

Estrategia de fomento de la participación de la comunidad educativa en la escuela

Santo Domingo,
República Dominicana,
2026



ESTRATEGIA DE FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA

Santo Domingo,
República Dominicana
2026



Estrategia de fomento de la participación de la comunidad educativa en la escuela

Investigadora

Teresa María Guerrero

Dirección de Evaluación e Investigación

Julián Álvarez Acosta

Departamento de Investigación

Adrián Gutiérrez

Departamento de Estudios Internacionales

Omar Amílcar G. Pérez V.

Departamento de Evaluación de Programas Nacionales

Noel R. Rodríguez R.

Divulgación Científica

Lucía Castro Araújo

Corrección de estilo

Departamento de Divulgación Científica

Diseño de contenidos de la intervención

Fundación Didáctica

Equipo de trabajo de campo

Raydy Marlyn Cabrera

Karen Sammuel Thomas

Liza Paola Mendoza

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Lidia Moreta

Silvia Díaz Santiago

Derechos reservados

© 2026 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISBN DIGITAL: 978-9945-513-31-8

Mayo 2026

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Luis Miguel De Camps García-Mella
Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios
Técnicos y Pedagógicos

Marie Laure Aristy Paul
Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos
Administrativos y Financiero

Francisco Germán D' Oleo
Viceministro de Educación, Encargado de
Acreditación y Certificación Docente

Ayacx Mercedes
Viceministro de Educación, Encargado de
Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión
y Control de la Calidad de la Educación

Jesús Antonio Andújar Avilés
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de
Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	3
Problemática	4
Objetivos	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
Estado del arte	6
Marco teórico	9
El involucramiento parental.....	9
El involucramiento parental en el logro educativo.....	11
Programas de involucramiento comunitario en la escuela.....	12
Participación en familias de niveles socioeconómicos bajos y contextos vulnerables.....	13
Mercado laboral, trabajo de cuidado y participación de la familia en la escuela.....	15
Aspectos metodológicos	16
Diseño.....	16
Participantes y contexto.....	17
Criterios de selección de los participantes.....	17
Técnica de recolección de datos.....	17
Grupos de discusión.....	17
Observación no participante.....	18
Entrevistas.....	18
Procedimiento.....	18
Resultados	19
Primera fase.....	19
Contexto de la comunidad.....	19
Centro educativo del distrito 12-01.....	19
Centro educativo del distrito 12-03.....	19
Centro educativo del distrito 15-04.....	20
Grupos focales.....	20
Resultado de las consultas.....	21

Árbol de problemas.....	23
Segunda fase.....	24
Plan de acción.....	24
Componentes del programa	24
Tercera fase	25
Distrito 12-01	27
Distrito 12-03	28
Reflexiones sobre tercera fase	29
Cuarta fase	30
Ajustes en la cuarta fase.....	30
Distrito 12-01	30
Distrito 15-04	31
Consideraciones de cierre parcial	31
Recomendaciones	32
Sugerencias para la política educativa	32
Referencias bibliográficas	33

RESUMEN

La integración de la familia y del entorno comunitario a la escuela constituye un factor clave para favorecer mejores desempeños educativos, fortalecer la permanencia escolar y promover ambientes de aprendizaje más armoniosos. En este contexto, la presente investigación tuvo como propósito identificar formas efectivas de promover el involucramiento de familias pertenecientes a contextos socialmente vulnerables, mediante la implementación y sistematización de un proceso formativo orientado al fortalecimiento del vínculo entre escuela, familia y comunidad.

El estudio se desarrolló desde un paradigma pragmático y un enfoque cualitativo, utilizando el diseño de investigación-acción por su potencial para generar transformaciones en contextos educativos y comunitarios. La investigación fue realizada entre mayo de 2023 y abril de 2024 en centros educativos de las regionales 12 y 15 del sistema educativo dominicano. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrado por padres, madres y tutores con baja participación en la escuela y con hijos e hijas del nivel secundario.

Los hallazgos evidencian que las principales limitaciones para la participación familiar están asociadas a la falta de conciencia sobre la importancia del acompañamiento educativo y a las exigencias del mercado laboral. Asimismo, se identificaron estrategias efectivas para fortalecer el involucramiento, entre ellas la focalización de grupos específicos de padres, el uso de grupos de WhatsApp para la comunicación y la realización de talleres en horarios flexibles. También se destacó el papel de los líderes comunitarios y de las organizaciones de participación en el fortalecimiento de la comunidad educativa.

La investigación concluye que promover la participación familiar requiere estrategias contextualizadas, sostenibles y articuladas entre escuela, familia y comunidad.

INTRODUCCIÓN

La integración de la familia y del entorno comunitario a la escuela constituye un factor que favorece mejores desempeños educativos y un clima escolar más armonioso (Epstein, 2013). La comunidad educativa está conformada por tres esferas fundamentales: la escuela, la familia y el entorno social. En este sentido, lograr la articulación efectiva entre estos actores representa uno de los propósitos centrales del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

El interés por promover un esfuerzo conjunto entre los distintos actores vinculados a la escuela, colocando al estudiantado en el centro de toda iniciativa educativa, se encuentra reflejado en el Eje Estratégico 4 del Plan Decenal de Educación 2034 (Plan Horizonte). Este plantea la necesidad de una “gestión eficaz del sistema educativo mediante el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa, apoyada en procesos de investigación, monitoreo y evaluación que faciliten la toma de decisiones informadas y promuevan la mejora continua”.

Cuando se hace referencia a la participación en contextos educativos, se alude a la integración de los distintos miembros de la comunidad educativa en actividades y procesos orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes (García Albaladejo y Sánchez Liarte, 2006; Garreta Bochata, 2013). Particularmente, la relación entre familia y escuela genera efectos positivos asociados a la contención emocional y al acompañamiento de los estudiantes, quienes pueden sentirse más motivados para aprender y permanecer en el sistema educativo (Epstein, 2013). Desde esta perspectiva, el involucramiento familiar no solo incide en el rendimiento académico, sino que también actúa como un factor protector frente a la deserción escolar.

En consecuencia, sería esperable que las familias, interesadas en el desarrollo físico, intelectual y emocional de sus hijos e hijas, se mantuvieran informadas sobre su evolución académica y participaran activamente en la dinámica escolar. Sin embargo, los resultados de las Evaluaciones Diagnósticas de Tercero de Primaria (2017), Sexto de Primaria (2018) y Tercero de Secundaria (2019) evidencian que esta realidad no se presenta de manera homogénea en todos los contextos. Los datos muestran, además, que las familias pertenecientes a los quintiles socioeconómicos más bajos presentan menores niveles de participación. Asimismo, se observa que, a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye la participación familiar, alcanzando un 47.4 % en las familias del quintil 1 de sexto grado de primaria.

En este contexto, la presente investigación busca identificar formas efectivas de promover el involucramiento de las familias pertenecientes a contextos socialmente vulnerables. A través de la sistematización del proceso formativo desarrollado, se pretende aportar conocimientos y evidencias que contribuyan al diseño de políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la participación de la familia en los procesos educativos.

PROBLEMÁTICA

El involucramiento de la familia en la educación de sus hijos e hijas es un factor para un mejor desempeño académico (Pizarro, 2013). La presencia de los padres y madres en la escuela envía un mensaje positivo sobre la escuela a los estudiantes. Esta significación actúa en dos sentidos, por un lado, cuando la relación de familia-escuela es cercana, los estudiantes se sienten apoyados. Se destaca que las familias que no mantienen relación con la escuela y que no comprenden la importancia de ese vínculo, no se acercarán por motivación intrínseca.

En su informe sobre participación de la familia en la escuela Ega & Guerrero (2021) encontraron que, a pesar de la importancia del involucramiento de la familia en la educación de sus hijos, 15.5% de los padres del quintil socioeconómico más bajo reconocen que van muy poco y nunca a las reuniones de padres, mientras que en el quintil más alto es un 10%). También se destaca que mientras en los quintiles más altos, las familias se involucran en la educación de sus hijos haciendo presencia en el centro, acompañándolos en lecturas y apoyándoles con las tareas, la participación de los padres de quintiles más bajos, se manifiesta en la asistencia a reuniones y actividades organizadas por el centro educativo. Esta diferencia entre grupos socioeconómicos aumenta la desventaja en el desempeño académico para los estudiantes de contextos socialmente vulnerables.

En el documento de Ega & Guerrero también se presenta que las provincias de La Altagracia, Santo Domingo y el Distrito Nacional son las áreas del país donde hay menor participación de la familia. En visitas a centros educativos de estas zonas y en conversaciones con técnicos distritales de sus demarcaciones, hemos encontrado que estos actores entienden que la participación de la familia es muy baja y lamentan que se les hace difícil lograr que los padres asistan a las reuniones. Estas personas consultadas explican que la falta de responsabilidad con la educación de sus hijos y los compromisos laborales son la principal limitación para tener presencia en la escuela.

Además de la participación de la familia, el involucramiento de la comunidad es relevante en el fortalecimiento de la función de la escuela. En atención al criterio de corresponsabilidad de los actores de la comunidad educativa, se entiende que cada uno tiene rol diferenciado pero trascendental en el desarrollo educativo (Escudero, 2006). El entorno comunitario es el tercer componente que conforma la comunidad educativa, un concepto que integra las esferas de socialización que influyen en los aprendizajes de los estudiantes y su permanencia en el sistema educativo. Más aún, si la comunidad también es parte de la escuela. Las distintas esferas deben compartir la responsabilidad en los aprendizajes para obtener mejores resultados (Weiss et al., 2009). Inclusive, cuando existe cohesión en la comunidad educativa y trabajan en conjunto, el estudiantado se siente sostenido (Epstein, 2013).

La unión de la comunidad educativa entorno al propósito común de mejorar el bienestar de los estudiantes pueden generar en el estudiantado una sensación de contención y apoyo (Epstein, 2013) y el mensaje de que la escuela es importante y les otorga un lugar social, lo

que hace la escuela más atractiva y pudiera contribuir a que permanezcan más tiempo en el sistema educativo.

