

Representaciones sociales de madres de familia de 5^o y 6^o grado sobre docentes de primaria

Pedraza Vázquez, Itzayana Gabriel

2025-08-11

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6332>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



REPRESENTACIONES SOCIALES DE MADRES DE
FAMILIA DE 5° Y 6° GRADO SOBRE DOCENTES DE
PRIMARIA

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
presenta

ITZAYANA GABRIEL PEDRAZA VÁZQUEZ

Resumen

El conocimiento de las representaciones sociales, esto es, la lectura que realizan madres y padres de familia sobre la docencia en primaria es fundamental porque puede permitir la comprensión de su actuar dentro de la comunidad. El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria. El diseño metodológico correspondió a un estudio cualitativo de tipo fenomenológico. Las participantes fueron cinco mujeres, de entre 32 y 46 años: ellas aceptaron formar parte de la investigación voluntariamente a partir de un total de 65 padres o madres de familia de quinto y sexto grado de primaria. Se optó por estos grados escolares debido al tiempo de acompañamiento de las madres y padres de familia a sus hijas e hijos. Se consideraron tres categorías establecidas a partir de la revisión de la literatura, a saber: características personales, estrategias pedagógicas e interacción social; además, surgieron subcategorías emergentes. Se diseñaron cuatro instrumentos: “Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria”, “Dibujo sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria”, “Guía de entrevista sobre experiencias históricas”, “Guía de entrevista sobre el contexto social inmediato”. El análisis de los datos se realizó a través de la frecuencia de términos y con el análisis de contenido cualitativo. Los resultados ofrecen un conjunto de rasgos de las representaciones sociales de madres de familia sobre las y los docentes de primaria considerando las características personales de las o los docentes, así como las estrategias pedagógicas que emplean. Todo esto en un contexto que supone la interacción social y la relación padres y madres de familia-profesorado: tanto en una escuela pública en Puebla a la que asistían sus hijas e hijos, como en el recuerdo que ellas tenían de su propia escuela primaria. Se concluye que el conocimiento común que son las representaciones sociales moldea la forma en que las madres de familia interactúan con las y los docentes de primaria. En un trabajo futuro se puede indagar en las representaciones sociales de maestras y maestros de primaria sobre la relación con las madres y padres de familia.

Palabras clave: agentes de la acción educativa, docentes de primaria, características personales, estrategias pedagógicas, interacción social.

Índice

Introducción	9
I. Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 Problema de investigación	16
1.3 Preguntas de investigación	21
1.4 Objetivos	21
1.5 Justificación	22
1.6 Supuestos	23
1.7 Marco contextual	23
II. Marco teórico	27
2.1 Representaciones sociales	27
2.2 Madres y padres de familia en el contexto escolar	31
2.3 La práctica docente y el buen maestro o maestra de primaria	34
III. Marco metodológico	43
3.1 Diseño	43
3.2 Participantes	44
3.3 Categorías establecidas	45
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
3.5 Procedimiento	51
3.6 Técnica de análisis de datos	53
3.7 Consideraciones éticas	54
IV. Resultados y discusión	55
4.1 Elementos constitutivos del contenido de las RS de madres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de primaria	57
4.2 Experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria	70

4.3 Opiniones de madres de familia sobre las y los docente de primaria en su contexto social inmediato	90
4.4 Representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria	111
Conclusiones	116
Referencias	119
Anexos	127
Anexo A. Solicitud de permiso en la escuela	127
Anexo B. Carta de consentimiento informado	128
Anexo C. Guía de entrevista: experiencias históricas	130
Anexo D. Guía de entrevista: contexto social inmediato	131

Índice de tablas

Tabla 1 Rasgos de la buena docencia en primaria	45
Tabla 2 Objetivos específicos e instrumentos de recolección de datos	47
Tabla 3 Categorías y subcategorías establecidas y emergentes sobre docentes de primaria	55
Tabla 4 Respuestas de las participantes en los instrumentos de recolección de datos	57
Tabla 5 Frecuencias de las características de la buena y el buen maestro de primaria	59
Tabla 6 Explicaciones sobre el dibujo del buen maestro o maestra con referencia a las categorías	66

Índice de figuras

Figura 1	Elementos de estudio de las representaciones sociales de padres y madres de familia sobre la docencia en primaria	18
Figura 2	Dibujos de las participantes sobre de las buenas y buenos maestros de primaria	67
Figura 3	Subcategorías que componen la categoría de Características Personales (CP)	70
Figura 4	Subcategorías que componen la categoría de Estrategias Pedagógicas (EP)	81
Figura 5	Subcategorías que componen la categoría de Interacción Social (IS)	91
Figura 6	Participación social o dimensión social de la práctica docente en primaria dado un contexto problemático desde la perspectiva de madres de familia	92
Figura 7	Relación entre docentes de primaria y madres y padres de familia desde la perspectiva de madres de familia	98
Figura 8	Elementos por los cuales docentes de primaria son o no valorados en su profesión desde la perspectiva de madres de familia	109

Introducción

La presente tesis surge de una investigación previa realizada con madres y padres de familia en Puebla, México y en Cuenca, España centrada en las percepciones que tenían sobre la labor docente en primaria (Pedraza-Vázquez, 2020). Se encontró que madres y padres de familia en ambos países valoraban a las y los maestros como una base fundamental de la formación humana y guías del alumnado cuando poseían las siguientes cualidades: ser personas respetuosas, actualizadas y comprometidas.

En la investigación anterior se indagaron, en general, las percepciones de madres y padres de familia sobre la labor docente en primaria en México y España. En cambio, en la presente investigación se analizan, en particular, las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre docentes de primaria en una escuela primaria pública ubicada en el centro de Puebla, México. Este cambio del término percepciones a representaciones sociales (RS) se debe a que las RS integran distintos conceptos cognitivos como son los siguientes: la actitud, la opinión, los estereotipos, la percepción social y la imagen (Mora, 2002). En otras palabras, las RS abarcan las percepciones. Además, las percepciones hacen referencia a experiencias obtenidas a través de los sentidos, mientras que las RS incluyen esas mismas experiencias y se construyen a través del diálogo que establecen dos o más personas sobre algún tema en específico relacionado con el contexto social y cultural que les rodea, más experiencias históricas personales.

¿Para qué indagar con las madres de familia sobre esto? Para mostrar su perspectiva e inquietudes al generar espacios en donde se sientan con libertad para expresarse y participar, ya que son una gran parte de los integrantes que conforman a las y los agentes de la acción educativa de primaria. Adicionalmente, “por ser externos y diferentes a los que operan el sistema, pueden dar una visión distinta de su efectividad” (Martin y Guzmán, 2016, p. 13).

Es necesario aclarar dos puntos: el primero, que las participantes fueron únicamente madres de familia debido a las características del contexto, esto es, la mayoría de las familias eran monoparentales en que la madre es la responsable y en las familias nucleares o tradicionales, las madres de familia tienen mayor presencia en las actividades escolares. Además, como se leerá en el apartado de Metodología, se invitó tanto a padres como a

madres de familia y únicamente aceptaron participar las madres. El segundo, que se ha seleccionado 5° y 6° grado porque las madres ya tenían experiencia, es decir, habían recorrido cinco o seis años de educación primaria con sus hijas e hijos y por esto podían proporcionar información sobre el tema de interés.

Una forma adecuada de indagar sobre las percepciones de las madres de familia sobre las y los docentes de primaria es a través de las representaciones sociales que han construido al respecto. Una definición inicial de representaciones sociales (RS), en términos de Jodelet (1986) es la siguiente: “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Las RS “permiten al sujeto comprender e interpretar el mundo” (Suárez y Robles, 2021, p. 2).

Me permito hacer una nota personal: el interés de esta investigación surge desde mi experiencia como docente de primaria. He observado que las madres y padres de familia tienen expectativas sobre las maestras y maestros de primaria de sus hijas e hijos. Sin embargo, estas expectativas no se expresan claramente, pero se comprenden por acciones como comentarios sobre las y los maestros, por la actitud que asumen en la comunicación, entre otros aspectos.

Esta tesis está organizada en cuatro capítulos. El primero presenta el problema de investigación, estudios previos relacionados con el tema de interés y la justificación, así como las preguntas, objetivos y supuestos de investigación; se describe también el contexto escolar al que acudían las y los hijos de las personas participantes.

El segundo ofrece un breve marco teórico que abarca la explicación de las representaciones sociales, aspectos relacionados con madres y padres de familia en el contexto escolar y, por último, la práctica docente y las características del buen maestro o maestra de primaria.

El tercero informa sobre el marco metodológico que describe los pasos que se siguieron para alcanzar los objetivos (general y específicos). Se mencionan a las participantes, las tres

categorías establecidas a partir de la revisión de la literatura, los cuatro instrumentos de recolección de datos y las consideraciones éticas.

El cuarto presenta los resultados y una discusión de los mismos en estos apartados: elementos constitutivos del contenido de las RS de madres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de primaria; experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria y opiniones de madres de familia sobre las y los docente de primaria en su contexto social inmediato. En síntesis, se ofrece un conjunto de rasgos de las RS de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria que supone el cruce de información. Finalmente, se presentan unas conclusiones.

I. Planteamiento del problema

Este apartado presenta los elementos necesarios para plantear el problema de investigación.

1.1 Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes de esta investigación se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos como Redalyc, Scielo, Dialnet, usando como palabras clave: padres de familia y educación, labor docente, percepción, relación entre padres de familia y docentes. De igual manera se acudió a bibliotecas de universidades, los títulos que se encontraron tenían que ver, de manera general, con la historia de la profesión docente en México. Cabe destacar que, a lo largo de la revisión de las diferentes fuentes, se optó por incluir en la búsqueda, tanto “percepciones de madres y padres de familia sobre la labor docente” como “representaciones sociales de las madres de familia sobre las y los maestros de primaria”.

De esta manera, la revisión de literatura que se presenta a continuación se compone de cuatro apartados que ofrecen los antecedentes organizados de la siguiente manera: (a) participación de las familias en la educación; (b) identidad y representaciones sociales de la y el docente de primaria; (c) atributos de la y el buen docente y (d) representaciones sociales de padres de familia sobre las y los buenos profesores.

Participación de las familias en la educación

Las madres y los padres de familia tienen un papel determinante en la educación y formación de sus hijas e hijos, además se complementan y apoyan en la escuela con las maestras y los maestros (Cano y Casado, 2015), ya que ellos al ser también formadoras y formadores se ven beneficiadas y beneficiados al trabajar en conjunto teniendo una comunicación eficaz. Ahora bien, lo que piensen las madres y padres sobre las y los maestros es fundamental dado que existe una alianza formativa entre ellas y ellos “la escuela y la familia están para los niños y con los niños. Para ello, las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace ‘el otro’” (Cano y Casado, 2015, p. 18).

En este trabajo conjunto entre escuela y familia a favor de las niñas y los niños, es oportuno indagar qué piensan las madres y padres de familia sobre los elementos que caracterizan la docencia en primaria. En esta investigación, se construirán representaciones sociales a partir de sus respuestas. Las Representaciones Sociales (RS) son “una forma de expresión del conocimiento de sentido común, que ha sido elaborado socialmente y está determinado por las diferentes condiciones contextuales; representaciones que constituyen y permiten al sujeto comprender e interpretar el mundo” (Suárez y Robles, 2021, p. 2).

Identidad y representaciones sociales de la y el docente de primaria

Se consultaron los Estados del Conocimiento del Consejo Nacional Mexicano de Investigación Educativa del periodo de 2002-2011. La línea que se revisó fue la de Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Durante la indagación en los Estados del Conocimiento del COMIE, se encontraron, en la búsqueda realizada, numerosos trabajos en relación con el tema de Representaciones Sociales (RS) sobre los docentes desde la perspectiva de los propios docentes en servicio y docentes en formación; sin embargo, desde el punto de vista de las madres y padres de familia los estudios fueron escasos.

El capítulo 3 “La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios” de Aguilera (2013) sirve para explicar el proceso de construcción de las RS: la autora refiere que la identidad de las y los maestros emerge y se reconoce cuando construyen una relación con otros actores sociales. En el caso de las y los maestros de educación primaria indagados, encuentra que la identidad está vinculada a las RS conferidas por los otros a su actividad. Todos estos factores de identificación se arraigan también a los sectores sociales y económicos a los que pertenecen las maestras y los maestros, la influencia familiar, el gusto por la actividad y la feminización del trabajo docente.

Como se ha mencionado, son escasas las investigaciones que hablan sobre RS por parte de madres y padres de familia sobre la docencia en primaria; sin embargo, existen varias investigaciones que indagan sobre aspectos relacionados con el ámbito escolar desde la perspectiva de las madres y padres de familia. Por ejemplo, en su artículo *Las*

representaciones sociales de los padres de familia sobre la docencia masculina en un jardín de niños de Tabasco, México, De la Peña y Morales (2022) mencionan que las RS permiten a las personas percibir el mundo que los rodea, relacionarse con otros y comunicarse entre sí. En esta investigación es posible notar cómo las experiencias, costumbres y tradiciones que se transmiten de generación en generación dan como resultado la construcción de RS. Así, en este estudio encontraron que existían prejuicios por parte de padres de familia pues no confiaban en el trabajo desempeñado por un docente masculino para el trabajo con niños de preescolar (De la Peña y Morales, 2022).

En su tesis de doctorado, Mercado (2002) analizó la forma en que las RS se relacionaban con el proceso de construcción de la identidad profesional de la y del docente de primaria. La autora llevó a cabo una investigación cualitativa interpretativa que le permitió identificar los significados de la profesión de la y del docente de primaria; recolectó información a través de entrevistas. Entre los resultados observó que la representación social del profesor se debate entre dos modelos identitarios: la y el profesor de antaño y la y el profesor actual.

Atributos de la y el buen docente por parte de docentes y estudiantes

Existen varias conceptualizaciones sobre el *buen profesor* (mujer y hombre), las cuales están determinadas por “los propios profesores en cuestión y en relación directa con su contexto, de acuerdo al espacio y época en la que se encuentra inmerso, lo que es importante conocer, ya que su ejercicio profesional gira en torno a su concepción” (Santiago y Fonseca, 2016, p. 191).

La construcción de las RS, en especial de las y los docentes, se puede observar desde distintas vertientes como la identidad que se construyen con relación a su propio trabajo, así dentro de esta revisión en el COMIE, se encontró que Marín (2004 como se cita en Aguilera, 2013) centra su hallazgo en la manera como la identidad docente se relaciona con las imágenes que construye la sociedad; además, comenta que es resultado de una construcción histórica cargada de imágenes arraigadas que posibilitan el refuerzo de una identidad profesional.

Dentro del capítulo 4 “Los docentes y los significados construidos en contextos escolares” de Rafael (2013) se mencionan los significados en torno a la práctica docente y al ser maestro. García (2005 como se cita en Rafael, 2013) realizó una investigación etnográfica con docentes en formación y sobre la RS del *buen maestro* encontró que durante el proceso de formación se construyen imágenes diversas en torno a este concepto y lo definen como “aquel que trata de cumplir con la tarea de vigilar y moldear comportamientos, pero también como el facilitador del aprendizaje” (p. 372). Parece que subyace una idea normativa de la opinión de las madres y los padres hacia los docentes.

Félix y Durán (2010) indagaron sobre el imaginario social que construye el o la estudiante normalista sobre el *buen profesor* y concluyen que su representación colectiva del buen profesor tiene las siguientes características: “una persona profesional, responsable, respetuoso, paciente, amable y comprensivo [...] tolerante, ético, didáctico, técnico, con dominio de estrategias y conocimiento y dominio de los contenidos” (p. 33).

Mercado (2004 como se cita en Aguilera, 2013) comenta que para docentes en formación ser maestro es una forma de vida que ayuda a la formación de futuros ciudadanos, los buenos maestros son como segundos padres y madres para su alumnado.

Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014) indagaron con estudiantes de licenciatura en educación sobre las competencias que configuran el perfil del docente de primaria. En sus resultados encontraron que los saberes necesarios para llevar a cabo la labor de docencia se agrupaban en aspectos relacionados con el ser del docente (saber hacer y elementos de tipo afectivo-emocional) y el tener del docente (saberes instrumentales, espíritu formativo y la personalidad).

Alonso-Sainz (2021) preguntó a docentes de etapa obligatoria ¿qué caracteriza a un buen docente? En las respuestas observó que el profesorado consideraba las características personales acumuladas por los años de experiencia como un elemento clave de la y el buen profesor.

Por su parte, Sánchez y González-Aragón (2018) preguntaron a niños y niñas de 1º y 3º de primaria quién era una o un buen maestro; a través de una tarea de escritura como vía

para la expresión personal, las y los participantes enlistaron las siguientes características: bondad, belleza y su relación afectiva con ellas o ellos (alumnado). Además, las niñas y los niños de 3° añadieron en su descripción aspectos como la alteración de normas, rutinas y los resultados de aprendizaje.

Representaciones sociales de padres de familia sobre las y los docentes de primaria

Un aspecto que puede estar relacionado con las RS del *buen profesor* por parte de los padres de familia es la valoración que le dan a su rol en la sociedad. “La desvaloración de la idea del docente (concebido anteriormente como un agente de cambio o misionero social) explica por qué los profesores coinciden en que el trabajo de maestro era más valorado antes” (Alaníz, 2014, p. 52).

El trabajo de Pérez-Norambuena y Linzmayer (2018), *Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados*, es relevante para la presente tesis, pues las personas autoras tuvieron el objetivo de comprender qué significaba ser un “buen profesor” para padres, madres y apoderados, los resultados encontrados fueron que valoran la dimensión humana del profesorado, principalmente cuando se relacionan empáticamente con los demás, de igual manera se complementa con la dimensión profesional que permite lograr los aprendizajes esperados en sus hijos e hijas.

1.2 Problema de investigación

En las noticias en México, se han leído o escuchado acontecimientos escolares que involucran a madres y padres de familia disgustados con docentes de primaria y que han actuado en su contra. Existen casos de violencia física y verbal por parte de madres y padres de familia hacia las y los docentes que se justifican por diversas razones como la defensa de los propios hijos e hijas o el pedir explicaciones ya que les han delegado cierta autoridad para educarlos (Foladori y Silva, 2017).

Esta situación requiere búsqueda de causas a partir de distintas áreas de investigación; una aproximación para comprender esto, desde la investigación educativa, es hacer explícito el marco dado por las representaciones sociales (RS) de un grupo de madres y

padres de familia para guiar su acción como miembros de la comunidad educativa y comprender o leer la docencia de primaria (cf. Vergara, 2008).

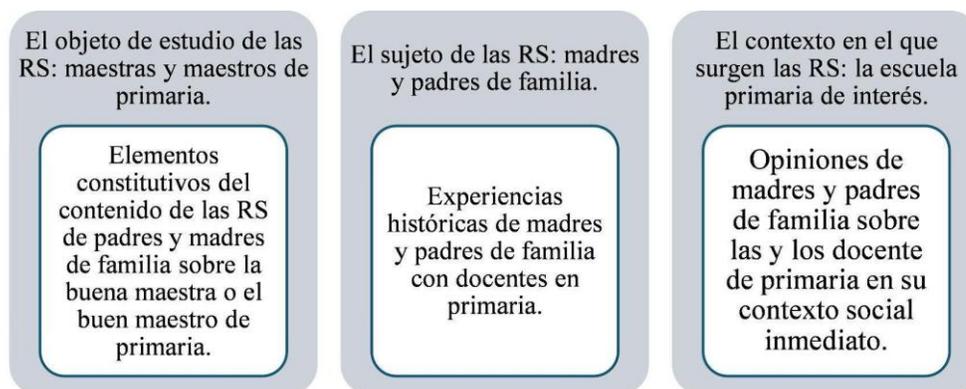
En otras palabras, esta búsqueda de causas por las cuales madres y padres de familia han llegado a realizar acciones físicas o verbales en contra de docentes es importante para el área educativa porque entre los actores involucrados en la educación primaria se encuentran las madres y los padres de familia quienes interactúan con las y los docentes que son responsables de la enseñanza de sus hijas e hijos y las RS son consideradas como “guía de acción y marco de lectura de la realidad” (Vergara, 2008, p. 62); entonces, ¿cómo leen la docencia de primaria madres y padres de familia?

A mediados de la década de 1990 “algunos investigadores educativos comenzaron a desarrollar estudios con la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979)” (Cuevas y Mireles, 2016, p. 66). El presente trabajo se centra en las RS que tienen madres y padres de familia de 5° y 6° grado sobre la docencia en primaria. Los últimos años de primaria, que conforman una etapa decisiva, representan un recorrido escolar y se sabe que las madres de familia construyen RS dependiendo de experiencias y creencias personales (De la Peña y Morales, 2022): estas creencias pueden ser fruto de vivencias de sus hijos e hijas y de ellas mismas como estudiantes de primaria.

Cuevas (2016) explica que “un objeto de estudio sobre representaciones sociales tiene que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación” (pp. 114-115). En esta tesis el objeto de estudio son las y los maestros de primaria, el sujeto son las madres y padres de familia de 5° y 6° grado y el contexto es una escuela primaria pública del centro de Puebla. La figura 1 permite visualizar cómo se indagó este tema a partir de los elementos mencionados.

Figura 1

Elementos de estudio de las representaciones sociales de padres y madres de familia sobre la docencia en primaria



Fuente: elaboración propia.

Así, en primer lugar, los elementos constitutivos del contenido de las RS de madres y padres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de primaria se conforman por las *características personales* (valores, cualidades, actitudes, vocación docente, huella) de la o el docente.

El maestro o la maestra “tiene a veces un papel socialmente humilde, pero fundamental desde el punto de vista de la civilización y de la humanidad” (Savater, 2005, p. 6). La manera en la que un maestro o maestra se concibe en la sociedad va formando una percepción en padres y madres de familia sobre el trabajo que desarrolla dentro del aula y que se ve reflejado o genera impacto fuera de ella, depende en primer lugar del contexto en el que se encuentra inmerso, al mismo tiempo la personalidad de un maestro o maestra, su comportamiento con los padres y madres de familia, con sus compañeros de trabajo, etc., alimenta la idea que se tiene de él o ella, catalogando como “bueno” o “malo”, ya que tanto su formación formal como informal también influye en el ejercicio de su profesión.

Se suele mencionar que el maestro y la maestra de educación primaria debe generar un ambiente de aprendizaje favorable para que los alumnos aprendan y se sientan motivados en las clases, y que, además, debe ser una persona que guíe y promueva confianza dentro y

fuera del aula: “los buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela; tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos y logran que todos ellos tengan éxito” (Gutiérrez, 2008, p. 1300). ¿Así lo consideran las madres de familia participantes de esta investigación?, ¿cuál es su perspectiva sobre las y los docentes de primaria?

En segundo lugar, las experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria también hacen referencia a las características personales de las y los docentes, así como a las *estrategias pedagógicas* (enseñanza y aprendizaje) que emplean. Las madres y padres de familia construyen RS sobre la docencia en primaria dependiendo de experiencias y creencias personales (De la Peña y Morales, 2022), así como de la trayectoria escolar de sus hijas e hijos.

Las personas participantes que se consideraron para el presente estudio formaban parte de los nuevos tipos de familia que existen en la actualidad, no son los modelos nucleares de antaño conformados por padre, madre e hijo. Sino que la familia se conforma por: (a) la madre y los hijos; (b) las abuelas y los abuelos, la madre y los hijos; entre otros casos. Cantoral y Medina (2020) explican que, según el tipo de composición, las familias que viven dentro de un mismo hogar pueden ser:

- Familia nuclear: compuesta por ambos padres, las y los hijos.
- Familia extensa: conformada por el núcleo familiar, uno de los padres (padre o madre), sus hijos o hijas, algunos otros parientes, abuelos, abuelas, tíos, tías, primos, primas.
- Familia monoparental: está compuesta por uno de los progenitores, padre o madre y los hijos o hijas.
- Familia ensamblada: es el resultado de la unión de una pareja con experiencias anteriores de familia previa: primero, ellas o ellos formaban parte de una familia y ahora se encuentran unidas o unidos a otra en la cual uno o ambos de los integrantes tienen hijos o hijas.

Esta consideración es importante porque las RS son el resultado de experiencias que varían dependiendo el contexto familiar o social, la clase social y el género (Rafael, 2013).

En tercer lugar, las opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato aborda la *interacción social* (participación social y la relación con padres y madres de familia). La escuela de interés es una escuela pública ubicada en el centro de Puebla.

Las RS de madres y padres de familia sobre las y los docentes de primaria se basan en experiencias vividas en momentos históricos precisos (Rockwell y Mercado, 1988). El contexto en el cual se encuentre un maestro o maestra es condicionante para el desempeño de su labor, y más por las relaciones que establece con los actores que se involucran en la educación, siendo, sus compañeros de trabajo, directivos, comunidad en general y los más importantes, alumnado y madres y padres de familia.

La comunicación y el trato que se establece desde el primer momento entre madres y padres de familia y docentes va a ser fundamental para el trabajo que se pueda desarrollar en un ciclo escolar e incluso en toda la educación primaria, porque hay ocasiones en las que las madres y padres de familia y las maestras y los maestros deben tomar decisiones en conjunto para solucionar alguna problemática o mejorar las condiciones de trabajo que puedan influir no solo en las niñas y los niños sino dentro del contexto más cercano en el que se encuentre la escuela.

Ahora, existen escasas investigaciones con las madres y los padres de familia sobre qué piensan de las y los docentes de primaria. Se sabe que es oportuno el fomento de la comunicación entre las madres y los padres con las y los maestros (Valdés et al., 2009), pero, al mismo tiempo, por parte de las madres y los padres de familia existe temor para expresarse libremente pues así se evitan posibles represalias contra sus hijas e hijos (Bolívar, 2006; Martín y Guzmán, 2016).

Entonces, el problema de esta tesis se centra en explicitar el marco dado por las RS de madres y padres de familia para guiar su acción en el entorno educativo y comprender o leer la docencia de primaria (cf. Vergara, 2008). Se busca ofrecer un conjunto de rasgos de

las RS de madres y padres de familia sobre las y los docentes de primaria considerando las características personales de las o los docentes, así como las estrategias pedagógicas que emplean y los resultados observables en el alumnado. Todo esto en un contexto que supone la interacción social y la relación padres y madres de familia-profesorado: tanto en una escuela pública en Puebla a la que asistían sus hijas e hijos, como en el recuerdo de la propia escuela primaria.

1.3 Preguntas de investigación

General

¿Cómo son las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria?

Específicas

1. ¿Cuáles son los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres de familia sobre las y los docentes de primaria?
2. ¿Cómo son las experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria?
3. ¿Cuáles son las opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato?

1.4 Objetivos

General

Analizar las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria.

