

COLABORACIÓN PARA TRANSFORMAR Y MEJORAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Un manual sobre el compromiso de la familia y la escuela

Por Rebecca Winthrop, Adam Barton, Mahsa Ershadi y Lauren Ziegler

BROOKINGS

Septiembre 2021

Acerca de los autores

Rebecca Winthrop

Rebecca Winthrop es investigadora principal y codirectora del Centro de Educación Universal de la Institución Brookings.

Adam Barton

Adam Barton fue analista de investigación sénior en el Centro de Educación Universal en Brookings. Actualmente tiene una beca de doctorado para estudiantes internacionales en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge.

Mahsa Ershadi

Mahsa Ershadi fue becaria postdoctoral en el Centro de Educación Universal en Brookings.

Lauren Ziegler

Lauren Ziegler es directora de proyectos en el Centro de Educación Universal en Brookings.

Índice

1. Resumen	5
Los cuatro objetivos	7
Mejorar la forma en que los sistemas sirven a los estudiantes	10
Transformar la forma en que los sistemas visualizan el éxito	13
El mundo está cambiando y el contexto importa	16
Contenido y objetivos del manual	18
¿Para quiénes se ha preparado este manual?	20
¿Cómo se desarrolló el manual?	20
2. Evolución del compromiso de la familia y la escuela	23
Tres barreras al compromiso de la familia y la escuela	26
El enfoque evolutivo del compromiso de la familia y la escuela	30
Contextualizar el compromiso de la familia y la escuela	34
La importancia de la confianza.....	35
La importancia de la relación entre maestros y padres	38
3. El Panorama estratégico: un mapa de la colaboración entre la familia y la escuela	41
Cuatro objetivos clave del compromiso de la familia y la escuela	48
Hallazgos de la revisión global de estrategias del compromiso de la familia y la escuela	49

4. Buscador de estrategias	55
5. Alineación de creencias	62
Alineación de creencias para la transformación del sistema: un marco	63
¿Cuáles son las creencias de los padres sobre la educación?.....	67
Las cinco perspectivas principales de los padres y los maestros	74
6. Herramientas para iniciar conversaciones	96
¿Para qué sirven las Herramientas para iniciar conversaciones?	99
¿Quiénes deberían utilizar las Herramientas para iniciar conversaciones?	100
¿Cómo se desarrollaron las Herramientas para iniciar conversaciones?	101
¿Puedo adaptar las herramientas a mi comunidad?	102
Referencias.....	103
Agradecimientos	119
ANEXO I. Cómo se desarrolló el mapa panorámico	124
ANEXO II. Estrategias de compromiso de la familia y la escuela	142
ANEXO III. Herramientas para iniciar conversaciones.....	314



1. Resumen



En prácticamente todos los países la pandemia de COVID-19 ha puesto en el centro del debate el tema de la colaboración entre familias y escuelas para educar a los niños. Maestros de todo el mundo informan que han desarrollado métodos creativos para involucrar a los padres y ayudar a sus estudiantes a aprender en casa, incluyendo estrategias que desean continuar utilizando después de la pandemia (Teach for All, 2020; Teach for Pakistan, 2020). A su vez, los padres —a quienes definimos como los miembros de la familia o los tutores que ejercen el rol de cuidadores principales (consulte el Recuadro 1 para obtener la definición de términos importantes)— han respondido a estas nuevas experiencias de aprendizaje remoto y nuevas formas de comunicación. Sus expectativas de un compromiso más profundo con las escuelas han aumentado y esto se refleja en las encuestas representativas realizadas a padres en Colombia, México, Perú y Estados Unidos —y todas indican que existe una creciente demanda por parte de las familias de nuevos enfoques para trabajar con las escuelas— (Learning Heroes, 2020; Molina et al., 2020).

Muchos líderes de escuelas y sistemas escolares de todo el mundo experimentaron un “momento eureka” cuando, tras utilizar nuevos mecanismos de divulgación y comunicación, observaron grandes cambios en el nivel de compromiso de las familias, en especial entre aquellas cuya participación se consideraba difícil de lograr. Desde Argentina hasta India y Estados Unidos, los líderes se dieron cuenta de que este tipo de familias no se oponían a comprometerse con las escuelas; el problema era que los procedimientos utilizados por las escuelas para involucrar a las familias no eran los apropiados. Por ejemplo, cuando el gobierno de Himachal Pradesh, un estado de la India con aproximadamente 7 millones de habitantes, empezó a buscar diversas formas para que las escuelas contactaran a los padres —utilizando mensajes de texto, grupos de WhatsApp y publicaciones en Facebook— en lugar de pedir a los padres que asistieran a las escuelas para participar en reuniones, los niveles de compromiso aumentaron del 20% al 80% en dos meses (Institución Brookings, 2021).

