.* Universidad de la República.
- Fuster, D. E. G. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones, 7(1), 201–229.* <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86(6), 436–443.*
- Gallego, H. A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características 1 Critical Recovery of the Concepts of Family, Familiar Dynamics and their Features Récupération critique des concepts de famille, dynamique familiale et ses caracté. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 35(febrero-mayo), 326–345.* Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- García-Aracil, A., Neira, I., & Albert, C. (2016). Influencia del Capital Social y Cultural en el Conocimiento Financiero de los Adolescentes: Entorno Familiar y Escolar Social and Cultural Capital Predictors of Adolescents' Financial Literacy: Family and School Influences. *Revista de Educación, 374, 94–117.* <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-327>
- García-Bacete, F.-J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje, 26(4), 425–437.* <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad.* Buenos Aires: Amorrotu.
- Gil, F. J. (1993). Metodología de Investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza, 10/11/17, 199–214.*
- Glasgow, N. A., & Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families.* London: Sage.
- Gonzalbo, A. P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana.* Ciudad de México: El Colegio de México.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a

- continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Guerra, R. I. M., & Guerrero, S. M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. In *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33–62). México: ANUIES.
- Guerra Ramírez, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*.
- Guitart, M. E. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65–88.
- Gutiérrez, R.C; Díaz, O. K. Y.: Román, R.R, P. (2017). El concepto de Familia en México. *CIENCIA Ergo-Sum*, 23(3), 219–228.
- Gutiérrez, C. M. N., Sáenz, F. A., & Urita, E. A. (2017). La formación de valores en educación básica. En *Memoria Electrónica del XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa* (pp. 1–9). COMIE.
- Gutiérrez, C. R., Díaz, O. K. Y., & Román, R. R. P. (2017). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA Ergo-Sum*, 23(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Guzmán, Carlota; Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Guzmán, G. C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán Gómez, C., & Serrano Sánchez, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de La Educación Superior*, XL(157), 31–53.
- Harvard Family Research Project. (2007). *Family involvement makes a difference. Evidence that family promotes school success for every child of every age. Family involvement in middle and high school students' education*. Recuperado de www.hfrp.org.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Recuperado de www.sedl.org
- Hernández-García, O. E. (2019). *Expectativas hacia la educación superior de estudiantes de último año de bachillerato en Aguascalientes. Influencia escolar y contexto del estudiante*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hernández, P. M.; Gomariz, V. M.A.; Parra, M. J. ., & García, S. M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educacion XXI*, 19,2(Educación XXI), 127–151. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14229>
- Hernández Prados, M. A., & Muñoz López, M. P. (2020). La relación colaborativa entre familias y docentes. En *V Congreso internacional virtual sobre la Educación en el Siglo XXI* (pp. 495–506).
- Herrera, N. E. (2017, July 17). Características familiares en Aguascalientes. *El Apunte*. Recuperado de <http://www.lja.mx/2017/07/caracteristicas-familiares-en-aguascalientes-apunte/>.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic

- Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Højholt, C. (2005). El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social*, 7(1–2), 22–40. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Højholt, C., & Schraube, E. (2019). Hacia una psicología del vivir cotidiano. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 5(2), 280–292.
- Holloway, S. D., Park, S., Jonas, M., Bempechat, J., & Li, J. (2014). “My Mom Tells Me I Should Follow the Rules, That’s Why They Have Those Rules”: Perceptions of Parental Advice Giving Among Mexican-Heritage Adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 13(4), 262–277. <https://doi.org/10.1080/15348431.2014.887468>
- Ibarra, Uribe Luz Marina Escalante, F. A. E. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(60), 1–22.
- IEA. (2018). *Las cifras de la educación. Estadísticas de educación media superior y superior*. Aguascalientes. Recuperado de <http://oab.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/las-cifras-del-medio-ambiente>
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. Ciudad de México.
- INEE. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en educación media superior*. Ciudad de México.
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación básica y media superior*. Ciudad de México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorePub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEGI. (2015). Cuéntame... información por entidad. Retrieved May 25, 2019, from <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/ags/poblacion/>
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de Hogares. Principales resultados 2016*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/esp/anol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/enh2016_resultados.pdf
- INEGI, I. N. de E. y G. (2018). Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares de México, 2017, 4. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/StmaCntaNal/CSTNRH2017.pdf>
- Infante, B. A., & Padilla-González, L. E. (2020). Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar. *Sinéctica*, 54, 1–21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-006)
- James, C. M., & Guzmán, F. E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 46, 1–23. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=46_la_participacion_de_madres_y_padres_de_familia_en_la_escuela_un_divorcio_de_mutuo_consentimiento
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic succes*. New York: Routledge.
- Kabir, H. A., & Akter, F. (2014). Parental Involvement in the Secondary Schools in Bangladesh: Challenges and a Way Forward. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 1–19.
- Krauss, S. E., Kornbluh, M., & Zeldin, S. (2017). Community predictors of school