Para vencer la reproducción social que perpetúa la condición de exclusión de los grupos socioeconómicos más bajos a través de los sistemas educativos (Bourdieu, 1997) es preciso crear estrategias de involucramiento parental sensibles a las condiciones particulares de cada contexto. Desde esta perspectiva, las fuerzas vivas de cada comunidad representan una oportunidad para generar iniciativas que atraigan y sensibilicen a los padres alejados de la escuela. Se reconoce que los centros existen organismos de participación como la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) y los comités de curso, pero también en el entorno comunitario existen organizaciones que funcionan y tienen incidencia en la dinámica social del barrio donde se ubica el centro.

Para aprender sobre cómo desarrollar iniciativa que vinculen las tres esferas de la comunidad educativa pudiera ser útil también entender los compromisos que los actores de cada esfera están dispuestos a asumir. En ese sentido, un proyecto de integración de la comunidad educativa que aproveche potencialidades de los comunitarios y los aportes que estén dispuestos a hacer en favor de la articulación y fomento de la participación de las familias menos involucradas pudiera ser un escenario de aprendizaje para entender las configuraciones sociales en el entorno del centro educativo y su utilidad para fortalecer la escuela.

Como consecuencia surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo involucrar en la escuela a padres con baja participación en la educación de sus hijos?
- ¿Cómo los líderes comunitarios pueden apoyar la integración de la familia en la escuela?
- ¿Cuáles tácticas pueden implementarse para integrar las esferas escuela-comunidad en un proyecto que fomente la participación de familias en la educación de sus hijos?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar tácticas utilizadas en una estrategia de involucramiento de familias y comunitarios en escuelas ubicadas en barrios socialmente vulnerables.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desarrollar contenidos y materiales para la vinculación v de familias de baja participación en la educación de sus hijos y actores comunitarios en una estrategia de fomento de integración de la comunidad educativa.

Describir las reacciones y comportamiento de los participantes en el proyecto durante su interacción en la estrategia de fomento de integración de la comunidad educativa.

Analizar aprendizajes de la experiencia de la implementación de una estrategia de fomento de integración de la comunidad educativa.

ESTADO DEL ARTE

La participación efectiva de la comunidad educativa es una problemática que está siendo estudiada en diferentes regiones y desde diferentes ángulos. Barranco-Barroso & Bretones-Peregrina (2025) en su estudio sobre el involucramiento de la participación en la educación para la atenuación de desigualdades, se planteó como objetivo analizar las condiciones que limitan y las que facilitan la participación en centros del nivel secundario. El método consistió en una investigación de enfoque mixto, donde participaron 60 centros de Castilla-La Mancha, donde se realizaron 1.620 encuestas válidas: 769 estudiantes, 247 docentes y 582 familiares. Los investigadores encontraron que uno de los principales obstáculos de la participación es la ausencia de una cultura de involucramiento e inclusión. Además de esto, señalan que la escasez de tiempo, recursos y limitadas capacidades tecnológicas de las familias limitaban la efectividad de las iniciativas que se desarrollaban en este sentido.

Sales, A. et al. (2018) se planteó como primer objetivo identificar recursos y estrategias que tienen los centros educativos para promover la relación con su entorno; el segundo objetivo fue conocer la percepción de las familias y el equipo docente sobre el involucramiento en su escuela. Para la encuesta se seleccionaron 144 centros educativos del País Vasco. Los resultados muestran que los docentes y las familias tienen una percepción positiva con respecto a los recursos y estrategias destinadas a la integración de ambas esferas. Sin embargo, los autores destacan que aún falta mucho para lograr la implementación de modelos participativos de co-gestión democrática.

Los investigadores interpretan que las expectativas de los padres son incorporadas por sus hijos. Asimismo, describen que las familias que participan asumen una actitud activa ante su condición de vulnerabilidad y buscan asociarse con otros miembros de la comunidad.

A partir del estudio de casos en dos escuelas salvadoreñas, Martín (2021) explica que la poca valoración de la educación que otorgan las familias estaría vinculada con la percepción de calidad y trascendencia. Es decir, en esta investigación se identificó que los centros educativos sentían que las familias no satisfacían sus demandas, mientras que las familias manifestaban que no se involucraban porque no les hacían parte de la planificación de actividades.

Estudios recientes revelan que en ocasiones persiste la desconexión entre la escuela y la familia. En un trabajo de corte cualitativo realizado en una comunidad vulnerable de Costa Rica, Bazán et al. (2022) investigaron sobre el sentido de las prácticas de los padres en apoyo al estudio y a la realización de las tareas escolares de estudiantes de quinto grado de primaria,

con diferentes desempeños académicos. Encontraron que las familias apostaban a la educación como medio de alcanzar sus aspiraciones.

Velásquez, R. & Miranda, C. (2017) se propuso estudiar y sintetizar las tendencias, inquietudes y elementos sobre la escuela y la comunidad. A partir de un análisis documental con bibliografía enfocada en participación educativa y ciudadanía, los autores encontraron que la participación comunitaria en la escuela en Chile se validaba a través de los consejos escolares y centros de estudiantes, entre otros organismos de participación. En este estudio, también se evidencia la valoración positiva que profesores y estudiantes otorgan a la participación. Sin embargo, los autores concluyen que las comunidades escolares son de corta duración y poca relevancia para las personas. Destacan que no son verdaderas comunidades por no presentar las características que definen este concepto.

Bustos (2017), también encontró que las esferas de la familia y la escuela están atomizadas. En su investigación que describe las percepciones que tienen los padres de familia de niños de primaria de Ambato, en Ecuador. Según los resultados, los padres de mayor nivel educativo no exhiben el mismo esfuerzo en participar en la escuela que en su desarrollo profesional. También se destaca que los padres opinaron que su responsabilidad se circunscribe más al entorno de lo privado que a la participación en la escuela.

En la investigación de Simbaña (2018), realizado en Ecuador, se utilizó la etnografía para hacer observación participante en diferentes etapas. Igualmente, realizaron entrevistas al personal docente y madres de las escuelas estudiadas. En su investigación no encontró relaciones positivas entre los actores de la comunidad educativa. Como indicador de esto, revela que los docentes no estaban de acuerdo en incluir a las madres en los procesos dentro de la escuela.

En el proceso de revisión de la bibliográfica se encontraron iniciativas en República Dominicana de promoción de participación de la familia en la escuela. Entre ellos, procesos de implementación de escuelas de padres (MINERD, s.f.) y programas de fomento de habilidades parentales para la crianza (MINERD, s.f. 1). Sin embargo, no se encontraron estudios que hayan sistematizado las experiencias, ni que aporten conocimiento sobre la forma de implementar estrategias sobre este tema.

Weiss et al. (2009) recomienda cuatro principios esenciales para integrar políticas de involucramiento familiar:

1. Las iniciativas deben concebir las esferas como actores de responsabilidad compartida.
2. El involucramiento familiar es necesario, pero debe ser parte de otras estrategias de aprendizaje integral.
3. Debe ser un esfuerzo en evolución
4. Las políticas de participación deben ser consistentes en el tiempo.

A partir de un estudio que utilizó como fuente de datos las Evaluaciones Diagnósticas de Tercero (2017) y Sexto (2018) de primaria (Ega & Guerrero, 2021) se identificó que las familias de zonas urbanas tienen menor involucramiento en los organismos de participación del centro educativo. Los datos revelaron que las familias de quintiles socioeconómicos bajos se involucran más asistiendo a reuniones de padres y en organización de eventos que apoyando en la realización de tareas o acompañando en lecturas. Debido a que los padres y las madres de niveles socioeconómicos más bajos tienen menor nivel educativo, lo que les dificulta poder interactuar con los contenidos de las asignaturas. El informe de la investigación recomendaba que los programas de participación parental reconocieran las formas diferenciadas que tienen los padres de involucrarse con la escuela, atendiendo al grupo social al que pertenezcan.

En un estudio sobre políticas de participación de la familia en cuatro países latinoamericanos: Colombia, Chile, México y Uruguay, Gubbins et al. (2023) estudió sobre perspectivas, niveles y espacios de participación de la familia que destacan en las políticas de involucramiento de la familia en la escuela en la región. En sus hallazgos, el autor encontró que en las políticas de México, Colombia y Chile son resultado de la integración de diferentes modelos. En México se identificó propensión a la gobernanza democrática como fundamento del sistema escolar en sus diferentes niveles no se ajustan a modelos; mientras que en Chile se destaca esta tendencia democrática en los distintos niveles de gobernanza, incluyendo el centro educativo. En México, Colombia y Chile, la política educativa de participación integra de manera relevante las ventajas que la vinculación de la familia supone a la mejora de la gestión educativa, tanto en lo administrativo como en el clima escolar. En Uruguay las políticas de involucramiento se concentran en promover la integración de la familia en los procesos de aprendizaje en el hogar. El punto de intersección en las políticas de estos países es la legitimación de la familia como socios en la construcción progresiva y siempre inacabada de mejora de la escuela.

Como estructura de formación la política educativa ha creado la Escuela de Padres y Madres, establecida a partir de la orden departamental 11-98. Asimismo, el Manual Operativo de Centro (MINERD, 2013) presenta los distintos organismos de participación. Entre ellos, la como espacio formativo y de intercambio de ideas y soluciones para la mejora continua de la calidad educativa. La Escuela de Padres y Madres tiene diversas funciones, tales como la sensibilización de las familias sobre la relevancia del centro educativo como lugar de crecimiento integral de sus hijos. De igual forma, una escuela de padres instruye a los progenitores para prevenir situaciones que pongan en riesgo al estudiantado y se les ofrece herramientas para involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

El Center on School, Family and Community Partnerships de la Universidad Johns Hopkins, Baltimore fundó una red de colegios e institutos donde se fomenta la relación familia-escuela-comunidad. Esta red, creada en 1996, tiene presencia en Estados Unidos, Canadá y Latinoamérica (Suárez et al., 2014).

El estudio de García & Milla (2024) con padres y madres en Perú “Los resultados muestran que el nivel educativo y socioeconómico de los padres puede afectar su grado de involucramiento en la educación de sus hijos. Además, se observa una brecha de género en la participación, ya que las madres tienen una mayor participación que los padres en general” (...) “se necesita fomentar el involucramiento de los padres en el aprendizaje virtual de sus hijos en el Perú, a través de medidas que puedan mejorar la participación de los padres en la educación de sus hijos. Esto podría lograrse a través de capacitaciones para los padres y docentes, así como el desarrollo de programas que involucren a los padres en la educación de sus hijos y promuevan el uso adecuado de las TIC en la crianza y el aprendizaje”.

