



INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES SOBRE LA ESCUELA EN EL LOGRO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES, EN UNA ESCUELA MULTIGRADO

Lucía Martínez Cuatzo
Universidad Iberoamericana Puebla

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen: El objetivo de este trabajo es identificar la influencia que tiene “la percepción de los tutores sobre la escuela” en el logro escolar de los estudiantes en una escuela multigrado. El enfoque de este estudio es mixto puesto que se conoce la percepción de los tutores cualitativamente y se hace una medición del logro alcanzado del estudiante; se compara la percepción entre tres tutores cuyos tutorados tienen alto, medio y bajo logro escolar. Es importante mencionar que éste trabajo es un reporte parcial de una investigación.

Los datos se recolectaron a partir de una entrevista en profundidad y los instrumentos de evaluación de logro escolar que utiliza la docente del grupo.

En los hallazgos, además de la percepción, se encontraron categorías emergentes como son: expectativas, experiencias previas y apoyo en casa. Estas categorías emergentes variaban en cada una de las madres de familia dependiendo el nivel de logro de los estudiantes (alto, medio y bajo) a diferencia de la percepción, pues todas expresan una alta percepción de la escuela.

Se concluyó que el nivel de logro escolar de los estudiantes no se relaciona con las percepciones que tienen los madres de familia entrevistadas sobre la escuela si no que es más importante en el logro escolar las experiencias previas y actividades que realizan las madres en casa con sus hijos.

Palabras clave: percepción, logro escolar, escuela multigrado.

Introducción

La organización de las escuelas multigrado depende en gran medida de la ubicación de la escuela y del número de docentes que laboren en ella. En este caso se estudia una escuela primaria de un municipio del estado de Puebla, que cuenta con cinco docentes frente a grupo dentro de los cuales uno cumple la función de directivo y se atiende 136 estudiantes. La escuela multigrado es aquella en la cual un docente se encarga de más de un nivel (grado) en un solo grupo (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada, 2016) y generalmente se encuentran en zonas rurales; los docentes de este tipo de escuelas desarrollan diferentes funciones. Los procesos se complican cuando el director tiene que salir o falta algún docente, puesto que, además de atender el grupo correspondiente a cada docente, se debe atender al grupo del docente faltante así como atender los asuntos administrativos que se presenten independientemente de las comisiones que tenga cada uno.

Durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE), que se realizó en el mes de agosto de 2017, se llevó a cabo la elaboración del diagnóstico para la Ruta de Mejora Escolar, del cual se obtuvo que, del total de estudiantes, el 14 % se encuentran en riesgo de presentar reprobación o deserción debido a varias causas, entre ellas la poca participación de los tutores en la escuela, algunos problemas de adicción de los tutores y su falta de responsabilidad en la educación de los educandos.

En la mayoría de los casos los encargados de los estudiantes son las madres de familia, aunque en algunas ocasiones suelen ser otros familiares directos como hermanos, tíos o abuelos. Del total de éstos, registrados en el padrón durante los dos últimos ciclos escolares, el 51% terminó la Primaria, el 36.13% concluyó la Secundaria, el 7.7% finalizó la Educación Media Superior, el 3.3 % concluyó una carrera técnica y resto no fue o no específico el nivel de escolaridad concluida (1.87%).