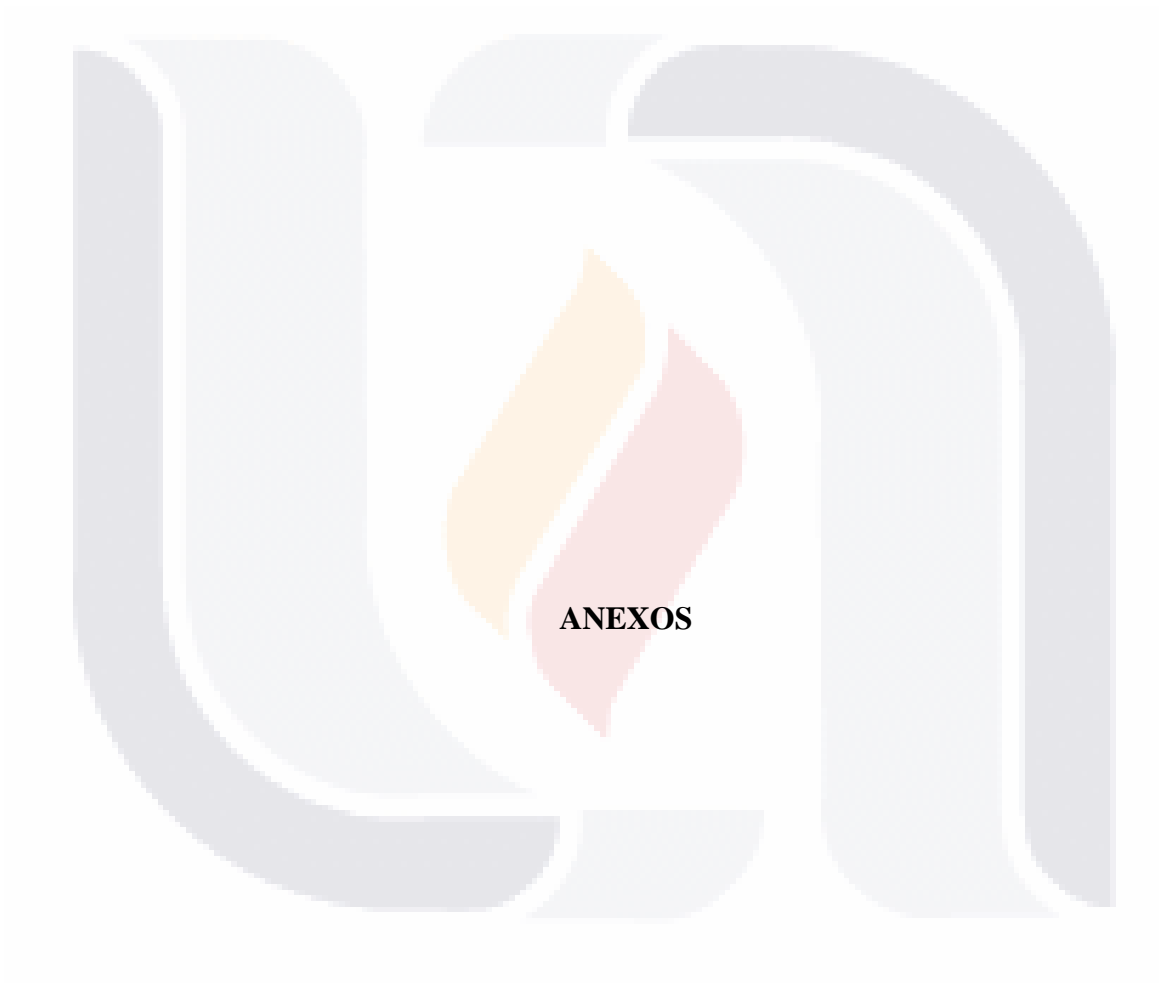
- engagement: The role of families and youth-adult partnership in Malaysia. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.009>
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Lazaridou, A., & Kassida, A. G. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98–114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2013-0102>
- Leal, R. R. (2007). Aportes teórico-metodológicos de la fenomenología al desarrollo cualitativo de las ciencias sociales en Alfred Schütz. *ALPHA*, (25), 215–225.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortíz, M. J. (2008). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En *Desarrollo afectivo y social* (pp. 67–91). Madrid: Pirámide.
- Loya, O. C. G., Arzola, F. D. M., & Armendáriz, P. H. M. (2013). La participación de los padres de familia en el ámbito de la Rieb. *Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 4(7), 33–42.
- Mac Iver, M. A., Epstein, J. L., Sheldon, S. B., & Fonseca, E. (2015). Engaging Families to Support Students' Transition to High School: Evidence from the Field. *The High School Journal*, 99(1), 27–45. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0016>
- Martínez, G., Prieto, M., Alcalde, L., Calderón, T., Ramírez, M., & Mendoza, G. (2017). Modelo de orientación educativa en el nivel medio superior. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Martínez Gutiérrez, R. I. (2005). *Orígen y evolución de la educación media en Aguascalientes: el caso de los bachilleratos tecnológicos*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, S. (2014). *La Relación familia-escuela la representación de un espacio compartido*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/128661>
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*.
- Melgar, L., & Lerner, S. (2010). *Familias en el siglo XXI: realidades y políticas públicas*. Ciudad de México: UNAM-Colegio de México.
- Melich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mendoza, C. D. C. (2016). *Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Recuperado de http://www.ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/reprobacion-y-desercion.pdf?_ga=2.188307489.821269960.1496937738-467588176.1494006552
- Meza, R. J. L., & Páez, M. R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Universidad Lasalle-CLACSO.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. (T. Oaks, Ed.). Sage.
- Muñoz, A. (2005). La Familia Como Contexto De Desarrollo Infantil. Dimensiones De Analisis Relevantes Para La Intervencion Educativa Y Social. *Portularia*, V(2), 147–164.
- Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educacao e*

- Pesquisa*, 41(Specialissue), 1137–1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica (México)*, 27(75), 49–67.
- O’Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of ‘sameness’: first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Oliva Gómez, E., & Judith Villa Guardiola, V. (2014). *Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización Towards an interdisciplinary concept of family in Globalization*. Pág (Vol. 10). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Ortega, P. S., Andrade, P. P., & Velázquez, O. C. E. (2013). III Conferencia Latinoamericana sobre abandono escolar en la Educación Superior. En *Involucramiento parental escolar en alumnos de bachillerato de alto y bajo rendimiento* (pp. 388–394). Ciudad de México: UNAM. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_134.pdf
- Padilla-González, L. E., Figueroa, Ruvalcaba, A. E., & Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica*. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/641/716>
- Padilla-González, Laura E., Fugueroa Ruvalcaba, A. E., & García-Medina, A. M. (2015). La expectativa de transición a la educación superior entre los estudiantes de último grado de bachillerato. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–11). Chihuahua: COMIE.
- Palacios, Jesus; Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D., Olds, W. S., & Felman, D. R. (2010). *Desarrollo Humano* (Sexta edición). China: Mc Graw Hill. Recuperado de <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Paredes Ocaranza, E., & Saucedo Ramos, C. L. (2018). To leave the university, to return and to persist until the end: Student’s pilgrims and thier senses on the school. *Revista de La Educacion Superior*, 47(187), 49–70. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.418>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents’ Involvement in Children’s Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pozo Liorente, T., Suarez Ortega, M., & García-Cano, T. M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definicion desde concenso. *Revista de Educación*, 358, 59–84. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-183>
- Redding, S. (2000). *Familias y escuelas*. Ginebra: Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org>
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Reparáz, R., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21–34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Rios Acevedo, C. I. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14–15), 15–35.
- Rivas-Drake, D., & Marchand, A. (2016). Academic Socialization Among Latino Families: Exploring the Compensatory Role of Cultural Processes. *Research in Human Development*, 13(3), 225–240.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V(009), 11–25.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53–64.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (Número 1, pp. 28–38). Barcelona- México: Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (coordinadora). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M. J., & Acuña, M. (2002). El escenario y el currículum educativo familiar. En *Familia y desarrollo humano* (pp. 261–275). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, M. E. (2014). *La influencia de los factores familiares en el rendimiento académico*. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9), 91–97.
- Romo, H., & Falbo, T. (1996). *No Latino High School Graduation Defying the Odds*. (C. M. Hogg Foundation Monograph Series, Ed.). Hogg Foundation Monograph Series, Charles M.
- Romo, M. J. M. (2009). *Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna*. DIE-CINVESTAV.
- Roth, W., & Jornet, A. (2013). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 2. <https://doi.org/10.1002/sci.21085>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping our. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Salazar Narváez, D. (2006). *ESCUELA PARA PADRES COMO APOYO A LA EDUCACIÓN*. Unidad Pedagógica Nacional.
- Salmorán, L. D. (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. México D. F.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. En *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 202–222). Holanda. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_10
- Santizo, R. C. (2011). Gobernanza y participación en escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50, julio-septiembre), 751–773.
- Saucedo Ramos, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641–688. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002603.pdf>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research* (Fourth edi). New York and London: Teachers College Press.