Específicos

1. Identificar los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres de familia sobre las y los docentes de primaria.
2. Describir las experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria.
3. Describir las opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato.

1.5 Justificación

Las RS son “un enfoque que ha ido ganando terreno en la investigación educativa debido a su posibilidad de indagar por la subjetividad de los individuos” (Suárez y Robles, 2021, p. 5). Así, conocer las RS de las madres de familia sobre las y los docentes de primaria ofrece información para el área de investigación educativa. Numerosas investigaciones hablan sobre cómo es un docente visto desde los propios maestros, los alumnos, directivos, algunas evaluaciones, etc., pero ¿cómo conciben a las y los docentes las madres y padres de familia? A parte de conocer su opinión, ¿qué expectativas tienen del trabajo que realizan las y los docentes?, ¿qué cualidades le atribuyen a las y los docentes de primaria?, ¿qué papel juegan en la vida de sus hijas e hijos, las y los docentes de nivel primaria?

Esto es relevante porque existen pocos trabajos que indaguen la temática desde la perspectiva de las madres y padres de familia, es decir, cuando se realizó la búsqueda de información relacionada con el objeto de estudio desde la perspectiva de las madres y padres de familia, se encontró un vacío en esta área.

Las y los beneficiarios de esta investigación son de forma directa, las y los docentes porque conocerán qué piensan las madres de familia y qué importancia le brindan a la figura docente; mientras que, de forma indirecta, las madres de familia porque se podrán realizar actividades escolares que fomenten el diálogo y atención a sus expectativas educativas hacia sus hijas e hijos.

Asimismo, se derivan las siguientes implicaciones:

- *Aporte pedagógico*: se presenta información subjetiva sobre las RS de las y los docentes de primaria en palabras de agentes de la acción educativa como son las madres de familia. Esto podría ayudar a comprender algunos comportamientos de las madres de familia en contextos escolares urbanos de primaria en México.
- *Aporte metodológico*: el diseño de unas guías de entrevista para conocer experiencias históricas de madres y padres de familia con docentes de primaria, así como sus opiniones sobre el contexto social inmediato.

- *Aporte social*: se ofrecen elementos útiles para la reflexión sobre la función de las y los docentes de primaria y su valor en la sociedad desde la perspectiva de madres de familia.

1.6 Supuestos

Las madres de familia tienen algunas ideas y nociones sobre las características de las y los docentes de 5° y 6° de primaria, debido a su propia experiencia como alumnas; por las experiencias de sus hijas e hijos, o por opiniones de personas del contexto cercano. Por esto, pueden describir los rasgos de la buena maestra o el buen maestro de primaria.

Las madres de familia reconocen a las maestras y maestros capaces de vivir distintos valores como la responsabilidad, desarrollar las capacidades de sus hijas e hijos, que tienen la vocación y reflejan en su trato empatía y respeto. Las madres de familia consideran que una buena maestra y un buen maestro, tienen un conjunto de estrategias didácticas y un plan de trabajo que aplica con los niños y niñas respetando sus características y ritmos de aprendizaje.

Debido a la historia personal como alumnas y madres de familia, las participantes tienen exigencias que esperan que las y los docentes de primaria cumplan. Asimismo, las madres de familia esperan que las y los docentes de primaria hablen con sus hijos e hijas de las problemáticas del entorno social inmediato a la escuela.

1.7 Marco contextual

La investigación se realizó dentro de una escuela primaria de turno matutino con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m., ubicada en el centro histórico de la ciudad de Puebla. La tercera parte de la población estudiantil pertenece al municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala, la cual se desplaza a la ciudad debido a que considera que el tipo de educación que se ofrece es de mayor calidad en comparación con las escuelas de su comunidad. El resto de la población que atiende la institución pertenece a habitantes de la capital poblana circundante a la escuela.

En el área de la capital poblana donde se ubica la escuela, se encuentran varios comercios entre ellos se sitúa el “Mercado 5 de mayo”, por lo que la mayoría de las madres y padres

de familia son comerciantes de dicho lugar o se dedican al comercio informal, de igual manera algunos alumnos participan, ya que sus familiares son propietarios o trabajadores, por lo cual las matemáticas son parte de su manejo diario.

En esta sección del centro histórico existen diferentes vecindades que cuentan con todos los servicios públicos. Por otra parte, se ubica entre barrios y comunidades populares razón por la cual es considerada como zona urbana marginal, debido a los bajos niveles de calidad de vida que presentan los habitantes además de que existe alta incidencia de delincuencia y prostitución. Por otra parte, existen múltiples comercios de toda índole.

En el aspecto cultural en este entorno se encuentran museos como el de Santa Rosa, Los Ferrocarriles, Militar, Santa Mónica, Museo del Alfeñique, Museo Regional de la Revolución Mexicana (Casa de los Hermanos Serdán). En el aspecto recreativo, se puede acudir a cines, teatros y parques que permiten a las y los alumnos ocupar dichos espacios para su esparcimiento.

Los servicios de transporte más usados son el transporte público y el auto particular, generando alto congestionamiento vial y aglomeramiento de personas: esto dificulta en ocasiones la puntualidad y asistencia del estudiantado a la institución. Por otra parte, se presentan altos índices de contaminación auditiva y del suelo; provocada por amontonamientos de basura que generan fauna nociva. La institución se encuentra en una zona accesible y las calles están pavimentadas.

En otras palabras, debido a la ubicación de la escuela, las calles que la rodean están muy transitadas, por lo que el ruido de los automóviles y de las personas en general, es notorio durante las clases; con ello se da por entendido que a la hora de entrada y salida se genera un caos vial, principalmente por la tarde, debido a que las instalaciones se comparten con un turno vespertino.

La escolaridad promedio de los habitantes es de secundaria. Alrededor del 70% de las familias son mononucleares, cuentan sólo con el padre o la madre, conformada principalmente por madres de familia, hijos y abuelas o abuelos; en su mayoría las madres son trabajadoras fuera del hogar, por lo que no asisten a las reuniones escolares y no son

del todo responsables de brindar apoyo a sus hijas e hijos en las tareas y proporcionar el material requerido, por lo que algunos abuelos o familiares ayudan en estas tareas, motivo por el cual, las oportunidades de tener comunicación directa entre el profesorado y las madres y padres de familia, son escasas.

Contexto interno. En el ciclo escolar 2023-2024, la escuela tenía en su planta laboral un director, 13 docentes frente a grupo, una maestra de educación física, una psicóloga, una trabajadora social, un apoyo de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), una administrativa y cuatro apoyos a la asistencia a la educación.

El equipo de USAER se conformaba por un docente de educación especial que se encontraba en la escuela durante toda la semana y, la visita del personal de psicología, trabajo social, sólo se daba una vez a la semana, tiempo que resultaba insuficiente dadas las problemáticas detectadas en algunos estudiantes, aunque el apoyo de USAER con el alumnado con rezago escolar trabajaba dos veces a la semana.

Para el cuidado del inmueble se cuenta con cuatro intendentes, dos personas a cargo de la cooperativa escolar.

Respecto a su matrícula, eran aproximadamente 346 alumnos; es decir, que en promedio había entre 25 y 30 alumnos por aula, debido a la dimensión de estas. Asimismo, existían 12 casos de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales), detectados por el equipo de USAER, entre los de mayor atención se encontraban autismo y discapacidad intelectual, dificultad severa de aprendizaje e hiperactividad.

Infraestructura. Hay 20 aulas en la escuela, de las cuales 13 están destinadas para las clases, una para la biblioteca escolar, una para el área de computación, una más para el equipo de USAER, una ludoteca, un aula lógico-matemática, una de usos múltiples, una para la dirección, una dirección de USAER, una oficina de supervisión y dos espacios para uso de sanitarios.

El espacio de esparcimiento o plaza cívica es un patio al aire libre, no cuenta con domo o techo escolar debido a que se le puede causar algún daño al edificio por la antigüedad que tiene, sin embargo, es suficiente para atender a la población escolar en las clases de

educación física, y los eventos como el día del niño, festival de las madres de familia, graduación, ceremonias cívicas internas y a veces con algunas escuelas invitadas, sin embargo, el patio no es apto para áreas de juego.

La escuela tiene ocho pasillos, distribuidos en dos rectángulos, uno en la planta alta y otro en la planta baja, por lo que cada planta tiene cuatro pasillos, cabe mencionar que únicamente se utilizan los pasillos de la planta baja para que las y los alumnos puedan sentarse a desayunar durante el recreo, ya que no tiene bancas y mesas. No existen áreas verdes en la escuela, sin embargo, se tienen algunos macetones de ornamento. Asimismo, esta escuela cuenta con dos bodegas, además de un espacio asignado a la cooperativa escolar, y dos cámaras de vigilancia dentro de la escuela.

Por último, la escuela tiene un cubículo para recibir y entregar a las y los alumnos con una sola entrada de aproximadamente 2.55 metros de ancho, en la que se encuentra el periódico mural que señala los acontecimientos importantes del mes.

II. Marco teórico

Siguiendo a Sautu et al. (2005) para quienes el marco teórico en una investigación se desarrolla desde la ubicación de la teoría de interés, “teoría sustantiva”, en una teoría más amplia que la sustenta conceptualmente, una “teoría general”, se presenta a continuación una breve descripción de la teoría sobre representaciones sociales de Moscovici y Jodelet, teoría general, que se explica a partir de la teoría de la representación colectiva de Durkheim y la práctica docente, teoría sustantiva.

Durkheim (1898) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos. (Mora, 2002, p. 6)

Jodelet (1991) explica que Durkheim fue el primer autor en identificar las RS como producciones mentales sociales relacionadas con el estudio de la ideación colectiva y que Moscovici en 1961 enfatizó la especificidad de los fenómenos representativos en las sociedades contemporáneas. Así, “[para Moscovici] la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Mora, 2002, p. 7).

En los subapartados a continuación se exponen los ejes teóricos que enmarcan esta investigación, a saber: las representaciones sociales, el rol de las madres y padres de familia en el contexto escolar en primaria y la práctica docente con las características del buen maestro o maestra de primaria.

2.1 Representaciones sociales

Las representaciones sociales (RS) se pueden definir como:

una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que tiene un objetivo práctico y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social, también se conoce como saber de sentido común o como saber ingenuo, natural, esta forma de conocimiento se distingue del conocimiento científico pero se le considera

un objeto de estudio tan legítimo como a este último por su importancia en la vida social y por lo que aclara sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. (Jodelet, 1991, p. 6)

En la cita anterior se enfatiza que las RS aportan un conocimiento colectivo y se forman a través de la interacción con “el otro”, de las experiencias observadas en la vida de los demás; entonces, es una construcción socialmente elaborada. “El otro” para padres y madres de familia es la o el docente (Cano y Casado, 2015).

Además, las RS constituyen “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet como se cita en Krause, 1999, p. 43). Así, es necesario el diálogo entre las personas que viven situaciones comunes para comprender una realidad específica.

En otras palabras, Rafael (2013) define las RS de la siguiente manera:

[...] de acuerdo con Moscovici (1961) y Jodelet (1986), se definen como los conocimientos de sentido común que construyen las personas en torno a algo o a alguien; son teorías ingenuas que orientan las acciones de los sujetos, no son estáticas y varían en función del contexto, la clase social, y el género, entre otros. (p. 366)

Esta definición permite explicar la importancia de las RS como saberes personales que se moldean dependiendo de la situación y el contexto donde se encuentra la persona; las RS cambian con la edad y se adecúan ante las nuevas experiencias de vida.

Las RS tienen lo siguiente:

- dos caras: “-la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (Mora, 2002, p. 7). Como lo señala Jodelet (como se cita en Araya, 2002) “representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica, sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente” (p. 11).

- tres dimensiones: la información (qué se sabe), el campo de representación (qué se cree, cómo se interpreta) y la actitud (qué se hace y cómo se actúa) (Moscovici, como se cita en Arias-Holguín y Moya-Espinosa, 2015).
- dos elementos estructurales: un nodo central y un sistema periférico.

El *nodo central* es el sistema que da significado a la representación social y está constituido por aquellos elementos que son importantes no sólo cuantitativamente, sino cualitativamente. Está ligado a los eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo; se caracteriza por su estabilidad, rigidez y continuidad, lo que permite la permanencia de la representación. El *sistema periférico* se caracteriza porque está determinado por la historia individual de las personas, por sus experiencias particulares. Esto hace que los elementos sean más influidos por el contexto social inmediato en el que los sujetos se desenvuelven y han de expresarse, y actúan en relación con el objeto de la representación. Por esto, los elementos del sistema periférico son más dúctiles e inestables, más vulnerables a las presiones de elementos extraños a la representación. (Vergara, 2008, p. 68)

- dos procesos básicos en su formación y transformación: objetivación (la materialización del conocimiento en objetos concretos) y anclaje (el enraizamiento social de la representación y de su objeto) (Krause, 1999, p. 43).

Estudiar las RS aproxima a la visión del mundo que los grupos de personas tienen y que utilizan para actuar ante las situaciones de la vida cotidiana. Estas RS “originan los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social” (Arias-Holguín y Moya-Espinosa, 2015, p. 63): esto es, las RS aunque no sean explícitas, son directrices que orientan en la vida cotidiana para lograr desenvolverse en la sociedad. De hecho, las RS se pueden observar a partir de los discursos, se cristalizan en las conductas, se transmiten en los mensajes y las imágenes (Jodelet, 1991).

Es importante mencionar que la escuela, como ambiente social, es un lugar donde conviven niñas y niños desde edades tempranas, las y los maestros se preocupan por su aprendizaje, las madres y padres de familia asisten a las juntas y esta interacción genera RS

que dan significado para comprender la realidad escolar. Al respecto, Piña (2007) informa que las RS son “una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario)” (p. 149).

Existen conceptos cercanos semánticamente al de RS, a saber: las *teorías implícitas* (TI) que igual que las RS son “conocimientos de la vida cotidiana” (Castorina y Barreiro, 2012, p. 20):

Las RS se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. [...] A diferencia de las RS, las TI son elaboraciones personales, aunque no puramente individuales. Sin duda, [las TI] parten de experiencias individuales con alguna pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. [...] las TI son inaccesibles a la conciencia individual, es decir, su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos. (Castorina y Barreiro, 2012, pp. 20-22)

Tantos las RS como la TI son implícitas, en el caso de las RS, las personas no tienen conciencia de su existencia ni del efecto que tienen sobre sus prácticas, “la vivencia de las RS implica el desconocimiento de su carácter social” (Castorina y Barreiro, 2012, p. 22). Así, es oportuno explicitar estas RS en una investigación.

La forma de estudiar y explicitar la RS se realiza mediante “el análisis de expresiones discursivas (entrevistas, asociación de palabras, etc.), en tanto se supone que los significados otorgados al objeto de representación pueden expresarse en las verbalizaciones” (Castorina y Barreiro, 2012, p. 26).

Asimismo, las RS integran distintos conceptos cognitivos como son los siguientes: la actitud, la opinión, los estereotipos, la percepción social y la imagen (Mora, 2002).

Así, las personas, que para el interés de esta investigación son las madres y padres de familia de estudiantes de primaria, hacen referencia a objetos, personas, situaciones, y las clasifican, las explican y evalúan, al hacer esto están teniendo representaciones sociales de

algo cotidiano, y esto permite describir y dar significado al fenómeno social proporcionando una comprensión.

2.2 Madres y padres de familia en el contexto escolar

La colaboración de las familias en los centros educativos siempre se ha considerado beneficiosa para ambas instituciones sociales. La participación de las madres y padres de familia supone actividades como asistir a las juntas, participar en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos e hijas con sus tareas (Valdés et al., 2009).

Según el informe de la UNESCO (2004) *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana* menciona que:

Los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido. (Blanco y Umayahara, 2004, p. 23)

La participación activa de madres y padres de familia en la escuela, dentro del marco regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) comienza a tomar más peso en la Reforma Educativa comprendida en los años 2012-2016, en donde los cambios a disposiciones oficiales consideran que la participación de los padres de familia debe estar más presente dentro de la escuela, por ejemplo, en el documento titulado *El rol de los padres de familia y la Autonomía escolar en el Marco de la Reforma Educativa (2013)*, menciona en su artículo 10 que el sistema educativo nacional se conforma por educandos, educadores y padres/madres de familia.

De igual manera en el *Acuerdo 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación* emitido por el Diario Oficial de la Federación en 2016 se indica que entre las y los integrantes se encuentran madres y los padres de familia y su participación dentro de la

escuela consiste en apoyar actividades escolares además de sensibilizar a las familias para contribuir en el desempeño de todos los educandos.

Pues bien, se sabe que “ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo” (Bolívar, 2006, p. 120). Otros medios por los cuales las y los alumnos aprenden en la actualidad son las redes sociales (Tik Tok, Facebook), el uso de plataformas a través de dispositivos como el teléfono inteligente.

Además, “las madres y los padres siempre han participado en la educación de sus hijos en sus hogares y han contribuido de modo significativo al funcionamiento de la escuela con sus contribuciones monetarias” (Martín y Guzmán, 2016, p. 2). Esto se ve reflejado en el pago anual que realizan para la cuota de inscripción, misma que se utiliza para el mantenimiento de las instalaciones de la escuela, para algunas actividades como la kermesse, “Día del Niño”, entre otras.

Ahora bien, ocurren ciertas situaciones, a saber: “si bien en México existe el fundamento legal para el establecimiento de las relaciones de cooperación entre la familia y la escuela, en realidad no conjuntan esfuerzos para el logro de los fines educativos” (Valdés et al., 2009, p. 4), por ejemplo, se elige un comité de padres de familia al inicio del curso escolar y se abandona a este pequeño grupo de personas para las decisiones relacionadas con asuntos escolares en juntas convocadas durante el ciclo escolar. Asimismo, “un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que -como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias” (Bolívar, 2006, p. 126).

En este contexto, es necesario “el desarrollo de acciones que procuren fomentar la comunicación entre los padres y las madres con los maestros y el conocimiento del currículo de la escuela” (Valdés et al., 2009, p. 15) y a pesar de que las madres y padres de familia no intervengan en asuntos estrictamente curriculares es conveniente que se impliquen para mejorar los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos (Bolívar, 2006, p. 130).

La relación de las madres y padres de familia y la escuela es compleja, pues en su investigación en contexto mexicano, Martín y Guzmán (2016) mencionan que “aunque

algunos [padres] querían y buscaron participar en la educación de sus hijos mediante el diálogo con la escuela, bajo protesta, se abstuvieron de hacerlo por miedo a las represalias de los maestros y autoridades educativas contra sus hijos” (p. 18).

Esto se observó también en la investigación de Bolívar (2006) en contexto español en que una madre de familia comentó: “bueno los padres no participan. No participamos muchas veces porque nos sentimos muy impotentes. El participar es buscarte problemas con los profesores de tus hijos [...]” (p. 130). Que el comentario haya sido de una madre de familia es importante porque “las encargadas de establecer el puente entre la familia y la escuela son las madres” (Valdés et al., 2009, p. 14).

Siguiendo a Hernández Padilla (2017) y Wilder (2014) el involucramiento escolar de las madres y padres de familia se caracteriza por lo siguiente: asistencia a las actividades académicas; supervisión de tareas; expectativas académicas que transmiten a las y los hijos; comunicación con la y el maestro. La comunicación que debe establecerse entre madres y padres de familia y el profesorado es fundamental, por lo que, requiere la generación de espacios y momentos para el diálogo por parte de las y los docentes y la disponibilidad para acudir a estos espacios y en esos momentos por parte de madres y padres de familia.

Por su parte, Mejía y Urrea (2015) proponen la implementación de tres tipos de estrategias para construir escenarios de confianza en que se involucre al estudiantado, docentes, madres y padres de familia y el ambiente escolar que son las siguientes: estrategias para favorecer la convivencia y el respeto dentro del aula; estrategias para generar un ambiente amable en los espacios comunes; estrategias para potenciar el sentido educativo de la familia, en que se fortalezcan los vínculos, principalmente, con las madres de familia como acompañantes de sus hijos para las actividades escolares.

Las madres y padres de familia están pendientes del trabajo realizado por las y los docentes, Reyes y Cruz (2009) exponen una situación común que sirve como descripción del interés de las madres y padres de familia sobre el quehacer diario de las maestras y maestros con el alumnado:

Aunque pudiera parecer que el docente en su aula escapa a la mirada de los padres, en realidad éste se hace público al salir el niño de su aula. Mediante los hijos cada padre de familia tiene referencias -a veces vagas, a veces muy precisas- de cómo trabaja el maestro, de cómo enseña, de la metodología que usa, de qué tan indulgente o qué tan estricto es en su clase, etc. (p. 123)

Así, las madres y padres de familia conocen a las y los docentes indirectamente a través de los comentarios y opiniones de sus hijas e hijos, pero hay escasa comunicación directa con el profesorado. También con las redes sociales, los grupos de padres y madres de familia crean opiniones colectivas sobre el quehacer docente.

2.3 La práctica docente y el buen maestro o maestra de primaria

La práctica docente, se entiende como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 1999, p. 21)

Siguiendo a las autoras Fierro et al. (1999) la práctica docente se compone por seis dimensiones: (a) *personal*, la maestra o el maestro es un sujeto que posee características individuales, motivaciones, proyectos, circunstancias de vida, es un ser histórico; (b) *interpersonal*, la maestra o el maestro se relaciona con las y los participantes en el proceso educativo (alumnas, alumnos, maestras, maestros, directoras, directores, padres y madres de familia) y esto supone relaciones complejas dentro de la escuela que son necesarias para tomar decisiones conjuntas, llegar a acuerdos y construir proyectos; (c) *social*, es el quehacer docente en un momento histórico y en un entorno geográfico, cultural, político y económico particular que lleva a las y los maestros a tomar decisiones adecuadas para tales condiciones; (d) *institucional*, la maestra o el maestro desarrolla su tarea dentro de la escuela que tiene saberes, tradiciones y reglas propias de la cultura magisterial, la institución escolar es vista como una construcción cultural en la que cada maestra o maestro

aporta sus habilidades personales a una acción educativa común; (e) *didáctica*, la maestra o el maestro, cuando enseña, orienta y guía al alumnado en la construcción del propio conocimiento a través de la interacción con el saber colectivo culturalmente organizado; (f) *valoral*, cada maestra o maestro comunica sus valores personales a través de sus actitudes, sus juicios de valor, y por esto, influye en la formación de ideas y actitudes de su alumnado.

La acción de educar a las y los niños depende de la función de dos pilares fundamentales para su formación: familia y escuela. Dentro de la familia los principales actores son las madres y los padres de familia, aunque actualmente también las abuelas y los abuelos cumplen esta función debido a diferentes situaciones (por ejemplo, al ser familias monoparentales en que la madre trabaja todo el día, la abuela es quien cuida a las y los nietos) y en la escuela los docentes. Sobre la necesidad humana de ser guiados por maestros/as, Savater (2005) menciona:

Está la educación y, sobre todo, los valores, la idea de que sólo aprendemos a vivir del contacto con nuestros semejantes; no sólo de la perfección de un programa de ordenador, sino de la imperfección de un ser humano. El maestro es insustituible pues sólo las personas pueden enseñar a vivir a las personas (p. 6).

Es conveniente aclarar que el empleo del adjetivo “bueno” se emplea en el sentido de eficiencia en el trabajo como docente. Así, Gutiérrez (2005) explica que el *buen profesor*, término que incluye a la maestra y al maestro, es quien tiene la capacidad de influenciar en la vida principalmente de sus alumnas y alumnos desde diferentes esferas, por ejemplo, sabe organizar sus clases de la mejor manera, utiliza todos los recursos que estén a su alcance, busca la mejor ruta para su evaluación, atiende las dudas de sus alumnas y alumnos y las/los motiva cada día a superarse, a perder el miedo, a estimular su aprendizaje basado en la reflexión y la argumentación.

El mismo autor reconoce que una buena maestra o un buen maestro es humano, amable, comprensivo, construye un ambiente sólido y agradable para ella o él y todos aquellos que están en su entorno, incluyendo a sus colegas: “una buena maestra, un buen docente, siempre está evolucionando, siempre está aprendiendo. Cuando un docente no está ya

dispuesto a aprender, está acabado, como maestro y como persona” (Gutiérrez, 2005, p. 1302).

En su libro *El arte del buen maestro* Emilio Tenti (2016) en el capítulo seis habla sobre las cualidades que poseen los buenos docentes, entre ellas vocación y moral, siendo la vocación más importante debido a que se le relaciona incluso con una connotación teológica y no apegada a la función pedagógica, ya que se le considera como un “llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida” (p. 182).

Por su parte Torres (2005) ha recopilado en una síntesis los rasgos principales del rol docente esperado hoy que supone que el maestro o maestra sea “un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, entre otras características” (p. 4).

En el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se plantean cambios dentro del sistema educativo que van desde los planes de estudio, la forma de evaluación, y la contextualización de contenidos de acuerdo con una nueva modalidad de trabajo, si todo ello cambia, quienes están dentro del aula y mueven el trabajo con el alumnado que son las y los maestros, su forma de trabajo también debe cambiar y actualizarse.

En el párrafo quinto del artículo 3º constitucional se reconoce el papel fundamental de los docentes en el proceso educativo y en la transformación social, así como su derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización (SEP, 2023, p.16).

A partir de las investigaciones sobre el tema, los rasgos que conforman a la buena maestra o al buen maestro de primaria son los que en el apartado de metodología sirven de categorías de análisis, a saber: características personales y estrategias pedagógicas.

Así, el lenguaje que emplean las madres de familia para hablar sobre las y los docentes de primaria refleja su cosmovisión, los referentes que las orientan que forman sus RS y explican sus comportamientos en el ámbito escolar. Las y los docentes también se comunican a partir de sus discursos y enseñanza en el aula con los y las niñas. Entonces, el

logro de una buena práctica docente se ve favorecido, entre otras cosas, al explicitar las RS de madres de familia sobre las y los docentes.

Valoración de la profesión docente

En contexto chileno, Núñez (2001) menciona que existe tanto una “subvaloración” como una valoración de la profesión docente: la “subvaloración” se da en el sentido de que se le otorga menos importancia a esta profesión en comparación con otras desde un punto de vista económico, pues son personas que ganan poco y carecen del patrimonio que poseen quienes son personas exitosas; a pesar de esto, también se da una valoración, es decir, el aprecio por la función social que cumplen las y los docentes en la educación de las y los hijos entendida como un vehículo de movilidad social ascendente.

En contexto mexicano, también se presenta tanto la subvaloración como la valoración: la subvaloración de la profesión docente por ser poco remunerada que se hace presente ante la mirada de la sociedad por las luchas constantes de las instituciones o sindicatos por el aumento al salario de las y los docentes en todos los niveles educativos. La valoración, pues se suele enviar a las y los niños a la escuela, en contacto con las y los docentes, como requisito necesario para la obtención de mejores posibilidades laborales en la edad adulta.