Tomando como fuente los datos del estudio Programme for the International Student Assessment -PISA- Valdés (2021) realizó un estudio donde se identificó que el alumnado de hogares de nivel socioeconómico bajo tiene un volumen de capital cultural inferior a sus compañeros de clase media, evidenciándose menor hábito de lectura, menos conversaciones con sus padres sobre temas políticos y otros tópicos de actualidad y en el hogar cuentan con menos bienes culturales. Los resultados del estudio presentó que en el alumnado de la muestra el capital cultural está asociado positivamente a desempeño en lectura y matemáticas.

MARCO TEÓRICO

La calidad educativa es el resultado del comportamiento de diferentes factores. El involucramiento parental y de la comunidad en la educación de los estudiantes es uno de ellos. En el caso de la familia, hasta las primeras décadas del siglo XX, su función en la educación era formar a sus hijos buenas costumbres, mientras la escuela se dedicaba a instruir en las disciplinas académicas como lengua, matemáticas, física, entre otras. Sin embargo, en la actualidad la familia y escuela tienen responsabilidades en común, lo que invita a que estas dos instituciones trabajen juntas para procurar la calidad de los aprendizajes del estudiantado (Maestre, 2009). Establecer un corpus teórico de la participación de las familias actuales en la educación de sus hijos es un levantamiento de información que debe abarcar diferentes elementos que caracterizan las sociedades del Siglo XXI. Para pensar las comunidades educativas actuales es necesario tomar en cuenta procesos demográficos como la urbanización de las poblaciones y las nuevas dinámicas del mercado laboral, donde la mujer se ha integrado más activamente. El nivel sociocultural ha sido destacado por teóricos como Bourdieu, Passeron y Bernstein como factor de desigualdad en el involucramiento parental en la educación. El relevamiento de la bibliografía presenta el pensamiento y los conocimientos producidos en torno a los elementos que inciden en la participación parental.

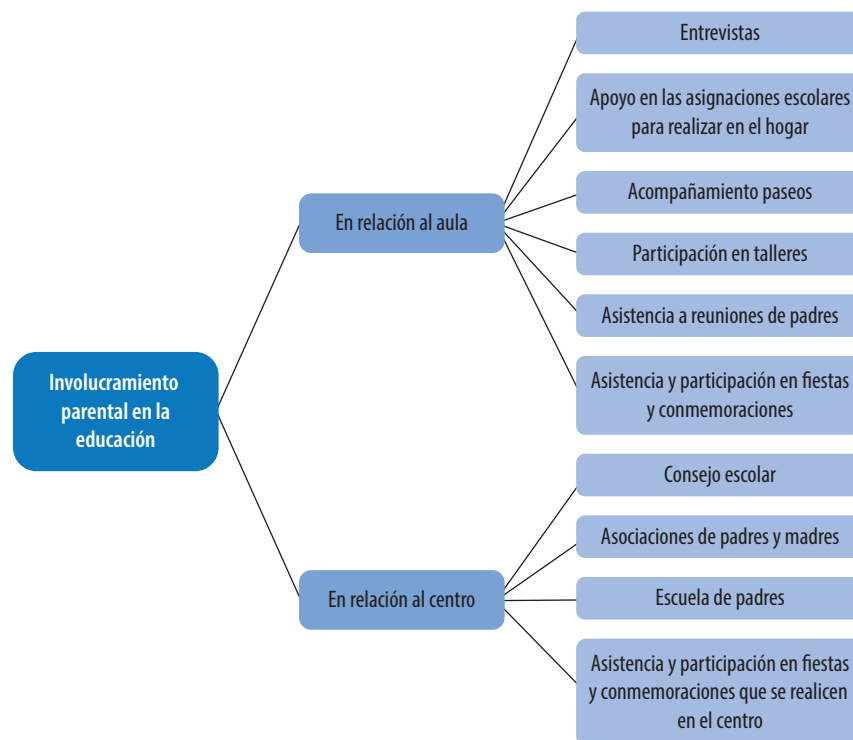
EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL

El concepto de involucramiento parental en la educación se refiere a la implicación de integrantes de la familia en actividades que se relacionen directa o indirectamente en los aprendizajes de sus hijos (Epstein & Clark, 2004). La pandemia del COVID-19 puso en relieve

el papel de los padres y las madres en la educación. Esta función formadora de los hogares cobró mayor importancia debido a que era necesario que la familia se involucrara para lograr que los estudiantes siguieran los contenidos del currículo y realizaran las tareas (García & Mi-lla, 2024). Este evento también abrió las cuestionantes sobre cuáles familias están cumpliendo el mandato constitucional establecido en el artículo 63 que establece que la familia tiene responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos e hijas.

Desde su reflexión, Maestre (2009) describe que la participación parental tiene dos tipos de manifestaciones, una que sucede en relación con el aula y otra que se vincula al centro educativo. Lo referido a la relación con el aula, son actividades más relacionadas a los contenidos curriculares. El apoyo en la realización de las tareas es quizás el ejemplo más significativo de este tipo de vinculación parental con la educación de sus hijos, pero existe una diversidad de acciones. Las entrevistas con los docentes para profundizar sobre el desempeño del estudiante es una forma habitual de dar seguimiento a la evolución de los aprendizajes de los hijos. Asimismo, la autora incluye en esta categoría la participación en conmemoraciones, como pueden ser fechas patrióticas o días designados para hacer conciencia sobre alguna problemática social o ecológica, como el Día del Agua, son también ejemplos de este tipo de involucramiento.

Figura 1.
Acciones de participación parental según tipo de involucramiento.



Elaboración propia a partir de Maestre (2009).

El involucramiento que tendría relación con el centro es aquel que implica vinculación activa con los organismos de participación del centro educativo. Como se detallará más adelante, este tipo de involucramiento tiene una influencia en la toma de decisiones del centro educativo. En el contexto dominicano tenemos los comités de curso y las APMAE como organizaciones dentro de la escuela que fomentan la presencia activa de las familias en la escuela. Igualmente, las escuelas de padres tienen un importante rol en el fortalecimiento de una cultura de integración de las familias en los procesos de aprendizaje. En el caso dominicano, estos órganos están instaurados en la Ordenanza 09-2000 (MINERD, 2000). Las entidades creadas para propiciar el involucramiento, tanto las establecidas por la política educativa como por iniciativas propias de la gestión del centro tienen repercusión en el clima escolar. Sin embargo, Epstein (2013) destaca que las organizaciones de padres como las comunitarios por sí solas no generan estudiantes con desempeño sobresaliente, pero sí motivan, empoderan y comprometen a niños y adolescentes a que alcancen conquistas propias.

EL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN EL LOGRO EDUCATIVO

Epstein (2013) señala que en las comunidades educativas donde existen cohesión, se evidencia un dinamismo que favorece el ambiente escolar. Explica que este dinamismo se debe a que trabajan mancomunadamente, uniendo su creatividad, recursos y esfuerzos en propiciar mejores condiciones para los estudiantes. También organizan actividades, ofrecen servicios y promueven un entorno familiar que contiene a los niños y adolescentes del centro. Los beneficios potenciales de la cohesión de la comunidad educativa son tan diversos que deben ser incorporados a la planificación académica (Morales & Aguirre, 2018).

Para la autora, investigadora y creadora del Center on School, Family and Community Partnership de la Universidad de Hopkins, la clave es la alianza de los tres entes que componen la comunidad educativa. El modelo de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad pone al estudiante en el centro y su fin ulterior es contribuir a la construcción de un sujeto íntegro y autónomo. Además, esta alianza favorece directamente a los padres, potencializando su destrezas y liderazgo, estrechando lazos entre las familias (se generan nuevas redes sociales). Los docentes también se ven beneficiados, ya que se facilita su labor como maestros, al contar con socios dentro del hogar que apoya los aprendizajes de los estudiantes (Epstein, 2013).

La disposición de los padres y madres de involucrarse con la escuela depende de diferentes aspectos que van desde sus imaginarios hasta las expectativas escolares que tienen sobre sus hijos e hijas (Morales & Aguirre, 2018). De igual manera, la capacidad de los progenitores de interactuar con los contenidos curriculares es un aspecto que determina el nivel de vinculación con la escuela.

El propósito de los esfuerzos para acercar a las familias a la escuela es fomentar que la escuela les acompañe en el proceso educativo de sus hijos. Existen aspectos que tienen que

ser asumidos por la familia que el centro educativo no puede sustituir (Maestre, 2009), como la valorización de la escuela y el apoyo a los aprendizajes desde el hogar.

PROGRAMAS DE INVOLUCRAMIENTO COMUNITARIO EN LA ESCUELA

Los programas de involucramiento parental procuran estrechar relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa y fomentar la interacción para desarrollar procesos dirigidos bajo la misma visión. Epstein (2013) explica que las estrategias de participación comunitaria pueden colaborar a mejorar el ambiente escolar y a aumentar las probabilidades de éxito de los padres en la crianza y guía de sus hijos. Igualmente, la autora expresa que las iniciativas de involucramiento ayudan al progreso de la práctica docente. Señala la importancia de que los maestros vean a sus estudiantes más allá de la condición de sujetos que van a la escuela a adquirir las competencias definidas por el currículo, sino que puedan entenderlos como niños y adolescentes. Asimismo, la familia deben ser concebidas como socios en la misión inacabada de la mejora de la calidad educativa. Epstein sostiene que cuando la mirada hacia la familia cambia, se puede abrir la posibilidad a oportunidades de transformación en la escuela.

Maestre (2009) señala que la participación parental puede ser de manera directa e individual con el docente o de forma colectiva a través del involucramiento en espacios de integración. Sin embargo, según el modelo de esferas de influencia entrecruzadas/interrelacionadas los estudiantes se desarrollan mediados por sus entornos familiar, escolar y comunitario (Epstein, 2004). Estas tres esferas pueden estar atomizadas o presentar una interrelación dinámica. Epstein (2013) señala que estas esferas en ocasiones interactúan y menciona algunos ejemplos concretos: “estas relaciones sociales pueden ser representadas y estudiadas a nivel institucional (cuando la escuela invita a todas las familias a un evento o envía la misma comunicación a todas las familias) y a nivel individual (si un apoderado y un profesor se reúnen o hablan por teléfono)”.