- SEMS, S. de E. M. S. (2017). Nuevo currículo de la Educación Media Superior. Retrieved June 16, 2020, from http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12614/1/images/Presentacion_General.pdf
- SEP. Ley General de Educación, Pub. L. No. Acuerdo 716 (1993).
- SEP. (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. Ciudad de México.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2018). *Los fines de la Educación en el siglo XXI*. Ciudad de México.
- Serramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 6, 27–38.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185–209. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Great Britain: Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigacion con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2007). Predicting school achievement from motivation and personality. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie [German Journal of Educational Psychology]*, 21, 207–216.
- Suizzo, M.-A., Moran, K., & Pahlke, E. (2012). Pathways to Achievement: How Low-Income Mexican-Origin Parents Promote Their Adolescents Through School. *Family Relations*, 61(October), 533–547. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00727.x>
- Tenti, F. E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires.
- Terrani, K. A. (2016). UC Berkeley UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations. *DNA Mediated Assembly of Protein Heterodimers on Membrane Surfaces*, 67. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/98384265>
- Terry, M. (2008). The Effects that Family Members and Peers Have on Students' Decisions to Drop out of School. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 25–38.
- UNESCO (United Nations Educational, S. and C. O. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París.
- Urteaga, M. (2007). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Valdés, Á. A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(134), 99–114.
- Valdivia Sánchez, C. (Universidad D. D. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue Du REDIF*, 1, 15–22.
- Vallés, M. S. (1999). Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. En *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 69–101). Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of Western Ontario. Recuperado de http://www.ghbook.ir/index.php?name=های و رساله و نرچنگ و نون&option=com_dbook&task=readonline&book_id=13650&page=73&chckhashk=E D9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component
- Velázquez, R. L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Guzmán, C. y Saucedo,

- C. (coords.) (pp. 44–68). Ciudad de México: Ediciones Pomares, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7(4), 320–341. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En *The “Vygotsky Reader”* (pp. 338–354). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Weiss, E. (1983). *Hermenéutica-crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Weiss, E. (2015a). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En *Desafíos de la Educación Media Superior* (Primera ed, pp. 81–160). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez.
- Weiss, E. (2015b). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México. *Educacao e Pesquisa*, 41(Specialissue), 1257–1272. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus Teoría Fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637–654.
- Weiss, E. (coord. . (2012). *Jóvenes y bachillerato. Biblioteca de la Educación Superior*. Ciudad de México: ANUIES.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zalpa, G. (2007). El campo de la vida cotidiana. En *La vida cotidiana: prácticas, lugares y momentos* (Primera ed, pp. 15–56). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zayas, P. F., Corral, G. F. I., & Lugo, M. D. G. (2011). El involucramiento de padres y madres de familia en la educación superior. En *Memoria Electrónica del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Zenkhusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 18(2), 1–27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>



ANEXO A. GUÍA DE GRUPO DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES

OBJETIVO

Explorar los significados que los estudiantes construyen en torno a la participación de sus familias durante su tránsito por el bachillerato.

DURACIÓN ESTIMADA: una hora y media.

PARTICIPANTES

Se buscará realizar al menos un grupo de discusión en turno matutino y otro en turno vespertino y que represente estudiantes con las siguientes condiciones:

- Género: masculino y femenino.
- Semestre: segundo y sexto.
- Trayectoria escolar: lineales e interrumpidas.
- Estructura familiar: nuclear, extensa, monoparental, reconfigurada, otras.

Los grupos de discusión se integrarán por 8 a 10 estudiantes.

SECUENCIA

1. Llenado de ficha de datos.
2. Firma de consentimiento informado. Resolver dudas de los participantes. Informar el uso de grabadora de audio. Se recuerda la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato.
3. Expresar la importancia de que todos los participantes hablen de forma libre y del respeto por las opiniones de los demás. Enfatizar en que no hay opiniones buenas o malas, que todas son válidas y nos ayudarán a comprender mejor lo que piensan.
4. Comunicar la dinámica del grupo de discusión.
 - Se hace una intervención inicial a partir de una pregunta generadora.
 - Se leen una serie de afirmaciones (valoraciones positivas y negativas sobre la participación familiar) y los estudiantes dicen qué piensan sobre cada una.
Duración: 15 minutos.

- Se invita a los participantes a que hablen de su experiencia de participación familiar en el bachillerato a través de algunas preguntas orientadoras. Duración: 30 minutos.
- Para concluir el grupo de discusión se pide a los estudiantes que, a manera de síntesis, nombren en orden de importancia lo que les ha parecido interesante de lo que se habló, o en su caso, que agreguen puntos que no se trataron pero que consideran relevantes. Duración: 15 minutos.