Asimismo, Nuñez (2001) indica que la apreciación que se tenga de la profesión docente está relacionada con la imagen que se presenta en los medios de comunicación, discursos de autoridades y políticas públicas. Sobre los medios de comunicación en México, como la televisión y las redes sociales en que se presentan noticias, se suele mostrar una parte de la realidad que viven las y los docentes y los ataques se vuelven contundentes haciendo énfasis, por ejemplo, en los paros realizados o en las suspensiones de clases, visto desde esta perspectiva, la sociedad conoce una opinión negativa en cuanto al trabajo que realizan las y los maestros. Al respecto, Rodríguez et al. (2021) informan que la imagen de la o el docente y del gremio en los periódicos digitales mexicanos presenta una imagen conflictiva y se leen noticias con acusaciones no fundamentadas que dañan la reputación; además, en varias notas se observa que las y los docentes son víctimas de violencia dentro y fuera del

aula lo que demuestra falta de valoración y de respeto por parte del alumnado y de madres y padres de familia.

Las madres y padres de familia, actores educativos que deberían trabajar en colaboración con las y los docentes de primaria para la formación de sus hijos e hijas, no siempre están conformes con el trabajo docente y por esto lo valoran como insuficiente. De hecho, la profesión docente en primaria es infravalorada por la sociedad en general (Alaníz, 2014; Ibarra, 2006), esto tiene diversas consecuencias en las personas integrantes de la comunidad educativa.

También, el rol que cumple un maestro o maestra dentro de la sociedad está marcada por su reconocimiento, ya que en primer lugar la valoración de la profesión se da por las preferencias en la formación profesional, es decir, en la elección de la carrera, ya que, Ibarra (2006) señala que la profesión de maestro llega a ocupar el cuarto y quinto lugar después de las ciencias económicas, las ingenierías, las ciencias médicas, y también surge la creencia entre los estudiantes de que “si no se es bueno para otras profesiones, se es bueno para maestro, o que formarse para maestro les sirve de tránsito a otras profesiones” (Ibarra, 2006, p. 4).

Así, se ha devaluado la profesión docente por diversos motivos, entre ellos, que en la sociedad actual las y los docentes que egresan, la mayoría de las veces terminan esa carrera porque no tenían otras opciones o por seguir los pasos de la familia; de esta manera, se coincide con lo que menciona Delgado (2018) que el desprestigio social de esta profesión se debe a un crecimiento de la cobertura estudiantil y a los cambios sociales que tuvo el trabajo de las mujeres.

Las y los docentes de primaria en la mirada de la SEP

En el contexto de la educación pública en México es importante considerar la perspectiva de la SEP a partir de algunos documentos como el “Plan de Estudio para la educación

preescolar, primaria y secundaria 2022” (SEP, 2022). Ello porque la SEP desde la jerarquía es la autoridad que dirige, regula y solicita un conjunto de actividades culturales y sociales que las y los maestros deben realizar.

El documento SEP (2022) tiene un apartado que invita a reflexionar en la necesidad de revalorizar a las y los profesionales de la docencia “en contra de una política curricular centrada en una filosofía instrumental y utilitarista del conocimiento” (p. 66), puesto que, han sido las y los maestros quienes han mantenido la vida en las escuelas a pesar de situaciones complejas.

Así, el documento anterior refiere el artículo 3o., sexto párrafo de la Constitución de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que afirma que las y los maestros desarrollan procesos educativos y contribuyen a la transformación social y que, por esto, tienen “derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (SEP, 2022, p. 67). Entonces, una maestra o maestro de primaria tiene las posibilidades de llevar a cabo actividades de formación continua como asistencia a cursos o el estudio de un posgrado en el área educativa.

Asimismo, el magisterio tiene autonomía profesional entendida como “un ejercicio crítico que practican maestras y maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2022, p. 68). En la cita anterior se aprecia que una buena o buen maestro de primaria requiere practicar distintas habilidades como el pensamiento crítico; la comunicación eficaz con el estudiantado y con las y los colegas; la escucha atenta y la observación de las necesidades educativas del entorno de la escuela; la toma de decisiones; la prudencia para no abarcar más de lo que realmente puede realizar desde un punto de vista pedagógico.

Además, para decidir la didáctica a desarrollar con sus grupos, las y los maestros poseen como recursos “métodos, conceptos y saberes que se desprendan de su experiencia aunados a la realidad en que viven y las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes” (SEP, 2022, p. 70). Es importante enfatizar el rol de la experiencia en el aula, puesto que, en la práctica

docente a lo largo de los años es como se adquieren diversos saberes y se especializan métodos de enseñanza cada vez más eficaces.

Los saberes de las maestras y los maestros son los que les hacen posible “pensar las matemáticas, la biología, la geografía, la literatura, la química o las artes desde las relaciones de género, clase o etnia, así como desde las interacciones culturales” (SEP, 2022, p. 70); de tal forma que las estrategias didácticas se adecúan al contexto.

Estrategias pedagógicas

Una de las actividades habituales que debe llevar a cabo un maestro o maestra de primaria es la planeación de sus clases, lo cual supone la elaboración de una guía, fruto de procesos cognitivos, el análisis del contexto escolar y la toma de decisiones sobre las estrategias de enseñanza que se aplicarán en un momento futuro (Moreno y Soto, 2019).

El profesorado, entonces, realiza constantemente un diseño de sus clases en el que implementa estrategias pertinentes para que las y los alumnos puedan construir el conocimiento; por ejemplo, actividades lúdicas para la enseñanza de un tema particular (Moreno y Soto, 2019).

Maquilón et al. (2016) informan que el enfoque de enseñanza más utilizado por docentes de primaria, debido a los avances sociales y los cambios políticos de los últimos años, es el que se centra en el cambio conceptual de las y los estudiantes: “el protagonista es el estudiante, y el profesor le ayuda a cambiar su visión del mundo o las concepciones de los fenómenos que está estudiando. [...] el estudiante tiene que reconstruir su conocimiento para desarrollar una nueva visión del mundo o nuevas concepciones” (p. 147).

Asimismo, la generación de un clima emocional positivo en el aula promueve el aprendizaje en el estudiantado y favorece un buen desempeño del profesorado (Moreno y Soto, 2019).

Participación social de las y los docentes de primaria

La dimensión social de la práctica docente (Fierro et al., 1999) supone que las y los maestros, a partir del conocimiento de las características del entorno donde se encuentra la

escuela, deciden los temas que conviene abordar con las y los estudiantes, así como las iniciativas que pueden llevar a cabo.

En una investigación realizada con estudiantes de primaria en Querétaro, Fuentes (2019) informaba que el contexto social conflictivo en el que vivían las y los estudiantes, influía en su comportamiento; y que, dado ese contexto y las condiciones familiares, el compromiso de la escuela hacia los procesos de socialización de las y los niños se había incrementado.

Ahora, las acciones y palabras de las y los maestros hacia las y los niños de primaria son fundamentales en su formación. De hecho, Gutiérrez (2008) explica que un buen maestro o maestra (se refiere a ambos géneros) “está seguro de que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus alumnos, que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos” (p. 1299). Se comprende así la relevancia del rol de la maestra o maestro en la sociedad, pues colabora para el desarrollo pleno de cada individuo en las distintas áreas que forman parte de su vida.

Asimismo, las y los maestros consolidan los valores cívicos y culturales de las y los estudiantes al hacerles reflexionar sobre lo que es correcto y lo que no lo es:

Las mejores maestras saben que sus alumnos son personas en cuyo desarrollo humano están colaborando, por lo que saben cultivar y promover en ellos el desarrollo de las competencias culturales básicas de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y de participación, así como el desarrollo y consolidación de los valores cívicos y culturales fundamentales. (Gutiérrez, 2008, p. 1300)

Vale la pena detenerse sobre el desarrollo del pensamiento crítico en las y los niños de primaria. La o el docente puede aprovechar las oportunidades que se generan cotidianamente para hacer reflexionar al estudiantado y ofrecer argumentos explicados de forma sencilla para que las y los niños obtengan sus propias conclusiones.

Se concluye así este breve marco teórico y se describe a continuación el marco metodológico que permitió lograr el objetivo general de la presente tesis.

III. Marco metodológico

3.1 Diseño

Desde el punto de vista metodológico este estudio sobre representaciones sociales de madres de familia sobre las y los docentes de primaria se ubica en un enfoque cualitativo porque este tipo de investigación:

intenta comprender [...] la realidad social como producto de un proceso histórico/social, a partir de los propios sujetos involucrados y centrando la atención en los aspectos que la hacen particular, desde una óptica interna; centra su atención en los significados que tienen las acciones de los sujetos, utiliza la metodología interpretativa pretendiendo el descubrimiento del conocimiento de la realidad humana y social. (Sánchez Aviña, 2017 p. 20)

Además, como menciona Jodelet (2000, como se cita en Cuevas y Mireles, 2016) el enfoque cualitativo permite “acercarse, en la dinámica de sus sistemas, a las significaciones que subyacen en los distintos espacios de la práctica y pertinencia a la construcción del mundo cotidiano” (p. 76).

Específicamente, el diseño metodológico de esta tesis corresponde a un estudio cualitativo de tipo fenomenológico que se interesa por “determinar *el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma como las personas describen su experiencia* acerca de un acontecimiento concreto” (Sabariego et al., 2012, p. 317). De esta manera, descubrir el significado que le dan madres de familia al trabajo que desempeñan maestras y maestros de primaria es a partir de su experiencia escolar personal y con sus hijas e hijos.

Adicionalmente, “la orientación fenomenológica intenta descubrir todo aquello que aparece pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales” (Sabariego et al., 2012, p. 317). Este tipo de estudios es pertinente para el objeto de estudio de esta tesis, pues, se sabe que:

Los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser contruidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social. (Cuevas, 2016, p. 121)

Los estudios sobre RS en la investigación educativa en México suelen emplear la metodología cualitativa y entre los instrumentos para la recolección de datos que permiten capturar las RS se encuentran las entrevistas, los cuestionarios, la asociación de palabras, las cartas asociativas y los dibujos (Cuevas y Mireles, 2016).

3.2 Participantes

La selección de las participantes fue por conveniencia, Mendieta (2015) explica lo siguiente:

Este muestreo se utiliza cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés, aquí se recurre a los sujetos que se encuentren (3), también se utiliza en fenómenos muy frecuentes, pero no visibles. Este tipo de muestreo tiene como características: a) establecer diferentes etapas de selección de muestra. b) identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general. Se utiliza en diseños como: fenomenología, etnografía y etnometodología. (p. 1149)

Se optó por madres y padres de familia de quinto y sexto grado, que eran alrededor de 65, la razón de esta elección fue, debido a la trayectoria académica del alumnado, ya que, al estar cinco o seis años en la escuela, las madres y padres de familia, podían tener una idea más amplia sobre las y los docentes de primaria. El total de participantes que aceptaron formar parte del estudio de forma voluntaria fue de cinco madres de familia (únicamente mujeres): en un rango de edad entre 32 y 46 años.

El hecho de que únicamente participaran madres de familia es una contribución para la investigación educativa pues es una evidencia de una situación en educación primaria. De forma similar, Baquedano y Echeverría (2013) reportaron que no pudieron contar con la

participación ni de madres ni de padres de familia en su estudio sobre competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia en una escuela primaria pública de Mérida, Yucatán, México. Las razones por las cuales estos agentes de la acción educativa no pudieron participar fueron las siguientes: “en el caso de los padres tenían trabajos de tiempo completo y en el de las madres, trabajaban el mismo tiempo o tenían bajo su cuidado a hijos más pequeños que les impedían poder involucrarse activamente en las acciones” (Baquedano y Echeverría, 2013, p. 152).

3.3 Categorías establecidas

El diseño de instrumentos y su elección tuvo en cuenta entre sus fuentes las categorías identificadas en la revisión de la literatura. En la tabla 1 se presentan estas categorías.

Tabla 1

Rasgos de la buena docencia en primaria

Categoría	Descripción	Subcategorías	Autores
1. Características personales	Son las cualidades y rasgos de la o el docente por los cuales se diferencia de los demás.	<p><i>Valores:</i> respetuoso(a), responsable.</p> <p><i>Cualidades:</i> inteligente, puntual, dedicado(a).</p> <p><i>Actitudes:</i> bueno(a), amigable o amable.</p> <p><i>Vocación docente.</i></p> <p><i>Huella:</i> influencia en la vida.</p>	<p>Gutiérrez (2008)</p> <p>Félix y Durán (2010)</p> <p>Tenti (2016)</p>

2. Estrategias pedagógicas	Se refieren a la manera como se enseña, con los medios necesarios para poder dar las clases a las y los alumnos con la finalidad de que aprendan.	<i>Enseñanza:</i> creativo(a), didáctico(a), fomento del trabajo en equipo. <i>Aprendizaje:</i> logro de los aprendizajes esperados, evaluación del aprendizaje.	Félix y Durán (2010) Pérez-Norambuena y Linzmayer (2018) Fierro et al. (1999)
----------------------------	---	---	---

3. Interacción social	Hace referencia al vínculo que tiene el o la docente con la sociedad; es decir, cómo se inserta en el contexto social inmediato en el que se encuentra la escuela y cómo se relaciona específicamente con las madres y padres de familia.	<i>Participación social:</i> acciones, problemáticas del entorno. <i>Relación con madres y padres de familia:</i> comunicación, trato, deberes, límites, reconocimiento, expectativas.	Fierro et al. (1999) Valdés et al. (2009)
-----------------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de las y los autores.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se diseñaron cuatro instrumentos, entre los recomendados para el estudio de las RS, a saber: (1) “Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria”; (2) “Dibujo sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria”; (3) “Guía de entrevista: experiencias históricas”; (4) “Guía de entrevista: contexto social inmediato”. Estos instrumentos sirvieron para recolectar la información necesaria para lograr el objetivo general “analizar las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria” y los objetivos específicos como se muestra a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2

Objetivos específicos e instrumentos de recolección de datos

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Categorías incluidas
Identificar los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres de familia sobre las y los docentes de primaria.	Asociación libre de términos (Araya, 2002). Dibujo (Araya, 2002).	“Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria”. “Dibujo sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria”	1. Características personales.
Describir las experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria desde dos perspectivas como alumnas y como madres.	Entrevista semiestructurada (Araya, 2002; Lázaro, 2021; Martínez, 1998).	“Guía de entrevista: experiencias históricas”	1. Características personales. 2. Estrategias pedagógicas.
Describir las opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato.	Entrevista semiestructurada (Araya, 2002; Lázaro, 2021; Martínez, 1998).	“Guía de entrevista: contexto social inmediato”	3. Interacción social.

Fuente: elaboración propia.

Primer instrumento: “Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria”.

El objetivo de este cuestionario es identificar los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres y padres de familia sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria. La técnica del primer instrumento es la “asociación libre de términos”, según Araya (2002) esta consiste en lo siguiente: “a partir de un término

inductor (o de una serie de términos), se les pide a las personas que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les ‘ocurran’” (p. 59) y es de carácter espontáneo.

Este instrumento se conforma de dos apartados. Es un cuestionario digital con dos partes, en la primera, se solicitan datos sociodemográficos, sexo, edad, ocupación y grado al que pertenece la hija o hijo. En la segunda, se pide con una pregunta de respuesta abierta que las y los participantes escriban cinco palabras que ‘definan a un buen maestro o una buena maestra de primaria’ (término inductor), se indica que ordenen estas palabras según el nivel de importancia de 1 (más importante) y 5 (menos importante). El número de cinco palabras fue una decisión para tener más posibilidades de análisis de información, ya que Araya (2002) recomienda dos palabras.

Segundo instrumento: “Dibujo sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria”

El objetivo de este dibujo es también identificar los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres de familia sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria. La técnica e instrumento de recolección de datos es un dibujo, que según Araya abarca tres fases: “a) la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), b) la verbalización de las personas a partir de esos dibujos, c) un análisis —cuantificable— de los elementos constituyentes de la producción gráfica” (2002, p. 58).

Esta técnica se aplica de la siguiente manera: se solicita a la madre de familia que realice un dibujo que represente a un buen maestro o buena maestra de primaria, y después de 10 minutos se solicita que lo explique de manera oral. Esta técnica es introductoria a la entrevista, la instrucción es la siguiente: “Dibuje lo que representa para usted una buena maestra o buen maestro de primaria y explique el significado de su dibujo”.

Para los siguientes dos instrumentos se utilizó la técnica de la entrevista, que, de acuerdo con Ibáñez, (1998 citado en Araya, 2002):

Cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas de la investigadora o investigador. En este sentido, la entrevista se instituye y desenvuelve a partir de su capacidad para dar cuenta de la vivencia individual de la persona entrevistada (manifiesta o latente) y del sistema de marcadores sociales que encuadran su vida social. (p. 56)

Al realizar la entrevista se produce un discurso que va a permitir comprender la perspectiva que tienen las informantes, en este caso las madres de familia, respecto de sus vidas, experiencias de vida y situaciones, tal como se expresan con sus palabras (Araya, 2002).

Siguiendo a Lázaro (2021), según el grado de flexibilidad, se distinguen tres tipos de entrevistas: estructuradas (con una guía de entrevista precisa y un orden de preguntas establecido), semi-estructuradas (con una guía de entrevista con los temas a explorar, con la posibilidad de cambiar el orden, pedir aclaraciones o hacer otras preguntas) una guía de entrevista y no estructuradas o libres (sin una guía de entrevista previamente redactada, la o el investigador sabe lo que quiere preguntar). Para esta investigación se eligió la entrevista semiestructurada, que se explica a continuación.

Tercer instrumento: “Guía de entrevista: experiencias históricas”

El objetivo de este instrumento es describir las experiencias históricas de madres de familia con docentes de primaria. La técnica es la entrevista semiestructurada, que de acuerdo con Lázaro (2021), este tipo de entrevista “recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para saturar datos, es decir, recolectar información suficiente para entender el área de interés” (p. 68).

Para llevar a cabo este tipo de entrevista Martínez (1998) sugiere algunas recomendaciones a las cuales llama *advertencias*. Se tomaron en consideración las siguientes (p. 67):

- a) Elegir un lugar apropiado y con una atmósfera agradable, la entrevista se relacionará con la temática propia de la investigación en curso.
- b) La actitud general del entrevistador o entrevistadora será fresca, receptiva y sensible.
- c) Más que formular preguntas, el entrevistador o entrevistadora tratará de hacer hablar libremente a la persona entrevistada y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. De este modo, podrá descubrir las tendencias espontáneas (motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas) en lugar de canalizarlas, y podrá situar todo el relato en su contexto personal.
- d) El cuestionario debe ser sólo una guía para la entrevista, cuyo orden y contenido pueden ser alterados de acuerdo con el proceso de la entrevista.
- e) Invitarlo a que profundice aspectos que parezcan de mayor relevancia o no estén suficientemente claros, como al usar ciertas palabras o al asumir ciertos presupuestos.
- f) La entrevista debe grabarse. Conviene, no obstante, informar a la persona entrevistada de esta grabación y obtener su aprobación asegurándole que se hará uso de ella en forma estrictamente confidencial y sólo para los fines de la investigación.

Para esta investigación la guía de entrevista abarca tres ámbitos: (a) historia individual escolar (de las madres de familia) y consta de tres preguntas; (b) historia escolar de los hijos e hijas, consta de cuatro preguntas; (c) la participación de las madres en las actividades escolares y tiene siete preguntas (ver Anexo C).

Cuarto: “Guía de entrevista: contexto social inmediato”

El objetivo de este instrumento es describir las opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato. La técnica es la entrevista semiestructurada.

La guía está dividida en dos ámbitos: **(a)** participación social, que consta de cuatro preguntas; **(b)** interacción con maestras y maestros de primaria, que tiene siete preguntas (ver Anexo D).

Para la validación de contenido de los instrumentos se solicitó a tres expertas en el área de investigación educativa que realizaran una evaluación de los ítems: este fue un juicio de expertos. La modificación que se realizó consistió en mejorar la redacción de la pregunta A3 de la “Guía de entrevista: contexto social inmediato”. Se cambió la redacción de enunciados que empleaban el modo verbal condicional (debería) por el indicativo (debe).

Se llevó a cabo una prueba piloto para cada guía de entrevista con el objetivo de conocer la claridad de las preguntas y el tiempo aproximado de aplicación, y fue de la siguiente manera: el cuestionario de los elementos constitutivos se aplicó con las madres y padres de familia de los dos grupos de tercer grado, en donde participaron voluntariamente 17 de ellas y ellos; las preguntas de la “Guía de entrevista: experiencias históricas” con una mamá que su hija se encontraba en 4° grado, la entrevista duró entre 20 y 25 minutos; y para la elaboración-explicación del dibujo y las preguntas de la “Guía de entrevista: contexto social inmediato”, participaron dos personas: una abuelita y un papá que sus hijos se encontraban en 3er grado, la entrevista duró 15 minutos, ya que las respuestas fueron cortas. Las preguntas de todos los instrumentos se entendieron con claridad y el dispositivo para grabar la voz funcionó correctamente.

3.5 Procedimiento

Lo primero que se realizó fue gestionar el permiso con el director de la escuela primaria (ver Anexo A), en agosto de 2023, al obtener su autorización, se solicitó el apoyo de los maestros titulares de 5° y 6° “A” para trabajar con las madres y padres de familia de sus grupos, se les explicó el propósito de la investigación.

Posteriormente, se invitó a las madres y padres de familia de 65 alumnos y alumnas de 5° y 6° grado, la invitación fue a través de una carta y un vídeo en los cuales se explicó el

objetivo del estudio y se hacía mención que para participar en la investigación era de manera voluntaria. Asimismo, se les hizo llegar a través de un mensaje vía WhatsApp a los maestros titulares de 5° y 6° “A” el enlace del formulario del primer instrumento, en octubre de 2023, mismo que reenviaron a sus grupos de padres y madres de familia.

Cuando se obtuvieron las respuestas del primer instrumento “Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria”, se observó que eran cinco mamás, las cinco participantes del estudio quienes proporcionaron su nombre y número de teléfono con el propósito de acordar una cita para la realización del dibujo y las entrevistas. Es importante aclarar que, dependiendo de la disposición que tuvieron para contestar los tres instrumentos restantes, no siempre fueron las cinco mamás como se describe en los resultados (ver tabla 4).

Para la aplicación del segundo instrumento: “Dibujo sobre las buenas y buenos maestros de primaria”, se les facilitó el siguiente material: hojas blancas, marcadores de colores, lápices y lápices de colores, al tener ya el material se le solicitó a la madre de familia que realizara un dibujo en donde representara a un buen maestro de primaria, y después de 10 minutos se le pidió que explicara de manera oral el significado. Posteriormente, se llevó a cabo la entrevista sobre su historia que se grabó con un dispositivo móvil. Se agendó con las madres de familia de los dos días que estaban disponibles, martes a las 8:00 y jueves a las 11:50 de la mañana, que día y horario les era más fácil acudir a la escuela, ya que dependía de sus horarios de trabajo.

Al momento de las entrevistas, se mostró a las mamás las palabras que escribieron en el primer instrumento, y se les preguntó a qué se refería cada término y cada una de ellas dio su explicación. La duración de las entrevistas fue de entre 15 y 20 minutos. Su aplicación se llevó a cabo en la segunda quincena del mes de febrero y la primera quincena del mes de marzo de 2024, y en el mes de abril se realizaron las transcripciones para comenzar con su respectivo análisis. De modo similar, en julio de 2024, se procedió a la aplicación del cuarto instrumento, la entrevista sobre el contexto social inmediato. La duración fue de entre 15 y 20 minutos.

3.6 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados a través de los instrumentos, se realizó lo siguiente: con el primer instrumento, el cuestionario digital sobre las características de las buenas y buenos maestros, se obtuvieron las cinco palabras que escribieron las madres de familia, para su análisis, como primer momento se obtuvo la frecuencia de cada palabra, es decir, se contó el número de repeticiones de cada una de ellas. Como segundo momento, al haberles pedido que jerarquizaran estas palabras en orden de importancia, se presentan las respuestas de cada una de las participantes, por ejemplo: *Número 1: respetuoso, pasión por enseñar, bueno, amable, firme.*

Para el análisis de los datos recabados con el dibujo y las entrevistas, se llevó a cabo el análisis de contenido cualitativo, en que “lo importante implica la novedad, el interés, el valor de un tema, es decir, su presencia o su ausencia; interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades” (Monje Álvarez, 2011, p. 119). Así, después de transcribir la explicación del dibujo y las entrevistas, se realizó un proceso de codificación en que se detectaron las palabras o frases que hacían referencia a las categorías y subcategorías establecidas a partir de la revisión de la literatura y que sirvieron de guía para la elaboración de los instrumentos. Este proceso de codificación se realizó de la siguiente manera: se utilizaron diferentes colores y sus gamas para las distintas categorías. Al analizar las entrevistas, se fueron subrayando las respuestas de las madres de familia con esos colores, para saber a qué aspecto se referían con las respuestas dadas. Es importante destacar que, al momento de hacer esta codificación, al ir leyendo y analizando las respuestas, se encontraron algunas subcategorías emergentes. Al tener elaborada esta tabla de categorías con sus respectivos códigos, se realizó una matriz en Excel de las respuestas de las madres de familia, en donde se comenzó a hacer el análisis de contenido cualitativo.

3.7 Consideraciones éticas

Al ser un estudio en el cual se trabajó con personas, es importante recordar que no solo se trató de “levantar datos”, sino que con esos resultados obtenidos se pretendió

comprender la realidad en la que esas personas estaban inmersas. Al entablar un diálogo con las personas “sujetos de investigación” se les reconoce como seres humanos, por lo que se debe tener cuidado especial desde el momento en que se piensa acercarse a ellas para el trabajo de campo.

Entonces, se consideraron algunos aspectos éticos en el trato con las participantes, el respeto a la dignidad del ser humano, a la autonomía de sus datos: privacidad y confidencialidad. Siguiendo esta línea y tomando como referencia el código de Nüremberg (1947) de las diez normas básicas que expresa el código para tomar en cuenta en las consideraciones éticas en una investigación con personas, las que se cumplieron para este estudio son las siguientes: (1) el consentimiento voluntario de las participantes después de haber informado el objetivo de la investigación; (4) el estudio se condujo sin provocar sufrimiento mental; (7) se llevó a cabo la preparación necesaria para tener las entrevistas en un lugar adecuado y se protegió el anonimato de las participantes.