Cuando las esferas están atomizadas, tienden a imaginarios distintos sobre las responsabilidades de cada una en la educación. En la actualidad, menciona Epstein, existen docentes que entienden que tendrían mayor éxito si los padres y madres cumplieran su labor de continuar con los contenidos; mientras que las familias consideran que la educación es responsabilidad de la escuela. Sobre esto, destaca que son las comunidades educativas que trabajan juntas, las que logran desarrollar oportunidades de mejora de calidad de la educación.

A medida que los estudiantes avanzan en sus grados, la alianza entre la escuela y la familia se va debilitando, al menos que la escuela diseñe iniciativas adaptadas a cada nivel (Epstein, 2013). En el caso dominicano también se ha encontrado evidencia de que en los niveles más altos, la participación de los padres disminuye (Ega & Guerrero, 2021), este comportamiento tiene explicación en que las familias asumen que el adolescente necesita menos guía y

supervisión, pero también, a medida que aumentan los grados los contenidos de las asignaturas se complejizan y los padres pueden sentirse limitados de involucrarse por no entender el currículo. Estas limitaciones son más frecuentes en los niveles socioeconómicos bajos.

PARTICIPACIÓN EN FAMILIAS DE NIVELES SOCIOECONÓMICOS BAJOS Y CONTEXTOS VULNERABLES

Como ya se ha mencionado en este documento, las familias que menos participan son aquellas que pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos. Este comportamiento no es exclusivo en la sociedad dominicana. El clásico de la sociología de la educación, Pierre Bourdieu, desarrolló una extensa obra sobre la teoría del capital cultural y su relación con diferentes prácticas y consumos culturales, entre ellos el involucramiento parental en la educación.

El capital cultural es el acervo de una clase social. El capital cultural parental es la acumulación de prácticas y consumos de una persona y es heredado a su prole. Las familias protegen su capital a través de distintas estrategias de reproducción social, entre ellas, las estrategias educativas (Bourdieu, 1998). El teórico destaca que dentro de las estrategias educativas están las prácticas de escolarización de los hijos, tácticas a muy largo plazo y que no las vincula con la intención de generar capital humano (Bourdieu & Passeron, 2019). Es decir, Bourdieu desarticula la idea de que en efecto la inversión en educación se hace primordialmente para oportunidades en el mercado de trabajo, sino “ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo”.

En la teoría de Bourdieu (1998), la movilidad social de las clases populares se ve limitada por la porque la herencia de capital cultural, económico y social que los padres entregan a sus hijos.

Las prácticas y símbolos que los grupos sociales están definidas a mantener su condición de clase. Esto no es un ejercicio siempre consciente, pero explica la perpetuación del status quo. Asociado al capital cultural está el concepto de *habitus*, que son las maneras de pensar y actuar de una persona como parte de un grupo social (Bourdieu, 1998):

(...) los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc...

En ese sentido, los grupos sociales tienen formas distintas de ver y valorar a la escuela. Esto se manifiesta en su acción frente a la escuela y su manera de presentarse como interlocutor de docentes, directores y contenidos curriculares.

En su teoría sobre la reproducción, los teóricos Bourdieu y Passeron (1972) describen como el sistema educativo reproduce desigualdad social y provoca la perpetuidad de la condición de alienados sociales en las clases subalternas. Según este pensamiento, este esquema de reproducción no es arbitrario, sino que responde a una estrategia de poder para mantener las clases dominantes en su posición privilegiada. Este proceder sistémico es denominado violencia simbólica y su lugar de práctica y expansión es la escuela.

La teoría de la Reproducción pone de manifiesto como en la institución educativa trabaja para mantener el estatus quo de clase (Ávila F., 2004), un postulado que refiere a que la escuela está lejos de ser un medio transformador. El resultado de las interpretaciones de Bourdieu y Passeron no está exento de críticas por su mirada pesimista sobre los sistemas educativos y contradice el discurso de la política educativa que se abandera de la inclusividad y propugna por la calidad.

Desde la experiencia chilena, Pizarro et al. (2013) apunta que en centros educativos de contextos socialmente vulnerables, no resulta difícil encontrarse con que dentro de institución educativa se crean proyectos para incentivar a los padres a que se involucren apoyando los aprendizajes de sus hijos, como aportando al centro. En Chile, a través del estímulo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial se crean iniciativas de mejora de los centros educativos. Pizarro et al. (2013) señala que estas iniciativas pueden incluir la contratación de profesionales del área social u otras estrategias que impliquen una intervención desde distintas disciplinas.

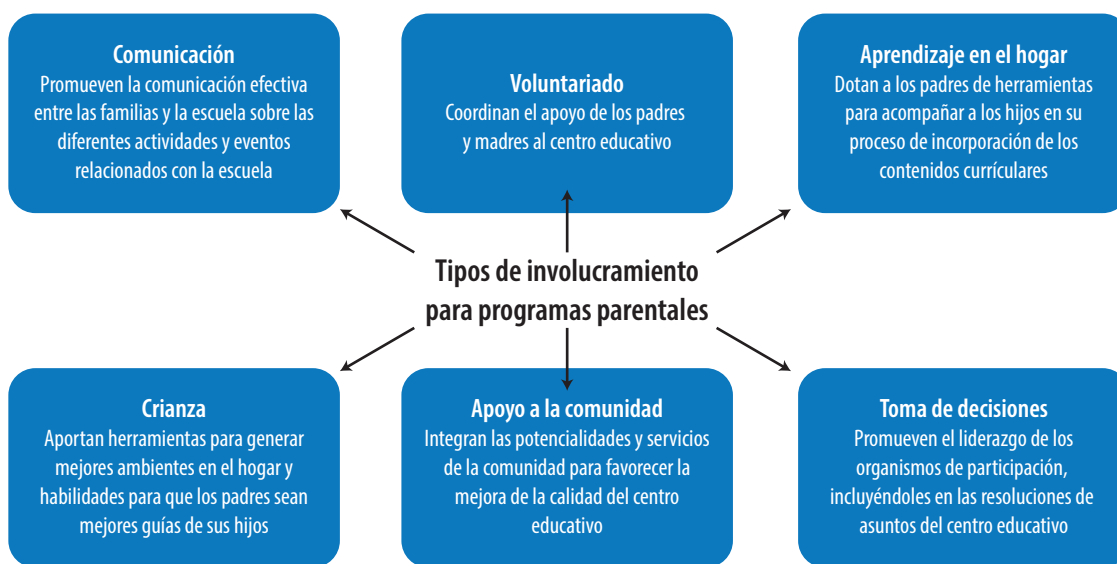
Los centros educativos donde asisten hijos de padres y madres de niveles socioeconómicos más altos, tienden a desarrollar alianzas positivas con las familias. En los niveles bajos, se necesitan intervenciones particulares de la escuela para que la comunicación no sea fundamentalmente sobre los problemas de logro académico y de conducta de los hijos (Epstein, 2013). No solo el nivel socioeconómico del familia es un factor que presenta desventajas para el estudiante en cuanto a la participación de los padres, también el estado conyugal de ambos progenitores influye. Los padres separados se involucran menos en la escuela. Asimismo, las condiciones laborales de los progenitores se convierte en limitación, como puede ocurrir con padres que cuyos empleos están ubicados lejos del hogar. Para estos padres resulta complicado vincularse a organismos de participación o ser parte de las actividades del centro educativo.

Según el modelo desarrollado por Epstein, el involucramiento en la crianza contribuye a una mayor asistencia a clases y revaloriza en los estudiantes la importancia de la escuela. Los programas parentales que fomentan la comunicación generan mayor adhesión a las reglas disciplinarias de la escuela y aumento de la conciencia sobre sus calificaciones y medidas para incrementar su rendimiento escolar. Asimismo, el voluntariado en los padres fomentaría en los estudiantes habilidades para comunicarse con los adultos y entendimiento sobre las

destrezas y aportes sociales de los padres. El aprendizaje en el hogar potencia el desempeño en el aula y en prueba. En el caso de la participación en la toma de decisiones del centro, los hijos de los padres involucrados se benefician directamente de los resultados de esas resoluciones, pero también se sienten más protegidos dentro del centro educativo. Cuando los padres colaboran con la comunidad, los hijos se desenvuelven en actividades curriculares y extracurriculares, ampliando su visión de futuro.

Figura 2.

Modelo descriptivo de las formas de involucramiento promovidas en los programas de participación parental.



Fuente: elaboración propia a partir de Epstein (2013).

La National Network of Partnership Schools es una asociación dedicada a mejorar los programas en los centros educativos, empoderando a padres en su rol en la escuela. Igualmente, esta organización orienta a los padres sobre cómo apoyar la educación de sus hijos. Otro de los propósitos de la asociación es lograr que en la escuela se articulen la familia-equipo docente-comunidad para potenciar la calidad educativa. Los programas impulsados en esta plataforma, desarrollan actividades basadas en los seis tipos de involucramiento parental (Suárez et al., 2014).

MERCADO LABORAL, TRABAJO DE CUIDADO Y PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

La familia como institución ha sido espacio de grandes cambios desde la segunda mitad del Siglo XX. Las familias en el pasado eran más sólidas, numerosas y sus miembros tenían mayor interacción. La inestabilidad de las familias actuales también se conjuga con el capitalismo que como sistema económico, privilegia la producción y el consumo.

En Engels (2017) y su descripción de la reproducción y la producción se pueden encontrar las explicaciones al desdibujamiento de la función familiar formadora. En el contexto doméstico o esfera privada se desarrollan las funciones de reproducción, que son las actividades que sostiene la vida de los miembros de la familia. El cuidado de las personas dependientes como los niños, adolescentes y ancianos, son parte de este rol reproductor. Por supuesto, el seguimiento al desarrollo escolar también. Las labores de reproducción han sido tradicionalmente asignadas a las mujeres y suele ser infravalorado (Batthány, 2021).