CONTENIDO

I. Intervención inicial.

Agradecer su asistencia. Explicar que se está haciendo un estudio sobre las familias y el bachillerato. Se les ha convocado porque interesa conocer qué piensan sobre ello y cuáles han sido sus experiencias en torno al tema. Para guiar la sesión habrá algunas preguntas. Se les invita a expresar lo que piensan libremente, pues todas las opiniones son válidas y nadie será juzgado por lo que diga. Se dará inicio con la pregunta ¿Qué hacen sus familias para apoyarlos en sus estudios?

II. Percepción de la participación familiar en el bachillerato (las valoraciones se presentan de forma intercalada)

- | | |
|---|--|
| <p>a) La familia representa un apoyo importante en todos los momentos de la vida, supone una motivación y apoyo para concluir los estudios.</p> <p>b) La familia y la escuela deben trabajar en conjunto para lograr la buena educación de los estudiantes.</p> <p>c) El apoyo familiar sigue teniendo peso importante en el bachillerato, pero al mismo tiempo a esta edad los estudiantes son más autónomos e independientes.</p> | <p>a) La familia es importante para los estudiantes, pero no tiene influencia sobre el rendimiento académico.</p> <p>b) Cuando la escuela es buena no hay necesidad de que las familias se presenten.</p> <p>c) Las familias solo deben asistir a la escuela cuando sea necesario.</p> |
|---|--|
-

III. Experiencias de participación familiar en el bachillerato

- a) Hay estudiantes que piensan que la familia solo debe acudir al bachillerato cuando haya “problemas” (conflictos con maestros, compañeros o dificultades académicas) ¿Qué piensan de eso? ¿Conocen algún caso así? ¿A alguien le ha pasado algo similar?
- b) Las estadísticas señalan que en el bachillerato hay un número muy alto de jóvenes que dejan la escuela ¿Por qué creen que pase esto? ¿Tiene algo que ver la familia con eso? ¿Qué pueden hacer las familias para evitar que los estudiantes dejen la escuela? En el caso de los que estamos aquí ¿Sus familias los apoyan para estudiar? ¿De qué forma? Además de lo que mencionan ¿Qué les gustaría que hicieran sus familias para apoyarlos? ¿y la escuela?
- c) Se reconoce que, a la edad de los estudiantes de bachillerato, los jóvenes son capaces de tomar sus propias decisiones, se vuelven un poco más independientes de sus familias. Pero esto es diferente en cada caso. Ustedes ¿Cómo lo viven?
-

IV. Cierre

¿Cuál de estos temas que se discutieron (numerar los ejes construidos) consideran más importante? ¿Agregarían otro?

ANEXO B. GUÍA DE ENTREVISTA PARA TUTORES Y ORIENTADORES

Preguntas de investigación:

¿Cómo es la relación entre familias y CECyTEA/CBTis?

- a) prácticas institucionalizadas
- b) prácticas cotidianas

¿Qué prácticas de participación genera el bachillerato y con qué finalidades?

Los informantes clave pueden ser directivos, docentes, tutores, orientadores.

Descripción de la población estudiantil que atiende el plantel

- 1) Características de la población estudiantil que atiende
 - 2) Principales problemáticas que enfrentan los estudiantes
 - 3) Caracterización de las familias de los estudiantes
- I. La formación de los estudiantes de bachillerato*
- Formación escolar
 - Formación familiar
- II. Significados sobre la relación familia-escuela*
- El papel de la familia en la educación.
 - El rol de la familia en las trayectorias escolares.
 - La participación familiar en el bachillerato.
- III. Prácticas de interacción institucionalizada con las familias*
- Situaciones en las que se convocan a las familias.
 - Medios de contacto con las familias
 - Frecuencia de interacción con las familias.
 - Respuesta de las familias ante el llamado del plantel.
 - Temas que se tratan en las reuniones con familias.
 - Lo que funciona o no de la relación con las familias.
- IV. Percepción de las prácticas cotidianas familiares*
- Implicación de las familias en la vida escolar de los estudiantes
 - Autonomía de los jóvenes estudiantes

Posibles preguntas

<i>Descripción de la población estudiantil que atiende el plantel</i>	¿Qué características tienen los estudiantes de este plantel?
1) Características de la población estudiantil que atiende	Cuando los alumnos hablan de sus dificultades en sus familias, ¿qué comentan?
2) Principales problemáticas que enfrentan los estudiantes	¿Qué cualidades ve en los estudiantes de este plantel?
3) Caracterización de las familias de los estudiantes	¿Tienen estadísticas sobre los tipos de familia de los estudiantes?
	¿Qué ha observado usted en las familias...

I. La formación de estudiantes de bachillerato

a) Formación escolar	a) Además de las clases, ¿Qué hace el bachillerato para contribuir en la formación (personal y social) de los estudiantes?
b) Formación familiar	¿Tienen estadísticas sobre rendimiento académico de los alumnos? ¿cuáles son los principales problemas en esta área?
	¿Qué acciones llevan a cabo en el plantel para acompañar a los estudiantes que están en riesgo de dejar la escuela? ¿Qué hacen las familias de esos estudiantes en riesgo?
	Piense en sus estudiantes más destacados académicamente ¿cree que sus familias estén influyendo en esos resultados? ¿de qué manera?
	b) ¿Qué es lo que sus estudiantes aprenden en casa?

II. Significados sobre la relación familia-escuela

a) El papel de la familia en la educación.	¿Cuál es el papel de la familia en la vida de los estudiantes?
--	--

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> b) El rol de la familia en las trayectorias escolares. c) La participación familiar en el bachillerato. | <p>¿Cree que aun en el bachillerato las familias deben participar de la educación de los estudiantes? ¿Por qué?</p> |
|--|---|

Para que los estudiantes aprendan mejor y no abandonen ¿Cómo debería ser la participación familiar ideal en el bachillerato?

III. Prácticas de interacción institucionalizada con las familias

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Situaciones en las que se convocan a las familias. | <p>En esta escuela ¿En qué situaciones se convoca a las familias? (padres, hermanos, otros miembros)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> b) Medios de contacto con las familias | |
| <ul style="list-style-type: none"> c) Frecuencia de interacción con las familias. | |
| <ul style="list-style-type: none"> d) Respuesta de las familias ante el llamado del plantel. | <p>¿Quién o quiénes organizan las reuniones con familias en este plantel?
¿Cómo informan a las familias que se requiere su presencia?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> e) Temas que se tratan en las reuniones con familias. | <p>¿Qué medios usan para establecer contacto con las familias?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> f) Lo que funciona o no de la relación con las familias. | <p>Usualmente ¿quiénes asisten a esas reuniones? (ahondar en miembros de la familia y perfiles académicos de los estudiantes)</p> |

¿Cuál es la respuesta de las familias cuando se les convoca?