Así, se solicitó el consentimiento de las cinco madres de familia para participar de forma voluntaria en la investigación. Se les entregó la carta de consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio, se solicitaba su autorización para grabar la entrevista, tomar fotografías a sus dibujos, poder publicarlos. También se les dijo que sus nombres no aparecerían en el trabajo, sino que se utilizarían seudónimos, además de que era una actividad distinta de la escuela y que no afectaría de ninguna manera a sus hijos e hijas en cuanto a calificaciones o de manera académica. Se indicó que sus datos personales (nombre, sexo, edad, teléfono) se tratarían de manera confidencial y se emplearían únicamente para los fines de la investigación. Así, quienes accedieron a participar firmaron la carta de consentimiento informado (ver Anexo B).

IV. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los hallazgos para responder a la pregunta general ¿cómo son las representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria? Consta de cuatro apartados, a saber: (1) elementos constitutivos del contenido de las RS de madres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de

primaria en que se presentan la frecuencia de las palabras dadas por el término inductor; (2) experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria, se ofrece un panorama de las perspectivas de las madres de familia a partir de las categorías establecidas y las subcategorías emergentes; (3) opiniones de madres de familia sobre las y los docentes de primaria en su contexto social inmediato se presentará también un panorama de las perspectivas de las madres de familia a partir de las categorías establecidas y las subcategorías emergentes; (4) representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria; se muestran tablas de cada categoría que contienen una descripción de quién es la o el maestro de primaria para las madres de familia de 5° y 6° grado.

Las categorías y subcategorías que están presentes en esta investigación se obtuvieron en dos etapas: la primera de manera deductiva, a través de la construcción en el marco teórico, y la segunda, a través del análisis de los instrumentos respondidos por las cinco madres de familia, y aparecieron algunas subcategorías consideradas como emergentes. A continuación, se muestran estas en la tabla 3.

Tabla 3

Categorías y subcategorías establecidas y emergentes sobre docentes de primaria

Categoría	Subcategorías deductivas	Subcategorías emergentes
------------------	---------------------------------	---------------------------------

1. Características personales	<p><i>Valores:</i> respetuoso(a), responsable.</p> <p><i>Cualidades:</i> inteligente, puntual, dedicado(a).</p> <p><i>Actitudes:</i> bueno(a), amigable o amable.</p> <p><i>Vocación docente:</i> convicción de ser maestro(a).</p> <p><i>Huella:</i> influencia en la vida.</p>	<p><i>Género:</i> mujer u hombre.</p> <p><i>Ambiente emocional:</i> miedo, nostalgia.</p> <p><i>Percepción sobre la edad:</i> jóvenes o no tan jóvenes.</p>
2. Estrategias pedagógicas	<p><i>Enseñanza:</i> creativo(a), didáctico(a), fomento del trabajo en equipo.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> logro de los aprendizajes esperados, evaluación del aprendizaje.</p>	<p><i>Autoridad:</i> disciplina.</p> <p><i>Recursos en el aula:</i> pizarrón, libros de texto, juegos didácticos.</p>
3. Interacción social	<p><i>Participación social:</i> acciones, problemáticas del entorno.</p> <p><i>Relación con madres y padres de familia:</i> comunicación, trato, deberes, límites, reconocimiento, expectativas.</p>	<p><i>Valoración de la profesión docente:</i> por parte de las madres de familia, por parte del Gobierno (necesidad de oferta de cursos).</p>

Fuente: elaboración propia.

Las citas textuales que se toman de los diferentes instrumentos tienen la siguiente simbología: p (palabras), D (dibujo), E1 (primera entrevista), E2 (segunda entrevista). Las cinco participantes contestaron los siguientes instrumentos como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4

Respuestas de las participantes en los instrumentos de recolección de datos

Formulario digital (octubre 2023)	Dibujo (febrero- marzo 2024)	Entrevista 1 (febrero- marzo 2024)	Entrevista 2 (julio 2024)
Participante 1	X	X	X
Participante 2	X	X	X
Participante 3	X	X	
Participante 4	X	X	
Participante 5			X

Fuente: elaboración propia.

4.1 Elementos constitutivos del contenido de las RS de madres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de primaria

Estos elementos que constituyen las RS se pueden conocer a partir de las respuestas en los instrumentos: *Cuestionario sobre características de las buenas maestras y buenos maestros de primaria* y *Dibujo sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria*.

En **primer lugar**, en el cuestionario, las madres de familia indicaron sus datos generales. Así, las participantes de esta investigación fueron cinco madres de familia, dos de 5° grado y tres de 6° grado de primaria, con 35.4 años en promedio (SD±8.17) esto debido a que el rango de edad va de los 32 a los 46 años. El grado de estudios que tenían las mamás eran los siguientes, una con primaria trunca, una con secundaria concluida, una

con bachillerato concluido, una con bachillerato trunco y una con licenciatura concluida. La ocupación de las madres de familia eran las siguientes: dos son empleadas, dos son comerciantes y una es ama de casa. El lugar de residencia de las madres de familia era: cuatro de ellas pertenecían a Puebla, ubicadas en las siguientes colonias, Anzures, Misiones de San Francisco, Centro Histórico, San Pablo Ahuatempa; y una de ellas de San Pablo del Monte, Tlaxcala.

Además, se les preguntó a las participantes si asistían a las juntas que se programaban durante los ciclos escolares, todas respondieron afirmativamente, hecho que destaca su responsabilidad, compromiso e interés como madres de familia.

Estos mismos datos desde una perspectiva de cada individuo son los siguientes, se han usado seudónimos para conservar el anonimato de las participantes:

- Flor, madre de familia poblana de 39 años, empleada, secundaria concluida.
- Margarita, madre de familia poblana de 46 años, comerciante, bachillerato trunco.
- Rosa, madre de familia tlaxcalteca de 36 años, ama de casa, licenciatura concluida.
- Jazmín, madre de familia poblana de 32 años, empleada, bachiller concluido.
- Violeta, madre de familia poblana de 35 años, comerciante, primaria trunca.

En **segundo lugar**, también a partir del cuestionario, se obtuvieron los términos con los que las madres de familia caracterizaron a las y los docentes de primaria. Para este análisis de datos, se siguieron algunos de los criterios sugeridos por Araya (2002) para la asociación libre: indicar la frecuencia de la palabra o la frase y la importancia de la palabra o frase para las personas que se obtuvo al pedirles que ordenaran conforme a la relevancia de las características de la buena maestra y el buen maestro de primaria. Se obtuvieron 25 palabras, algunas de ellas se repiten y, por esto, son 17 características distintas que describen a una buena maestra y a un buen maestro de primaria desde el punto de vista de las madres de familia que respondieron al cuestionario, en la Tabla 5 se muestran las frecuencias obtenidas para cada término.

Tabla 5

Frecuencias de las características de la buena y el buen maestro de primaria

Características	Frecuencias
Respetuoso(a)	3
Creativo(a)	3
Responsable	2
Bueno(a)	2
Otras:	1

apoyo, inteligente, tolerante, dedicación, exigente, trabajo en equipo, pasión por enseñar, decisivo, explicación, observador, excelente, amigo, puntual.

Fuente: elaboración propia

En su investigación con futuros maestros y maestras en educación primaria, Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014) encontraron que el 90.5% de participantes estaba totalmente de acuerdo en considerar que un buen maestro o maestra de primaria debería ser respetuoso.

Al considerar en particular las características mencionadas, se les solicitó jerarquizar las palabras de mayor a menor importancia, siendo uno la de mayor importancia y cinco la de menor, de esta manera se da una visión más precisa de la importancia otorgada por las participantes a las características que debe poseer una buena y un buen maestro de primaria. A continuación, se presentan en orden de importancia las respuestas de las participantes:

- Número uno: respetuoso, pasión por enseñar, bueno, amable, firme.
- Número dos: apoyo, responsable (2 menciones), inteligente, tolerante.
- Número tres: dedicación, creativo, respetuoso, bueno, exigente.
- Número cuatro: trabajo en equipo, respetuoso, puntual, creativo, decisivo.
- Número cinco: explicación, observador, creativo, excelente, amigo.

Se observa que en las palabras elegidas por las participantes se hace referencia a las dos primeras categorías, a saber: (1) *características personales* con las subcategorías de valores como respeto, responsabilidad, tolerancia; cualidades como inteligencia, observación, bondad; actitudes de dedicación, exigencia (firmeza, decisión), amabilidad, puntualidad, amistad y, por último, vocación docente como pasión por enseñar y apoyo hacia las y los estudiantes. (2) *Estrategias pedagógicas*: creatividad, fomento al trabajo en equipo, capacidad de explicar y excelencia en el trabajo.

En **tercer lugar**, se presentan las explicaciones de los cinco términos para describir a un buen maestro o maestra de primaria que eligieron las madres de familia, esto se realizó en la Entrevista 1 y 2.

(a) Flor refirió lo siguiente, *bueno*:

en el aspecto de que sea buena persona, o sea, de que, este, pues sí, más que nada, que no, no sea grosero, agresivo, más que nada, porque luego a veces, sí gritan mucho, ¡ah! como que se cohíben los niños, ¿no?, o sea, en ese aspecto sí que sea buena persona que no tenga ideas malas o que les grite o, o, qué sé yo, en ese aspecto más o menos me refiero. (Flor, E2, p.6)

Responsable: “en su trabajo [...] que les enseñe bien y que pues él esté consciente de que pues si el alumno sí está aprendiendo” (Flor, E2, p.6). *Respetuoso*: “en respetar [...] a] los alumnos y, pues, a los padres de familia” (Flor, E2, p.6). *Puntual*: “en su horario” (Flor,

E2, p.6). *Creativo*: “[...] tienen que tener creatividad para, pues, para poder enseñar más que nada” (Flor, E2, p.6).

(b) Margarita explicó así:

Firme:

[...si la maestra] toma una decisión, ejemplo [...] que lo haya suspendido [a mi hijo], no sé, o sea, que, y aunque yo viniera y le dijera, “oiga, maestra, es que sabe qué pues no, porque fijese que le traigo el regalito, fijese, que este y quítele el castigo retire el castigo”. Pues ahí, si no, a eso me refiero en el que sea firme en sus decisiones, o sea, porque para mí es la autoridad en el salón y para mí él tiene las, las preguntas, las respuestas y, y ahí se queda. (Margarita, E2, p. 5)

Tolerante:

que sea a lo mejor este de alguna manera con los niños que, este que a lo mejor porque está jugando, están correteándose y a lo mejor les puede decir una, dos veces; hasta ahí, pero este ya nada más, hasta ahí su tolerancia puede, no ser explosivo, luego, luego. (Margarita, E2, p.5)

Exigente: “que exija los trabajos, que exija, a lo mejor, el respeto, pues sí, lo que se te refiere de ser exigente sea en el ámbito escolar con los alumnos (Margarita, E2, p.5).

Decisivo:

[...Si el docente] hace un plan y dice: “esto va a salir así bien”, pues, así, aunque todo mundo se le, se le voltee y le diga: “es que así no lo queremos, lo queremos al revés”, si él está planteado ya, o sea, en algo, pues él sabrá por qué no está siendo así. (Margarita, E2, p.5)

Amigo:

[...] cuenta mucho para los alumnos el que él sea amigo, porque pues los hijos muchas veces en la, en la casa no nos, o sea, no se atreven a contarnos cosas, a lo mejor, que les pasan dentro y fuera de, o sea, ya sea como casa y como escuela, y afortunadamente, o sea, los niños siempre buscan a alguien de confianza, con quien desahogarse, ¿no?, en el ámbito de problemas familiares, problemas en, en la escuela, amigos, lo que sea. Y si el maestro es amigo este y brinda esa confianza de amistad, confianza con los niños, los niños vienen y platican, se desahogan. Muchas veces a mí también me ha pasado que este he tenido situaciones con mi hijo que he venido y le he comentado a lo mejor a alguna maestra, pues sí, y la maestra, me ha dicho: “¿sabe qué señora?, mire, [...] pasa esto con eso” y la verdad es que eso ayuda demasiado, por lo menos le digo en lo personal, este, a mí sí me ayuda demasiado que han pasado, a lo mejor alguna que otra situación que, este, pues mi hijo no ha tenido la suficiente confianza por lo mismo de que, este, pues cree y piensa y, muy cierto, que lo voy a regañar, que lo voy a llamar la atención, que lo voy a castigar, entonces, no me lo platica. Pero gracias a, en su momento a los profesores, a la maestra, [...] he podido, este, pues saber de esa situación y he podido ayudar también a mi hijo y pues solucionar el problema. (Margarita, E2, p.5)

(c) Rosa explicó lo siguiente:

Responsable:

Porque en sí tiene a muchos niños con ellos [...] trabajando y tiene que ahora sí, que es como si fuera su papá aquí estando en la escuela, porque tiene que ver por ellos y tiene que ser responsable en su educación para que, enseñarles bien de la buena manera, ¿no? (Rosa, E1, p. 7)

Creativo: “para que no se aburran los niños, y, estén más entusiasmados en clase” (Rosa. E1, p. 7).

Pasión para enseñar:

Porque si la tiene usted, lo va a transmitir hacia los niños, esa pasión, o sea, va a saber cómo sobrellevarlos. Y si tiene la pasión, pues, lógico que va a transmitir todo eso a los niños [...] ahora sí que va a ser buenos alumnos. (Rosa, E1, p. 7)

Respetuoso: “Porque debemos de tener respeto ambos, todos. El respeto es lo primero, nunca faltarle al respeto, ahora sí que a sus alumnos y tener respeto hacia todos sus trabajos, todo.” (Rosa, E1, p. 7)

Observador:

Para checar si hay, no sé algún niño que ande mal, tenga algún problema, tiene que observar bien por si existe algún problema, en sí no, y si va bajo de calificación observar el por qué, a lo mejor tiene problemas en casa o aquí le hacen bullying. No sé, es por eso que podría observar. (Rosa, E1, p. 7)

(d) Jazmín explicó lo siguiente:

Respeto:

Pues debe de respetar a nuestros hijos, porque en cuestiones de faltarles al respeto con malas palabras, este o tocarlos cuando ellos pues no, no quisieran, maltratarlos, en cuestión de pegarles. Yo siento que tanto los niños como los profesores debe, de haber respeto. Por eso a nuestros hijos se les educa en casa y los profesores vienen con una educación. Entonces el respeto es lo primordial para que como papás y profesores nos llevemos muy bien y no haya ningún problema. (Jazmín, E1, p. 7)

Brindar apoyo:

Apoyo, el profesor debe brindar apoyo al alumno cuando tiene alguna duda, cuando están sucediendo cosas en su casa porque los profesores se llegan a dar cuenta cuando un niño va golpeado o no quiere trabajar o va triste, bueno, siento

que los profesores deberían de apoyar en ese aspecto a los niños, tratar de ayudarlos o tener un poquito, más de consideración con ellos, digo, no todos viven felices, ¿verdad? Hay niños que sufren violencia o ven violencia. Entonces yo siento que los profesores en ese aspecto, pues, deberían de apoyarlos un poquito más. (Jazmín, E1, p. 7)

Dedicación:

Dedicar tiempo a nuestros hijos, pues lo hacen todos los días, de hecho, o sea, dedicar, su educación, porque siempre se dedican a ellos, siempre están pendiente de nuestros hijos. Digo, pues sí, ustedes ya son como sus padres, porque pues se la pasan todo el tiempo con ellos todos los días. Entonces, dedicación, dedicarles, pues el tiempo. Pero a veces, no como profesor, sino, a veces, como amigo. O sea, que no te vean exactamente como profesora, regañona o, no, no que te vean como una persona, como un ser humano que, que pueda apoyarlos, que pueda ayudarlos y que también está dedicado a que sí quiere ser tu amigo y puede ser tu amigo. (Jazmín, E1, p. 7)

Trabajo en equipo:

[...] si el profesor trabaja en equipo con los alumnos, siento que la clase es más tranquila y hay más convivencia con los niños. Si tú trabajas en equipo, haces que los niños convivan más con otras personas. Por ejemplo, hay niños que no se hablan con otros niños y si tú trabajas en equipo y los reúnes, esos niños pueden convivir con otros niños y así ya pueden convivir mucho mejor. (Jazmín, E1, p. 7)

Explicación:

Los profesores que tengan más paciencia en explicarles a los niños que no lleguen a entender las actividades, hay niños que no entienden o hay situaciones y, y los profesores luego no quieren explicarles y entiendo porque hay veces que las clases

son muy pegaditas, hay que ver matemáticas español y, entonces, yo entiendo en esa situación, pero sí me gustaría que les explicaran un poquito más detallado y si el alumno tiene duda que sí se enfoquen en seguir explicando hasta que los niños entiendan porque no todos aprenden igual. (Jazmín, E1, p. 7)

(e) Violeta mencionó las características de la o el buen docente que se presentan a continuación: *amable*: “que sea buena gente [...] es respeto hacia los niños, que no es grosero, este, bueno, los que nos ha tocado a nosotros no son groseros, son amables, piden las cosas por favor, o sea, desde un principio” (Violeta, E2, p.7).

Inteligente:

porque sabe controlar a la bola de chamacos inquietos; este, ¿sabe?, como que es inteligente para, dijeran ¿cómo podría decirse la palabra?, ¿manipularlos?, porque cada uno tiene su diferencia y el maestro sabe quién es quién y quién no, o sea por decir de quién es grosero y quién no es grosero, quién es tímido y quién no. Y pues el maestro, pues yo digo, es inteligente al saber sobrellevar toda esa clase de grupo. (Violeta, E2, p.7).

Bueno:

[...] los maestros, igual, los que nos han tocado han sido muy buenas personas, en tanto, ¿cómo se dice?, como que ¿de corazón?, pues han hecho su trabajo hacia con mi hija, que es mi hija la que está acá. Este, han hecho sus cosas, así como que, de corazón, el maestro se ha acercado con ella a platicarle y cosa que dijeran que él, dijeran, por si fuera no más su trabajo, nada más, y, pues a mí, yo por mí “sufre lo que quieras, yo te doy clases”, ¿no?, pero no, en ese aspecto, sí ellos se refieren sus sentimientos y yo me refiero a eso que es bueno. (Violeta, E2, p.7)

Creativo:

[...] buscan la forma de le digo de sobrellevar a los niños y él busca forma de hacer sus cosas, sus trabajos a que los chamaquitos no se aburran, sino que se integre y

se sobrelleve el grupo, porque como le digo, tanto, los niños, hay niñas groseras, niños groseros y así, pero él trata de que sobrelleve en ese, en ese, en hacer sus actividades, sus trabajos, su tarea y todo eso. (Violeta, E2, p.7)

Excelente: “[...] es un excelente maestro [...] sigo repitiendo la misma palabra, pero bueno, para mí así lo, lo considero que son buenas personas, inteligentes, creativos y buena onda, que es lo que creo yo” (Violeta, E2, pp.7-8).

Es elocuente la definición que dio Violeta sobre una o un buen docente como de “buen corazón”, así como para Margarita el que sea un amigo o amiga en quien confiar, que después es un aliado(a) de la madre o el padre de familia para ayudar a la o el niño. Adicionalmente, Flor, Jazmín y Rosa consideraron que la o el buen maestro es respetuoso con el alumnado y también con las madres y padres de familia.

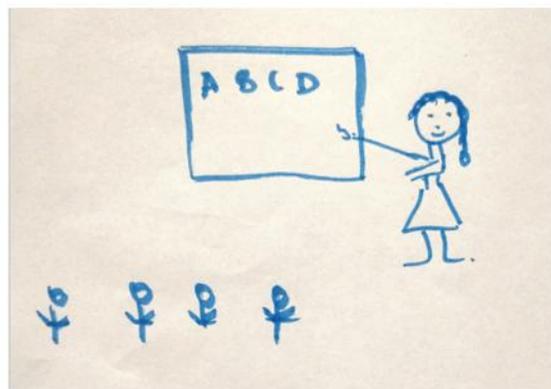
En **cuarto lugar**, se presentan otros elementos que constituyen las RS de las madres de familia sobre las y los docentes de primaria a partir del dibujo que hicieron (Figura 2) se puede observar que para la mayoría de las mamás la buena docencia la ejercen mujeres.

Figura 2

Dibujos de las participantes sobre de las buenas y buenos maestros de primaria



Flor



Margarita



Rosa



Jazmín

Fuente: dibujos realizados por las participantes.

Las madres de familia explicaron sus dibujos, se ofrecen a continuación las frases más relevantes:

- **Flor:** “pues la enseñanza y la atención hacia el maestro, hacia los alumnos [...] para un buen maestro pues tiene que ser la aula, el pizarrón, los alumnos y pues más que nada, pues es la expresión [...] que] ustedes como maestros, tengan hacia los alumnos”.
- **Margarita:** “bueno pues para mí una buena maestra o un buen maestro es que a la hora de clases, o sea, que tenga muy cautivados a sus niños en lo que él, él o ella

está expresando [...] ser un buen maestro es que los niños tengan esa confianza para poder preguntarle este a lo mejor el que no teman, el que se equivoquen y vuelvan a preguntar”.

- **Rosa:** “bueno, aquí está la maestra [grande a la izquierda] y es una maestra que le gusta estudiar, se basa con los libros [...] necesita tener mucha paciencia y ayudar a los niños [...] a razonar”.
- **Jazmín:** “puse a los alumnos, el pizarrón, su escritorio, el profesor; el profesor le está explicando a los alumnos. Lo que está escrito en el pizarrón o lo que proyecta en el pizarrón. Los niños ponen mucha atención porque el maestro les está explicando bien. Bueno, a mi hija le tocó un maestro ahorita en quinto, que la verdad me gusta cómo los trata, es muy buena persona, es muy comprensivo, no les deja mucha tarea”.

En la Tabla 6, se presenta un análisis de las explicaciones de las participantes a partir de las categorías encontradas.

Tabla 6

Explicaciones sobre el dibujo del buen maestro o maestra con referencia a las categorías

Categorías	Subcategoría	Citas	Reflexión
Características personales	Valores	<i>Respeto:</i> “la expresión [...que] ustedes como maestros, tengan hacia los alumnos” (Flor); “a mi hija le tocó un maestro ahorita en quinto, que la verdad me gusta cómo los trata es muy buena persona, es muy comprensivo” (Jazmín).	La palabra “expresión” que usa Flor describe un trato respetuoso hacia el alumnado como también lo indica Jazmín. <i>Autor</i>

Cualidades		<i>Paciente</i> : “necesita tener mucha paciencia y ayudar a los niños” (Rosa).	Una cualidad apreciada por las mamás es la paciencia, estar tranquilos y tener calma ante la actividad de las y los niños.
		<i>Confiable</i> : “que los niños les tengan confianza [...] el que no teman, el que se equivoquen y vuelvan a preguntar” (Margarita).	Este es un aspecto que describe apertura de parte del o la docente para resolver dudas y genera un ambiente de paz que transmite calidez.
Género*		<i>Profesión predominantemente femenina</i> (ver Figura 2).	Se observa en los dibujos que tres docentes son mujeres porque tienen falda y cabello largo. Esto hace referencia a una profesión predominantemente femenina.
Estrategias pedagógicas	Enseñanza	<i>Didáctico(a)</i> : “que tenga muy cautivados a sus niños en lo que él, él o ella está expresando” (Margarita); “los niños ponen mucha atención porque el maestro les está explicando bien” (Jazmín).	Se observa en el dibujo de Margarita que las y los niños están viendo hacia el pizarrón, esto supone la habilidad de mantenerlos atentos porque sabe enseñar como afirma Jazmín.
	Aprendizaje	<i>Tarea</i> : “[...] un maestro ahorita [...] muy comprensivo, no les deja mucha tarea” (Jazmín).	Se aprecia en el comentario que al no tener tantas tareas en casa, las y los niños tienen más tiempo libre para otras actividades.
Recursos en el aula*		<i>Medios</i> : “porque para un buen maestro pues tiene que ser la aula, el pizarrón, los alumnos” (Flor); “puse a los alumnos, el pizarrón, su escritorio; está explicando lo que está escrito en el pizarrón o lo que proyecta” (Jazmín).	Los medios que utilizan las y los docentes para enseñar en las aulas tradicionales y con la tecnología les permiten cumplir con su tarea docente.
		<i>Lectura</i> : “[...] aquí está la maestra y es una maestra que le gusta estudiar, se basa con los libros, bueno varia [distinta] información toma en cuenta [...]para] ayudarlos a razonar” (Rosa).	Para Rosa que la maestra esté preparada o se actualice le va a permitir orientar a las y los niños.

Fuente: elaboración propia.

Así, se han presentado los elementos constitutivos del contenido de las RS de madres de familia sobre la buena maestra o el buen maestro de primaria.

4.2 Experiencias históricas de madres de familia con docentes en primaria

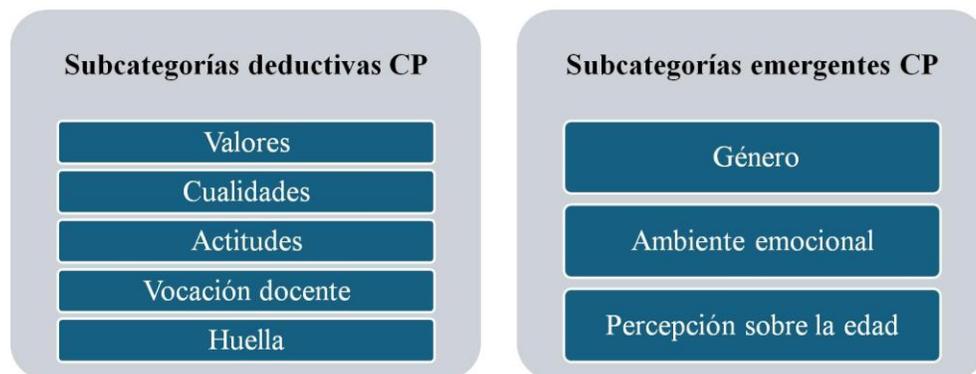
En estos resultados recabados a partir de la entrevista semiestructurada con la “Guía de entrevista: experiencias históricas” se presentan las respuestas con relación a las categorías: características personales y estrategias pedagógicas. Se analizó desde dos momentos de la vida de las participantes: su infancia con el rol de estudiantes de primaria y su adultez con el rol de madres de familia de primaria.

4.2.1 Características personales

En este apartado se presentan los resultados de las subcategorías que se visualizan en la Figura 3.

Figura 3

Subcategorías que componen la categoría de Características Personales (CP)



Fuente: elaboración propia.

