

Capítulo 9.

El involucramiento familiar en el bachillerato

Alejandra Infante Blanco¹
Laura Elena Padilla González²
José Matías Romo Martínez³

Resumen

En este espacio se presentan los resultados de una tesis doctoral cuyo objeto de estudio fueron las prácticas de involucramiento familiar en dos bachilleratos de la ciudad de Aguascalientes; dichas prácticas fueron recuperadas desde las voces de los estudiantes y de sus familias, además de incluir la perspectiva institucional, con la participación de orientadores escolares. Los resultados apuntan a que el apoyo de las familias, así como

1 Investigadora Independiente.

2 Profesora Investigadora Jubilada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

3 Profesor de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes.

las condiciones que la escuela ofrece para favorecer el acompañamiento son esenciales para el logro académico.

Palabras clave: bachillerato, involucramiento familiar, prácticas.

Introducción

Los estudios de eficacia escolar tienen por objetivo analizar las condiciones que influyen directamente sobre el logro de los aprendizajes, y un elemento importante a considerar en esta línea de investigación son las características de contexto que proveen las familias de los estudiantes y la forma en que se involucran en la educación de los niños y jóvenes. El estudio de Larrea, Intzausti y Olariaga (2014) afirma que las escuelas identificadas como eficaces establecen una relación intensa y positiva con las familias de sus estudiantes y destacan que en estos casos se observa una alta disposición de las familias y centros escolares por vincularse.

Desde el enfoque de logro educativo, la implicación parental está directamente relacionada con altos niveles de rendimiento académico (Carpenter, Young, Bowers, y Sanders, 2016; 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), esto aplica generalmente para los niveles de educación básica, pero la Educación Media Superior (EMS) no es la excepción.

Se considera relevante abordar el tema del involucramiento familiar en la EMS por dos razones: la primera es que la mayoría de los estudios realizados en torno a este tema se enfocan en niveles de educación básica, por lo que todavía existen vacíos en el conocimiento de las formas en las que las familias se involucran en la educación de los bachilleres y cómo ello impacta en su rendimiento académico.

La segunda es debido a la problemática de abandono que enfrenta la EMS en México. De acuerdo con las cifras del INEE (2018) se reporta 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%. En ese sentido, los programas federales como “Yo no abandono” y “Movimiento contra el abandono escolar”, proponen mejorar de la comu-

nicación entre escuela y familia, especialmente de aquellos jóvenes que se encuentran en alto riesgo de dejar la escuela.

De ahí que la motivación principal de este trabajo es conocer cómo se involucran las familias en la educación de los bachilleres; dicho conocimiento permitirá a corto plazo establecer alianzas y estrategias de participación entre familias y bachilleratos que no sólo disminuyan las cifras de abandono, sino que propicien mejores formas de establecer contacto con las familias para que los jóvenes que continúan estudiando logren mejores niveles de rendimiento académico.

Las preguntas que orientaron la realización de este trabajo son: ¿Qué prácticas de involucramiento familiar generan dos bachilleratos tecnológicos públicos?, ¿cuáles son las prácticas cotidianas de involucramiento que llevan a cabo las familias para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato? y, ¿qué significados elaboran un grupo de estudiantes de bachillerato, a partir de sus experiencias sobre el involucramiento familiar en este tipo educativo? En este sentido se buscó, por un lado, reconocer las prácticas que son propuestas por dos instituciones que ofertan bachillerato tecnológico, por otro, las prácticas que lleva a cabo la familia para involucrarse en la educación de sus jóvenes y finalmente cómo significan los estudiantes ambas actuaciones en aras de su formación.

Marco conceptual

Es importante mencionar que históricamente la investigación sobre esta temática surge en el campo social, con un marcado interés por analizar la estructura y el funcionamiento familiar. Luego, la participación de los padres en la educación se convirtió en un área importante de investigación en el campo educativo, 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). Su principal argumento sobre este asunto: 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. Y esto también se manifiesta de

forma clara en México, tanto en los imaginarios sociales como en las políticas educativas.

Una vez identificado el origen del involucramiento familiar en educación es necesario hacer algunas precisiones conceptuales. 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 sólo 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 tienen un papel protagónico en relación con las tareas de cuidado y crianza, de ahí que no se reconozca o no se identifique 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 éstos tienen mayor influencia sobre los estudiantes y sus decisiones escolares. Por lo que 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 caber diferentes temáticas, en tanto aborda una interacción entre varios actores educativos. Las múltiples actividades con las que se puede explicar, están ligadas también a las etapas educativas y de desarrollo, pues las familias no harán lo mismo para participar de la educación escolarizada en básica, media superior o superior. El conocimiento generado 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.