¿Qué temas se tratan en esas reuniones?

¿Qué cree que esté funcionando o no de esas reuniones?

¿Reconoce alguna limitación (personal o escolar) para establecer relación con las familias de sus estudiantes? ¿cuál?

Además de las actividades que llevan a cabo ¿qué otras pudieran funcionar para involucrar a las familias?

IV. Percepción de las prácticas familiares

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Implicación de las familias en la vida escolar de los estudiantes | <p>Desde lo que usted percibe, en general, me puede dar ejemplos de cómo las familias apoyan a sus estudiantes</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> b) Autonomía de los jóvenes estudiantes | <p>Con base en su experiencia en este plantel ¿Cómo las familias de sus</p> |
-

estudiantes promueven el desarrollo de la autonomía (tomar sus propias decisiones, formar su propio criterio) lo hacen?
 ¿Cómo la escuela puede colaborar con ello?

Cierre y referencia a otros informantes clave

Además de usted ¿conoce otro profesor que se vincule con las familias de los estudiantes?

Si le pidiera su apoyo para invitar a estudiantes a participar en un grupo de discusión, ¿a quiénes me recomendaría? Y ¿por qué?

Participación familiar

	Cotidiano	Institucionalizado
Deber ser	Lo que el profesor cree que deberían hacer las familias en el día a día para apoyar la permanencia y el desempeño escolar de los estudiantes.	Las actividades que el plantel debería proponer a las familias para apoyar en la formación de los estudiantes.
Observado	Lo que el profesor nota que hacen las familias, en lo cotidiano, por sus estudiantes.	Las actividades que se llevan a cabo en el plantel para acercarse a las familias y ¿con qué finalidades? Actividades de vinculación con familias que se están haciendo, pero podrían funcionar mejor.

ANEXO C. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

Pregunta de investigación:

¿Qué significados elaboran el estudiante de bachillerato, a partir de sus experiencias sobre la participación familiar en este tipo educativo?

Condiciones sociofamiliares y escolares

- a) Estructura familiar
- b) Lugar de residencia
- c) Ocupaciones de la familia
- d) Niveles educativos de la familia
- e) Relación con la familia
- f) Relación con los docentes

I. Vida cotidiana

- Rutinas

II. Dimensión autobiográfica sobre la trayectoria escolar y participación familiar

- Identificación del apoyo familiar en la trayectoria escolar

III. Significado del apoyo familiar en los estudios de bachillerato

- Socialización familiar sobre el valor y utilidad de la educación
- Autoevaluación del rol de estudiante
- Practicas familiares que promueven el apoyo

Condiciones sociofamiliares y escolares	
a) Estructura familiar	a) ¿Quiénes conforman tu familia?
b) Lugar de residencia	b) ¿Quiénes viven en tu casa? ¿En qué colonia viven?
c) Ocupaciones de la familia	c) ¿A qué se dedica cada miembro de tu familia?
d) Niveles educativos de la familia	d) ¿Hasta qué grado estudiaron en tu familia? (padres, hermanos, tíos, otros)
e) Relación con la familia	e) ¿Con quién de tu familia te llevas mejor?

*Nota: profundizar en algunos temas de acuerdo con la información proporcionada en la ficha

Vida cotidiana	
Temas	Posibles preguntas
a) Rutinas	a) ¿Cómo es un día en tu vida diaria? ¿Qué haces en un día normal de escuela, desde que te levantas hasta que te acuestas? *Reconstruir detalles de las experiencias diarias relacionadas con familia-escuela

Dimensión autobiográfica sobre la trayectoria escolar y participación familiar

a) Identificación del apoyo familiar en la trayectoria escolar	a) Cuéntame ¿en qué escuela(s) hiciste la primaria y secundaria? ¿Qué es lo que más recuerdas de aquellas épocas? ¿Tuviste algún problema con maestros o compañeros? ¿Cómo lo resolviste? ¿Qué dijo/hizo tu familia al respecto? Usualmente ¿quién asiste o asistía a las juntas y festivales de la escuela? b) ¿Cómo fue que decidiste estudiar el bachillerato? ¿Qué hiciste para poder estudiar en esta escuela? ¿Tu familia te apoyó para que entraras a esta escuela? ¿Cómo? ¿Te has dado de baja o cambiado de escuela en los últimos dos años? ¿Por qué razón? ¿Crees que tu familia ha influido para que hayas llegado hasta la preparatoria? ¿Por qué? En el bachillerato ¿has tenido alguna dificultad con profesores o compañeros?
--	---

¿Percibes alguna diferencia entre la forma en la que tus papás te apoyaban en la primaria o secundaria y en cómo te apoyan ahora? ¿A qué se debe?

Significado del apoyo familiar en los estudios de bachillerato

- | | |
|---|--|
| <p>a) Socialización familiar sobre el valor y utilidad de la educación</p> <p>b) Autoevaluación del rol de estudiante</p> <p>c) Practicas familiares que promueven el apoyo</p> | <p>a) ¿Qué te dice tu familia sobre la escuela? ¿Qué piensa tu familia de tus calificaciones? En tu casa ¿quién es la persona que se interesa más por tus estudios? ¿Cómo lo sabes? ¿Crees que el apoyo que te da tu familia para que estudies influye en tus calificaciones? ¿Por qué?</p> <p>b) Para ti ¿es importante la escuela? ¿Por qué? ¿Qué piensas de ti como estudiante? ¿Tienes alguna motivación especial para terminar la preparatoria? ¿Cuál? ¿Qué podrías hacer para lograrlo? ¿Crees que tu familia te apoye para ser un joven autónomo?</p> <p>c) Ahora que estas en el bachillerato ¿Sientes que tu familia te apoya para que continúes estudiando? ¿Qué hacen para brindarte apoyo? Además de lo que ya dijiste ¿De qué otras maneras, te gustaría que te apoyaran?</p> |
|---|--|

Cierre

Preguntar al participante si desea agregar algo más.