Para profundizar más sobre la percepción que los padres tienen sobre la escuela y su relación con el logro escolar de sus hijos, se hizo una búsqueda de artículos relacionados a la valoración de la escuela desde la perspectiva de los padres y solo se encontró un artículo en la base de datos EBSCO (Ross, 2016) y uno en DOAJ (Díaz, Pérez y Mozó, 2009). Sobre la relación padres escuela (también buscado en inglés relation parents school) se encontraron 3 artículos en EBSCO (Egido y Bertrán, 2017; Cabello y Giró, 2016 y Vallespir, Rincón y Morey, 2016), 5 en DOAJ (Rivera y Milicic, 2006; Moreno, 2010; Valdés, Martín y Sánchez, 2009; Pinto, García y Letichevsky, 2006 y Bolis y Giacobbe, 2007), 5 en Scielo (Solís y Aguilar, 20017; Acuña-Collado, 2016; Bustamante, 2016; Sánchez, Reyes y Villaroel, 2016 y Mercado y Montaña 2015) y 3 en Eric (Zedan, 2012; Rubie, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon, 2010 y Spera, Wentzel y Matto, 2009). Con esta información se puede concluir que existen pocas investigaciones, 18 obtenidas de la revisión sistemática, en los últimos diez años, enfocadas en la relación padre escuela y valoración de la escuela desde la perspectiva de los padres.

Según algunos estudios, la escolaridad de los tutores influye en el logro escolar de los alumnos (Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Word y York, 1966 citados en Valdés, Martín, y Sánchez, 2009); según Holly (2017) los padres con mayor escolaridad se involucran más en la educación de sus hijos pues consideran ser más eficientes en asuntos escolares.

Por lo anterior se pueden formular las siguientes preguntas: ¿cuál es la percepción que tiene el tutor sobre la escuela? y ¿cómo esta percepción influye en el logro escolar del estudiante?

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es identificar la influencia que tiene “la percepción de los tutores sobre la escuela” en el logro escolar de los estudiantes en una escuela multigrado.

Al realizar esta investigación se podrían establecer estrategias para mejorar la participación del tutor en la formación académica del estudiante. Finalmente con esta investigación se puede aportar al campo educativo porque permitirá conocer la percepción que hay sobre la escuela desde la mirada de los tutores, además de que se desarrollará en un contexto multigrado, esto es importante debido a que existen pocas investigaciones que lo aborden desde este actor y contexto.

Desarrollo

Sustento teórico

Se adoptó la teoría de la movilidad social porque se refiere según Vélez, Campos, y Fonseca (2012) a “los cambios que experimentan los miembros de una sociedad en su posición en la distribución socioeconómica” (pág.2), se da de diferentes modos dependiendo del contexto en el que se encuentre, por ejemplo, en las zonas rurales es más difícil que una sociedad experimente la movilidad por la deserción escolar de sus miembros, el trabajo infantil y el grado de aislamiento de sus comunidades. Este es el caso de la comunidad en donde se está llevando a cabo esta investigación puesto que se encuentra ubicada en una zona rural.

En el estudio de Torche (citado en Campos, 2012) se encontró que las barreras para la movilidad social son los niveles socioeconómicos y los niveles educativos bajos, es decir que entre menos estudios tenga el padre menos estudios logrará culminar el hijo y entre más estudios tenga el padre, más estudios logrará alcanzar el hijo.

Finalmente, Durán y Soloaga (2015, citados en Vélez y Monroy, 2017) exploraron la relación de las expectativas con la escuela encontrando que si el padre percibe que sus hijos pueden alcanzar un mayor logro esperan que realmente lo alcancen.

Ahora bien, se entiende por percepción al proceso cognitivo que consiste en el procesamiento de información para elaborar juicios de valor (Vargas, 1994). En la percepción influyen diferentes aspectos como expectativas (Castilla, 2006) y experiencias previas (Scheider, Hastorf y Ellsworth, 1982).

Se entiende por logro escolar al nivel de alcance que tienen los estudiantes respecto los conocimientos, habilidades y actitudes en todas las asignaturas puesto que logran ponerlos en práctica en diferentes situaciones de su vida cotidiana, se evalúan mediante niveles de desempeño: por debajo del básico, básico, medio y avanzado (Backhoff, Bouzas, Hernández y García. 2007).

Marco metodológico

El enfoque de la investigación es mixto. Se seleccionó un madre que tiene un hijo con bajo logro escolar, otra mamá que tiene un hijo con medio logro escolar y una mamá con un hijo de alto logro escolar, para explorar las percepciones se utilizó la entrevista en profundidad.