A continuación, se reportan los resultados de estudios empíricos cuyos planteamientos se toman como referentes de análisis para este trabajo y con los cuales más adelante se discuten los hallazgos.

Un importante avance en el conocimiento sobre involucramiento familiar lo presentan Hill y Tyson (2009) a través de un estudio que evalúa las estrategias de involucramiento familiar que favorecen el logro académico, pues arroja datos concluyentes con respecto a las formas más exitosas de involucramiento en relación con el desarrollo cognitivo que los estudiantes adolescentes experimentan. Primero, proponen 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 acerca 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 interesante, pues enuncia el papel de la autonomía en relación con la participación familiar en bachillerato, es decir, apunta que, en educación media, sí puede haber desarrollo de la autonomía, independencia y habilidades cognitivas a la par de un involucramiento familiar que privilegia la socialización del valor educativo. Se retoman la tipología de Hill y Tyson (2009) como eje teórico para el análisis de las prácticas encontradas en este estudio.

En cuanto a la exploración internacional sobre el involucramiento familiar en nivel medio, Kabir y Akter (2014) reportan resultados de la región asiática, concretamente en Bangladesh, e inicialmente 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. Declaran 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 sólo 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. El análisis del anterior estudio permite concluir que al igual que en México, en otros lugares todavía hacen falta políticas que promuevan, regulen, encaucen y faciliten 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 (Teddlie y Reynolds, 2000; Willms, 2006).

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. Sus principales descubrimientos manifiestan que en bachillerato hay una expresa “falta de preparación” que se extiende no sólo 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 los padres brindan para la gestión de sus escuelas.

Por su parte, 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 socioeconómico 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 porque los hijos expresamente les piden que no lo hagan.

Hasta ahora, los 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 vive 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 a que es necesario considerar las experiencias 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.

Metodología

Diseño

Se pensó en el *enfoque cualitativo* como idóneo para profundizar en el involucramiento familiar, pues a través de este enfoque se otorga voz a los actores implicados (estudiantes, familias y orientadores); además, permite 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 *diseño fenomenológico* orienta esta investigación, en tanto que permite una concepción del objeto de estudio como una realidad educativa compleja y dinámica, con el cual es posible generar conocimientos y comprensiones que abonen al saber en torno al involucramiento familiar en bachillerato. Hay que recordar que el tema del involucramiento familiar ha sido suficientemente investigado en educación básica, pero con menos trabajo 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 reconocer las voces de los actores (estudiantes, familias y orientadores).

Participantes

El estudio se desarrolló en dos bachilleratos tecnológicos (los cuales se nombran como planteles A y B), en los que, a lo largo de cuatro meses se recogió la información provista por 51 estudiantes, nueve orientadores escolares y ocho familiares. Para seleccionar a los participantes (bachilleratos, estudiantes, orientadores 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 son estructurales, es decir, representan diferentes condiciones sociodemográficas que interesan al estudio, además de considerar la accesibilidad a los informantes (Vallés, 1999). Los criterios para elegir a los estudiantes fueron: género, semestre, turno, trayectoria escolar y estructura familiar.

Instrumentos

Las técnicas empleadas en esta investigación son: grupo de discusión, entrevista a profundidad y notas de campo, además de fichas de identificación.

El *grupo de discusión* 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 incluyó una intervención inicial con la cual se introdujo el tema, las instrucciones y una pregunta generadora, luego una serie de valoraciones sobre la participación familiar en el bachillerato, y un espacio en el que los estudiantes hablaron sobre su experiencia de participación familiar en preparatoria.

La *entrevista* es una herramienta cualitativa que brinda la posibilidad de participar de la experiencia de otro y abre una puerta que permite adentrarse en su perspectiva sobre el fenómeno investigado (Arthur *et al.*, 2012). En este estudio se entrevistó a tres tipos de actores: orientadores, estudiantes y sus familiares. La entrevista con 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. En la entrevista a estudiantes se identificaron experiencias particulares de participación familiar desde la voz del estudiante, recuperando los significados y la valoración que puede tener para este actor, en relación con su trayectoria escolar y características familiares. La entrevista con familiares 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. Para cada tipo de entrevistas se elaboró su guía de preguntas recuperando los conceptos teóricos, anticipando las categorías de análisis.

Las *fichas de datos* o de identificación permitieron recuperar información sociodemográfica de los participantes con la intención de caracterizarlos y retomar esa información durante el análisis.

En cada visita se registró la actividad realizada en *un diario de campo* 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.