ANEXO D. GUÍA DE ENTREVISTA A FAMILIAS

Preguntas de investigación

- a) ¿Cuáles son las prácticas cotidianas que las familias llevan a cabo para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato?
- b) ¿Qué significados elaboran un grupo de familias, a partir de sus experiencias sobre participación y acompañamiento a sus estudiantes de bachillerato?

<p><i>Condiciones sociofamiliares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estructura familiar b) Lugar de residencia c) Ocupaciones de la familia d) Niveles educativos de la familia <p>IV. <i>Vida cotidiana</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Relación con el estudiante → Vida cotidiana y Rutinas <p>V. <i>Sentidos atribuidos a la formación escolar y familiar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Trayectoria educativa personal → Valoración de la educación → Formación familiar <p>VI. <i>Acercamiento con la escuela</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Participación en la trayectoria escolar → Participación en el bachillerato <p>VII. <i>Socialización sobre el valor de la educación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Comunicación sobre lo escolar → Expectativas

Condiciones sociofamiliares

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Estructura familiar b) Lugar de residencia c) Ocupaciones de la familia | <p>*Profundizar en aspectos específicos de acuerdo con la información del concentrado de datos.</p> |
|--|---|

d) Niveles educativos de la familia

Vida cotidiana	
Temas	Posibles preguntas
<ul style="list-style-type: none"> a) Relación con el estudiante b) Vida cotidiana y rutina 	<ul style="list-style-type: none"> a) ¿Cómo se lleva con (nombrar al estudiante)? Usualmente ¿de qué habla con él(ella)? ¿Cómo ve a (nombrar al estudiante) en la escuela? ¿Le gusta estudiar? ¿Es bueno para el estudio? ¿Por qué lo dice? ¿A quiénes en la familia les gusta más estudiar? Preguntar por hermanos u otros miembros de la familia. b) ¿Cómo es un día normal en su familia? ¿Qué hace desde que se levanta hasta que se acuesta? Profundizar en escenas relacionadas con la escuela
Sentidos atribuidos por el entrevistado a la formación escolar y familiar	
<ul style="list-style-type: none"> a) Trayectoria educativa del entrevistado b) Valoración de la educación escolarizada c) Formación familiar d) Apoyo familiar al estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> a) Usted ¿hasta qué año estudió? ¿Qué es lo que más recuerda de su época de estudiante? ¿Hasta qué grado le hubiera gustado estudiar? ¿Qué fue lo más importante que le dejó la escuela? b) ¿Qué comentan en su familia sobre la educación? Para usted ¿es importante estudiar? ¿por qué? c) ¿Qué es lo que (nombrar estudiante) ha aprendido en casa? O bien ¿Qué le ha inculcado la familia a (nombrar estudiante)? d) Ustedes como familia de (nombrar estudiante), ahora que está en la preparatoria, ¿Cómo pueden ayudarlo para que sea una mejor persona? ¿y para que termine sus estudios con éxito?
Acercamiento con la escuela	
<ul style="list-style-type: none"> a) Participación en la trayectoria escolar b) Participación en el bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> a) Cuando (nombrar estudiante) estaba en la primaria, ¿quién iba a las juntas o hablaba con maestros cuando era necesario? ¿qué tan seguido? Luego, en la secundaria ¿quién iba a las juntas o hablaba con maestros cuando era necesario? ¿qué tan seguido? b) Cuénteme ¿Cómo fue que su hijo quedó en esta preparatoria? ¿Qué piensa en

general de la escuela, de los maestros, directores? ¿En qué ocasiones, usted o algún familiar, viene a la escuela de (nombrar estudiante)? ¿Qué le dicen los maestros cuando viene a junta? Si pudiera cambiar algo de esas reuniones ¿qué cambiaría? Normalmente ¿Cómo se entera de las reuniones? ¿Tienen algún grupo en una red social para comunicarse con los maestros o con otras familias? Alguna vez lo han citado para hablar personalmente con usted sobre alguna situación de (nombrar estudiante) platíqueme sobre eso, al final ¿cómo se solucionó? En su experiencia, ¿La escuela ha mostrado interés por contactar a las familias? Además de las juntas y lo que me ha comentado ¿en qué otras actividades le gustaría que la escuela tomara en cuenta a las familias? Si los horarios o el tiempo es un impedimento para asistir a las actividades ¿qué propone usted?

Socialización sobre el valor de la educación

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Comunicación sobre escolar b) Expectativas | <ul style="list-style-type: none"> a) Cuando en su familia hablan de la escuela, ¿qué dicen? (Nombrar estudiante) ¿Qué le cuenta de la escuela sobre clases, maestros, tareas, amigos, compañeros? b) ¿Hasta qué grado le gustaría que estudie (nombrar estudiante)? ¿Cómo ve a (nombrar estudiante) en un futuro? Usted ¿cómo puede seguir apoyándolo? |
|--|---|
-

ANEXO E. FICHA DE IDENTIFICACIÓN ESCOLAR

Datos generales

Estudiantes matriculados				
	2°	4°	6°	Total
Matutino				
Vespertino				
Número de grupos				
	2°	4°	6°	Total
Matutino				
Vespertino				
No. de bajas del ciclo anterior				
	2°	4°	6°	Total
Matutino				
Vespertino				
No. de estudiantes egresados del ciclo anterior				
Matutino				
Vespertino				

Número de profesores de tiempo parcial o asignatura (menos de 21horas) que laboran en el plantel	
Número de profesores tiempo completo (más de 21 horas) que laboran en el plantel	

Historia

Fecha de inicio de actividades del plantel	
Situación que dio lugar a la fundación del plantel	
Cambios más importantes que se han tenido en cuanto a matrícula, docentes, infraestructura y carreras técnicas que se imparten.	
<ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 	
Tipo de actividades (académicas, artísticas, deportivas o de servicio social) por las que el plantel San Francisco de los Romo es reconocido.	
<ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	

Programas de apoyo a los estudiantes

¿En el plantel desarrolla el programa de Tutorías Académicas?	Si		No	
¿Cuántos tutores forman parte del programa?				
¿Qué actividades realizan como tutores?	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 			
Programas federales de apoyo a los estudiantes que se implementan en el plantel (ej. Becas, ConstruyeT, Yo no abandono, etc.)				
Programa			Año de inicio	

Caracterización de las familias

En su mayoría ¿Qué ocupación tienen los padres de familia de sus estudiantes?