Valores

Entre estos se encontró el *respeto* a cada estudiante. Esto significa que las y los maestros de primaria tratan a las y los alumnos con atención y observan los aspectos personales de cada niño o niña como menciona Flor “mis respetos para la maestra [nombre], siempre cuando ella tuvo, los tuvo un tiempo en línea y si no le entendían, se regresaban [...] la maestra [nombre] como que les tiene mucha dedicación (E1. p. 4). Al respecto, Félix y Durán (2010) reportaron que para estudiantes normalistas entre los valores que debería poseer un *buen profesor* están la responsabilidad, el respeto y la tolerancia. En la cita de Flor se aprecia que durante el periodo de pandemia el trabajo de la maestra fue arduo, y, aún así, fue dedicada y ella como mamá lo pudo atestiguar; en otras palabras, Flor notó que la maestra se mostró tolerante cuando se daba cuenta que las y los niños no entendían y se regresaba para asegurar que aprendieran.

Por su parte Jazmín explicó lo siguiente:

Pues debe de respetar a nuestros hijos, porque en cuestiones de faltarles al respeto con malas palabras, este, o tocarlos cuando ellos pues no, no quisieran maltratarlos en cuestión de pegarles. Yo siento que tanto [para] los niños como los profesores debe de haber respeto. Por eso a nuestros hijos se les educa en casa y los profesores vienen con una educación. Entonces el respeto es lo primordial para que como papás y profesores nos llevemos muy bien y no haya ningún problema. (E1, p. 8)

En esta cita de Jazmín es notorio que el valor del respeto que debería demostrar una maestra o maestro de primaria se ve reflejado en el contacto físico y el lenguaje que emplea; es importante considerar que la mamá espera una réplica en la escuela de los valores que ella transmite en su casa. Fierro et al. (1999) explican que cada maestra o maestro comunica sus valores personales a través de sus actitudes.

Sobre la *responsabilidad*, Rosa explicó que eligió la palabra responsable como descriptiva de un buen maestro o maestro de la siguiente manera:

responsables porque en sí tienen a muchos niños con ellos trabajando y tienen que, ahora sí que es como si fuera su papá, aquí estando en la casa, porque tiene que ver por ellos y tiene que ser responsables en su educación. (Rosa, E. p. 7).

Para las madres de familia, se comparte el cuidado de las y los hijos entre docentes y padres de familia (Mercado, 2004 como se cita en Aguilera, 2013). Esto permite reflexionar sobre el deber de un maestro o maestra desde el punto de vista de las madres de familia. Sin embargo, desde la perspectiva docente, cuando se percibe un trato familiar del alumnado, en el sentido de la confianza para contar situaciones personales, el rol de las y los docentes no es en realidad el de “segundos padres” porque no tiene la autoridad para resolver situaciones específicas, aunque sí se pueden dar consejos y buscar la comunicación con los padres y madres de familia.

El cuidado que les corresponde a las y los docentes dentro del plantel escolar lo describe Jazmín:

Y me gusta mucho la seguridad porque los profesores nos los entregan directamente a nosotros, eso me gusta muchísimo, o sea, no lo sacan a la calle como otros niños, porque eso sí es súper peligroso. Entonces me gusta que aquí los cuiden y cada profesor se va haciendo responsable y cada profesor nos va conociendo como papás y pues ya nos identifica (E1, p. 2)

Cualidades

Entre las características personales de las y los docentes de primaria, desde la perspectiva de las madres de familia, se encuentran sus *cualidades* como ser atentos, tener dedicación, estar al pendiente de sus alumnos y también el ser estrictos o exigentes para mantener la disciplina en el aula y tener un buen aprendizaje. Así, Rosa mencionó lo siguiente “nos ayudaba, su nombre era [...]. Nos ayudaba mucho, siempre estaba al pendiente de nosotros (E1, p.1)”, por el contrario, Margarita mencionó que los y las docentes eran “muy estrictos, los maestros eran así muy rigurosos” (E1, p. 2),

Estas cualidades las observaron cuando eran alumnas, cabe destacar que, de las cuatro mamás entrevistadas, tres de ellas coincidían en las siguientes cualidades: era muy atento, estaba al pendiente, y una de ellas destaca la cualidad de ser estricto, a pesar de esta diferencia, todas mencionan que esas cualidades los hacían ser buenas y buenos maestros.

Ahora bien, al estar en otra etapa de su vida, ya como madres de familia, encontraban las siguientes cualidades en las y los docentes que habían tenido sus hijas e hijos: generan confianza, son exigentes, están al pendiente de los alumnos; dos de ellas mencionan las cualidades de que ríen y hay “relajo” en el salón, son pacientes, comprensivos, son buenos enseñando:

él [mi hijo], sí tuvo siempre, este, buenos maestros, porque en la escuela donde iba existe, o sea que desde un principio este si la maestra de primero A es súper exigente y los enseña súper bien, entonces el maestro, la maestra de segundo y sucesivamente deben de ser los maestros, o sea, se supone que más exigentes; pasó lo contrario [con mi hija], que pues sus maestros no eran así como que muy exigentes eran más tolerantes, pero muy tolerante, demasiado tolerante. (Margarita, E. p. 3)

Por su parte Jazmín dice “a mi hija le tocó un maestro ahorita en quinto, que la verdad me gusta cómo los trata, es muy buena persona, es muy comprensivo” (E1, p. 2). Esto coincide con las afirmaciones de Gutiérrez (2008) para quien las y los buenos maestros son amigables y comprensivos con el alumnado.

Margarita recordó un trato con el alumnado-profesorado distante hace algunos años, mientras que, en la actualidad observó un trato cercano y alegre. Así, Margarita como madre de familia menciona: “hoy ya veo que los maestros tienen la oportunidad de tener esa confianza con los alumnos y que ya vacilan, o ríen” (E. p. 2). De esta manera, la cualidad de la y el docente de primaria de crear una relación de confianza que fomenta el buen humor es importante para las madres de familia.

Una de las cualidades en donde se tiene más coincidencia cuando fueron alumnas y ahora que son madres de familia, y es perceptible para ellas es la cualidad de dedicación hacia el alumnado, eso quiere decir que es una cualidad que no ha cambiado para ellas a lo largo del tiempo, por ejemplo, Flor describe cuando era alumna:

[el maestro] le puso mucho empeño a su trabajo, más que nada porque yo vengo de un pueblo, soy de Tlaxcala y pues en los pueblitos son como que más cerrados, más. Ahí si aprendes, pues qué bien, si no, pues también entonces. Entonces, este, siento que como que le dio mucha dedicación al grupo. (E1, p. 2)

En la cita anterior se puede inferir que Flor hacía todo lo posible por ir a la escuela, asistía y por esto reconoce la labor del docente; es decir, la dedicación docente atrae la motivación del alumnado, genera interés en las y los niños, causa una respuesta positiva hacia el trabajo.

Como mamá, Flor también apreciaba esta característica de la docente: “la verdad, sí, este con la maestra [nombre], sí, yo la verdad dije ‘mis respetos’. Mucha dedicación” (E1. p.6).

.Actitudes

En cuanto a las actitudes que mencionaron las madres de familia cuando eran alumnas, se destaca, la paciencia y la comunicación que tenían las y los maestros, con sus alumnos y con los padres de familia, así lo mencionan Flor "nos tuvo la más paciencia, o sea porque más que nada paciencia, porque imagínese ya estábamos grandes y luego no saber y pues así como que siento que sí nos dedicó más tiempo" (E1, p. 2) y Rosa: “tenía mucha comunicación con los papás, por cualquier cosita mandaba a llamar a los papás y pues sí, bueno, antes nos castigaban y yo creo que fue lo que nos ha ayudado un poquito más que lo de ahorita” (E1. p. 2).

Estando en la etapa como madres de familia, las actitudes que observaron de las y los docentes fueron las siguientes: la enseñanza que deja cada uno de ellos, el estar pendiente de ellos, tanto de sus alumnos como de los padres de familia, así lo mencionó Jazmín:

Pues cuando mi hija crece, pues este va cambiando de profesores, pero cada profesor te deja una pequeña enseñanza. En cuestiones de que no, pues este profesor sí fue bueno conmigo porque me enseñó a hacer más activa, o igual mi profesor me regañó, pero me enseñó a que esto pues se tiene que corregir, o tengo que corregir ciertas cosas. No me puedo quejar de ninguno porque todos tienen distintas maneras de enseñar. No todos son iguales. (E1, p. 2)

Para esta cualidad es esencial el trato que tienen las y los docentes con sus alumnos, principalmente en el sentido, de que cada uno enseña de manera diferente y va a dejar una huella en la vida de sus alumnos y genera un cambio positivo en ellos, guiado por la paciencia y la comunicación.

Vocación docente

Esta cualidad genera diferentes perspectivas comenzando por el empeño, dedicación e incluso pasión por la docencia y que se ve reflejada en el aula con los alumnos, para las madres de familia, tanto en su etapa como alumnas y como madres de familia, la motivación es fundamental para seguir estudiando, ya que los alienta a seguir el camino y no darse por vencidos, así lo expresaron:

- Rosa (alumna): “Ella nos alentaba a que siguiéramos estudiando” (E1. p. 3)
- Rosa (mamá) “pues del que salió de aquí (su hijo), bueno, porque ya no me quería estudiar y la última maestra que tuvo fue la maestra [nombre] y pues ella fue la que lo estuvo ahí diciendo que fuera que fuera y sí”
- Jazmín: "han sido muy buenas personas y muy buenos enseñando. Lo que es su trabajo, o sea, no puedo decir que le ha tocado un maestro mal a mi hija porque no" (E1. p. 5)

Lo que se refleja en esta cualidad, es el papel que juega la motivación que les brinda un maestro a sus alumnos para alentarlos a seguir estudiando. Este rol motivador se asemeja a lo que Mercado (2004 como se cita en Aguilera, 2013) explica como el papel que las y los docentes tienen de ser segundos padres que acompañan y alientan a las y los niños a seguir estudiando: “ahora sí que es como si fuera su papá, aquí estando en la casa, porque tiene que ver por ellos y tiene que ser responsables en su educación” (Rosa, E1. p. 7).

Incluso, una mamá expresó que en ocasiones tenían mayor peso las palabras de un maestro o maestra para las y los hijos que la de ella misma:

He pedido apoyo de algún maestro y le digo, sabe qué mire profesor, o sea, tengo este problema, este, pues no sea malito, écheme la mano a ver si usted puede hablarle, pues sí, a su manera ¿no?, este, es profesor a lo mejor tiene las mejores palabras que yo no, y muchas veces también este, soy de la idea de que los hijos, este, hacemos caso más a una persona ajena que a nuestra misma mamá. (Margarita, E1. p.8)

Huella

La influencia positiva o negativa que dejan las y los maestros en el paso por la escuela de sus alumnas y alumnos, marca significativamente su vida dejando una “huella”, esta huella que dejan la resguardan en su memoria y en su corazón, teniendo recuerdos que las hacen trasladarse a su época de estudiantes y que aterrizan en su etapa como madres de familia, haciendo una balanza en estas huellas que les han dejado.

A continuación, se presenta la experiencia que tuvo Rosa, cuando recordó las estrategias que implementó su maestra, y la huella que le dejó fue la siguiente “pues ella porque nos alentaba que siguiéramos estudiando. Nos daba muchos ánimos” (Rosa, E1, p.2). De igual manera, habló sobre una experiencia que tuvo con su hijo mayor que ya no quería estudiar, y la influencia que tuvo una maestra en su vida, principalmente en su comportamiento, ya que fue algo bueno: “pues del que salió de aquí [mi hijo mayor], [tuvo un comportamiento] bueno porque ya no me quería estudiar y la última maestra que tuvo fue maestra [Verónica

-nombre cambiado-...] y pues ella fue la que lo estuvo ahí diciendo que fuera, que fuera y sí.” (Rosa, E1 p.3)

En las palabras de Rosa se aprecia la huella en su memoria incluso con la mención del nombre de la maestra. También, por la motivación que la mantenía animada a seguir frecuentando la escuela cuando ella era alumna y la insistencia de la maestra Verónica fue muy importante para su hijo.

De igual manera el aprendizaje que notan las madres de familia no solo es académico sino también se ve reflejado en las actitudes y comportamientos positivos que comienzan a presentar sus hijos, y son positivos porque les ayuda a desarrollar nuevas habilidades, así lo mencionó Jazmín:

[...] mi hija es muy tímida, o sea, como que no le gusta pasar a exponer, le da mucha pena y el profesor hace que pase a exponer, le dice [Perla se cambió el nombre] pasa a exponer y pues mi hija es como que no, porque le da pena, es muy penosa, entonces siento que el profesor siento que me la, este, la ha hecho un poquito que se abra. O sea, que no tenga tanta pena, como el profesor siempre le dice, pero no tengas pena, pues son tus compañeros y aquí nadie te va a juzgar, nadie se va a burlar de ti, tú puedes, [...] entonces, pero los motiva. O sea, es como que sí se ha influenciado para que [Perla] se suelte más. (Jazmín, E1, p. 3)

Es así como en este proceso de aprendizaje que viven las y los alumnos durante su estancia en primaria aprenden no solo a leer y escribir u operaciones básicas, sino también se ven influenciados por la motivación del docente. Es así como las madres de familia recuerdan también que, en su época de alumnas, las y los maestros les dejaron una influencia positiva, y sus palabras aún estaban en sus recuerdos:

[...] no sé si todos, ¿verdad?, pero en su momento a nosotros, bueno, a mí me tocó una maestra que siempre nos decía: “es que si ustedes, este, ahorita aprenden todo, absorben todo como esponjitas, el día de mañana van a poder hacer muchas cosas y nada se les va a dificultar”, entonces este, pues yo creo que eso, yo en lo personal

sí lo tomé, o sea positivo, porque muchas cosas sí, sí me han ayudado. (Margarita, E1, p.2)

Esto refleja que, a pesar de los años, las madres de familia aplicaban estos consejos en su vida diaria como personas, ya que, les dejó una influencia positiva en su vida desde pequeñas.

Género

En esta subcategoría emergente, es importante destacar que, en el discurso de las madres de familia, cuando eran alumnas, cuatro de ellas hablaba sobre los maestros que habían tenido, mientras que una, recordó más a una maestra, y en el momento de la entrevista, como madres de familia, era equilibrado cuando hablaban de maestras y maestros.

Cabe destacar que una de ellas, hace una distinción importante en cuanto al género y lo expresa de la siguiente manera:

Creo que los hombres les tienen más paciencia a los niños, porque las maestras sí, sí tuvo dos maestras, pero sí eran como que más rígidas. ¿Y los maestros? No, siento que los profesores como son hombres, pues no sé, son más atentos y están más al pendiente. Sí las maestras son como que más regañonas, como que los pueden [controlar más], son como mamás. [...] Las profesoras son como mamás, o sea, como que quieren tener todo controlado, como el hijo. Y los profesores no son como más aliviados como que “ah, sí tienes duda” y la profesora no es como que un poquito más a raya. Siento que las profesoras son, como, más protectoras, como que tienes que aprender bien y así sí, así. (Jazmín, E1. p. 4)

Es oportuno referir aquí el dibujo (figura 2) que hicieron las madres de familia para plasmar en una imagen a la maestra o maestro de primaria: domina la presencia de la mujer porque se muestran personas de cabello largo, de falda. Así la idea de la maestra de primaria es común en la sociedad como producto de la información que se recibe a través de la televisión, la tradición del género en las profesiones.

Ambiente emocional

Una gran parte de la vida de las y los alumnos la pasan en la escuela, en donde comparten experiencias con sus compañeros y principalmente con las y los maestros, lo que viven dentro de aula les genera emociones positivas o negativas, y que, dependiendo de estas experiencias que les hayan marcado, algunas de estas las recuerdan con nostalgia, otras con temor o miedo, y también algunas con alegría. Esto se relaciona con lo que Moreno y Soto (2019) reportaron sobre la importancia de generar un clima emocional positivo para promover el aprendizaje en el estudiantado y favorecer un buen desempeño del profesorado.

Para las madres de familia estas emociones quedaron grabadas en su memoria como se lee a continuación:

Era algo temeroso [yo sentía temor] porque ya no era tanto, bueno, aparte de respeto por la maestra, era temeroso [yo sentía temor] porque decíamos: “híjole, si nos portamos mal o decimos algo, la maestra nos va a...” entonces era eso, era así como que pues más que nada, temeroso. (Margarita, E1. p. 1)

El impacto que tienen las y los alumnos en la escuela día a día, influye en sus estados de ánimo y lo reflejan en la hora de salida cuando se vuelven a encontrar con sus madres y padres de familia cuando les platican cómo les fue en el día. Así, las madres y padres de familia conocen lo que ha realizado el o la docente en la escuela (Reyes y Cruz, 2009). Jazmín expresó lo siguiente:

Mi hija sale contenta de la escuela y le pregunto, cada vez que sale de la escuela, cómo le fue, qué hizo, qué actividades trabajó, qué le dejaron de tarea. Ella me platica todo y siempre lo he notado muy bien, o sea, muy tranquila, no es como de que salga llorando, asustada o que no quiera venir a la escuela por alguna situación, no, ella está bien y siempre sale contenta para regresar a la escuela. (Jazmín, E1, p. 6)

Lo que cada docente estimula en sus alumnos y alumnas, comenzando por sus emociones refleja la confianza que tienen las y los alumnos al estar con ellos y principalmente al ver esto, las madres y padres de familia siguen confiando sus hijas e hijos a los docentes.

Percepción sobre la edad

Una subcategoría emergente fue la *percepción sobre la edad* que tenían las madres de familia sobre las y los docentes de primaria. Jazmín distingue entre docentes jóvenes y no tan jóvenes:

Me tocaron varios profesores que eran más jóvenes, o sea, que eran jóvenes. Los grandes como que sí aprendían más [las y los niños]. Como que los profesores de mayor edad aprendían más, ajá, como que te tenían más a raya. Los otros profesores jóvenes eran como que sí te explicaban como que tenían más paciencia para el alumno. Y los profesores, grandes o mayores, ya no, ya no tenían esa misma paciencia que el profesor joven. (E1, p.3)

Flor y Margarita recuerdan haber tenido docentes no tan jóvenes: “ya era grande, o sea tampoco para viejito, pero pues sí, ya era una persona grande, pues de lo que yo me acuerdo” (Flor, E1, p.2); “sí, ya eran grandes, siempre me tocaron maestros, o sea no muy grandes, pero sí este sí ya para esa edad pues sí. Para este tiempo, sí, ya” (Margarita, E1, p.2).

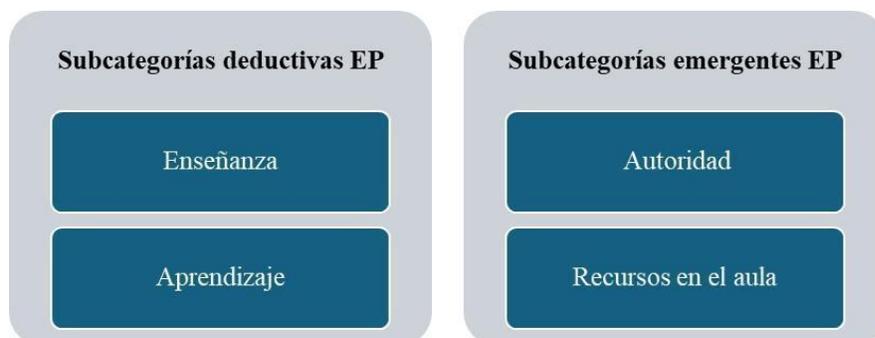
En esta subcategoría se encontraron más coincidencias, ya que, para las cuatro madres de familia, cuando fueron alumnas, tuvieron maestros grandes, pero eso no impidió que fueran buenos maestros o haya limitado su aprendizaje, al contrario, los recuerdan con cariño por la manera en cómo les enseñaban.

4.2.2. Estrategias pedagógicas

En este apartado se presentan los resultados de las subcategorías que se visualizan en la Figura 4.

Figura 4

Subcategorías que componen la categoría de Estrategias Pedagógicas (EP)



Fuente: elaboración propia.

Enseñanza

Por un lado, algo que distingue a las buenas y buenos maestros, según las madres de familia, es el trabajo que realizan diariamente con las y los estudiantes para lograr que aprendan, y este trabajo es el reflejo de la dedicación que le ponen a la hora de dar clases, por ejemplo, las estrategias que implementa para la atención y concentración dentro del salón, un claro ejemplo es lo que mencionó Flor:

Era un muy buen maestro. [...] les manejaba un, un sistema de que semáforo amarillo, que rojo, que verde y que es más o menos que su comportamiento, algo así [...] como que a él también lo entusiasmaba [...] le gustó su manera de enseñanza. (E1, p. 2)

De igual manera, para las madres de familia una estrategia a nivel escolar que aplicaron era la asignación de los maestros titulares en cada grado, para Margarita el nivel de exigencia era acorde al grado que cursaban sus hijos e hijas, y lo explicó de la siguiente manera:

[...] él, sí tuvo siempre, este, buenos maestros, porque en la escuela donde iba, existe, existe el, no sé cómo llamarlo, bueno es que existe, donde este, por ejemplo,

él iba en 1° “A” [...] los del grupo de “A” este, se van pasando nada más el grado, pero se supone que son maestros, o sea, que desde un principio este si la maestra de 1° “A” es súper exigente y los enseña súper bien, entonces el maestro, la maestra de segundo y sucesivamente deben de ser los maestros, o sea, se supone que más exigentes. Y del lado de mi hija, bueno, igual a mi hija, pues fue la misma escuela y ella le pasó lo contrario, que pues sus maestros no eran así como que muy exigentes eran más tolerantes. Y este, y pues, ahí ya vi la diferencia entre uno y otro y que, y ahorita de mi hijo [...] pues este pues sí le han tocado maestros buenos y ya uno que otro que no, bueno pero muy tolerante, demasiado tolerante. (Margarita, E1, p. 3)

De igual manera, cuando las madres de familia fueron alumnas, algo esencial que recordaron eran las estrategias que las y los maestros utilizaban para enseñar, esas estrategias fueron novedosas, así lo relató Rosa:

Este jugábamos entre amigos, nos ponía este, por ejemplo, juegos de basta. No los hacía, que la lotería, que de acá hacen las sumas y todo esto y teníamos que adivinarlas, todo, las respuestas a base de lotería y todo eso. (Rosa. E1, p. 2)

Al respecto, Moreno y Soto (2019) reportaron el uso de actividades lúdicas como estrategias de enseñanzas eficaces con alumnado de primaria.

Es así, como las madres de familia consideran que, para que haya buena enseñanza por parte de las y los docentes, es necesario que apliquen estrategias de enseñanza que despierte el interés y la curiosidad de los alumnos, así como el ser exigentes con ellos, ya que, si no llegara a pasar eso, los niños se pueden aburrir, o incluso las madres de familia pensar que las y los docentes no tienen el dominio para las clases o actividades, tal como lo menciona Flor:

[...] no sé si, si de plano mi hijo de plano, no le agarraba el ritmo de trabajar, o la maestra no, como que no le daba algo [...], pues como que lo tuviera activo en algo.

O sea, si te vas a apurar, a lo mejor te mando a traerme algo así o no sé [...] (Flor, E1, p. 3)

Rosa mostró una inquietud en cuanto la manera de enseñar de las y los docentes, esto debido a la experiencia que había tenido con algunos de ellos, y ella dijo esto: “pues yo creo que, enseñarles de diferente manera, o sea, que no sea tan aburrido, y explicarles un poquito más, que sea más este, como le podría decir, más este didáctico se podría decir” (Rosa, E1, p. 3)

Flor coincidió en que llega un momento que puede presentarse cierta monotonía dentro del aula, lo que genera ese aburrimiento en los niños y lo expresó así:

[...] solamente, [mi hija] en tercero, como que, si ve que le, o sea que si le echa ganas, pero como que siento que como que nomás, como que repetía nomás, como que lo mismo, como que, luego me decía, es que ya me aburrí, es que no nos enseña otra cosa. (Flor, E1, p. 3)

De esta manera es posible darse cuenta de que las madres de familia de algún modo piden que las y los maestros sean mejores cada día en su labor para trabajar con los niños.

Un aspecto importante que recordaron algunas madres de familia fue que, durante la pandemia, tanto maestras y madres y padres de familia abrieron las puertas de su casa para seguir laborando a la distancia, ese periodo de distanciamiento trajo para ambas partes una carga excesiva de trabajo, de dedicar más tiempo y de hacer lo posible para que las y los alumnos siguieran aprendiendo de la mejor manera posible. Flor mencionó que su hija tuvo una maestra paciente y dedicada que contribuyó al logro de sus aprendizajes:

[...] cuando ella tuvo, los tuvo un tiempo en línea y si no le entendían, se regresaban. Creo que había una niña que se llamaba [nombre de la niña], no sé qué creo que no era la que no le agarraba y se regresaba, y a ver, mira, y eso, y hasta que le entendía, y, y me recordó cuando yo iba a la escuela de que, pues, yo tampoco. Sí, porque pues hay niños que no retienen al momento. Ajá, y este, pues para mí se me hizo,

pues que es una buena maestra, porque pues le preocupa el que el que tiene que aprender, o sea, o sea, su enseñanza, es de que tiene que aprender o de una manera u otra, pero tiene que aprender. Ella decía, no importa que me regrese, yo, pero tienes que entenderle. Entonces yo la verdad sí, sí, la verdad sí, la verdad, sí, este con la maestra [nombre de la maestra] sí, yo la verdad dije “mis respetos”. La maestra [nombre de la maestra] como que les tiene mucha dedicación. (Flor, E1, p. 4)

Aprendizaje

Para poder desarrollar el aprendizaje de las y los estudiantes, las y los docentes recurren a diversas herramientas para poder propiciar un ambiente en el que el alumnado se desenvuelva y aprenda de la mejor manera posible y de acuerdo con los requerimientos de su edad y propio proceso cognitivo. Debido a esto las y los docentes realizan la planeación de sus clases, fruto de procesos cognitivos, el análisis del contexto escolar y la toma de decisiones sobre las estrategias de enseñanza (Moreno y Soto, 2019).