Procedimiento

Para comenzar el trabajo de campo fue necesario gestionar el permiso de los directivos de los planteles, y una vez obtenido, se comenzó a entrevistar a los orientadores. En el plantel A, se entrevistó a cinco orientadores. En el plantel B, se entrevistó a cuatro orientadores. 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. Participaron 51 estudiantes en los grupos de discusión.

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. Se realizaron diez entrevistas individuales a estudiantes, cuatro mujeres y seis hombres. Al término de cada entrevista individual, se consultó con el estudiante si estaba de acuerdo en que se entrevistara a algún miembro de su familia y se les pidió que eligiera, de acuerdo con su preferencia y la disponibilidad de horario del familiar, a quién podría participar en la tercera fase del estudio. Se acordaron ocho entrevistas con familiares de los estudiantes entrevistados. En cuatro entrevistas participó sólo 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.

En todos los casos se usó el consentimiento informado para dar a conocer a los participantes 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.

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 sirvieran 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 sobre 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, desde el cual, la información integra las experiencias de los actores, dando cuenta de sus prácticas y significados (Van Manen, 1990). El análisis de la información se realizó apoyado en el *software* ATLAS.ti.

Resultados

Los resultados se exponen tomando como eje las preguntas de investigación que orientaron la realización de este estudio, para lo cual fue necesario considerar las experiencias de vinculación entre bachillerato y familia que se

constituyen desde las interpretaciones que realizan los actores (estudiantes, orientadores y familiares). Además, estas interpretaciones se analizan a la luz de la literatura científica. Como parte de los cuidados éticos, en la siguiente exposición se usan seudónimos para identificar los participantes.

Prácticas de involucramiento familiar generadas desde el bachillerato

Las experiencias de vinculación entre familias y bachilleratos participantes del estudio se concretan a través de tres 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 y conferencias sobre temas de crianza del adolescente).

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 casi como resultado o consecuencia 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.

No soy muy tecnológica, [...] mi hijo es el que está [*al 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, no todos pueden responder de la misma manera.

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).

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. Los 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.

Los orientadores de ambos planteles expresan que algunas familias sólo se presentan en la escuela cuando hay un problema académico irreversible. Se debe tener en cuenta que, en los planteles en que se realizó el estudio, los 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, de los estudiantes en riesgo.

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, quienes son los 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.

Sobre esta misma práctica, los orientadores 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 igual manera, las familias experimentan el deseo de que en el plantel A se generara alguna práctica de apoyo a la crianza, como lo evidencia Catalina, madre de un estudiante de sexto semestre.

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 donde nos pueden alimentar a los papás.

En esta cita, Catalina 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.

Prácticas cotidianas de involucramiento familiar en el bachillerato

Para acercarse a las *prácticas de involucramiento familiar en lo cotidiano*, se recuperan tres categorías, descritas en la tabla 1, a partir de las propuestas de Hill y Tyson (2009; 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 en el 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.

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 (plantel A, 6° semestre), 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 pago 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.

Tabla 1. *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).

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, plantel A, 2° semestre, matutino) 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, plantel B, 6° semestre, vespertino).

Otro aspecto que sobresale en lo referente al apoyo académico tiene que ver con la trayectoria escolar de los estudiantes; debemos recordar que el bachillerato es un puente entre la educación básica y la 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, plantel A, 6° semestre, vespertino)

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 (plantel B, 6° semestre, vespertino) 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] «¡ah, 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 sólo 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 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”.

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: 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).

La construcción de espacios de diálogo como categoría emergente del estudio se define como los encuentros que las familias abren para intercambiar información con los jóvenes sobre la escuela.

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 mamá, depende de quién esté, porque a veces, una está en la mañana otra en la tarde. O, a veces no veo a ninguna de las dos (Angélica, plantel B, 6° semestre, vespertino).

Depende del horario que tenga mi mamá, cuando llego, si está en la casa pues platico con ella, pero muy poco porque como entra temprano a trabajar pues se duerme temprano, no hay mucho tiempo, pero sí platicamos algo (Eva, plantel B, 6° semestre, vespertino).

A mi papá a veces sí le platico, y sí me escucha, cuando estaba aquí, ¿no?, «mira papá estoy haciendo esto y esto, de lo de la carrera en la que estoy», le digo que estoy en electromecánica, y él me dice, «échale ganas porque esa carrera es bien pagada», [...] y yo le enseño lo que hago, mi papá sí me escucha, pero muy a veces, a veces está en el celular y ni caso me hace (Paty, plantel B, 2° semestre, matutino).