En la esfera pública tiene lugar la producción, que son las actividades remuneradas. Estas labores tradicionalmente estuvieron asignadas a los hombres. En el capitalismo actual, ambos progenitores tienen que participar en la producción para aumentar la producción de bienes y servicios de la economía.

La producción es indispensable para la manutención y que las familias puedan acceder a salud, educación y eventos recreativos (Batthány, 2021). Sin embargo, el desbalance se produce cuando a pesar de que padre y madre se insertan en el mercado laboral, no hay una redistribución de las labores de reproducción. Es decir, no se evidencia corresponsabilidad masculina. Asimismo, se evidencia más familias monoparentales, donde uno solo de los progenitores tiene que asumir las funciones de reproducción y producción (Maestre, 2009) lo que deja menos tiempo para que se integren activamente a la educación de sus hijos y que tenga presencia constante en la escuela.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio presentado en este informe se realizó desde un paradigma pragmático, lo que nos orientó a la producción de un conocimiento mediante la acción. Esta forma de comprender el fenómeno social que estamos estudiando es cambiante y dinámico (Elgeddawy & Abouraia, 2024). Se consideró este paradigma considerando las demandas planteadas por los objetivos, mismo que persiguen encontrar una forma efectiva de vincular las tres esferas de la comunidad educativa. Asimismo, por las características del fenómeno, se escogió el enfoque cualitativo por las herramientas que ofrece para comprender los escenarios sociales y el rescate de la subjetividad de los miembros de las comunidades (Sandoval Casilimas, 2002). Por las características de la investigación fueron utilizadas diferentes técnicas de recolección de datos. En este capítulo se explica la metodología seguida para cumplir con los objetivos del estudio.

DISEÑO

En concordancia con el objetivo de esta investigación, se ha seleccionado el diseño de investigación acción como el más adecuado. La investigación-acción se enfoca en brindar información que pueda utilizarse en la toma de decisiones para programas y reformas. Igualmente,

la vocación de este método es producir transformaciones, mismas que deben ser incorporadas en la investigación (Hernández S. et al., 2013). La investigación-acción integra una amplia diversidad de estrategias en su propósito de mejorar los contextos sociales y educativos. Mas allá de generación de conocimiento formal, la investigación acción tiene la función de motivar cuestionamientos sobre las prácticas sociales y valores que se le incorporan (Latorre, 2003). En este proceso de construcción de conocimiento se parte del propósito de entender las causas del problema de investigación y sus posibles soluciones. Desde esta perspectiva, los participantes crean y reproducen sentido desde su visión cultural y social (Martinic, 1998). Debido a las herramientas que proporciona este tipo de diseño en sus dimensiones práctica y participativa, ofrecen las posibilidades para cumplir con el objetivo del estudio.

El estudio fue realizado en las regionales educativas 12 y 15. El proyecto fue diseñado e implementado de mayo del año 2023 a abril de 2024. La estrategia fue implementada en tres centros ubicados en sectores de socialmente vulnerables.

PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Para la presente investigación se ha seleccionado un muestreo no probabilístico por conveniencia. En este tipo de muestreo el investigador selecciona de la población los individuos que serán parte de la muestra, según su interés (Canal, 2012) y el propósito de la investigación (Hernández S., 2010).

Mendieta (2015) señala que “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”. Por su flexibilidad y su aplicabilidad a estudios de corte cualitativo, se considera idóneo para la investigación que se pretende realizar.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

- Padres, madres y tutores de 30 a 50 años con baja participación
- Padres, madres y tutores con hijos en Nivel Secundario
- Padres, madres y tutores de hijos con problemas de conducta en la escuela
- Padres, madres y tutores bajo desempeño académico

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

GRUPOS DE DISCUSIÓN

En la fase de contexto se realizaron grupos de enfoque con miembros de la comunidad educativa. Se seleccionó esta técnica para recopilar datos por identificar que es útil en la investigación-acción, ya que sirve para recoger opiniones de diferentes personas sobre un

tema (Bertoldi, 2006). Los grupos de discusión tienen una utilidad relevante cuando se abordan fenómenos vinculados con prácticas que suponen acción colectiva entorno a un fin. Para los grupos de discusión se conforma un conjunto pequeño de personas, guiados por un moderador para conocer qué opinan y sienten sobre un tema en particular (Latorre, 2003). Los grupos de discusión también son llamados grupos focales por dos motivos; en un sentido aborda pocos tópicos o problemas que se abordarán, y en otro sentido la selección de participantes es reducida y tiene que responder a los objetivos de la investigación (Sandoval-Casimilás, 2002). Asimismo, era importante registrar la información aportada desde la interacción de los actores y las experiencias en común sobre los temas abordados en el estudio.

OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

La observación de lo acontecido en el campo de estudio permite analizar y comprender el comportamiento del problema de investigación (Campos y C. & Lule, 2012). Por las realidades disímiles y complejas que experimentan los participantes en el estudio, es útil para la interpretación examinar lo visto y escuchado que se vincule con el tema estudiado.

ENTREVISTAS

Se realizaron entrevistas a profundidad con miembros de equipos de gestión, líderes comunitarios y padres participantes de la acción.

PROCEDIMIENTO

El proyecto de la Estrategia de Fomento de la Participación de la Familia en la Educación de sus Hijos e Hijas contemplaba una fase de introducción a la comunidad educativa y otra fase que consistía en la implementación de los talleres. Se eligieron cuatro comunidades educativas, cada una en un distrito educativo distinto.

Luego de seleccionados los centros, el equipo de investigación se ponía en contacto con el director o directora del centro para coordinar una visita con el equipo de gestión. En la reunión el equipo de investigación le presentaba el proyecto de investigación y los beneficios para el centro. En esa misma visita, se hacían los aprestos para una segunda visita, esta vez con los representantes de organismos de participación del centro y líderes comunitarios.

En los cuatro centros se realizaron las reuniones con los representantes de la comunidad educativa. Se seleccionaron cuatro distritos: 10-3, 12-1, 12-03 y 15-04. En todas estas reuniones, los comunitarios dieron su visto bueno al proyecto y se mostraron interesados en colaborar. Sin embargo, antes de comenzar la intervención el equipo de investigación no recibió el apoyo necesario del centro 10-03 para poder implementar. Se destaca que la voluntad de integrarse activamente es fundamental para el éxito de un proyecto de este tipo. En

la investigación-acción cooperativa los involucrados son socios de la investigación. Logro de los objetivos depende del potencial que tenga la comunidad para proponer, trabajar, crear alianzas, entre otras habilidades (Hernández Sampieri et al., 2013). En los capítulos siguientes se describen los procedimientos ejecutados en cada una de las fases de la acción.

RESULTADOS

PRIMERA FASE

CONTEXTO DE LA COMUNIDAD

Para el estudio fueron seleccionadas tres comunidades educativas. Los centros escogidos se encuentran en regionales que presentan bajo porcentaje de participación de la familia. Dos de los centros pertenecen a la regional 12 y la regional 15.

CENTRO EDUCATIVO DEL DISTRITO 12-01

El centro está ubicada en un barrio socialmente vulnerable de la ciudad de Higüey y de difícil acceso. En el entorno del centro las calles están en malas condiciones. Para el momento de la intervención, los cortes de energía eléctrica en la zona eran frecuentes. El sector se caracteriza por haber aumentado de manera vertiginosa su población y cantidad de viviendas en los últimos quince años. Este crecimiento no ha contado con la planeación, ni previsión por parte de las autoridades municipales, lo que ha generado diversos problemas ambientales y de seguridad.

Como muestra el cuadro X, la ciudad ha experimentado un crecimiento intercensal de 42%. Actualmente, la zona urbana de Higüey cuenta con una población de 210,278.

Cuadro 1.

Población por sexo de la ciudad de Higüey

SEXO	2010	2022
Hombres	72,940	101,450
Mujeres	75,038	108,828
Total	147,978	210,278

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010, 2022. Oficina Nacional de Estadística.

*En estos datos no se incluye la población de los distritos municipales del municipio de Higüey.

CENTRO EDUCATIVO DEL DISTRITO 12-03

El centro educativo seleccionado en el distrito 12-03 es una institución de amplia tradición, se trata de una de las escuelas más antiguas de la ciudad. La zona urbana del Seibo

es relativamente pequeña. A pesar de la migración externa que reportan los comunitarios, como muestra el cuadro 2, ha experimentado un crecimiento menor que en las demás comunidades.

Cuadro 2.

Población por sexo de la ciudad de El Seibo

SEXO	2010	2022
Hombres	13,149	14,300
Mujeres	13,328	14,676

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010, 2022. Oficina Nacional de Estadística.

CENTRO EDUCATIVO DEL DISTRITO 15-04

El distrito educativo 15-04 se encuentra en el área correspondiente a la Circunscripción 2 del Distrito Nacional. El centro seleccionado se encuentra en un sector de la periferia de la capital dominicana. Es un barrio que ha crecido sin planificación urbana y con servicios públicos deficientes. Parte de las calles del sector no están asfaltadas y el transporte público es escaso.

Cuadro 3.

Población por sexo del Distrito Nacional

SEXO	2010	2022
Hombres	460,903	490,052
Mujeres	504,137	539,058

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010, 2022. Oficina Nacional de Estadística.

GRUPOS FOCALES

Para la identificación de los problemas de la comunidad, se convocaron representantes de la comunidad educativa del centro: APMAE, equipo de gestión, juntas de vecinos, cuerpo de bomberos y líderes religiosos. La recopilación de la información buscaba entender los fenómenos y cómo esas realidades afectaban la dinámica de las vidas de los habitantes de la zona. La conversación se realizó a modo de grupo focal, agotando los siguientes puntos de agenda:

- Presentación de participantes
- Problemas de la comunidad

- Descripción de las familias del centro
- Actividades de ocio de las personas adultas de la comunidad
- Espacios de integración
- Participación de las familias de la comunidad en la escuela
- Cómo estas organizaciones se involucran con las familias de la comunidad
- Lluvia de ideas sobre cómo involucrar a las familias
- Acuerdos

RESULTADO DE LAS CONSULTAS

En los grupos focales con la comunidad educativa se identificaron diversos problemas que les aquejan, entre ellos destaca la poca integración de la familia en diferentes vertientes. La baja asistencia a las reuniones de padres y actos de la escuela son la principal preocupación de los comunitarios y equipo de gestión del centro.