Padre		Madre	
En su mayoría ¿Qué grado máximo de estudios alcanzan los padres de familia?			
Padre		Madre	
¿De qué estrato social provienen las familias de los estudiantes de este plantel?			
Actividades en las que se convoca a las familias (padres, hermanos, otros miembros <ul style="list-style-type: none"> • • • ¿De qué otra forma las familias apoyan a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato? <ul style="list-style-type: none"> • • • 			
¿Qué piensa de la participación de las familias en esta institución?			

¡Muchas gracias por la información!

ANEXO F. FICHA DE IDENTIFICACIÓN PARA ESTUDIANTES

Estimado estudiante por favor completa la siguiente información.

Personales

Nombre: _____ Edad: _____ Género: Masculino _____ Femenino _____

Semestre: _____ Grupo: _____ Turno: _____

Colonia en que vives: _____ Municipio: Promedio acumulado al semestre agosto-diciembre 2018 _____

Si quieres participar en entrevista individual, favor de proporcionar teléfono de contacto _____

Trayectoria escolar

¿En qué secundaria estudiaste? _____ ¿En qué año saliste de la secundaria? _____

¿Qué promedio tuviste al salir de la secundaria? _____

Año en que ingresaste al bachillerato: _____

¿Has repetido semestres en el bachillerato? Sí _____ No _____ ¿Cuál o cuáles semestre(s)? _____

¿Has repetido materias en el bachillerato? Sí _____ No _____

¿Cuántas? _____ ¿Cuáles? _____

¿Has suspendido temporalmente tus estudios de preparatoria?

¿Cuántas veces? _____

Nombra los bachilleratos en los que has estado inscrito

Familia

¿Quiénes viven en tu casa? _____

¿Tienes hijos? Sí _____ No _____ ¿Cuántos? _____

¿Cuántos hermanos tienes? _____

De mayor a menor ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? _____

Si tienes algún hermano(a) mayor, Marca con una X hasta qué grado estudió o estudia.

Sin estudios _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato/Carrera Técnica _____ Universidad _____

¿Hasta qué grado estudiaron tus padres? Marca con una X

Padre:

Sin estudios _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato/Carrera Técnica _____ Universidad _____

Madre:

Sin estudios _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato/Carrera Técnica _____ Universidad _____

Describe brevemente ¿A qué se dedican los integrantes de tu familia? _____

¿Cuentas con un lugar para estudiar en casa? Sí _____ No _____

¿Para tu familia es importante que estudies la prepa? Sí _____ No _____

¿Tienes computadora en casa? Sí _____ No _____

¿Cuentas con celular propio? Sí _____ No _____

¿Tienes internet en casa? Sí _____ No _____

ANEXO G. CARTAS DE PRESENTACIÓN RECIBIDAS POR LOS BACHILLERATOS PARTICIPANTES

Plantel A



Aguascalientes, Ags. Enero de 2019

Director
PRESENTE

Estimado Ing. Rodríguez

Me permito presentarme, soy la Mtra. Alejandra Infante Blanco, actualmente curso el programa de Doctorado en Investigación Educativa (DIE), impartido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Como parte central de las actividades académicas de dicho programa realizo una tesis doctoral titulada "Familias y escuela en el proceso formativo de estudiantes de bachillerato", de la cual anexo una síntesis, con el objeto de darle a conocer el propósito y metodología del estudio. Este trabajo es asesorado por la Doctora Laura Elena Padilla González; de manera conjunta hemos considerado la participación del plantel que usted dirige, por lo que solicitamos su consentimiento para entrevistar a profesores, estudiantes y familias del mismo. Se anexa también una propuesta en la que se calendarizan las actividades a efectuarse durante el semestre.

En virtud de lo anterior, buscamos su aprobación para llevar a cabo este proyecto de investigación. De aceptar la solicitud y en reconocimiento a su colaboración, me comprometo a, una vez concluido el trabajo, enviar un informe final que integre los principales hallazgos.

Aprecio su atención y quedo a sus ordenes para cualquier duda o aclaración en el correo alcinfanteb@gmail.com. Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Vo. Bo. Laura Elena Padilla González
Asesora del proyecto

Alejandra Infante Blanco
Estudiante DIE 2017-2020

C.c.p. Subdirector Académico CBTIs

Plantel B

Aguascalientes, Ags. Enero de 2019

José Roberto Rincón Arellano
Director General CECyTEA
P R E S E N T E

At'n. Mtra. Olga Leticia Moreno Hernández Duque
Directora Académica.


Estimado Mtra. Moreno

Me permito presentarme, soy la Mtra. Alejandra Infante Blanco, actualmente curso el programa de Doctorado en Investigación Educativa (DIE), impartido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Como parte central de las actividades académicas de dicho programa realizo una tesis doctoral titulada "Familias y escuela en el proceso formativo de estudiantes de bachillerato", de la cual anexo una síntesis, con el objeto de darle a conocer el propósito y metodología del estudio. Este trabajo es asesorado por la Doctora Laura Elena Padilla González; de manera conjunta hemos considerado la participación del subsistema que usted dirige, por lo que solicitamos su consentimiento para entrevistar a profesores, estudiantes y familias del Plantel [redacted]. La calendarización de las actividades a efectuar se establecerá en acuerdo con el director de dicho plantel.

En virtud de lo anterior, buscamos su aprobación para llevar a cabo este proyecto de investigación. De aceptar la solicitud y en reconocimiento a su colaboración, me comprometo a, una vez concluido el trabajo, enviar un informe final que integre los principales hallazgos.

Aprecio su atención y quedo a sus ordenes para cualquier duda o aclaración en el correo aleinfanteb@gmail.com . Sin otro particular, reciba un cordial saludo.


Vo. Bo. Laura Elena Padilla González
Asesora del proyecto


Alejandra Infante Blanco
Estudiante DIE 2017-2020

*Recibido
Olga Leticia Moreno Hernández
07/02/2019*



ANEXO H. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TUTORES Y ORIENTADORES

El presente estudio se titula “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato”, es realizado por Alejandra Infante Blanco, Doctorante en Investigación Educativa, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El objetivo del trabajo es comprender la relación entre familias y bachillerato, a través de las experiencias de estudiantes, familias y profesores.