El logro escolar lo miden las docentes a partir de las indicaciones de la SEP según el ACUERDO 12/05/18 por el que se emiten las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica emitidos por el Diario Oficial de la Federación.

El logro escolar se evalúa a partir del nivel de alcance de conocimientos, habilidades y actitudes así como la puesta en práctica de estos en diversas situaciones, en uno de los tres componentes curriculares del Nuevo Modelo Educativo 2018 que es “Campos de formación Académica y áreas de Artes y Educación Física que es considerado en dos de los seis instrumentos utilizados en la institución donde se lleva a cabo la investigación: evidencias (productos e instrumentos de evaluación) y productos finales de proyectos globales con instrumentos de evaluación.; como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Tabla de correspondencia entre logro escolar con la evaluación en la escuela

CORRESPONDENCIA ENTRE LOGRO ESCOLAR CON LA EVALUACIÓN DE LA ESCUELA				
LOGRO ESCOLAR	CAMPO CURRICULAR		INSTRUMENTOS	
	CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA Y ÁREAS DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA		EVIDENCIAS (PRODUCTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)	PRODUCTOS FINALES DE PROYECTOS CON INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
NIVEL DE ALCANCE EN CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • LENGUA MATERNA • MATEMÁTICAS 		X	X
NIVEL DE ALCANCE EN HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • CIENCIAS NATURALES Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO • HISTORIA Y LA ENTIDAD DONDE VIVO 		X	X
NIVEL DE ALCANCE EN ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • GEOGRAFÍA 		X	X
PUESTA EN PRÁCTICA DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES EN DIVERSAS SITUACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • F. C Y E. • EDUCACIÓN FÍSICA • ARTES 		X	X

A partir de la tabla anterior y con apoyo del Nuevo Modelo Educativo, se identificó lo que se desea que el estudiante logre al finalizar primer año, posteriormente se localizaron los aprendizajes esperados que deben ser alcanzados al término de cada trimestre y a partir de estos se realizaron rúbricas que apoyaron a identificar a los alumnos que se encontraban en un nivel de logro escolar alto, medio y bajo, estas rúbricas especificaban los aspectos a evaluar así como el nivel de alcance en el que se encuentra el estudiante.

Las entrevistas se llevaron en la escuela primaria en un horario establecido con la directora de la escuela. Se formularon las siguientes preguntas detonadoras: cómo visualizan a sus niños en 5 y 10 años y porqué envían a sus niños a la escuela. Las entrevistadas accedieron libremente a la entrevista y antes de iniciar cada entrevista se le pidió autorización para grabar la misma haciéndoles saber que la información recabada será confidencial y anónima.

Para analizar las percepciones, se concentró en una tabla las respuestas de las entrevistadas, en esta tabla se identificaron otras categorías importantes consideradas emergentes como: experiencias previas, expectativas y apoyo en casa”. Las categorías identificadas se concentraron en otra tabla en donde se pudo obtener una mejor comparación en cuanto a las respuestas dadas por las entrevistadas. Compare las categorías emergentes con el logro escolar de los estudiantes.

Hallazgos

De las entrevistas realizadas se obtuvo la siguiente información relacionada a cada categoría:

- *Percepción sobre la escuela*

Finalmente la percepción sobre la escuela se dividió en cuatro subcategorías: la opinión que tiene sobre la escuela en la que estudian sus hijos, lo que les gusta de la institución, lo que les disgusta de la misma y razones por las que envía sus hijos a la escuela.

En cuanto a la opinión de las tutoras sobre la escuela ellas comentan, de manera general, que la escuela es bonita, las maestras son buenas, es obligatoria, tiene maestros capacitados y brinda posibilidades para tener un buen nivel de vida, además es un derecho de los niños y obligación de las madres.

Sobre los aspectos que les gustan de esta escuela están la forma de ser y trabajar de las maestras, las diferentes formas de trabajo en la escuela (clubes), los avances que observan en sus hijos, los materiales con los que cuenta la escuela y la cercanía de la misma.