El centro participante del distrito 12-01 es una escuela secundaria construida en una extensión de terreno limitada y con poco espacio para realizar reuniones o encuentros con más de 40 personas, por lo que se dificulta la concentración de una gran cantidad de padres. A pesar del espacio limitado del centro, se enfrenta una sobrepoblación, teniendo que dividir la matrícula en dos tandas. Una de las causas del aumento de la población en el barrio del centro del distrito 12-01 es la migración de personas que llegan en busca de empleo.

“Aquí viene gente de todas partes. Esta es una zona de migrantes. Hay gente de todo el país y extranjeros también”, revela la directora del centro.

“Los muchachos aquí viven una vida de adulto”, coordinadora pedagógica.

“Los estudiantes viven solos”, orientadora.

“Los padres que trabajan en los hoteles se van de madrugada. Salen a las seis de su casa y llegan a las 9:00 de la noche”, comunitaria.

Dentro de la conversación también salió a relucir los problemas de violencia por convivencia entre vecinos y entre estudiantes. Otra preocupación manifestada en el grupo focal

con representantes de la comunidad educativa del centro del distrito 12-01 son los puntos de droga en el entorno.

“Eso está muy peligroso aquí. Ya asesinaron a un presidente de la junta que teníamos”, expresó una líder comunitaria.

Este tipo de eventos causan incertidumbre e impotencia en el barrio que además enfrenta un crecimiento constante, sin que se vean mejoras en la calidad de vida de los residentes. Además, muestra los riesgos a los que están expuestos los estudiantes del centro.

El centro seleccionado del distrito 12-03 es una de las escuelas con mayor historia en la provincia. Se trata de un centro tipo I del nivel primario con grados de secundaria. En el grupo focal con miembros de la comunidad educativa, los participantes se mostraron cohesionados y entusiasmados con participar de un cambio social en las familias de la escuela. En la consulta destacaron dos causas de la falta de participación de la familia: el bajo nivel educativo de los padres y el sector hotelero, principal empleador en la zona. “Los papás que trabajan en Bávaro vienen cada doce días”, relata una de las comunitarias. La orientadora del centro relata algunas de las situaciones que se dan en el centro:

“La mayoría de los estudiantes viven con abuelos. Imagínate tú, un adolescente viviendo con una persona octogenaria... El niño vive arriba y la abuela abajo. La doña solo puede ocuparse de que el muchacho coma, ya ella no puede darle seguimiento a más nada.”

“Aquí a veces uno tiene que adoptar a algunos estudiantes”, coordinadora pedagógica refiriéndose a casos de estudiantes que reciben maltrato en sus hogares.

En el distrito 15-04 se seleccionó un centro tipo I del Nivel Secundario. Es una escuela ubicada en un sector vulnerable de la Circunscripción 2 del Distrito Nacional. El barrio enfrenta diversos problemas que van desde la inseguridad ciudadana hasta la falta de acceso a servicios básicos. Es otro caso de un barrio en la periferia de la ciudad que ha crecido rápidamente y de forma desordenada.

La participación de la familia en este centro es una preocupación en el equipo de gestión. Las orientadoras del centro mostraron al equipo de investigación las actas de la reunión de padres más recientes. En algunas sesiones asistieron dos y tres padres, en otras, no asistió ningún representante de la familia. En la consulta con la comunidad asistieron diferentes actores, entre ellos agentes de la Policía Nacional. La gestión del centro destaca por el poder de convocatoria entre los comunitarios y líderes sociales, sin embargo, este nivel de acogida no se ha logrado con las familias de la escuela. La violencia es uno de los problemas de la comunidad educativa. Se destaca que mientras se realizaba el grupo focal, se suscitó una pelea entre dos

estudiantes, lo que provocó interrupción en la reunión. Los agentes policiales salieron a separar la pelea entre las dos chicas.

ÁRBOL DE PROBLEMAS

Incapacidad para conciliar vida familiar y laboral	Bajo nivel educativo	Débil comunicación de la escuela con las familias	Familias migrantes
Compromisos laborales de los padres	Poco conocimiento sobre la importancia de la participación en la educación de sus hijos	Deficiente relación familia-escuela	
Bajo involucramiento de la familia en la educación de sus hijos			
Poca presencia de los padres en el hogar	Baja comprensión del rol de padres en la educación	Desarticulada participación familia-escuela en el logro del estudiantado	
Bajo control de los padres sobre sus hijos.	Bajo interés de las familias por acercarse a la escuela	Desconocimiento de lo que sucede en la esfera familiar y en ámbito escolar	Desarraigo comunitario de las familias

Luego de conocer más profundamente las comunidades de intervención, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles componentes debe tener un programa de involucramiento de la familia en la escuela en un contexto urbano marginal?
- ¿Con cuáles recursos contamos para poner en marcha el proyecto?
- ¿Cómo involucrar a la comunidad a un programa de involucramiento de la familia en la escuela del barrio?
- ¿Cuáles organizaciones se pueden integrar al proyecto?



Imágenes de las consultas realizadas con la comunidad educativa de escuela del Distrito 12-03.



Imágenes de las consultas realizadas con la comunidad educativa.

SEGUNDA FASE

PLAN DE ACCIÓN

COMPONENTES DEL PROGRAMA

Para el diseño de la intervención se han identificado cuatro componentes:

1. Sensibilización del equipo de gestión y equipo docente
2. Diseño de contenido de talleres
3. Integración de organizaciones comunitarias
4. Formación de familias.

COMPONENTE	ACTIVIDAD	RECURSOS	INVOLUCRADOS
Sensibilización del equipo de gestión y equipo docente	Charla de sensibilización con equipo docente y equipo de gestión	Dispositivos audiovisuales Carpetas con material de apoyo	Director del centro Equipo de investigación
Diseño de contenido de talleres	Creación de temas de los contenidos de los talleres	Bibliografía sobre programas de involucramiento familiar e integración de la comunidad educativa	Equipo de investigación
Diseño de contenido de talleres	Diseño de material de apoyo para padres, madres y tutores	Borrador de contenidos del programa	Equipo de investigación, equipo de diseño gráfico, consultora creadora de contenidos
Diseño de contenido de talleres	Diseño de material audiovisual de los talleres	Borrador de contenidos del programa	Consultora creadora de contenidos
Diseño de contenido de talleres	Diseño de material POP para participantes en el programa		Equipo de investigación, equipo de diseño gráfico
Integración de organizaciones comunitarias	Presentación del programa a líderes de fe y líderes de organizaciones comunitarias con el fin de conseguir apoyo y establecer compromisos	Materiales de apoyo Material POP	Equipo de gestión, equipo de investigación, líderes comunitarios
Formación de familias	Diseño de invitaciones		Equipo de investigación, equipo de diseño gráfico
Formación de familias	Convocatoria para participación en talleres	Lista de convocados	Equipo de gestión, equipo de investigación, líderes comunitarios
Formación de familias	Reflexión de la primera fase de implementación	Materiales de seguimiento	Equipo de gestión, equipo de investigación, líderes comunitarios
Formación de familias	Ajustes a la implementación		Equipo de gestión, equipo de investigación, líderes comunitarios

Cuadro 2.

Tabla de contenido de los talleres del programa formativo de las familias

TEMÁTICA DEL TALLER	LEMA	OBJETIVOS
Taller 1. Autoconcepto	Trabajando para ser mejor guía cada día	-Reconocer quién soy, cómo me veo y cómo valoro lo que veo en mí. -Conocer mis emociones y aprender a reconocerlas
Taller 2. Autoestima en la adolescencia	Mente sana, hijo sano	-Aprender sobre el desarrollo de la autoestima de mi hijo. ¿Cómo puedo contribuir a una sana autoestima? -Patrones que favorecen al desarrollo de una sana autoestima?
Taller 3. Comunicación efectiva y asertiva. Lenguaje apropiado según la edad.	Venciendo patrones: caminando junto a mis hijos.	-Conocer los patrones de comunicación -Identificar estilo propio de comunicación -Demostrar lenguaje apropiado de comunicación
Taller 4. Manejo de conflictos	Mi hogar es un lugar seguro	-Distinguir las conductas que prevalecen en el manejo de los conflictos -Identificar mis patrones de manejo de conflictos -Reconocer mi estilo de crianza -Conocer formas efectivas de manejo de conflictos
Taller 5. Disciplina positiva	Del conflicto a la calma	-Describir pasos para lograr una disciplina positiva en el hogar -Mirar la corrección como oportunidad -Orientando a mi hijo a tomar mejores decisiones
Taller 6. Roles dentro de la familia y familia y escuela	Somos aliados y formamos una familia	-Identificar los roles de cada miembro dentro del núcleo familiar y sus funciones -Fomentando una relación positiva entre familia y escuela
Taller 7. Economía familiar: ¿Cómo todos podemos colaborar?	Colaborando por una mejor calidad de vida en mi hogar	-Identificar las responsabilidades que cada miembro debe asumir -Conocer la economía del hogar e identificar lo que le corresponde a cada miembro
Taller 8. Reconectando con mi labor de padre/tutor	Rescatemos la relación	-Identificar oportunidades de conexión con mi hijo -Conocer las áreas de apoyo que mi hijo pueda necesitar -Fomentar una relación sana desde mi rol de adulto

Logo: GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA EDUCACIÓN | Ideice Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

¡Invitación!

Convocamos al 2do. encuentro especial con familias del Liceo

Miércoles 8 de noviembre a las 4:30 p.m.

Lugar:

TERCERA FASE

La implementación se basa en talleres vivenciales, con sensibilidad a grupos con bajo nivel de instrucción. Se instó a las facilitadores de los talleres que tomen en cuenta que para transmitir los contenidos del programa formativo, deben realizar dinámicas que interpelen a la audiencia.

La estrategia está concebida en dos tiempos de cuatro encuentros en cada centro. La primera tercerafase se implementó julio-agosto y la segunda de octubre-noviembre.

Para el desarrollo armónico y respetuoso de las sesiones, se han definido normas que deben ser observadas por todos los participantes.