Los cuatro objetivos

Este nuevo enfoque para encontrar formas de conectar a las familias con las escuelas ofrece una oportunidad para realizar cambios notables en campos más amplios, así como en la visión general, con el objetivo de lograr la colaboración a largo plazo. Este manual muestra que el compromiso de la familia y la escuela –a saber, la colaboración entre los múltiples actores, desde padres y miembros de la comunidad hasta maestros y líderes escolares– desempeña un papel importante en la mejora y la transformación de los sistemas educativos para lograr cuatro objetivos principales (Figura 1):

Figura 1. Los cuatro objetivos



RECUADRO 1. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS UTILIZADOS EN EL MANUAL

Padre y familia: en este manual, “padre” se utiliza para referirse a cualquier miembro de la familia, cuidador o tutor que se ocupa de los niños y los jóvenes. Utilizamos el término “familia” para referirnos a los diversos contextos en los que los niños viven y reciben cuidados, incluyendo los miembros de la familia extendida –como abuelos, tías, tíos o primos– que desempeñan un papel primordial en el cuidado. En el manual se utilizan los términos “padre” y “familia” indistintamente.

Maestro: el manual utiliza “maestro” en lugar de “educador” para distinguir entre el profesional de la educación (cuya vocación es instruir y guiar a los niños en la escuela) y los padres (que son los primeros educadores de sus hijos, ayudándolos a desarrollarse y aprender desde el nacimiento).

Participación frente a compromiso: Ferlazzo hace una distinción entre “participación” y “compromiso” de la familia. Consideramos que esta diferenciación es útil, por lo que usamos los términos en consecuencia. “Una escuela que se esfuerza por lograr la participación familiar a menudo lidera con la boca: identifica proyectos, necesidades y metas y luego les indica a los padres cómo pueden contribuir”. En contraste, “una escuela que se esfuerza por lograr el compromiso de los padres lidera con los oídos: escucha lo que los padres piensan y presta atención a sus deseos y preocupaciones. El objetivo del compromiso de la familia no es servir a los clientes, sino ganar socios” (Ferlazzo, 2011, p. 12).

Compromiso de la familia y la escuela: este manual utiliza la expresión “compromiso de la familia y la escuela” en lugar de la más común “compromiso de la familia” no solo para expresar la naturaleza dual del compromiso, sino también para resaltar el hecho de que cualquiera de las partes puede iniciar el proceso de participación.

Alineación y brecha de alineación: cuando las familias y las escuelas comparten la misma visión sobre el propósito de la educación, sus creencias y valores están alineados, y esta coherencia es un poderoso impulsor de la transformación del sistema educativo. Existe una “brecha de alineación” cuando las familias y las escuelas no comparten o perciben

que no comparten los mismos puntos de vista sobre el objetivo de la educación y sobre lo que contribuye a que sus hijos y comunidades obtengan una educación de calidad.

Escuelas y sistemas educativos: “Escuela” denota el proceso estructurado de enseñanza y aprendizaje de los niños independientemente de la ubicación (ya sea un edificio escolar, al aire libre, una biblioteca, un museo o el hogar). Los “sistemas educativos” incluyen las escuelas, pero con frecuencia también abarcan una variedad de actores en la comunidad (como parques, empleadores o programas sin fines de lucro) que pueden trabajar con las escuelas para brindar un ecosistema de oportunidades de aprendizaje. Los sistemas educativos pueden tener diferentes niveles jurisdiccionales (distrital, estatal o nacional) que indican sus límites de autoridad. Si bien los gobiernos de todos los países tienen la responsabilidad de garantizar que todos los niños, especialmente los de las comunidades marginadas, puedan acceder a una educación de calidad, este manual también denomina jurisdicciones a las redes escolares no gubernamentales (por ejemplo, una cadena de escuelas privadas o una red sin fines de lucro).

Mejora del sistema: ciertos esfuerzos maximizan la forma en que un sistema brinda educación tomando en cuenta una visión y un conjunto de resultados existentes. Su propósito es lograr los dos primeros objetivos definidos en este manual: (a) mejorar la asistencia y la finalización de la escuela de los estudiantes, y (b) mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Transformación del sistema: otros esfuerzos amplían el compromiso para redefinir el propósito de un sistema educativo, cambiando las creencias y mentalidades que lo guían y los procedimientos utilizados para cumplir con esa visión. Su propósito es lograr los dos siguientes objetivos definidos en este manual: (a) redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes y (b) redefinir el propósito de la escuela para la sociedad.