En cambio, las tres mencionaban que todo les gusta de su escuela, solo una de ellas se refirió al espacio de la escuela.

Finalmente una de las principales razones por las cuales envían a sus hijos a la escuela es que en ella podrán aprender diversas cosas como leer y escribir, las tres tutoras coinciden que en la escuela aprenderán cosas que en casa no pueden adquirir:

“En la escuela hay maestros capacitados que le van a enseñar cosas que nosotros no sabemos”, “hay que venir a la escuela para un apoyo más, sin apoyo de otra persona no se puede”, “si yo no los mandara, no aprenderían... a lo mejor yo si les enseñaría a contar o a leer pero no más no, las habilidades que tiene la escuela en estos momentos que él está aprendiendo”.

Como podemos apreciar con las aportaciones dadas por las madres de familia, su percepción sobre la escuela no cambia dependiendo el nivel de logro escolar de sus hijos, las tres están a gusto en la escuela en la que están inscritos sus hijos y las tres madres de familia consideran que la escuela puede brindarle herramientas a sus hijos que no pueden adquirir en casa.

La percepción que tiene las tutoras sobre la escuela ha influenciado en la permanencia de sus hijos en la misma puesto que la consideran como elemento importante además de un derecho de los niños y una obligación como madre. Su percepción positiva ha influenciado en su toma de decisiones como lo menciona Duran y Soloaga (2015, citado en Vélez, Huerta y Campos, 2015) cuando dice que las percepciones (positivas o negativas) son un elemento relevante al momento de la toma de decisiones, comportamiento y acciones de los individuo.

- *Apoyo en casa*

Las tres madres de familia coinciden que el apoyo que pueden brindarle a sus hijos es en tareas en casa, de manera económica al comprarles los materiales que piden por parte de la escuela o las cooperaciones establecidas en las mismas, así como en la autoestima enfocándose en darle ánimo a sus hijos para seguir estudiando y motivarlos a esforzarse.

La diferencia se presenta en la tutora del niño con alto logro escolar puesto que ella menciona que además de apoyarlo en tareas, de manera económica y en la motivación, también realiza otras actividades en casa como jugar con él, leer por las tardes, usar diferentes formas para que su hijo se divierta y no tener problemas en casa.

Diversos autores han descrito diferentes tipos de participación que tiene los padres en la educación de sus hijos, esta participación va variando dependiendo del involucramiento que ellos presentan, por ejemplo Grolnick y Slowiaczek (1994, citados en Sánchez, 2006) menciona que hay tres tipos de participación: conductual, cognitivo-intelectual y el personal, de estos tres tipos de participación las madres de niños con medio y bajo logro escolar se encuentran en el tipo de participación conductual ya que este se enfoca en la asistencia a reuniones y apoyo en tareas, en el caso de la tutora de un niño con alto logro escolar se encuentra en un tipo de participación cognitivo- personal puesto que este se refiere a proponer actividades que lo estimulen intelectualmente:

“Primero lo que era, era la tarea, si les piden material ver lo que se pide para que yo en esos momentos ir a comprar... poniéndome a leer con ellos, enseñándoles juegos que estimulen su cuerpo o su mente... hacemos juegos o dibujamos o hacemos bromas en donde tengan que agilizar su mente.”

- *Expectativas*

Las expectativas se presentan en tres subcategorías: las de corto plazo, mediano plazo y largo plazo. En la primer subcategoría se encontró que las tutoras de estudiantes con alto y medio logro escolar visualizan a sus hijos estudiando pero la de bajo logro se lo imagina alejado de ella. En cuanto a las expectativas a mediano plazo las tres tutoras coinciden que les gustaría que sus hijos estudiaran algo más pero solo las tutoras de alto y medio logro escolar se los visualizan estudiando en una universidad.