- Todo lo conversado en los talleres es estrictamente confidencial.
- Depositar los celulares en un lugar seguro al entrar al salón.
- Respetar el turno del que habla y la participación de los demás (respetar se ve como: mantener silencio cuando alguien habla, no reírse o comentar con la persona que tienes al lado, mantener silencio, levantar la mano si quieres comunicar o agregar algo a lo que están diciendo).
- Siempre compartir lo que desean, esperando su turno.
- Evitar interrupciones.
- Solicitar permiso si necesita retirarse de la actividad.
- Comunicar cualquier eventualidad a los facilitadores.



Taller en escuela del Distrito 12-01



Taller en escuela del Distrito 12-01



Taller en escuela del Distrito 15-03

DISTRITO 12-01

DIMENSIÓN DE OBSERVACIÓN	INTERPRETACIONES
Participación de las familias	En los talleres se integraron personas de ambos sexos, aunque la mayoría mujeres. Igualmente, la relación de parentesco fue variada. Se integraron padres, madres, abuelos, tíos y hermanos. Los padres se manifestaron motivados a practicar lo aprendido en el hogar.
Convocatorias de las familias	Los primeros talleres tuvieron éxito de convocatoria, sobrepasando la expectativa. Un segundo taller alcanzó 60 participantes.
Involucramiento de líderes comunitarios	En este centro se destacó la participación de los líderes comunitarios de la APMAE y la Junta de Vecinos. Estos líderes realizaban las convocatorias y motivaban a los padres sobre la importancia de participar en los talleres.

DIMENSIÓN DE OBSERVACIÓN	INTERPRETACIONES
Involucramiento de equipo de gestión	A pesar de que los talleres comenzaron en verano, la dirección del centro permitió que los talleres se realizaran en una de las aulas del centro. Sin embargo, el equipo de gestión no colaboró con la convocatoria de los padres. Aunque una de las coordinadoras mostró preocupación por la problemática abordada en el estudio, la dirección aceptó que el centro participara pero no se logró el apoyo esperado. Se interpreta resistencia por parte de la directora del centro. Durante una conversación con la directora del centro, esta manifestó que no se sintieron cómodos con la inclusión en el proyecto y la fecha de implementación.
Dinámicas	Las dinámicas concitaron el interés de los participantes y les motivaron a participar. Sin embargo, el equipo de investigación detectó que en algunas dinámicas faltó hacer más reflexión, cuestionar sobre cómo lo aprendido puede mejorar el manejo de situaciones determinadas.
Manejo del tiempo	En la primera fase, los talleres se desarrollaron los viernes a las 2:00 p.m. a 4:00 p.m. Los primeros talleres iniciaron 10 minutos después de la hora acordada, lo que permitió el aprovechamiento del tiempo.
Ejercicios	La cantidad de participantes dificultaba el flujo de las informaciones, mientras un grupo trabajaba en un extremo, el otro no llevaba el seguimiento. La cantidad de personas impidió que la totalidad de los participantes se presentaran.
Materiales	Proyección de audiovisuales, música de ambientación, presentación de conceptos teóricos.
Espacio físico	Los talleres de la fase 3 se realizaron en el centro, en aulas de poca ventilación. Durante los meses de verano hizo mucho calor y el espacio resultaba pequeño para la cantidad de personas.
Manejo de grupo	Las facilitadoras mostraron conexión con el grupo y mantuvieron la atención de los participantes, apoyándose de comentarios que resultaron divertidos para la audiencia.

DISTRITO 12-03

DIMENSIÓN DE OBSERVACIÓN	INTERPRETACIONES
Participación de las familias	La participación de las familias de esta comunidad educativa fue baja. Las participantes eran mujeres. En dos de los talleres tres participantes hicieron catarsis, llegando a las lágrimas. Haciendo introspección sobre el tema de auto-concepto y autoestima en su vida, expresaron dolor por la baja apreciación que reconocieron tenían sobre sí mismas.
Convocatorias de las familias	En los primeros talleres participaron 8 y 6 personas. A pesar de que los miembros de la APMAE, líderes de fe y la Junta de Vecinos se comprometieron en apoyar al programa, durante la implementación solo una de las líderes de fe se involucró, prestando el espacio de la iglesia para los talleres. El programa se retiró de esta comunidad en su segunda fase.
Involucramiento de líderes comunitarios	Durante la consulta con miembros de la comunidad, los participantes ofrecieron su compromiso para participar en la iniciativa. Sin embargo, solo una pastora de una iglesia protestante y un pastor mormón mantuvieron su involucramiento, pero no convocaron a los padres.
Involucramiento del equipo de gestión	El director de este centro padecía una enfermedad catastrófica cuando se implementaba la iniciativa y tenía una licencia médica, por lo que no se pudo involucrar con la acción. La persona dentro del centro que hizo de contraparte de la acción fue una de las orientadoras del centro. El equipo de investigación no pudo acceder a la lista de padres que reúnen las condiciones como de alto riesgo: no asisten a las reuniones de padres, sus hijos presentan problemas de conducta y/o bajo rendimiento académico.
Dinámicas	En algunas dinámicas la participación fue tímida. Durante una conversación de retroalimentación y reflexiva con la facilitadora, ella expresó que realizar el taller en la iglesia y con participación algunas hermanas de congregación limitaba a las asistentes a los talleres. Los temas abordados incluyen aspectos de la esfera privada, la facilitadora manifestó que las participantes se sintieron cohibidas de contar sus vivencias y pensamientos por miedo de ser juzgadas por la comunidad cristiana.

DIMENSIÓN DE INTERPRETACIONES OBSERVACIÓN

Manejo del tiempo	En esta comunidad educativa los talleres comenzaban entre 20 y 30 minutos pasados de la hora fijada. Para completar el contenido, la facilitadora condensaba la información y no realizaba todas las dinámicas.
Ejercicios	Los ejercicios se desarrollaron, algunos con poca profundidad en la reflexión.
Materiales	Proyección de audiovisuales, música de ambientación, presentación de conceptos teóricos.
Espacio físico	Los talleres se desarrollaron en una iglesia protestante cercana al centro educativo. El lugar contaba con asientos cómodos y suficientes, aire acondicionado y equipo de sonido adecuado.
Manejo de grupo	En la comunidad educativa seleccionada del distrito 12-03 los grupos fueron pequeños, lo que facilitaba mucho la interacción entre las integrantes.

REFLEXIONES SOBRE TERCERA FASE

El apoyo de la dirección del centro y el compromiso del equipo de gestión es fundamental para desarrollar la acción. Es importante mejorar el abordaje con la comunidad educativa, en especial motivar más el compromiso del equipo de gestión. Si el equipo de gestión no muestra compromiso con la acción, es mejor desestimar el centro.

El apoyo de líderes de fe es importante para el involucramiento de la comunidad educativa desde una perspectiva plural, pero se debe cuidar cuáles actividades se realizan dentro de la iglesia. En un principio se pensó que realizar talleres en una iglesia tenía varias ventajas: los líderes de fe se involucraban en el proceso, proponiendo soluciones, validando y divulgando la acción. Además, pueden ofrecer espacios con asientos, ventilación y ubicados en la comunidad. Sin embargo, el éxito del taller dependerá de los objetivos puntuales del encuentro. La experiencia sugiere que temas controversiales es mejor tratarlos en lugares no religiosos.

La focalización es una clave para la fase cuarta de la acción. Los esfuerzos de la implementación deben enfocarse en las familias que más necesitan el programa. El equipo de gestión debe hacer el análisis para la selección de las 25 familias que se invitarán especialmente a participar en los talleres.

La acción en el centro del distrito 12-03 no fue exitosa como implementación, sin embargo, se extraen varios aprendizajes:

- Un programa de fortalecimiento de la relación comunidad-familia-escuela presenta serias limitaciones si los líderes no están empoderados.
- La hipótesis de acción contempla que la comunidad educativa debe tener la capacidad de realizar la convocatoria. Los líderes comunitarios y/o el liderazgo dentro del centro deben asumir el programa y motivar a las familias.

CUARTA FASE

AJUSTES EN LA CUARTA FASE

La cuarta fase de la acción fue una oportunidad para integrar mejoras en la implementación. Se destaca que el centro del distrito 15-04 no pudo ser incluido en la fase tercera. Sin embargo, se aprovecharon los aprendizajes para afinar las acciones. Luego de una reflexión se tomaron las siguientes decisiones:

- Reunión con el equipo de gestión del centro 15-04 para presentarles lo realizado en el proyecto hasta el momento y explicarles la importancia de su apoyo para lograr los objetivos.
- Una vez aperturadas las clases, los centros participantes no cuentan con espacio disponible para realizar los talleres. Se les solicitó a la comunidad apoyar con la gestión de un lugar para realizar los encuentros. El lugar identificado no podía representar ningún riesgo para los participantes, ni ser un espacio que pudiera provocar algún condicionamiento en la conducta.
- Las familias convocadas serían las seleccionadas después de un proceso de identificación realizado por el equipo de gestión.
- En la comunidad del distrito 12-01 se cambió el lugar de encuentro. Los comunitarios gestionaron el centro comunal para realizar los talleres.
- Una de las razones expuestas por los padres como limitaciones para participar en programas de involucramiento familiar es que los horarios coinciden con sus jornadas laborales. Aprovechando que los talleres se realizarían en el centro comunal, los días de los talleres en el distrito 12-01 fueron cambiados para los sábados.

DISTRITO 12-01

DIMENSIÓN DE OBSERVACIÓN	INTERPRETACIONES
Participación de las familias	Los que asistían mantenían su interés en los contenidos. La asistencia a los talleres mermaba a medida que avanzaban las sesiones. La temporada de lluvia afectó la asistencia a los talleres de octubre.
Convocatorias de las familias	El equipo de investigación se sumó a la convocatoria. Dos técnicas de investigación se dedicaron a llamar a los participantes para confirmar su asistencia.
Espacio físico	El centro comunal cuenta con amplio espacio para reuniones con sillas suficientes y buena ventilación. Se encuentra cerca de la calle principal del barrio, por lo que es de fácil acceso.
Manejo de grupo	La cantidad de participantes fue decreciendo, lo que facilitaba el manejo del grupo y la interacción entre los asistentes.