Entonces, este aprendizaje que las y los alumnos construyen se debe también al empeño que las y los maestros ponen a la hora de enseñar. Es así como Jazmín reconoció que la enseñanza que tuvo su hija durante los primeros años de primaria estuvo bien debido a lo siguiente:

Sí, le enseñaban muy bien, mi hija, de hecho, aprendió a leer con ellas porque le digo que las profesoras son como que un poquito más, pues sí, más correctas con los niños, como que quieren que aprendan bien y así. O sea, las profesoras que a mi hija le tocó son mayores, sí, pero siempre era como que “a ver y pongan atención y si no [entienden], les vuelvo a explicar”, pero como que hacía que fueran más atentos a la clase. (Jazmín, E1, p. 3)

Cuando las madres de familia recordaron a sus maestras y maestros que tuvieron en primaria y mencionaban cómo fue que aprendieron dentro de la escuela, salieron a flote comentarios sobre el material que usaban y la dedicación que les brindaron sus maestras y

maestros, todo con la finalidad de alcanzar los aprendizajes esperados, así Flor recuerda a su maestro:

Ya hasta que iba en sexto, pero sí. Sí, la verdad, sí, cuando yo iba en sexto, sí, yo me acuerdo que todavía no sabían ni leer. Y con el maestro de sexto, con él ahora sí que con él aprendí. Bueno, para mí fue un buen maestro porque, pues, hasta con él aprendí. Era hombre, [...] con nosotros era atento. Este, ahora sí que se ponía hasta que, le entendiéramos y, pues yo ahora sí, yo me acuerdo que, hasta con él aprendí, ahora sí, como que esa noción siempre la tengo de que, hasta con él aprendí porque no, nomás, no me entraba nada, [...] o sea como que está ahí hasta que, o sea, que aprenda uno, pero pues sí. (Flor, E1, p.1)

Un aspecto fundamental para el logro de los aprendizajes son los recursos que se utilizan en el aula, deben cubrir ciertas características y una de ellas, que sea funcional para el desarrollo cognitivo y maduración de los alumnos, de esta manera, Rosa recuerda cómo la maestra propiciaba el aprendizaje dentro del aula “Este nos ayudaba su nombre era [...], nos ayudaba mucho, siempre estaba pendiente de nosotros, nos daba material extra para poder nosotros, este, aprender.” (Rosa, E1. p. 1)

Autoridad

Durante sus años de primaria como alumnas, las madres de familia recordaron que, algo mezclado con la enseñanza tenía que ver con la autoridad que reflejaban en el aula, que también podría considerarse como una autoridad excesiva, así lo mencionó Margarita:

Era muy buenos maestros, este en lo académico, este a lo mejor, pues en esos en esos años la enseñanza era, o se decía buena, porque nos traían ahora sí que a reglazo y borrador ¿no? Y por eso decíamos que, pues era una enseñanza en lo teórico, [...] nos explicaban y hasta que no nos aprendíamos bien las cosas y ya era así como que dábamos el otro paso. (Margarita, E1, p.2)

Con el paso del tiempo las madres de familia han notado una brecha muy grande en la disciplina del alumnado, ya que recuerdan que ellas fueron formadas en un ambiente en donde consideraban que el tenerle respeto a sus maestras y maestros, podía llegar al miedo, esto debido a las actitudes que mostraban los alumnos hacia ellos, en este sentido podemos identificar tres tipos de autoridad que se presenta en las aulas y que nos describen las madres de familia. Se podría decir que existió un autoritarismo, así lo mencionó Flor:

Muy estrictos, este, pues era a base nada más, o sea, pues no era mucho relajó, en realidad no, no teníamos. Bueno, hoy ya veo que los maestros tienen la oportunidad de tener este, esa confianza con los alumnos y que ya vacilan, o ríen y eso, nosotros, bueno, yo en ese tiempo no, porque los maestros eran así muy rigurosos de que “yo, profesor, tú, alumna y no tenemos el mismo estatus” ¿no? “tu deber como alumna nada más de respeto, sin risa, sin nada”. Lo que él enseñaba era así nada más estrictamente escuela. (Flor, E1, p. 2)

Esto mismo tenía una influencia directamente con el aprendizaje de las y los alumnos, ya que Rosa y Jazmín lo recuerdan de la siguiente manera: “antes nos castigaban y yo creo que fue lo que nos ha ayudado un poquito más que lo de ahorita” (Rosa, E1. p. 1).

Sólo un profesor que sí era como, medio enojón todo el tiempo estaba de malas y sí, como cuando, pues, no le entendías o algo así como que se molestaba que le dijeras, “¿me puede explicar de nuevo?” o decía, “pongan atención porque yo no vuelvo a explicar” y entonces, pues, bueno, hay algunos que lo entienden rápido, pero otros no. Entonces pues ya tenías que quedarte con tu duda. Y pues ya llegabas a tu casa y le dices, es que ya no me quiso explicar el profesor y tu mamá no es cierto, es que el profesor tiene que explicarte, y tú: es que no quiso. Pues bueno, te quedabas con tu duda y pues llegaba el examen y reprobabas, pues no había de otra, pero sí, sí, hubo un profesor que sí, o sea, tenías que poner atención en ese mismo instante y si no entendías ni modos. (Jazmín, E1. p. 2)

Para Rosa, “las amenazas” podían ser facilitadoras para el buen comportamiento del alumnado:

Pero pues ahora sí que no; si el maestro lo dice es por algo, algo tuvieron que haber hecho, no es que no hicimos nada, digo a lo mejor se portaron mal y andan de traviesos, pues lo ponen de malas y pues los tiene que amenazar con algo ¿no? (Flor, E1, p. 3)

La autoridad, según las madres de familia, también se ve reflejado no solo en la disciplina que pueden aplicar en el grupo, sino también en lo académico, así lo mencionó Margarita:

Le tocó un maestro joven que este que él sí, de plano no, no, los, este, no los dejaba hacer su santa voluntad, no, y este y en él, por ejemplo, si le aplicó la de que lo que yo le comentaba ¿no?, o sea, “si tú me traes, el trabajo es válido, si no me gusta el trabajo como yo lo pedí y tú me lo traes, o sea, como tú quieres, este te lo regreso” y, entonces, lo enseñó a que se podría decir que es como el maestro está pidiendo los trabajos, y no como él cree que debe de hacerlo, ¿no? Entonces, este, pues yo digo que eso sí, sí es bueno. Es bueno y en eso sí lo ayudó porque ahora sabe que, este, que es lo que el profesor pide, no lo que él quiere entregar. (Margarita, E1, p.4)

Ahora bien, desde la perspectiva de las madres de familia, llega un punto en el que a las y los maestros la falta autoridad en el aula, principalmente con los alumnos, y que es de suma importancia respetar el reglamento que se establece en la primaria, así lo narró Margarita:

Yo hoy en día puedo decirle que este, que yo creo que sí, hay profesores que les falta un poquito más de este, de rigor, sobre los alumnos, porque este, pues hoy como estamos con la juventud y la niñez, este, pues ahora es de que los alumnos mandan y ya no tanto los maestros, porque con eso de que los derechos de los niños hoy todo mundo amenaza ¿no?, pero este, yo soy de la idea de que pues si venimos a una escuela y nos hacen firmar un reglamento y sabemos lo que es el reglamento de la escuela, pues como papá lo tenemos que acatar. Ya no es tanto lo que nosotros queramos o lo de lo que dice la SEP o lo que dicen los derechos de los niños, ¿no?,

o sea porque por eso hay muchos niños que, o ya aquí a jóvenes que están muy mal. Entonces, ya no les podemos decir nada o ya no les pueden decir nada porque, este, ya amenazan con que, pues, “lo voy a demandar a la SEP”, pues, porque el maestro no tiene por qué, pero pues sí, sí, siento que, que, los profesores deberían de, de, exigir un poquito más sobre su autoridad. (Margarita, E1, p. 4)

¿Es posible considerar que la falta de autoridad se debe a la intimidación por parte de alumnos y madres y padres de familia? Es así como lo perciben las madres de familia, y que es importante recuperar su autoridad frente a ellos:

Mi queja es que yo veo que este, hay maestros, este, que sí se dejan, así como que intimidar, bueno, yo le digo más intimidar por este, por los alumnos y por los, o más que nada por los papás que, este, [...] yo sugeriría que, que, sí los profesores deberían de ponerse, este, un poquito más rígidos y no es porque yo venga de la escuela de, ahora sí que con profesores que nos traían a, a regla y borrador, ¿verdad? Pues a pesar de todo, bueno, yo creo que en su momento no nos hicieron daño, ¿no? O sea, eso, al contrario, yo creo que nos hicieron un poquito más, responsables en su momento, hoy a lo mejor ya está muy, ya no, ya no es válido nada de eso, ¿verdad?, pero este, sí estaría bien agarrar un poquito otra vez que los profesores agarraran otra vez las riendas sobre los alumnos, porque los alumnos sí agarran las riendas sobre los papás, pues ¿qué nos esperamos con maestros?, ¿verdad? (Margarita, E1, p.7)

Es posible darse cuenta de los grados de autoridad que identifican las madres de familia, es una situación generacional, debido a lo que ellas vivieron como alumnas, en donde la autoridad de los maestros y maestras era la única aceptada dentro de la escuela y la sociedad, y que en algunos casos podría ser autoritarismo; sin embargo, esta autoridad ha cambiado con el paso de los años, es por eso que consideran que en la actualidad, los que mandan son las y los alumnos o los padres y madres de familia sobre las y los maestros, cuando ellas y ellos deben recuperar ese valor.

El equilibrio que debe encontrar la o el docente de primaria es complejo, porque, por un lado, las madres de familia solicitan que se haga valer su autoridad de forma similar a como ellas lo experimentaron como alumnas; pero, por otro lado, la SEP (2022) pide a las y los maestros que pongan en práctica “un diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (p. 68)

Recursos en el aula

Las herramientas y recursos que utilizan las y los docentes en el aula, son de suma importancia para generar el aprendizaje y hacer que el trabajo tanto dentro y fuera de ella tenga efectos positivos en las y los estudiantes. El material didáctico que se utilice y la intención pedagógica que se le brinde, va a desarrollar aprendizajes significativos para los alumnos, tal y como lo menciona Rosa cuando era estudiante: “jugábamos entre amigos, nos ponía este, por ejemplo, juegos de basta. Nos hacía la lotería [...] para hacer las sumas y todo esto y teníamos que adivinar las respuestas a base de lotería y todo eso” (Rosa, E1 p.2).

En su etapa como madre de familia Rosa mencionó que también las maestras que tuvieron sus hijos fueron buenas al momento de enseñar a sus hijos por como trabajaban con ellos: “[...] ella fue muy buena maestra, ¿no?, sí sí hay veces sí, cuando era de relajo era muy relajienta la maestra como que los distraía tantito para después volver a empezar ella” (Rosa, E1. p. 2).

Los recursos en el aula y el ambiente de trabajo en armonía que genere el o la docente eran aspectos apreciados por las madres de familia entrevistadas. Al respecto, Pérez-Norambuena y Linzmayer (2018) informaron que padres y madres de familia valoraban la dimensión humana del profesorado (su relación empática con los demás) y la dimensión profesional que permitía lograr los aprendizajes esperados en sus hijos e hijas.

De igual manera, el pesar con el que recuerdan algunas madres de familia el uso de los recursos dentro del aula dependía de las experiencias de los años de experiencia e incluso la monotonía con la que daban las clases, entre eso recursos utilizaban lo siguiente: “no nos

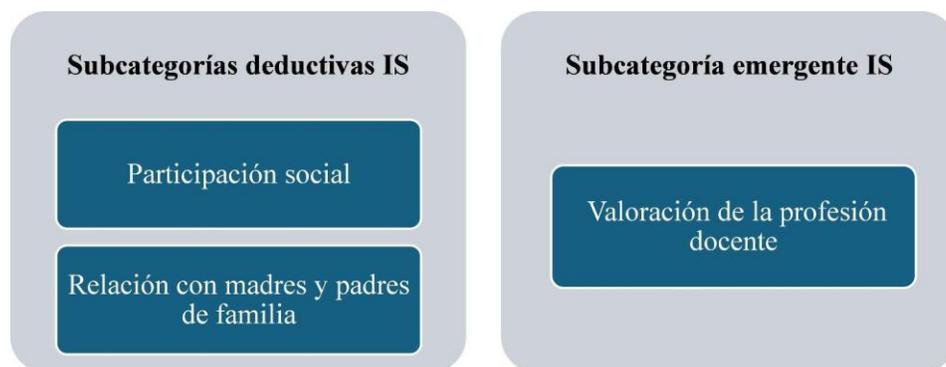
daban otra cosa más que, pues, los libros, en el pizarrón, lo que nos escribían, y este nada más” (Margarita, E1, p.2) ¿Qué tan efectivo era usar esos métodos en la enseñanza? También Jazmín recordó que los recursos que utilizaba solo eran básicos para su aprendizaje y enseñanza: “pues nuestros libros de texto, nada más. Y algunas veces que dejaban maquetas o llevar materiales nosotras mismas, pero pues no, nada más era, ahora sí, que puro libro”. (Jazmín, E1, p. 3)

4.3 Opiniones de madres de familia sobre las y los docente de primaria en su contexto social inmediato

En este apartado se presentan las opiniones de madres de familia sobre su contexto social inmediato que hace referencia a las subcategorías de *participación social y relación con madres y padres de familia*, que forman parte de la categoría de interacción social (Figura 5).

Figura 5

Subcategorías que componen la categoría de Interacción Social (IS)



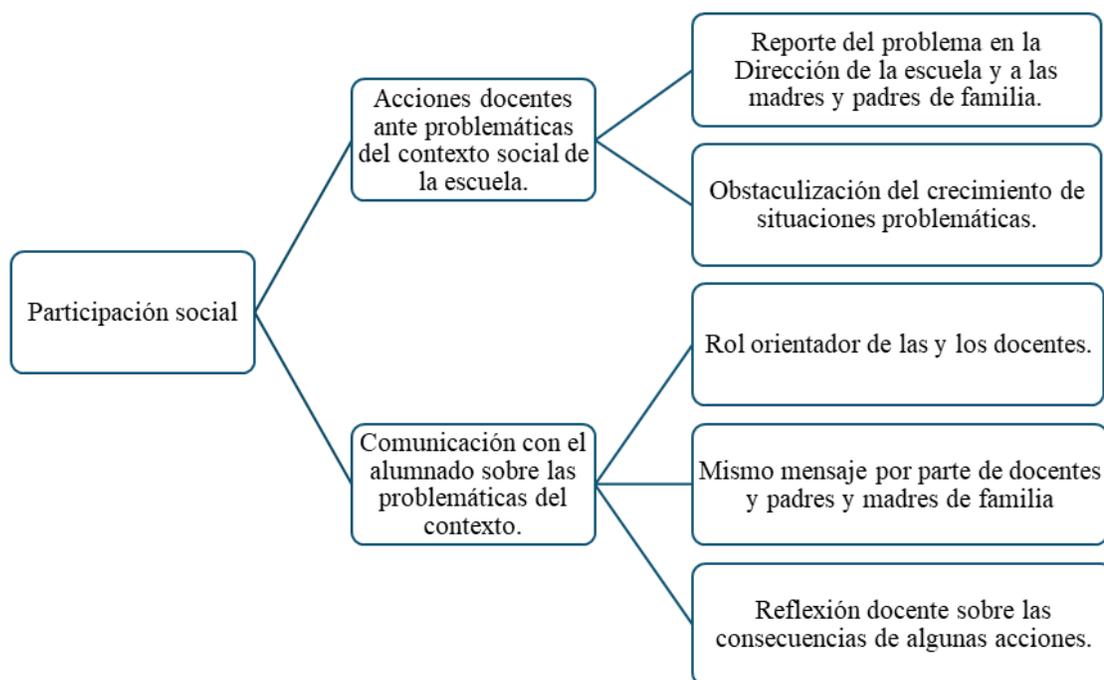
Fuente: elaboración propia.

Participación social

La primera subcategoría considerada en este apartado fue “participación social”, entendida como la dimensión social de la práctica docente en primaria (Fierro et al., 1999) dado un contexto problemático. Se consideraron, a su vez, otras dos divisiones en las subcategorías, a saber, *acciones docentes ante problemáticas del contexto social de la escuela* y *comunicación con el alumnado sobre las problemáticas del contexto*; estas se componen por los elementos que se visualizan en la Figura 6 a continuación.

Figura 6

Participación social o dimensión social de la práctica docente en primaria dado un contexto problemático desde la perspectiva de madres de familia



Fuente: elaboración propia.

Acciones docentes ante problemáticas del contexto social de la escuela

Reporte del problema en la Dirección de la escuela y a las madres y padres de familia

Margarita informó que las y los docentes que ella había observado habían tratado de mediar cuando se habían presentado situaciones problemáticas externas a la escuela, pero que no se habían involucrado más, lo cual le parecía comprensible:

Pues este, de hecho, hay veces que, por ejemplo, si ha habido problemas afuera, pero este, los maestros o el profesor o la maestra, nada más trata de calmar la situación, este, más no se involucra en el problema. Entonces, este, como ya es externo [...], pues, tratan de, de mediar, pero, pues si ven que no hay respuesta, mejor se, se retira. [...En un problema] el maestro solamente lo reporta a dirección hasta donde sabemos, no sé, este, lo reporta a dirección, más él no se puede involucrar fuera de, porque, este, pues, nos dice que se metería en problemas y, pues, es entendible. (Margarita, E2, p.1)

Por su parte, Violeta mencionó la importancia de informar a las madres y padres de familia: “sí es bueno hablar con los papás y con los niños respecto a lo que ocasiona toda esta situación” (E2, p. 1).

Obstaculización del crecimiento de situaciones problemáticas

A pesar de comprender por qué las y los maestros no tomaban otras acciones aparte de reportar en la Dirección la situación problemática, le parecía que si el maestro o la maestra hacía valer su autoridad algunos problemas se podrían detener:

[...] bueno, en mí, en lo personal, este, sí, yo siempre he dicho que el maestro es demasiado autoridad sobre los padres de familia, alumnos y esto, entonces sí, yo, yo digo que sí estaría muy bien [que tome acciones pertinentes], porque de alguna manera, este, ya no deja que el problema avance”. (Margarita, E2, p.1)

Flor no sabía de la existencia de problemáticas sociales externos a la escuela: “pues que yo sepa, no, no, no, que yo sepa no hay. O que yo haiga visto algo que pase que les afecte, pues hasta ahorita no” (E2, p.1); pero que si hubiera alguna situación problemática ella dijo

que las y los docentes deberían “tratar de impedir que [...] se hagan las cosas que, pues, no son correctas” (E2, p.1).

Violeta hizo énfasis en cómo se puede obstaculizar el crecimiento de situaciones problemáticas dentro de la escuela, resultado de un ambiente conflictivo externo, con la ayuda de las madres y padres de familia:

[...] se le habla a la mamá o papá del, del alumno, porque yo digo que, poniendo aquí, pues, drogas, pues, también yo me refiero que son los cigarros que meten acá y, pues, también aquí hubo aquí un problemilla y algo así y, este, y se habló con la mamá de la niña. (Violeta, E2, p. 1)

Los cigarros que se encontraron dentro de la escuela primaria indicaban que personas externas los ofrecían o vendían: al respecto, Fuentes (2019) reportó que el comportamiento del estudiantado se ve influenciado por la interacción con un contexto social o familiar conflictivo.

Comunicación con el alumnado sobre las problemáticas del contexto

Rol orientador de las y los docentes

Las mamás estuvieron de acuerdo en que el profesorado tuviera comunicación con el alumnado y hablara de las problemáticas que existían en el entorno geográfico donde se ubicaba la escuela. Flor reportó el rol orientador que tenían las y los docentes:

Pues más que nada [...las y los docentes deben] decirles [a las y los estudiantes] que, pues, tienen que tener cuidado, y, pues, no estar, o sea, no estar cerca de las cosas que no deben hacer, [...] orientarlos, decirles: “no, pues esto no es, eso sí”, lo que sí se puede y lo que no. [...] (Flor, E2, p. 2)

A su vez, Margarita indicó que cuando las y los docentes hablaban con claridad sobre los distintos peligros y problemas reales que existían en el contexto ayudaban a que las y los niños estuvieran atentos para no ser engañados:

Sí, yo creo que, este, sí es necesario que todo esto se platique con los niños, porque más que protegerlos al no decirles, este, creo que los, los exponemos más al peligro en el que, de lo que queremos protegerlos; más sin embargo, si pudiéramos, este, o se les hablara a los niños con claridad, o sea sobre los problemas que tienen en su entorno, sería como que más apoyarlos, porque ellos sí ya estarían más alertas ante ese tipo de situaciones [...] a lo mejor drogas, asaltos, este, prostituciones. Es mejor, yo siempre he dicho que es mejor, este, hablarle a un niño con la verdad que tratar de protegerlo no diciéndole la verdad. (Margarita, E2, p.2)

El rol orientador que las madres de familia esperan que tenga el o la docente coincide con la certeza que tiene un buen maestro o maestra al saberse promotor del desarrollo social y moral del alumnado (cf. Gutiérrez, 2008).

Mismo mensaje por parte de docentes y padres y madres de familia

Asimismo, las madres de familia reconocieron la necesidad de un trabajo conjunto de las madres y padres de familia y del profesorado para guiar a las y los niños y transmitirles un mismo mensaje:

Si, pues yo digo que, si estaría bien que, que [las y los maestros] les dijeran algo que, para que entiendan, porque luego uno les dice, eso no está correcto y nomás como que “sí, mamá, sí”, pero pues nosotros realmente, pues, no sabemos si realmente lo lleven a cabo, o nos hagan tanto caso, pero, pues, ya digamos si a lo mejor, aquí también les dicen, “pues no”, pues a lo mejor ya lo asimilan más de que, pues, varias personas, pues, les dicen lo mismo, ¿no? (Flor, E2, p.2)

Además, si no se realizara este trabajo conjunto, otras personas, fuera de la escuela o de la familia, podrían atraer a las y los niños a realizar acciones negativas “pues [si] no hablamos con la verdad con ellos y ellas, pues, cualquier persona puede acercárseles y de alguna manera los va a embaucar y ellos como no saben, inexpertos y todo, pues van a caer” (Margarita, E2, p.2).

Sin embargo, Violeta señaló que la falta de exigencia “mano dura” de parte del profesorado era una debilidad en el proceso formativo de las y los niños, pero que era una situación de la época actual y que tampoco los padres y madres de familia podían ser severos con sus hijas e hijos:

[...] hace falta “mano dura”, pero si los papás, que debemos de ser más estrictos, y decirles a nuestros hijos “no”, no decimos nada, pues, ¿qué puede decir la maestra? Y es su trabajo, este, pues no la puede regañar, no les puede pegar porque, pues, ya hay un problema legal, y ahora ya eso ya es ilegal, lo legal ya es ilegal, pero pues ya, ese ya, es dependiendo de cada de cada uno de nosotros como papás, bueno, así lo veo yo. (Violeta, E2, pp.1-2)

Reflexión docente sobre las consecuencias de algunas acciones

Flor dijo que era importante la información que las y los docentes daban al estudiantado para que la consideraran en el futuro:

Ya en la actualidad que estamos [las y los niños] ya tienen que, pues, saber de todo, ya tienen que más o menos tener noción de lo que va a pasar o de lo que ya van a ver cuándo ellos van para arriba. (Flor, E2, p.2)

Violeta comentó que era muy probable que los temas que las y los docentes quisieran tratar con las y los estudiantes, ya fueran conocidos por ellos; puesto que gracias a las redes sociales podían tener más información de la que estaban buscando, pero que esperaba que las y los docentes les hicieran reflexionar sobre las consecuencias de algunas acciones:

¿Qué no saben ya los niños? O sea, ya todo lo saben. ¿Por qué? Porque de ahí el teléfono se ve. Yo buscando una vez, unas, una película, encontré otra cosa así en mi celular, así, libre. O sea que ahora ¿qué me espero de los niños?, que ahora los niños ya tienen su mente más abierta en los tiktoks, en el face, todo eso ya salen hartas cosas. O sea, más bien dicho, sí hay que hablar de los temas tanto de los niños como las niñas. ¿Por qué? Porque le adelantas a los niños.

¿Qué consecuencias lleva? Póngale que ver cómo asaltan o matan a una persona, qué consecuencias lleva eso o qué consecuencias lleva si tu mamá es así o es borracha y tu papá es drogadicto y tú como niño, con qué mentalidad creces, pero si tú le vas y entonces [hablas...] con el maestro: “maestro es que así”, pues yo digo que es bueno decirle “no, pues es que así te tienes que comportar”. (Violeta, E2, p.2)

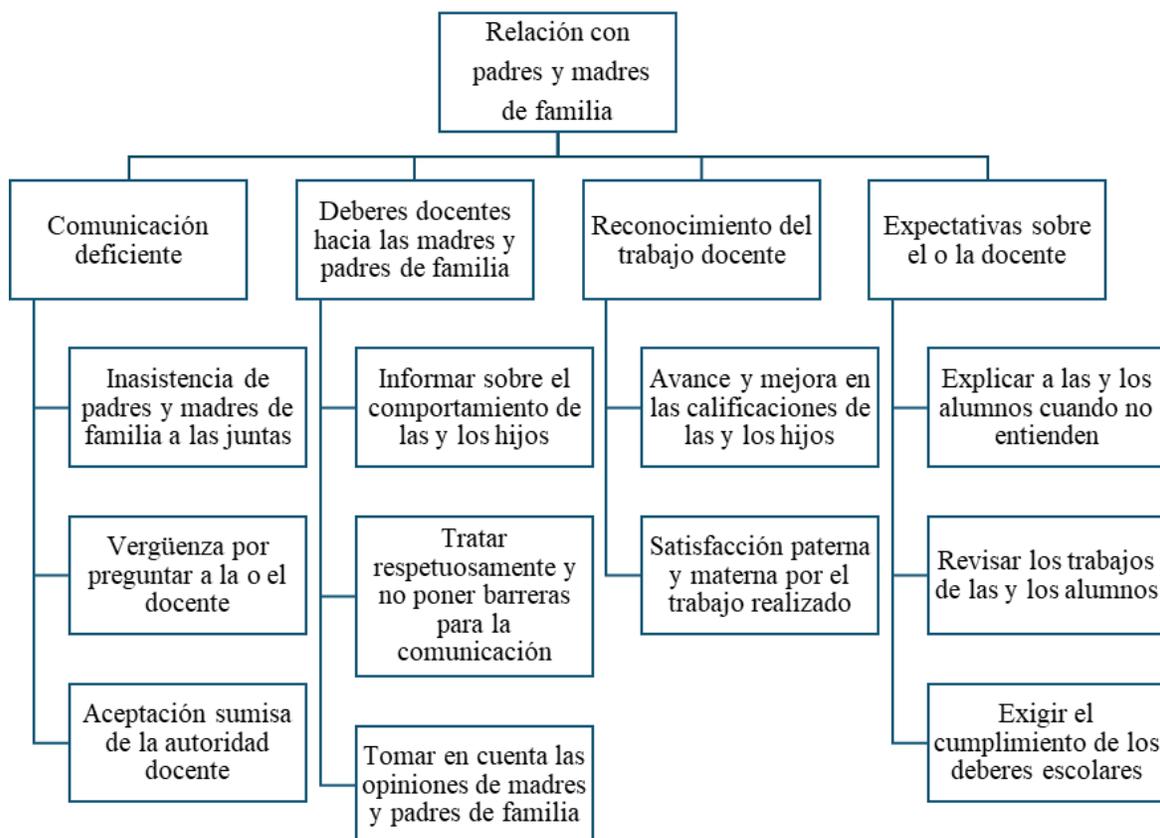
Esta solicitud de Violeta coincide con lo que explica Gutiérrez (2008), esto es: que son las y los buenos maestros quienes desarrollan el pensamiento crítico y consolidan los valores cívicos y culturales de las y los estudiantes.