Las expectativas que las tutoras tienen sobre el futuro escolar de sus hijos han tenido una gran influencia en el logro escolar que ellos presentan, esto muestra relación con lo que Epstein y Salinas (2004) si los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela, los estudiantes obtendrán los mejores resultados. Finalmente en las expectativas a largo plazo las tres coinciden que les gustaría que sus hijos fueran profesionistas, aunque las tutoras de alto y medio logro escolar coinciden en que quieren que con esa profesión sus hijos apoyen a otros. Esto se relaciona con sus experiencias previas puesto que les hubiera gustado estudiar alguna carrera para ayudar a alguien más:

- *Madre de estudiante con medio logro escolar: "Mi niño que estudie para arquitecto y mi niña para licenciada o maestra...me gusta que mis niños aprendan cosas y que mis niños enseñen cosas".*
- *Madre de estudiante con alto logro escolar: "Pues yo me gustaría que fuera doctor...Él yo veo que su corazón es bien noble y sé que al día de mañana él va a ver por las demás personas, no nada más por él y por nosotros.*

Cabe mencionar que las tutoras de los estudiantes con alto y medio logro escolar se mostraron sensibles en la entrevista cuando se les preguntó sobre cómo se imaginaban a sus hijos en un futuro.

- *Experiencias previa*

En cuanto a las experiencias previas enfocadas a la educación, las tutoras expresan que sí hubieran querido haber seguido estudiando pero por diferentes cuestiones no pudieron seguir sus estudios. Las tres concluyeron solo el nivel de Secundaria, la diferencia entre sus experiencias previas es que la tutora de bajo logro escolar solo quería estudiar una carrera técnica mientras que las otras dos se imaginaban estudiar una licenciatura incluso lejos de casa.

- *Tutora de estudiante con bajo logro escolar: "Me hubiera gustado acabar esa carrera (corte y confección)".*
- *Tutora de estudiante con medio logro escolar: "A mí me hubiera gustado haber ido a una escuela militar porque siento que en la militar no salíamos de la escuela y ahí nos enseñaban a ayudar mucho... Me hubiera gustado estudiar licenciada de leyes. A mi mamá le pasó un caso de que la acusaron... y gracias a un buen licenciado pudo salir libre. Por eso me hubiera gustado haber estudiado una licenciatura, pero no se pudo, pues ni modo.*
- *Tutora con estudiante de alto logro escolar: "Me hubiera gustado estudiar para maestra de preescolar... Sí me gustaría haber estudiado".*

Conclusiones

Las madres entrevistadas independientemente del nivel de logro de sus hijos tienen una percepción positiva sobre la escuela en la que están inscritos sus hijos y consideran que es un medio importante mediante el cual ellos podrán lograr las metas que sus hijos se propongan.

Hubo cosas que dijeron las mamás que no aluden a las percepciones como son las acciones que realizan en casa para apoyar a sus hijos, las expectativas que tiene sobre sus hijos a corto, mediano y largo plazo así como sus experiencias previas en cuanto a la educación recibida.

A partir de lo anterior se encontraron categorías emergentes que pueden explicar mejor la diferencia en el logro escolar de los estudiantes que son las expectativas, apoyo en casa y experiencias previas.

Dependiendo del nivel de logro escolar las expectativas variaban puesto que las madres de niños con alto y medio logro escolar aspiraban que sus hijos estudiaran en universidades reconocidas aunque tuvieran que salir del hogar, esto estaba influenciado por las experiencias previas puesto que era lo que a ellas les hubiera gustado hacer pero por diversas situaciones familiares no lo pudieron lograr; finalmente el apoyo que le dan a sus hijos en casa varía dependiendo del logro escolar de los estudiantes, puesto que el apoyo va desde hacer la tarea hasta realizar actividades extras para estimularlo intelectualmente.