DISTRITO 15-04

DIMENSIÓN DE OBSERVACIÓN	INTERPRETACIONES
Participación de las familias	Las familias invitadas reconocieron que necesitaban hacer ajustes en su hogar por el bien de sus hijos. La participación no fue masiva pero fue relativamente constante. En las primeras dos sesiones participaron personas de ambos sexos, luego se quedaron solo madres.
Convocatorias de las familias	El centro envió al equipo de investigación una relación de estudiantes con problema de conducta y bajo rendimiento académico y el teléfono del representante de la familia ante la escuela. El equipo de investigación, apoyado por el equipo de diseño gráfico del IDEICE crearon e imprimieron invitaciones que se enviaron a los padres a través de sus hijos. La iniciativa fue exitosa pues asistieron 16 de los 25 padres convocados.
Involucramiento de líderes comunitarios	Los líderes de la APMAE gestionaron el lugar para realizar los talleres.
Dinámicas	La facilitadora privilegiaba abrir la conversación para que los participantes expresaran sus opiniones y vivencias.
Manejo del tiempo	En esta comunidad los talleres empezaron con menos dilación y los contenidos de cada sesión se desarrollaron satisfactoriamente.
Materiales	Al inicio del programa cada participante recibió un manual que le serviría para repasar los temas tratados.
Espacio físico	Los talleres en la comunidad del distrito 15-04 fueron realizados en el comedor de una escuela primaria ubicada en el mismo barrio. El lugar es espacioso y con buena ventilación. La escuela cierra docencia a las 4:00 lo que permitía la privacidad del grupo. También se destaca que es de fácil acceso, ya que está próxima a una de las avenidas principales del sector.
Manejo de grupo	En promedio se mantuvo una asistencia de 8 madres que se manifestaban estar comprometidas con incorporar los aprendizajes.

CONSIDERACIONES DE CIERRE PARCIAL

Fomentar el involucramiento de padres que tienen presencia en la escuela es una misión que conduce a entender las distintas situaciones que viven los hogares. Dentro de los padres y madres de las comunidades estudiadas se identificaron dos razones que limitan la participación de los padres en la educación de sus hijos. La primera es la falta de visión con respecto al potencial de su apoyo como guías en su proceso de desarrollo. La segunda son los compromisos con el mercado laboral.

Una de las tácticas que resultó efectiva fue focalizar el esfuerzo en un grupo de padres identificados por el centro educativo. Estos padres fueron convocados específicamente a través de una invitación impresa. Este gesto llamó la atención de los invitados, y aunque acudieron a la reunión preocupados y con una expectativa negativa, la motivación se mantuvo por varias sesiones.

Otra táctica fue crear grupos de whatsapp con los padres para mantenerles informados de los encuentros. Asimismo, realizar los talleres en horarios después de las 4:00 p.m. favoreció la asistencia de padres que trabajan en horario de 8:00 a 4:00.

Los líderes comunitarios en los distritos 12-01 y 15-04 cumplieron su función de facilitar la realización de los talleres, gestionando espacio y convocando a los participantes. Destaca el liderazgo en la comunidad educativa del centro 12-01, donde la junta de vecinos asumió el

empoderamiento de la difusión de la iniciativa. La experiencia muestra que puede ser positivo asignar funciones a cada esfera de la comunidad educativa. Esto funciona en grupos con compromiso social fortalecido.

Las distintas actividades y requerimientos del centro limitan los esfuerzos hacia el involucramiento de las familias. Ninguno de los centros educativos convocaba a los padres.

Se recuerda que los padres participantes no tienen motivación intrínseca ni suficiente sensibilidad en la comprensión de la importancia de su presencia en la escuela, lo que requiere esfuerzo adicional para que asistan a los talleres.

A pesar de la relevancia de todos los temas del programa, ocho talleres resultan demasiados para esta población. A medida que avanza la cantidad de encuentros, la asistencia disminuye.

RECOMENDACIONES

Los aprendizajes obtenidos luego de este estudio, sirven para aportar sugerencias al diseño de programas y proyectos que fomenten la integración y participación de la comunidad educativa. Las recomendaciones para próximas intervenciones son:

- Concentrarse en una sola comunidad por más tiempo. La focalización de esfuerzos puede contribuir comprender mejor una comunidad y diseñar acciones para necesidades específicas.
- No basta con la participación voluntaria de la comunidad educativa en el programa. Es importante verificar el compromiso para asumir la sostenibilidad del programa. Hay que lanzar una convocatoria abierta para que participen los centros que se comprometan con implementar la estrategia.
- Reducir la cantidad de encuentros. Para este tipo de población con resistencia o dificultad para estar presente en la escuela puede resultar reducir los alcances de los contenidos para completar un programa efectivamente. Las complejidades de las sociedades actuales y el mercado laboral dificultan que los familiares puedan sostener la asistencia a un programa por ocho sesiones.
- Formar líderes comunitarios sobre su rol en el fortalecimiento de las comunidades educativas. Igualmente, es importante reconocer los aportes los organismos de participación y del liderazgo comunitario en la mejora del ambiente escolar.

SUGERENCIAS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

Antes de la implementación en cada centro, se recomienda organizar seminarios dirigidos a docentes y equipo de gestión de los centros educativos para sensibilizarles sobre su

responsabilidad en generar relaciones más estrechas con la familia y el entorno comunitario. Asimismo, se sugiere que la motivación a los centros para que desarrollen iniciativas que acerquen a la familia a la escuela, sobre todo en las comunidades vulnerables socialmente, donde los padres y madres tienen menor nivel educativo. Este tipo de motivación debe auxiliarse de tácticas creativas como reconocimientos de las comunidades educativas, charlas para los familiares y comunitarios, entre otras iniciativas sencillas y de bajo costo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila F.; M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Barnechea, M.M.; González, E.; Morgan, M.L. (1992). ¿Y cómo lo hace? propuesta de método de sistematización. Taller Permanente de Sistematización -CEAAL-PERU.
- Barranco-Barroso, R. & Bretones-Peregrina, E. (2025). La participación educativa como herramienta para la reducción de desigualdades. *Prisma Social: revista de investigación social*, 50, pp. 79-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10317701>
- Batthyány, K. (2021). Políticas de cuidado. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO
- Bertoldi, S.; Fiorito, M.E.; Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórica-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 7(33), pp. 111-131. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503304.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). Jiménez, I (Compiladora). *Capital cultural, escuela y espacio social*.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1972). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona.
- Bustos, M. (2017). La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*, 10(1), 256-265.
- Campos y C., G. & Lule M., N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

- Ega, E.; Guerrero, T. (2021). Participación parental en la escuela. *Notas de Gestión y Política Educativa*, 2, abril. <https://ideice.gob.do/documentacion/politica-educativa>
- Elgeddawy, M & Abouraia, M. (2024). Pragmatism as a Research Paradigm. *Proceedings of the 23rd European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*. <http://ideice.gob.do/ade/K0UzCV>
- Engels, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en la escuela: estudios y prácticas*. Fundación CAP. Santiago de Chile.
- Epstein, J. & Clark S., K. (2004): Partnering with Families and Communities. *Educational Leaders*, 61(8). <http://www.shorturl.at/guLRV>
- Escudero Muñoz, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057195>
- Francke, M.; Morgan, M. (1995). La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. *Materiales Didácticos*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0738/6_ESC_SIS.pdf
- García R., K.F.; Milla B., M. L. (2024). El involucramiento de los padres y madres de familia en el aprendizaje durante la pandemia por COVID-19 en Lima Metropolitana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), pp. 1564-1578. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9719870.pdf>
- Gubbins, V. Urrutia, M. & Cárcamo, H. (2023). Involucramiento, implicación y participación de las familias: explorando enfoques, niveles y ámbitos de acción en políticas de cuatro países latinoamericanos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.8>
- Jara H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. *CINDE* <http://ideice.gob.do/ade/ltyzKb>
- Hernández S., R.; Fernández C., C.; Baptista L., M. P. (2013). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. Sexta edición.

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of educational research, 67(1), 3-42.
- Pizarro L., P.; Santana L., A.; Vial L., B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. Diversitas: Perspectivas en Psicología, (9) 2, 271-287. Universidad Santo Tomás.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- Latorre, A. (1998). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona.
- Maestre C., A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. Innovación y Experiencias Educativas, 14. <http://ideice.gob.do/ade/yE8map>
- Martin, P. (2021). Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela. Hacia un modelo de participación familiar en la escuela salvadoreña en contextos difíciles. Revista Realidad, núm. 157, p.p. 117-148. Disponible en: Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela | Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades (lamjol.info)
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia en Seminario Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina.
https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf
- Ministerio de Educación (2013). Manual Operativo de Centro Educativo Público.
<http://ideice.gob.do/ade/3jc0FU>
- MINERD (s.f): Los Cuadernos de Familia: Una herramienta de apoyo a las familias para acompañar a sus hijos e hijas en el logro de sus aprendizajes.
- MINERD (2013). Manual Operativo de Centro Público. <http://ideice.gob.do/ade/3jc0FU>
- Morales C., M. & Aguirre D., E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. Revista Colombiana de Psicología, 27(2), pp. 137-160. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Simbaña, M. (2018). Espacios de participación parental: Una aproximación etnográfica a un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ideice.gob.do/ade/I4GgEh>

- Sales, A.; Moliner, O; Amiama, J. & Lozano, J. (2018). Escuela incluida: Recursos y estrategia para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77).
<http://ideice.gob.do/ade/DcwmMF>
- Sandoval Casilimas, C. (2002) Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ARFO. Bogotá.
- Suárez, N.; Regueiro, B.; Tuero, E.; Cerezo, R.; Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 83-93.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf>
- Valdés, M. T. (2022). ¿Reproducción o movilidad cultural? Un estudio a partir de distintas dimensiones de capital cultural. *Revista Española de Sociología*, 31(3).
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.123>
- Weiss, H.; Bouffard, S.; Bridglall, B.; Gordon, E. (2009). Hacia un nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: apoyar a las familias para promover la equidad en la educación. Disponible en: <http://ideice.gob.do/ade/Qx1rT0>
- Velásquez, R. & Miranda, C. (2017). Escuela y comunidad: tendencias, incertidumbres y elementos para una discusión pendiente. *Foro Educativo* 28(28).
<https://doi.org.10.29344/07180772.28.788>



www.ideice.gob.do

@ideicerd |      

ISBN 978-9945-513-31-8