Relación con madres y padres de familia

La segunda subcategoría considerada fue “relación con madres y padres de familia” desde la perspectiva de madres de familia que, normalmente, son “las encargadas de establecer el puente entre la familia y la escuela” (Valdés et al., 2009, p. 14). Se consideraron, a su vez cuatro divisiones en las sub-categorías, saber: *comunicación deficiente; deberes docentes hacia las madres y padres de familia; reconocimiento del trabajo docente; expectativas sobre el o la docente* que se componen por los elementos presentados en la Figura 7 a continuación.

Figura 7

Relación entre docentes de primaria y madres y padres de familia desde la perspectiva de madres de familia



Fuente: elaboración propia.

Comunicación deficiente

A continuación, se presentan elementos que hacen que el diálogo entre docentes y madres y padres de familia sea poco eficiente.

Inasistencia de padres y madres de familia a las juntas

Flor señaló que no había suficiente comunicación, en el sentido de que las madres y padres de familia no se acercaban a las y los docentes para exponerles sus dudas y relacionó esto con la falta de asistencia de las madres y padres de familia a las juntas:

He visto que hay poca comunicación, [...], he visto que no todos los papás se acercan, de hecho, cuando viene, viene uno a junta, pues realmente no; yo siento que no son todos los que [deberían venir], todos los papás de los niños, vaya porque los niños son un montón y luego, los papás son bien poquitos. [...], pues yo siento que es más el trabajo, que a lo mejor no, no les dan permiso, prefieren ir a trabajar, [... más que faltar] para venir a escuchar lo que el maestro dice, o cómo va el niño. (Flor, E2, p.3)

La comunicación no puede ser eficiente si las madres y padres de familia no asisten a las juntas, esto es parte de su participación con la escuela (Valdés et al., 2009). Si bien, existen otros medios de comunicación como las redes sociales, en ocasiones se requiere este diálogo presencial, grupal en que se comunica no únicamente con las palabras, sino con los gestos corporales (Pease y Pease, 2006).

Vergüenza por preguntar a la o el docente

Violeta, reconoció que no siempre hay la suficiente comunicación porque, a causa de la vergüenza, las madres y padres de familia no tienen la iniciativa de acercarse a preguntar a la o el docente:

[...] acá tenemos, dijeran, la absoluta libertad de acercarnos al maestro, más que nosotros nos da la pena o la vergüenza de acercarnos aquí a ellos y expresar lo que está pasando en realidad. [...] esto ya es cuestión de, de, uno como papá culpable en este aspecto de que nosotros, nuestro hijo así lo dejamos, que, si va bien, “sí está bien”, “¡ah!, bueno”, y no [nos] acercamos al maestro a preguntar, “maestro, ¿cómo está mi hija?, ¿cómo va mi hijo?”, o sea, en este aspecto, pues ya es de nosotros. (Violeta, E2, p.2)

Al respecto Flor afirmó que era necesario que las madres y padres de familia experimentaran un sentimiento de confianza hacia las y los docentes para poder hacerles alguna pregunta: “[...] si a mí no me da confianza tanto al maestro, pues a lo mejor si me cohíbo al acercarme y preguntar, o [para] opinar más que nada” (E2, p.6).

Para evitar que la vergüenza por preguntar sea una causa para que madres de familia (quienes comúnmente asisten a las juntas escolares) no tengan comunicación con el o la docente es necesario haber implementado previamente estrategias que construyan escenarios de confianza (Mejía y Urrea, 2015).

Aceptación sumisa de la autoridad docente

Margarita opinó que ante la autoridad docente no era necesario entablar un diálogo:

Yo creo que para mí en la escuela la autoridad es el profesor y yo creo que es el que ya no debería tanto de estar este, a la contemplación de los papás, sino porque nosotros como papás venimos a la escuela, firmamos un reglamento y somos conscientes de las responsabilidades y obligaciones que debemos de tener, a sabiendas que el maestro es la autoridad. (Margarita, E2, p. 2)

De forma similar Flor afirmó que, ante situaciones conflictivas dentro de la escuela, el o la maestra deben explicar las reglas, y las madres y padres de familia deben aceptar la autoridad docente y cumplirlas. Para comprender el comentario siguiente es conveniente informar que durante la entrevista entró un padre de familia a un salón de clases y comenzó a hablarle fuerte al maestro, la entrevistadora aprovechó este hecho para realizar la siguiente pregunta: “¿qué actitudes cree que el maestro debe tomar ante estas situaciones, por ejemplo?”. La respuesta fue la siguiente:

Pues en esa situación, pues es, este, pues, hablar, pues, con calma, ¿no? y explicarle, pues las reglas más que nada, porque pues a lo mejor él no sabe realmente que no pueden pasar así nomás, porque sí. A lo mejor él como papá, si él, no, o sea, si él constantemente no viene a la escuela, pues obvio, no sabe, pero

pues tampoco es como para que le grite o, o, se altere el señor; o sea, tiene que acatar, pues la regla que el profesor le está dando. (Flor, E2, p. 2)

Flor empleó el verbo “acatar” que entre sus acepciones está la de “aceptar con sumisión una autoridad o unas normas legales, una orden, etc.” (Real Academia Española, 2024).

Parece que las madres de familia entendían la autoridad docente como autoritarismo; probablemente porque así lo experimentaron cuando eran alumnas. Al respecto, Algara-Barrera (2016) hace la siguiente reflexión:

[...] hemos ido construyendo una sociedad más democrática en la que el autoritarismo como vía de relación entre los que se consideran la autoridad y los subordinados ya no es aceptada como la mejor vía para relacionarse, ni entre el estado y sus ciudadanos, ni entre los maestros y sus estudiantes. De hecho, el avance hacia la construcción de un sistema democrático en el país ha implicado cuestionar severamente las actitudes que conllevan a que los niños y las niñas obedezcan sin repelar y haciendo lo que se les solicita. (p. 212)

Deberes docentes hacia las madres y padres de familia

Informar sobre el comportamiento de las y los hijos

Para Flor es necesario conocer si lo que las y los niños dicen en sus casas coincide con la forma como se comportan en la escuela y quien puede dar esa información únicamente son las y los maestros:

Pues informarnos del comportamiento del, o sea, de nuestros hijos y de, pues, que más que nada del comportamiento, el, el decirnos, o sea que, pues, cómo va, si sí él cree que, si sí pone atención o no pone atención, no, no, o nada más viene y se pone a jugar o se distrae. Más que nada, pues es que sí nos tienen que decir esos tipos de detalles, pues para que uno también hable con ellos. [...] Si ellos, los maestros, como como maestros, no nos dicen a nosotros lo que hacen, o cómo se comportan acá, nosotros también, no, pues no vamos a saber y no vamos a poder

decir: “no, pues es que eso no se hace”. [...] uno habla con ellos y [ellos dicen:] “sí, mamá, ya me voy a portar bien”, pero pues realmente no sabemos qué tanto les dure. (Flor, E2, pp.3-4)

Margarita también estaba de acuerdo en que este era uno de los principales deberes de las y los maestros y aclaró que se debía informar a las madres y padres de familia, aunque esto pudiera generar una discusión:

“[...] pues más que nada ir informando, o sea lo, lo bueno y lo malo que ve, este, ante nuestros hijos, [...] porque muchas veces, este, pues, los, los maestros por el hecho de que ven a lo mejor al papá que es, así como que no se puede hablar ni tratar con él, o sea, omiten la parte de que, este, “¿sabe qué?, pues, su hijo o su hija es así” y, este, y yo siento que es por temor o [...] por el hecho de, de tomar la precaución, de no tener alguna discusión, porque pueden pasar muchas cosas”. (Margarita, E2, p.3)

Asimismo, Violeta dijo que uno de los deberes de las y los maestros era informar sobre lo que pasaba en la escuela: “decirnos todo lo malo que esté pasando acá, ajá, comentarnos o platicarnos que algo está malo aquí, [...] avisarnos lo que esté pasando” (E2, p. 3).

Adicionalmente, Violeta recordó que las maestras y maestros de su hija, le informaron siempre si había alguna situación que corregir con ella y esto durante los seis años de primaria en la escuela contexto de esta investigación:

[...] de primero para cuarto, [...] entrando a quinto y sexto [...] siempre ha sido hablar con la maestra [...], ahora sí que han pasado por esos maestros y este, pero sí siempre han estado, me dicen una cosa, cuando algo está mal, ellos mismos me dicen, “señora, ¿sabe que pasó esto con su hija? y así es, ah, pues yo hablo con ella. (Violeta, E2, pp. 2-3)

Tratar respetuosamente y no poner barreras para la comunicación

En general, las madres de familia entrevistadas coincidieron en que entre docentes y madres y padres de familia había un buen trato. Flor describió un trato sin ánimos alterados: “yo siento que ha sido una relación, pues, sana, porque, pues no, o sea dialogan sanamente, no, no es de que el papá se altere o el maestro grite o no, no” (Flor, E2, p.3).

Margarita reconoció una actitud positiva por parte de las y los docentes para escuchar algún comentario crítico:

Yo siempre he tenido, o sea, buen trato con los profesores que he respetado la verdad, su manera de trabajar, si hay ocasiones en las que no me gusta, pero también se lo hago saber, ¿no?, y este, en su momento pues sí he recibido este, pues buena respuesta ante eso. (Margarita, E2, p. 2)

Violeta señaló que las y los maestros habían sido siempre amables: “muy amables todos [...] como que no groseros, no nada de eso te hablan las cosas correctas, más que uno es la que no sabe expresarse correctamente” (E2, p. 3).

Margarita dijo que el límite entre ambos agentes de la acción educativa debería ser no faltarse al respeto: “no faltarse al respeto, ya sea por parte de uno u otro” (E2, p.3). De igual manera, Violeta comentó:

no faltarnos el respeto e insultarnos, eh con groserías. Solamente ese es el límite, pero no, no ha habido necesidad de, de, insultarnos de ningún punto así siempre ha sido hablar y, y, eso, y ellos siempre han sido muy amables en explicarnos o explicarme a mí las cosas así. (E2, p.3)

Por su parte Flor y Violeta comprendieron los límites como barreras en la comunicación. Flor comentó que no debería haber impedimentos para la comunicación:

yo siento que tanto como límites, pues no, porque yo siento que tanto, como ustedes, como profesores, nosotros, como papás somos, digamos que tendríamos que ser como que un equipo, porque pues ustedes tienen, digamos que el mediodía con ellos prácticamente de hecho de la mañana o de la tarde, pues sí, son varias

horas, entonces pues yo siento que, [...] no debe haber barrera entre el maestro y el y el papá, porque pues ambos conviven con ellos, o sea, o sea, ustedes conviven con nuestros hijos. (Flor, E2, p.4)

Violeta mencionó: “[la o el maestro] no nos da un cierto límite [...] nosotros como papás nos podemos acercar a ellos y preguntarle las cosas directamente y ellos nos los contestan o ellos mismos nos dicen si está bien o está mal” (E2, p.3).

Estos hallazgos coinciden con el imaginario social que construye el/la estudiante normalista sobre el buen profesor (que incluye a la buena profesora) que es “respetuoso, paciente, amable y comprensivo” (Félix y Durán, 2010, p. 33).

Tomar en cuenta las opiniones de madres y padres de familia

Margarita reconoció que su opinión era tomada en cuenta, aunque no siempre lo notaba en el mismo momento en que expresaba su parecer:

[...] a mí sí me ha pasado que yo lo he comentado, lo he exhortado y sí me han, sí me han hecho caso de alguna manera, a lo mejor este, pues no en el momento, pero sí en algún momento, sí ha llegado a, a suceder que yo me he dado cuenta que sí, mi opinión cuenta.

Violeta dijo que su opinión sí era tomada en cuenta, pero que las y los docentes debían considerar a la mayoría de los padres y las madres de familia para llegar a acuerdos comunes:

Sí, sí es sí es este sí nos toman en cuenta. Sí, pero nada más. Como le digo, no se puede, ellos no pueden hacer más allá cuando si están votando como ahorita 2 mamás y 20 no, [...] ¿qué pasa, aquí si el maestro sí te toma en cuenta, pero como volvemos a lo mismo, este de 20 solamente aprueban 2 y las demás no quieren?, ¿cómo se les rebela uno? pues no, ni de chiste. (Violeta, E2, p.4)

Por su parte Flor no había tenido problemas para que su opinión fuera tomada en cuenta, pues su criterio era apoyar lo que la mayoría de los padres y madres de familia aceptara o lo que solicitara el o la maestra:

[...] pues, yo siempre me acato a lo que la mayoría dice o lo que, lo que, el maestro dice. Y si la mayoría dice “sí”, pues “sí”, o sea, yo no me opongo o que diga yo: “ay, no, es que no, esto no”, si la mayoría dice sí, pues adelante”. (Flor, E2, p.5)

Reconocimiento del trabajo docente

Avance y mejora en las calificaciones de las y los hijos

Margarita señaló que reconoce el trabajo docente cuando observa aprendizajes y cambios positivos en su hijo:

[...] lo que veo que mi hijo este pues va aprendiendo. Yo ahí lo voy viendo. O sea que yo digo: “¡ah!, pues el maestro es buenísimo, la maestra es buenísima porque este mi hijo ya avanzó en esto”, ya veo, o sea, muchas cosas que, que antes no hacía y ya lo hace o ya platica más o este, o sea, ese es por lo menos para mí eso, yo ahí veo que el maestro es bueno o malo. (Margarita, E2, p.4)

Flor consideró que, al no poder constatar ella directamente el trabajo de enseñanza de las y los docentes, consideraba que este era adecuado en la medida en que las madres y padres de familia notaban avances en los aprendizajes de sus hijos, en el sentido de obtención de calificaciones altas.

no le pude decir: “ay, a mí no me gusta esto” porque pues yo realmente pues no estoy aquí para ver realmente, pero pues, así como, o sea, la enseñanza que ellos tienen, el aprendizaje, que yo, el avance que yo veo con ellos, pues la verdad, sí, sí se me hace, sí se me hace bueno. Ahorita, [... mi hijo] sí cambió mucho con el maestro [...], ya subió su calificación, ya subió su calificación, y hasta me sorprendió y le dije: “ahora qué ¿qué hiciste?”, “es que ahora sí entrego mis trabajos” [me contestó]. (Flor, E2, p.4)

Satisfacción paterna y materna por el trabajo realizado

Margarita comentó, con respecto al reconocimiento del trabajo docente, que se sentía satisfecha gracias a la guía que su hijo había tenido por parte de las y los maestros después de seis años de haber asistido a la escuela primaria.

[...] estoy satisfecha porque este, pues creo que, como mamá, pues me siento orgullosa de mi hijo. También me siento orgullosa de los maestros que le, que le tocaron durante este tiempo, porque este, pues mi hijo siempre fue del de, o ha sido de buenas calificaciones y, pues, puedo decir que a lo mejor es él, es inteligente ¿no?, pero no nada más su inteligencia es de él, sino que sus profesores han sido sus profesores, han sido parte de este, pues, de estos logros, ¿no?, porque yo creo que sin ustedes los maestros, pues ni yo lo hubiera podido hacer capacitar de esa manera, ¿no? Y pues sí, yo sí me siento muy, muy satisfecha. (Margarita, E2, p. 6)

Expectativas sobre el o la docente

Explicar a las y los alumnos cuando no entienden

Para Flor era importante que la o el docente se asegurara de que las y los alumnos hubieran entendido las instrucciones o lo que tenían que hacer como tarea, incluso si implicaba un mayor esfuerzo en el sentido de la repetición y el tiempo dedicado para esta actividad:

¿Qué espero yo? Pues buena enseñanza para, pues, en lo personal, para mi hijo, ¿no? o hija lo que sea [...] que le enseñe bien o si ve que no, que no entiende bien, o sea, que, pues le expliquen, o sea, que traten de que o que usted trate, que, si ve que no entiende, pues trate que, que entienda, de que lo capte, porque si no lo entiende, pues y luego salen y luego dicen, la tarea “es que no le entendí”, y luego les digo y “¿por qué no preguntas?” es que luego ya no nos quieren explicar o así. Son pequeños detalles, pero pues luego a veces ustedes como profesores, o sea,

ustedes saben realmente que el tiempo a veces no, no les permite eso [...], pero pues sí, una explicadita o una atención no queda nada mal para el alumno que avance un poquito. (Flor, E2, p.5)

Revisar los trabajos de las y los alumnos

Margarita recordó una situación relacionada con esta expectativa:

[...] llegó el momento en que yo revisé libreta y dije, pues esto está mal y pues tuve controversia con mi hijo porque él me decía, es que está bien porque aquí me lo calificó [la maestra] que está bien [...] Y se lo comenté a la maestra [...], pues yo le dije, este sabe que, si ustedes revisan y está mal, así le arranquen la hoja le tache, le pongo un recadote de que repítelo, y esto le digo, para mí está perfecto porque él está a sabiendas que, pues tiene que corregir sus errores. (Margarita, E2, p. 3)

Exigir el cumplimiento de los deberes escolares

Violeta señaló la necesidad de exigir a las y los alumnos, pues notaba que era una carencia que tenían las y los maestros en ese momento:

[...] para mí, pues, como que les falta un poquito de mano dura aquí con los niños, [...] siento que me los, me los, este, de que ellos son muy buena onda, me los este, como que todo el grupo o toda la escuela de los niños se pasa, o sea su límite, de que no deben de hacer las cosas así como ellos quieren, y eso es lo único malo, o sea, como que esta es una escuela muy buena onda, Este, bueno es que en ese aspecto, porque por ejemplo les dices tienen que venir peinadas, no quieren, tienen que venir con el uniforme completo, no quieren, pero acá yo siempre he dicho que los únicos culpables aquí somos los papás, porque desde ahí empieza. [Violeta, E2, p.3]

Sin embargo, Violeta reconoció que, si las y los maestros fueran más exigentes, esto no podría ser aceptado por todos los padres y madres de familia: “[a mi hija:] ‘hace falta es

que te regañen para que de veras entiendas’. Pero le digo, todo es malo, porque si ya los regañan ya las mamás se vienen a enojar acá”. (Violeta, E2, p. 6)

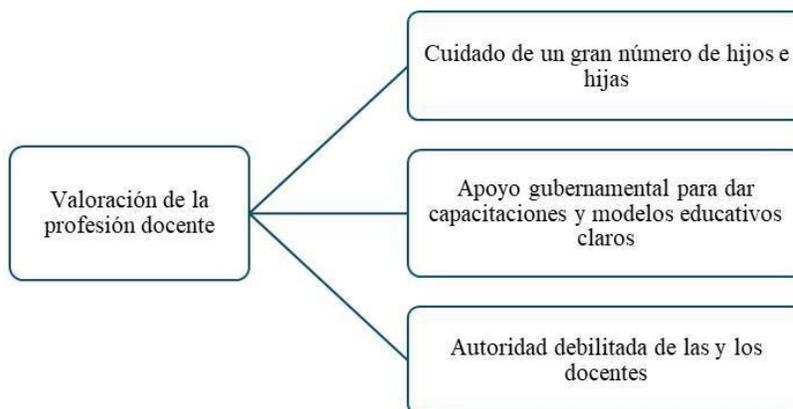
En este sentido, se observa un fenómeno relacionado con lo que Ballesteros-Moscocio (2017) explica sobre la sobreprotección de madres y padres de familia y la indefinición de la idea de autoridad “existe una incapacidad para decir No, por miedo no a que no sufran los hijos, sino a no pasar un mal trago por parte de los padres” (p.6); se infiere que también pueden experimentar esta incapacidad para decir No, las y los docentes de primaria.

Valoración de la profesión docente

La tercera subcategoría considerada fue “valoración docente”; Núñez (2001) explica la valoración en el sentido del aprecio de madres y padres de familia por la función social que cumplen las y los docentes en la educación de sus hijas e hijos. Cabe destacar que esta subcategoría fue emergente debido al desarrollo de las entrevistas con las madres de familia, esta subcategoría es clave para conocer qué tan valorada consideraban que estaba la profesión docente en el momento de la entrevista, y sobre todo a partir de las experiencias que habían vivido a lo largo de los 5 o 6 años de primaria que habían cursado junto con sus hijos e hijas, así como la relación que habían tenido con las madres y padres de familia como compañeros y compañeras en estos años de primaria. Se consideraron, a su vez, tres divisiones en las sub-categorías con elementos por los cuales docentes de primaria son o no valorados en su profesión desde la perspectiva de madres de familia, a saber: *cuidado de un gran número de hijos e hijas, apoyo gubernamental para dar capacitaciones y modelos educativos claros, autoridad debilitada de las y los docentes* (Figura 8).

Figura 8

Elementos por los cuales docentes de primaria son o no valorados en su profesión desde la perspectiva de madres de familia



Fuente: elaboración propia.

Cuidado de un gran número de hijos e hijas

El aprecio de las madres de familia hacia la labor docente se entiende por la comparación que hicieron del cuidado materno de pocos hijos o hijas y el cuidado docente de muchos alumnos y alumnas como se lee a continuación:

O sea, hay un maestro, [unos maestros], que se pasan de buena gente y unos que de plano sí se pasan. ¿Pero cómo saber eso, cuando tú no lo vives?, si uno se harta de 3 hijos, ahora digo, son sus hijos, de ustedes 30, 35 hijos, digo, ¿qué van a hacer? Pero le digo, como le digo, esa es la autoridad, se la están quitando a los maestros. (Violeta. E.2 p. 2).

Margarita mencionó algo similar cuando dijo que las alumnas y los alumnos no valoraban el trabajo y la paciencia que tenían las y los maestros hacia ellas y ellos:

Porque este, pues los alumnos no valoran todo lo que un profesor hace para para que esté al pendiente de cuántos niños que tiene a su cargo. ¿no? O sea, yo creo que no es tan fácil. Eh, tener tantos niños a cargo y eso es lo que los niños no

valoran, no o sea porque pues les vale y muchas veces les faltan al respeto a ustedes como profesores [...] porque pues no es tan fácil, si fuera fácil todo mundo sería maestro, entonces estaríamos aquí enfrente de muchos niños, pero pues no. (Margarita. E.1 p. 2)

Apoyo gubernamental para dar capacitaciones y modelos educativos claros

Las madres de familia reportaron que la profesión docente en México no era valorada porque el Gobierno no ofrecía cursos de capacitación y una forma de trabajo clara a las y los docentes de primaria. Para Margarita, las capacitaciones o cursos que tomaran las y los maestros eran muy importantes, y para que esto se llevara a cabo, debía intervenir el Gobierno, ya que ella consideraba que, sin su apoyo, en gran medida comenzaba la infravaloración de los docentes:

El Gobierno porque yo creo que no les da este como que buenas, ¿qué buenas capacidades?, bueno, ¿cómo se llama?, ¡capacitaciones!, ajá, buenas capacitaciones o más oportunidades de, de estudios, de, de mejorar, o sea, tu carrera, no sé, o sea, yo siento que por ahí empieza. (Margarita. E1, p. 3)

Rosa hizo referencia a que el Nuevo Modelo Educativo puesto por el sistema, le había complicado la comprensión en las nuevas formas de trabajar de las y los docentes, mismas que habían dificultado la realización de algunas tareas o trabajos con sus hijos:

Yo creo que ya no es lo mismo de antes porque ahorita todo ya ha cambiado y a mí, bueno, a mi parecer también el sistema de ahorita, pues como que no le entendía yo ni, no le acabo de entender bien. Entonces, yo creo que pues no, que, si sea valorada pronto, no. Yo creo que también por la forma de enseñar, ¿no? (Rosa. E. 1. p 2)

Autoridad debilitada de las y los docentes

Violeta enfatizó que un signo de falta de valoración de la profesión docente era la autoridad debilitada que tenía la o el maestro, misma que se había ido perdiendo a través de los años y las generaciones de los alumnos:

Porque es lo que le digo, o sea, los niños ahora ya no, al maestro, ya le están quitando mucha autoridad y como que ya le digo, ya no los pueden regañar a los niños o hacerles algo porque ya los demandan y ellos terminan perdiendo como maestros. [...] Este bueno, en ese aspecto le digo yo nomás este, pues yo siento que le quita mucha autoridad a los maestros, pero como vuelvo a lo mismo, tanto como hay buenos maestros, tanto como hay muy malos maestros, porque sí ha habido malos maestros, o sea la vida real es este, sí se pasan unos de groseritos, pero pues eso no lo podemos evitar, pero aun así si les dan autoridad se pasan, si no se las dan, son muy nobles. Pero hay que seleccionar de maestro a maestro. (Violeta. E. 2 p. 3)

Así, Violeta comparó el momento actual con el pasado y afirmó: “los niños ahora ya no, al maestro, ya le están quitando mucha autoridad”. Al respecto, Mercado (2002) observó que las RS de docentes se debatía entre dos modelos identitarios: la y el profesor de antaño y la y el profesor actual.

4.4 Representaciones sociales de madres de familia de 5° y 6° grado sobre las y los docentes de primaria

Este apartado realiza el cruce de información recabada a partir de todos los instrumentos y presenta un conjunto de rasgos de las RS sobre la docencia en primaria de las madres de familia participantes en esta investigación en sus roles de madres (en el momento de las entrevistas) y alumnas (en el pasado, cuando asistían a la escuela primaria).

La o el docente de primaria ...