Referencias

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 255-272. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>
- Backhoff, E., Bouzas, A. Hernández, E. y García, M. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación Básica. México: INEE. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela_Libre_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria\(2007\).pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela_Libre_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria(2007).pdf)
- Bolis, N. y Giacobbe, M. (2007). La configuración de proyectos en la adolescencia el decir de los padres. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 7 (2). Recuperado el 16 de marzo de 2018, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9270/17728>
- Bustamante, L. (2016). Los padres en busca de una "buena escuela". Un estudio de las representaciones sociales desde el marco de la Grounded Theory. *Cultura y representaciones sociales*, 10(20), 187-207. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000100187&lng=es&tlng=es.
- Cabello, S. y Giró, M. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (9)1, pp. 61-72. Recuperado en 12 de octubre de 2017, de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=957e89a4-f312-4281-a782-ac4cda78815a%40sessionmgr101>
- Campos, R., Huerta, J. y Vélez, R. (2012). *Movilidad social en México: constantes de la Desigualdad*". México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Castilla, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos* (8)1 9-22. Recuperado, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf>

Díaz, A., Pérez, M. y Mozó, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 442-448. Recuperado en 04 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903003>

Egido, I. y Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social*, (29), 97-110. Recuperado en 6 de octubre de 2017, de <http://web.aebcohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=47988c1d-6701-4db8-9491-4b5dc96b8f01%40sessionmgr4009>

Epstein, J. y Clark, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Schools as Learning Communities*, 61(8) 12-18. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx>

Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A. y Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (46)3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005>> ISSN 0185-1284

Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 347-368. Recuperado en 21 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200002&lng=es&tlng=es.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2) 235-249. Recuperado en 6 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074018>

Pinto, F., García, V. y Letichevsky, A. (2006). Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 527-541. Recuperado en 6 de octubre de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400008

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 119-135. Recuperado en 6 de octubre de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010

Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24(30). Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <http://web.aebcohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=f2aeceed-d7f5-43e1-a8f6-87c07c848f27%40sessionmgr4007>

Rubie, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement Student, teacher and parent perceptions. *Research In Education*, 83(1), 36-53. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de: https://eric.ed.gov/?q=relation+parents+school&pr=on&ff1=dtySince_2009&ff2=subParent+Attitudes&ff3=subAcademic+Achievement&pg=2&id=EJ907595

Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

Scheider, D. Hastorf, A. y Ellsworth, P. (1982). Percepción personal. Bogotá: fondo Educativo Interamericano.

SEGOB. (2018). ACUERDO I2/05/18 por el que se emiten las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018

Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica* (49). Recuperado el 21 de marzo de 2018, de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/>

Spera, C., Wentzel, K. R., y Matto, H. C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal Of Youth & Adolescence*, 38(8), 1140-1152. doi:10.1007/s10964-008-9314-7. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=decf9dee-7f71-4db2-b390-94ec653d307f%40sessionmgr4006>

Valdés, Á., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/229>

Valdés, Á., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado en 6 de octubre de 2017, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/22>

Vallespir, J., Rincón, J. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (19)1, 31-45. Recuperado en 12 de octubre de 2017, de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=cdc71dc4-8574-4316-bf75-1a1f96fdc8c2%40sessionmgr104>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* 4 (Sin mes) : Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004> > ISSN 0188-7017

Vélez R., Campos, R y Fonseca C. (2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México. Recuperado de: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>

Vélez R., Campos, R y Fonseca C. (2015). México, ¿el motor inmóvil? México: CEEY: Centro de Estudios Espinosa Yglesias, A. C.

Vélez, R. y Monroy- Gómez, L. (2017). Movilidad Social en México: hallazgos y pendientes. *Revista de economía Mexicana*. (2, 97-142). Recuperado de: <http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econmex/02/03VelezMonroy.pdf>

Zedan, R. (2012). Parents' Involvement Among the Arab Ethnic Minority in the State of Israel. *School community journal*. (22)2. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=08d8e46b-b01c-40dd-b0dc-c0a5c7de9582%40sessionmgr102>