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.

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.

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, ¿sí 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.

El seguimiento conductual es una práctica que tiene límites cercanos con la autonomía de los jóvenes, pues un estilo rígido o laxo claramente 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, plantel B, 6° semestre, vespertino).

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.

Finalmente, 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.

Los significados de los bachilleres sobre las prácticas de involucramiento familiar

Se identificaron dos significados sobre las prácticas de involucramiento familiar: la primera, llamada motivación para la permanencia y el desempeño en el bachillerato; la segunda, distanciamiento de la relación familia-escuela.

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 (plantel A, 2° semestre, matutino) “*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, plantel B, 6° semestre, vespertino).

En cuanto al *distanciamiento de la interacción familia-escuela* los estudiantes consideran que en el bachillerato hay un cambio en dicha relación. 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, pues entre las familias 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 (Angélica, plantel B, 6° semestre, vespertino).

La narración expone, en palabras de Angélica, el significado de *distanciamiento en la interacción familia escuela* destacando que éste 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 las ideas 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), 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.

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados anteriormente dejan ver que los bachilleratos tecnológicos que participaron en este estudio comúnmente establecen contacto con las familias a través de tres prácticas: 1) juntas, 2) detección de estudiantes en riesgo y 3) conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes. Estas 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”.

Para reflexionar especialmente sobre la práctica de la *junta* 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 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 sólo a algunas familias, de manera que aún existe el reto de hacer uso de este recurso como medio de vinculación con todas las familias.

En este sentido, la solicitud que refieren algunos de los padres y madres de que la escuela proponga más actividades para fortalecer la relación familia-escuela 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, los orientadores reconocen que podría favorecer la formación de los jóvenes, posiblemente las características estructurales del bachillerato tecnológico impidan que se lleven a cabo.

Respecto a las *prácticas cotidianas de involucramiento familiar* llama la atención que las encontradas en este estudio 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; éstas 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 distintos trabajos de investigación, en la que se profundiza en prácticas que parecieran invisibles para tutores/orientadores. 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.

Es necesario 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.

Con lo anterior también se invita a repensar la relación familia-escuela en el bachillerato, pues además de una condición necesaria para mejorar el rendimiento académico, como una oportunidad para entender que integrar a las familias en los procesos escolares rinde frutos en el desarrollo de los jóvenes, pero también en la conformación de comunidades de aprendizajes más integradas en las que los bachilleres puedan desarrollar su potencial de maneras más eficientes.

Se espera que los resultados de este trabajo sirvan a la línea de estudios sobre eficacia escolar en la EMS, dado que identifica las prácticas propuestas por los bachilleratos tecnológicos para vincularse con las familias; asimismo, brinda una mirada cercana a esas prácticas cotidianas con las que las familias acompañan a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato; y sobre todo reconoce cómo los estudiantes significan el involucramiento de sus familias en su formación escolar. En este sentido, pese a que la relación familia-escuela puede percibirse como distante durante el bachillerato, los estudiantes resaltan que el acompañamiento emocional tiene una importante función en su desempeño como estudiantes.

Vale la pena considerar estos hallazgos en futuras investigaciones sobre escuelas eficaces, pues la disposición que muestran las escuelas y las familias para apoyar la formación de los estudiantes se asocia con altos niveles de rendimiento académico (Larrea, Intzausti y Olariaga, 2014). Los resultados de este trabajo constituyen información relevante para las escuelas, especialmente de EMS, pues muestran el sentir de estudiantes, familias y orientadores sobre la presencia de la familia en la escuela y también expone la visión de estos actores respecto al peso que tiene la familia en el rendimiento escolar y por tanto en la contribución a la eficacia de la escuela.

Referencias

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, V. L. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. New Delhi: Sage.
- 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>
- Egido, G. I. (2015). Participación Educativa. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 11-17.
- 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>
- 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>
- 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.
- 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>
- 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/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. 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.
- Larrea, B. A., Intxausti, N. I., & Olariaga, L. M. J. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-38.

- 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>
- 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>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. (T. Oaks, Ed.). Sage.
- 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>
- Rockwell, E. (coordinadora). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Narváez, D. (2006). *Escuela para padres como apoyo a la educación*. Unidad Pedagógica Nacional.
- 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
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press. ISBN 0-203-45440-5 Master e-book ISBN
- 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>
- 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=مناسر و گنهرف&option=com_dbook&task=readonline&book_id=13650&page=73&chckhashk=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component
- 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>
- Willms, D (2006). *Las Brechas de Aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. UNESCO Institute for statistic. ISBN. 92-9189-039-1