- debería ser **una persona respetada** por las y los alumnos como afirma Flor “tu deber como alumna nada más de respeto [...las y los niños] a veces les faltan al respeto”. *Reflexión:* la idea del respeto por la o el docente ha cambiado a lo largo de los años, para las mamás de promedio de edad de 30 años (hace al menos 20) el respeto significaba una distancia; mientras que, en estos últimos años, se observa una cercanía que no necesariamente supone respeto; las redes sociales han influido y las y los niños no aceptan con docilidad las observaciones de las personas adultas.
- tiene **creatividad** en el sentido de buscar que “no se aburran los niños y estar más entusiasmados en la clase” (Rosa): esto se relaciona con la explicación de Jazmín sobre su dibujo: “puse a los alumnos, el pizarrón, su escritorio, el profesor, el profesor le está explicando a los alumnos. Lo que está escrito en el pizarrón o lo que proyecta en el pizarrón. Los niños ponen mucha atención porque el maestro les está explicando”. Al respecto, Gutiérrez (2008) menciona que las y los buenos maestros saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela. *Reflexión:* aunque las madres de familia no suelen reconocer verbalmente la creatividad de las y los docentes (más bien se quejan del costo, del tiempo que se emplea y de la inutilidad de algunos proyectos), las y los niños sí lo hacen en la escuela y, seguramente, transmiten su alegría por actividades lúdicas en sus hogares.
- es **mujer**, normalmente, como se aprecia en los dibujos, aunque el hecho de que sea hombre tiene ventajas como afirma Jazmín: “siento que los profesores como son hombres, pues no sé, son más atentos y están más al pendiente”. *Reflexión:* aunque socialmente se reconoce la docencia de primaria como un rol predominantemente femenino y se asocia con la maternidad, también los varones aportan sus características propias, por ejemplo, la paciencia.
- **no es demasiado joven:** hace algunos años, entre 20 y 30 años (entre 1994 y el 2004), las y los maestros que Jazmín recordó con los que se aprendía más eran de mayor edad “me tocaron varios profesores que eran más jóvenes, o sea, que eran jóvenes; los grandes como que sí aprendían más [las y los niños]”; es decir, no eran

recién egresados de la Escuela Normal. Alonso-Sainz (2021) identifica los años de experiencia como características personales de un buen maestro o maestra. *Reflexión:* este aspecto es paradójico porque las y los maestros jóvenes tienen más energía; mientras que, quienes son mayores de edad, se cansan o se desesperan con mayor facilidad. Incluso en el año 2025 en que la tecnología ha avanzado tan velozmente se observa una diferencia marcada conforme a la edad en las estrategias didácticas.

- es un *buen* maestro o una *buena* maestra, en el sentido de que tiene estas características: de **buen corazón** (Violeta); un **amigo o amiga** en quien confiar, que después es un aliado(a) de la madre o el padre de familia para ayudar a la o el niño (Margarita); **respetuoso(a)** con el alumnado y también con las madres y padres de familia (Flor). *Reflexión:* las madres de familia que participaron en esta investigación distinguen elementos positivos de la persona que tiene un rol docente en primaria, ellas reconocen que tiene un impacto favorable en sus vidas y en la de sus hijas e hijos.
- es un **segundo padre o una segunda madre** (Mercado, 2004 como se cita en Aguilera, 2013) con un gran número de hijos e hijas: “sí tienen a muchos niños con ellos trabajando y tienen que, ahora sí que es como si fuera su papá, aquí estando en la casa, porque tiene que ver por ellos y tiene que ser responsables en su educación” (Rosa); Jazmín: “[las o los maestros] ya son como sus padres, porque pues se la pasan todo el tiempo con ellos [los hijos e hijas] todos los días”. *Reflexión:* el cuidado que el profesorado da a las y los niños en las cinco horas que están en la escuela desde un punto de vista emocional, físico, educativo es apreciado por las madres de familia porque consideran una responsabilidad compartida de formación. De hecho, en los primeros días de clases, las madres y los padres de familia encargan a las y los hijos al profesorado y piden obediencia de las hijas y los hijos.
- es **exigente** y castiga si es necesario: “antes nos castigaban y yo creo que fue lo que nos ha ayudado un poquito más que lo de ahorita” (Rosa); Violeta le decía a su hija “hace falta [...] que te regañen para que de veras entiendas”. Sin embargo, el maestro o maestra está atento(a) a no ocasionar problemas con su forma de exigir: “pero le

digo, todo es malo, porque si ya los regañan ya las mamás se vienen a enojar acá” (Violeta). Es firme, pues, “es la autoridad en el salón y para mí él tiene las, las preguntas, las respuestas” (Margarita). *Reflexión*: es importante que el profesorado no sea tan permisivo para evitar abusos, pero se debe llegar a un equilibrio y solicitar con firmeza que se cumpla el reglamento escolar en el aula.

- **reflexiona** con el alumnado **sobre el contexto social** en que se encuentra la escuela y debería tomar acciones concretas para obstaculizar el crecimiento de algunas problemáticas externas a la escuela: “yo siempre he dicho que el maestro es demasiado autoridad sobre los padres de familia, alumnos y esto [...], estaría muy bien [que tome acciones pertinentes], porque de alguna manera, este, ya no deja que el problema avance” (Margarita). *Reflexión*: el profesorado debe tener prudencia al intervenir en problemáticas del contexto geográfico donde se ubica la escuela ya que sus sugerencias ante un problema tienen repercusiones.
- tiene un **rol orientador** con el alumnado: “[las y los docentes deben] orientarlos, decirles: “no, pues esto no es, eso sí”, lo que sí se puede y lo que no” (Flor); esto coincide con la certeza que tiene un buen maestro o maestra al saberse promotor del desarrollo social y moral del alumnado (cf. Gutiérrez, 2008). *Reflexión*: las reflexiones que hace la maestra o el maestro de primaria tienen eco en las niñas y niños, favoreciendo su desarrollo humano.
- debe **informar a las madres y padres de familia** sobre el comportamiento de las y los hijos en la escuela, aunque esto genere una situación conflictiva: “muchas veces, este, pues, los, los maestros por el hecho de que ven a lo mejor al papá que es, así como que no se puede hablar ni tratar con él, o sea, omiten la parte de que, este, “¿sabe qué?, pues, su hijo o su hija es así” y, este, y yo siento que es [...] por el hecho de, de tomar la precaución, de no tener alguna discusión, porque pueden pasar muchas cosas” (Margarita). *Reflexión*: esto sucede muy frecuentemente, si una maestra o maestro explotara diariamente y reportara el mal comportamiento de las y los niños a las madres y padres de familia, sería desgastante; por lo tanto, el profesorado omite información y así, se evitan problemáticas y uso de tiempo.

- facilita la **comunicación** con las madres y padres de familia: “no debe haber barrera entre el maestro y el y el papá, porque pues ambos conviven con ellos, o sea, o sea, [...] conviven con nuestros hijos” (Flor). *Reflexión:* el uso de las redes sociales como WhatsApp tiene ventajas para la comunicación inmediata, pero también tiene desventajas porque se presta a una invasión del tiempo privado.
- ayuda a que las y los alumnos tengan **cambios positivos** visibles: “[...] ya veo, o sea, muchas cosas que, que antes no hacía y ya lo hace o ya platica más o, este, o sea, ese es por lo menos para mí eso, yo ahí veo que el maestro es bueno o malo” (Margarita). *Reflexión:* las y los niños llegan a madurar (de acuerdo con su edad) gracias a la acción de las y los maestros y esto se puede constatar en actitudes y comportamientos.

Los rasgos presentados en este apartado pueden aportar conocimiento para la reflexión sobre la identidad docente, pues, Aguilera (2013) reportó que las y los maestros de educación primaria encontraron que su identidad estaba vinculada a las RS conferidas por “los otros” a su actividad. En este caso, entre los actores que son “los otros”, se enfatiza la perspectiva de las madres de familia de 5° y 6° grado.

Conclusiones

Las RS moldean la forma en que las madres de familia interactúan con las y los docentes de primaria, ya que estas son un conocimiento común, subjetivo que es la antesala de la actuación en situaciones cotidianas. Las participantes fueron madres de familia y aunque parece evidente, el centro de su discurso sobre los docentes estaba relacionado con las experiencias con sus hijas e hijos: lo que les cuentan que viven en la escuela, cómo los presentan. Se generan ideas por parte de las madres y padres de familia a partir de lo que las y los niños cuentan: cuando conocen al maestro o maestra en la primera junta de la escuela, esta idea preconcebida se afirma o se rechaza. Si las hijas e hijos aprenden o tienen una calificación alta, o están motivados, entonces tienen un buen maestro o buena maestra.

Un aporte para la investigación educativa sobre RS es de tipo metodológica: el análisis por separado de cada uno de los instrumentos con los que se obtuvieron palabras, dibujos y transcripciones de entrevistas y la posterior triangulación que sintetizó las RS de madres de familia de 5° y 6° grado sobre docentes de primaria.

Todo aquello que opinaron las madres de familia sobre las y los docentes se convierte en un tipo de demanda o incluso exigencias que reflejan ciertas necesidades que hacen falta cubrirse dentro del aula y de la propia escuela, estas demandas se ven reflejadas en peticiones de tipo “que sean más pacientes”, “que no sean tan tolerantes”, “que se les regrese el respeto que tenían antes”, “que los padres de familia apoyen”, “que cuando haya un conflicto también escuchen a los maestros”, “que sean más exigentes”, “que sean novedosos”, “que les den confianza a nuestros hijos”.

Sin embargo, este tipo de peticiones no llegan a concretarse o incluso ser escuchadas por las y los docentes, es muy cierto que en esta investigación, las madres de familia participantes reconocen y valoran el trabajo que han desarrollado las y los maestros con sus hijas e hijos a lo largo de su paso por la primaria, agradeciendo y haciendo mención a que “son buenas y buenos” por sus características, formas de enseñanza, trato; pero hay algo que no les termina de convencer al cien por ciento, es decir, hacían mención de sus buenos rasgos o características, pero siempre salía a la luz esta palabra “pero”, “sí es bueno

pero..”, y en ese “pero” existe una brecha que no ha permitido, en varios aspectos consolidar el trabajo en equipo.

De igual manera, es posible notar que, en el desarrollo de las entrevistas, las experiencias compartidas por las madres de familia en conjunto con el quehacer diario de las y los docentes, había un mismo objetivo, el aprendizaje de los alumnos, si entre los actores responsables de este aprendizaje no se complementan correctamente, ese objetivo no se logra, y no se logra porque ambas partes tiene mucho que decirse, pero no lo hacen porque piensan que se pueden generar conflictos.

El restar autoridad a las y los docentes por parte de las alumnos y alumnos y los demás padres y madres de familia, como refirieron las participantes, es un detonante en los conflictos que se pueden presentar dentro de la escuela y del aula principalmente, ¿qué tanto apoyo reciben las y los maestros? ¿las y los maestros se sienten respaldados por las madres y los padres de familia?

O viceversa, un punto clave dentro de lo que se encontró en esta investigación, es el respeto, valor que ha ido perdiendo peso e importancia en la sociedad actual y en el contexto que rodea a la escuela en donde se realizó la entrevista, si este valor no se recupera, se seguirá perdiendo el sentido y la base de la educación. Ello porque toda educación primaria supone la relación constante, presencial y directa profesorado-alumnado en que la o el maestro requiere dar y recibir un buen trato para guiar a las y los niños.

Esta investigación permitió tener otro panorama de la profesión docente. Al redactar estas conclusiones, es posible darse cuenta de que la lectura que hacen las madres de familia sobre la labor docente en primaria solicita implícitamente que se abra un espacio de escucha, de atender las demandas de las y los padres de familia, una rendición de cuentas personalizada dando explicaciones y reconociendo el apoyo familiar. Además, la apertura de un espacio para el diálogo sobre cómo pueden trabajar como “socios(as)” en el proceso formativo del estudiantado.

Sucede, en ocasiones, que las y los maestros etiquetan a las madres y padres de familia como conflictivos y personas con las cuales se cuenta poco para el proceso educativo de las y los hijos. Así, estos prejuicios generan desconfianza entre las fuerzas educativas que deberían colaborar para el beneficio del estudiantado, pero en realidad luchan por el poder, el querer tener la razón en la educación de las niñas y los niños, genera disputas. Es oportuno generar un punto neutro en donde las madres y padres de familia opinen, den sugerencias, se atrevan a decir sus dudas y exigir, pues, están en su derecho.

Asimismo, como maestras y maestros es de suma importancia tener la capacidad de enfrentar los retos que se presentan cada día en el aula en diferentes aspectos, saber cómo tratar a los 20, 25, 30, 35 o 42 alumnos en el aula y a sus familias, la diversidad que se tiene en un salón de clases, las experiencias diarias, la formación en casa, el contacto con el entorno suma a este proceso de construcción de las RS.

Al finalizar esta investigación, es posible darse cuenta de que se generan nuevas inquietudes reflejadas en algunas preguntas que se pueden responder en trabajos futuros y son las siguientes: ¿cuáles son las RS de maestras y maestros sobre la relación con las madres y padres de familia?, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre las RS sobre docentes de primaria que tienen distintos actores educativos (madres y padres de familia, docentes)?

A partir de esta investigación, siendo docente frente a grupo, es un gran reto y una oportunidad que me permite reflexionar desde otra mirada la realidad que rodea el contexto en el que se encuentra la escuela, sobre todo la relación que se establece entre madres, padres de familia y docentes. Estar laborando en una escuela primaria como docente es un escenario que me permite investigar sobre otras problemáticas que necesitan atención en el ámbito educativo. Finalmente, una limitación del presente estudio es el hecho de que los padres de familia, varones, no aceptaron participar en las entrevistas y por esto no se tuvo la perspectiva masculina. Ello es un antecedente para futuras investigaciones en educación primaria en México.

Referencias

- Aguilera, M. (2013). Capítulo 3. La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. F. Galaz (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011.* (pp. 343-364). *Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE). <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf>
- Alaníz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral*, 21(59), 29-67. <http://espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/317>
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213.
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arias-Holguín, M. L. y Moya-Espinosa, P. I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación (RID)*, 6(1), 61-71. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/4049
- Ballesteros-Moscoso, M. A. (2017). Padres y madres sobreprotectores: el reto de la escuela y los docentes. *Diálogo: Familia - Colegio*, 328, 22-28.

- Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/210/251>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (Coords.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Cantoral, C. E. y Medina, J. G. (2020). El impacto del tipo de familia en los niveles de resiliencia de los adolescentes de Lima y Huanta. *Avances en Psicología*, 28(1), 75–84. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2113>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 15-40. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales, Revista electrónica de ciencias sociales*, 11(21), 109-140.
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016) Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83.

https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57636/51093

De la Peña, N. E. y Morales, O. (2022). Las representaciones sociales de los padres de familia sobre la docencia masculina en un jardín de niños de Tabasco, México. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(2), 16-25. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n2.002>

Delgado, P. (2018). *¿Por qué se perdió el prestigio docente?* Recuperado el 28 de abril de 2020, de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/por-que-se-perdio-el-prestigio-docente>

Félix, V. y Durán, E. (2010). El buen profesor: La construcción del imaginario axiológico del estudiante de la Escuela Normal de Sinaloa en el trayecto de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 2(5), 22-34. <https://rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies5.pdf>

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Foladori, H. y Silva, M. C. (2017). Violencia contra los profesores. *REMO. Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33), 32-54. <https://remo.ws/wp-content/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf>

Fuentes, M. G. (2019). Estrategias didácticas para favorecer la convivencia escolar. En A. C. Ochoa y J. J. Salinas de la Vega (Coords.), *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*, pp. 201-213. Universidad Autónoma de Querétaro.

Gutiérrez, J. M. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1299-1303.

Hernández Padilla, E. (2017). Involucramiento parental y sus efectos en el desempeño estudiantil en la prueba EXCALE06. En *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1321.pdf>

- Ibarra, O. A. (2006). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Universidad pedagógica Nacional de Colombia. https://aulavirtual.ibero.edu.co/recursosel/Documentos_cursos/Lic%20Pedagogia%20Infantil/Primer%20Semestre/Etica_educador/funcion_docente.pdf
- Jodelet, D. (1991). Representaciones sociales: Un campo en expansión. En D. Paez, C. San Juan, I. Romo, y A. Vergara (Eds.) *Sida: imagen y prevención* (pp. 25-56, en digital 1-16). Fundamentos.
- Krause, M. (1999). Representaciones Sociales y Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 8(1), 41-45. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21067>
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- Martin, C. J. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 46, 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610>
- Martínez M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Mercado, L. (2002). El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México). <http://132.248.9.195/pdtestdf/0308662/0308662.pdf>

- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>
- Moreno, M. E. y Soto, J. S. (2019). Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29798>
- Núñez, I. (2001). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7, 63-69. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/799>
- Pease, A. y Pease, B. (2006). *El Lenguaje del Cuerpo*. Amat editorial.
- Pedraza-Vázquez, I. G. (2020). *Percepciones sobre la labor docente en nivel primaria. Un estudio comparativo entre México y España* [Tesis de licenciatura inédita]. Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla.
- Pérez-Norambuena, S. y Linzmayer-Gutiérrez, L. (2018). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y Educadores*, 21(3), 373-387.
- Piña, J. M. (2007). Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (19), 145-166. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/297>
- Rafael, Z. (2013). Capítulo 4. Los docentes y los significados construidos en contextos escolares. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. F. Galaz (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. (pp. 365-385). *Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE). <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf>

- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed.). Acatar, <https://dle.rae.es/acatar>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rodríguez, J., Castillo, I. F., Román, A. y Ortega, H. M. (2021). La imagen de las y los docentes mexicanos en periódicos digitales. En J. Rodríguez, I. F. Castillo, N. Gutiérrez e H. M. Ortega (Coords.), *Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo* (pp. 17-32). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Reyes, R. y Cruz, A. J. (2009). *La escuela primaria que queremos*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sabariago, M., Massot, I., y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (3a. ed.) (pp. 293-328). La Muralla.
- Sánchez Aviña, J. G. (2017). *El proceso de investigación en ciencias sociales*. (3a. ed.) Universidad Iberoamericana Puebla.
- Sánchez, S. y González-Aragón, C. (2018). ¿Cómo es un buen maestro para ti? *Aula de innovación educativa*, 276, 24-28.
- Santiago, R. y Fonseca, C. D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania*, 50, 191-208. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/27>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación

Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Guía operativa para la organización y el funcionamiento de los servicios de educación básica para las escuelas particulares en la Ciudad de México, incorporadas a la SEP*. SEP. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2023/guia_operativa_particulares_2023.pdf

Secretaría de Gobernación. (2014). *Acuerdo 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. DOF https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014#gs.tab=0

Suárez, M. T. y Robles, E. (2021). Panorama de las representaciones sociales. *Revista Educación y Ciencia*, (25) e12578, 1-18. 2578. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12578>

Savater F. (2005) Debate. Fernando Savater explica el sentido de educar. *Al tablero*, pp. 5-6.

Tenti E. (2016). *El arte del buen maestro*. Editorial Pax México.

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>

Valdemoros-San-Emeterio, M. A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11694>

Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 11(1).
<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 55-80.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 3(66), 377–397,
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Anexos

Anexo A. Solicitud de permiso en la escuela

**LA VIGILANCIA
NO HARA LIBRES
UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
PUEBLA**

H. Puebla de Zaragoza a 24 de agosto de 2023
Asunto: solicitud de permiso

Mtro. [REDACTED]
Director de la escuela primaria [REDACTED]

PRESENTE

Por medio de la presente me dirijo a usted para solicitar amablemente permiso para incluir a madres y padres de familia en mi investigación de tesis de maestría.

Actualmente curso el segundo año de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad iberoamericana de Puebla, mi tesis tiene por título "Representaciones sociales de madres y padres de familia sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria". Me encuentro en la etapa de recolección de datos para lo cual necesito aplicar mis instrumentos de investigación.

Así le pido me autorice invitar en una junta de padres de familia de 5° A y 6° A, a participar voluntariamente en mi investigación. La participación solicitada a las madres y padres de familia consiste en lo siguiente:

- Firmar una carta de consentimiento informado.
- Contestar un formulario digital.
- Participar en una entrevista individual que se grabará.
- Participar en un grupo focal (entrevista grupal) que se grabará.

También le solicito permiso para poder utilizar mi salón de clases o la biblioteca para realizar las entrevistas en los tiempos que tengo libre. Así como para tomar fotografías que me sirvan de evidencia.

Agradezco la atención a la presente y sin más por el momento me despido de usted.

Atentamente


Itzayana Gabriel Pedraza Vázquez

 Autorizo la presente solicitud

[REDACTED]

Fecha: 25/ agosto / 2023

AUSIAL  **IBERO PUEBLA**
Boulevard del Norte Puebla 2901 - Colonia Reforma Territorial Adecuada - San Andrés Cholula, Pue., México - C.P. 73820
T. 01 (222) 224.87.89 01 (222) 872.50.00 01 800.714.64.30 (solo en celular) www.iberoquepuebla.mx

Anexo B. Carta de consentimiento informado



H. Puebla de Zaragoza, a 23 de octubre del 2023

A quien corresponda:

Madres y Padres de familia de 6° A.

Buenos días, mamás, papás y tutores de 6° "A", con la autorización del director y de su maestro de grupo, me presento, soy la maestra Itzayana Gabriel Pedraza Vázquez, actualmente soy titular de 3°B.

El motivo de mi mensaje es para hacerles una invitación a participar en la investigación que estoy realizando, por parte de la maestría que estoy estudiando, mi investigación tiene como objetivo "Analizar las representaciones sociales que madres y padres de familia construyen sobre la *buen maestra* y el *buen maestro* de primaria", es decir, conocer su opinión sobre los buenas maestras y maestros de primaria, ya que ustedes llevan un camino largo recorrido en la primaria de sus hijas e hijos.

Cabe destacar que la información que me proporcionen será con fines investigativos únicamente, no es una actividad académica de la escuela y mucho menos afectará las calificaciones de sus hijos. De igual manera es una invitación a participar de manera voluntaria quienes gusten y tengan el tiempo de querer participar, así como la protección de sus datos personales, no se utilizarán de ninguna manera que los afecte y será de manera anónima, por lo que usaremos seudónimos o apodos para nombrarlos en la investigación.

El proceso de la investigación consiste en las siguientes etapas:

1. La primera consiste en responder un formulario de Google que se les hará llegar vía WhatsApp a través de su maestro que me hará favor de difundirlo en su grupo de dicha aplicación, las primeras preguntas son datos personales para tener un control de datos estadísticos en la investigación y después viene la primer pregunta sobre la investigación, en la siguiente sección encontrarán dos preguntas, siendo la primera si le gustaría participar en una entrevista individual y después en un grupo focal, es decir, una entrevista grupal, tendrán dos opciones de respuesta "sí y no", contestarán de acuerdo a si desean o no participar en la investigación.
2. La segunda etapa es la entrevista individual que durará aproximadamente 30 minutos, esto dependerá de la conversación que se desarrolle entre ustedes y yo en la entrevista, consiste en 5 preguntas y en la realización de una actividad en una hoja de papel. Después se les hará la invitación a participar en la entrevista grupal, que de igual manera están en la disposición de aceptar o no.

3. Y la última etapa consiste en la entrevista grupal, con varias mamás o papás y yo, la entrevista durará y dependerá de la conversación que se desarrolle entre ustedes y yo en la entrevista grupal que consiste en 10 preguntas.

Es importante mencionar que todas las entrevistas se programarán en el transcurso a partir de que acepten, hasta el mes de enero o febrero, se realizarán en la escuela en el espacio que tengamos disponible ya sea mi salón o la biblioteca, las entrevistas serán en el horario de educación física de mi grupo, martes de 8:00 a.m. a 8:50 a.m. y los jueves de 11:50 a.m. a 12:40 p.m. Y lo más importante se solicitará su autorización para que sean grabadas en audio o en video dependiendo del tipo de entrevista, y sino únicamente en audio, esto con la finalidad de transcribir las respuestas de la entrevista y así después poder realizar el análisis pertinente.

Todo lo que se recabe quedará plasmado en mi documento de tesis de la maestría y después se publicará en un artículo que será de interés de toda la comunidad educativa, ya que, el análisis final de estas entrevistas aportará información muy valiosa al campo del conocimiento de la investigación educativa.

Agradezco infinitamente la atención prestada a este mensaje, ya que por problemas de salud no me pude presentar ante ustedes en la junta que tenían programada el día de hoy con su maestro, ya que el permiso estaba dado por parte de él.

Quedo al pendiente de su valiosa participación en este proyecto de investigación, y agradezco de antemano la disposición de quienes gusten participar.

Atentamente: Maestra Itzayana Gabriel Pedraza Vázquez.

Estudiante de la maestría en Investigación Educativa Acepto participar voluntariamente en este proceso de investigación.



Nombre y firma
Mtra. Itzayana Gabriel Pedraza Vázquez

Nombre y firma
Mamá, papá o tuto que participa en la investigación.

Anexo C. Guía de entrevista: experiencias históricas

¿Acepta participar en esta investigación y que grabe sus respuestas para el análisis de información?

Categorías: características personales y estrategias pedagógicas.

A. Historia individual escolar.

A1. Cuando era estudiante de primaria, ¿tuvo algún buen maestro, podría describirla o describirlo?, ¿podría decirme sus características?

A2. ¿Cómo enseñaba?, ¿tenía experiencia enseñando?

A3. ¿Una maestra o maestro de primaria influyó en su vida?

B. Historia escolar de las hijas y los hijos.

B1. ¿Sus hijos han tenido algún buen maestro o maestra en la primaria, cómo eran?

B2. ¿Cómo enseña?, ¿tiene experiencia enseñando?

B3. ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento de su hija o hijo por influencia de algún docente de primaria?

B4. ¿Desea agregar algo más sobre la maestra o maestro de primaria?

Categoría: interacción social

C1. ¿Considera que la profesión docente es valorada actualmente?

Agradezco su tiempo y participación.

Anexo D. Guía de entrevista: contexto social inmediato

Categoría: interacción social.

A. Participación social.

A1. ¿Qué acciones realiza un maestro o maestra de primaria ante problemáticas del contexto social de la escuela?

A2. ¿Qué actitudes tiene un maestro o maestra ante una situación que afecte negativamente el ambiente escolar?

A3. Si en el contexto social inmediato encontramos problemáticas como asaltos, venta de drogas, prostitución, entre otros, ¿el maestro o maestra es quien describe estas problemáticas a los niños y niñas?

A4. ¿Hay temas que no debe abordar con los niños y niñas un maestro o maestra? ¿Cuáles?

B. Interacción con maestras y maestros de primaria.

B1. ¿Cómo es la comunicación entre padres de familia y un maestro o maestra de primaria?

B2. ¿Cómo es el trato entre padres de familia y un maestro o maestra?

B3. ¿Cuáles son los deberes que tiene un maestro o maestra hacia los padres y madres de familia?

B4. ¿Cuáles son los límites que existen entre ustedes madres y padres de familia y un maestro o maestra?

B5. ¿Cómo reconocen los padres y madres de familia el trabajo del maestro o maestra de primaria?

B6. ¿Qué esperan los padres y madres de familia de un maestro o maestra de primaria?

B7. ¿Considera que su opinión como mamá es tomada en cuenta por las y los maestros?, ¿podrían dar algunos ejemplos?

Productos obtenidos durante la Maestría

Ponencia

Pedraza, I. G. (2023). Características que conforman los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres y padres de familia sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria. En VII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE), 4 de diciembre de 2023. En el marco del *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE)*. Villahermosa Tabasco, México.

Memoria

Pedraza, I. G. (2023). Características que conforman los elementos constitutivos del contenido de las representaciones sociales de madres y padres de familia sobre la buena maestra y el buen maestro de primaria. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa 2023-2024*, 7(4), C-1516, 1-8. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1516.pdf>