Su participación es muy valiosa para este trabajo y comprende el llenado de una ficha de datos y una entrevista individual. Dicho trabajo se llevará a cabo en el semestre enero-junio 2019, en las instalaciones del plantel. Todo lo que usted aporte es muy importante para generar resultados que reflejen la realidad educativa de las instituciones de Educación Media. Pero también, si así lo considera, tiene derecho a dejar de participar en cualquier momento, o bien puede negarse a responder algunas preguntas.

La información recopilada en esta investigación a través de la grabación en audio, será confidencial y se utilizará solo con fines educativos. Se informa que los audios se transcribirán y se analizarán. Para respetar la confidencialidad este material será resguardado en un lugar seguro y etiquetado con una clave. Asimismo, al reportar la información, se garantiza proteger el anonimato, remplazando su nombre por un pseudónimo.

Se hace de su conocimiento que, al finalizar el estudio, se devolverá un reporte al plantel en el que se integrará la información de estudiantes, profesores y familias.

Correo electrónico de contacto: aleinfanteb@gmail.com

Yo Alejandra Infante Blanco, me comprometo a cumplir las condiciones de confidencialidad y anonimato plasmadas en este documento, así como a respetar la decisión del participante.

Fecha _____ Firma _____

Yo _____ he leído el documento de consentimiento informado, he comprendido en qué consiste mi participación en el estudio “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato”, he resuelto las dudas que me han surgido al respecto, y con base en ello ACEPTO participar en el estudio en cuestión.

Fecha _____ Firma _____

ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

El presente estudio se titula “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato”, es realizado por Alejandra Infante Blanco, Doctorante en Investigación Educativa, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El objetivo del trabajo es comprender la relación entre familias y bachillerato, a través de las experiencias de estudiantes, familias y profesores. Toda la información que proporciones es muy importante para cumplir este objetivo, y servirá para conocer más sobre tu plantel.

Tu colaboración como estudiante es muy valiosa y comprende dos momentos, en el primero llenarás una ficha con datos personales y formarás parte de un grupo de discusión; en el segundo, si decides continuar, serás entrevistado de forma individual. Dicho estudio se llevará a cabo en el semestre enero-junio 2019, en las instalaciones de tu escuela. Tu participación es completamente voluntaria, por lo que, si así lo consideras, tienes derecho a suspenderla, o bien negarte a responder algunas preguntas.

La información recopilada en esta investigación a través de la grabación en audio, será confidencial y se utilizará solo con fines educativos. Se informa que los audios se transcribirán y se analizarán. Para respetar la confidencialidad, este material será resguardado en un lugar seguro y etiquetado con una clave. Asimismo, al reportar la información, se garantiza proteger el anonimato, remplazando tu nombre por un pseudónimo.

Se hace de tu conocimiento que, al finalizar tu participación, se hará una devolución de información para que conozcas los resultados preliminares y de qué manera aportaste al estudio.

Yo Alejandra Infante Blanco, me comprometo a cumplir las condiciones de confidencialidad y anonimato plasmadas en este documento, así como a respetar la decisión del participante.

Fecha _____ Firma _____

Yo _____ he leído el documento de consentimiento informado, he comprendido en qué consiste mi participación en el estudio “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato” y he resuelto las dudas que me han surgido al respecto, y con base en ello ACEPTO participar en el estudio en cuestión

Fecha _____ Firma _____

ANEXO J. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Estimado participante, agradecemos que continúes en el estudio. Tu colaboración como estudiante es muy valiosa en esta segunda etapa, serás entrevistado de forma individual. Tu participación es completamente voluntaria, por lo que, si así lo consideras, tienes derecho a suspenderla, o bien negarte a responder algunas preguntas.

La información recopilada en esta investigación a través de la grabación en audio, será confidencial y se utilizará solo con fines educativos. Se informa que los audios se transcribirán y se analizarán. Para respetar la confidencialidad, este material será resguardado en un lugar seguro y etiquetado con una clave. Asimismo, al reportar la información, se garantiza proteger el anonimato, remplazando tu nombre por un pseudónimo.

Se hace de tu conocimiento que, al finalizar tu participación, se entregará a la escuela un reporte con la integración de la información que nos proporcionaste.

Yo Alejandra Infante Blanco, me comprometo a cumplir las condiciones de confidencialidad y anonimato plasmadas en este documento, así como a respetar la decisión del participante.

Fecha _____ Firma _____

Yo _____ he leído el documento de revocación del consentimiento informado, he comprendido en qué consiste mi participación en el estudio “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato” y he resuelto las dudas que me han surgido al respecto, y con base en ello ACEPTO continuar con mi participación en el estudio.

Fecha _____ Firma _____

ANEXO K. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA FAMILIARES ENTREVISTADOS

El presente estudio se titula “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato”, es realizado por Alejandra Infante Blanco, Doctorante en Investigación Educativa, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El objetivo del trabajo es comprender la relación entre familias y bachillerato, a través de las experiencias de estudiantes, familias y profesores.

Su participación es muy valiosa para este trabajo y comprende una entrevista individual. Dicho trabajo se llevará a cabo en el semestre enero-junio 2019, en las instalaciones del plantel. Todo lo que usted aporte es muy importante para conocer lo que las familias y el bachillerato aportan en la formación de los estudiantes de bachillerato. Pero también, si así lo considera, tiene derecho a dejar de participar en cualquier momento, o bien puede negarse a responder alguna pregunta.

La información recopilada en esta investigación a través de la grabación en audio, será confidencial y se utilizará solo con fines educativos. Se informa que los audios se transcribirán y se analizarán. Para respetar la confidencialidad este material será resguardado en un lugar seguro y etiquetado con una clave. Asimismo, al reportar la información, se garantiza proteger el anonimato, remplazando su nombre por un pseudónimo.

Se hace de su conocimiento que, al finalizar el estudio, se devolverá un reporte al plantel en el que se integrará la información de estudiantes, profesores y familias.

Yo Alejandra Infante Blanco, me comprometo a cumplir las condiciones de confidencialidad y anonimato plasmadas en este documento, así como a respetar la decisión del participante.

Fecha _____ Firma _____

Yo _____ he leído el documento de consentimiento informado, he comprendido en qué consiste mi participación en el estudio “Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato”, he resuelto las dudas que me han surgido al respecto, y con base en ello ACEPTO participar en el estudio en cuestión.

Fecha _____ Firma _____