Sentí que durante el cierre de las escuelas descubrí más sobre lo que mi hija había estado aprendiendo que durante los tres años y medio que ha asistido a la escuela.

Madre, Estados Unidos

Mejorar la forma en que los sistemas sirven a los estudiantes

Existe evidencia sólida que demuestra que el compromiso de la familia y la escuela puede mejorar significativamente la forma en que los sistemas sirven a sus estudiantes, especialmente a aquellos que han recibido un servicio deficiente. Estudios cuyo criterio principal es evaluar la mejora de la escuela han analizado los resultados educativos de los estudiantes usando métricas como la asistencia, la finalización de la escuela y el desempeño en lectura, escritura, aritmética y otras competencias evaluadas regularmente. Clasificamos estos esfuerzos como “mejora” del sistema porque mejoran la forma en que el sistema brinda educación basándose en un conjunto establecido de resultados en lugar de cambiar la visión general del propósito del sistema. Varios estudios de este tipo han determinado que cuando el compromiso de la familia y la escuela se implementa de manera efectiva no solo mejora los resultados obtenidos por los estudiantes, sino que también puede ser una inversión altamente rentable.

Las escuelas que cuentan con un fuerte compromiso de la familia tienen 10 veces más probabilidades de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En un estudio longitudinal que abarcó 200 escuelas primarias públicas en Chicago (Byrk, 2010), los investigadores identificaron cinco apoyos esenciales que en conjunto determinaron si las escuelas podrían mejorar sustancialmente los puntajes de lectura y matemáticas de los estudiantes: liderazgo escolar eficaz, vínculos entre la familia y la comunidad, capacidad profesional del personal docente, entorno de aprendizaje orientado al estudiante y pauta para la enseñanza. Fundamentalmente, las escuelas experimentaron una mayor mejora cuando estaban respaldadas por estos cinco apoyos. Una debilidad sostenida incluso en uno solo de estos elementos provocó que las escuelas se estancaran y mostraran poca mejora.



Un niño crea una pelota desde cero con la ayuda de su madre en la provincia de Zambezia en Mozambique 📷 Louise Wateridge

Nuestros estudiantes provienen de entornos muy desafiantes, por lo que no podemos enfocarnos solo en el aspecto académico. Opino que es necesario que los maestros dediquen tiempo a relacionarse con los estudiantes. Para mí es muy importante desarrollar vínculos con sus familias debido a que las dificultades que estas enfrentan también están relacionadas con los antecedentes de mi estudiante. Como maestra, siento que la conexión entre los tres puntos de este triángulo es muy importante.

Maestra, India

El importante papel que juega el compromiso de la familia y la escuela en la mejora del desempeño de los estudiantes está ampliamente respaldado por otras investigaciones, incluyendo un metaanálisis de 52 estudios que determinó que involucrar a los padres en la escolarización de sus hijos da como resultado que los estudiantes obtengan mejores calificaciones en sus clases y en pruebas estandarizadas (Jeynes, 2007).

La comunicación con las familias puede ser uno de los enfoques más rentables. No hay duda de que, para lograr un sólido compromiso de la familia, el cual es un pilar fundamental para mejorar las escuelas, es necesario invertir para cambiar mentalidades y comportamientos. Sin embargo, un componente

particular de este esfuerzo —la comunicación directa con las familias— es una forma altamente rentable de mejorar la asistencia de los estudiantes y los resultados del aprendizaje. Un estudio global que comparó evaluaciones de diferentes tipos de intervenciones educativas (como capacitación de maestros, provisión de materiales y becas) en 46 países de bajos y medianos ingresos determinó que compartir información sobre educación encabeza la lista en términos de costo-efectividad (Angrist et al., 2020). El estudio mostró que se requiere un enfoque particular al comunicar la información para poder mejorar los resultados de los estudiantes a escala, a saber, suministrar información adecuada al contexto sobre los beneficios, los costos y la calidad de la escolarización local utilizando un mensajero en el que las familias y los estudiantes confíen. Esta información puede incluir datos que ayuden a las familias y a sus hijos a evaluar mejor los beneficios específicos de permanecer en la escuela y de tener un buen desempeño en esta (como mayores ingresos y mejor salud), así como a identificar mejor los recursos que podrían ayudar a los estudiantes a acceder a la educación superior y a comprender la calidad de las opciones educativas disponibles para ellos. De hecho, las campañas informativas que se centran en los beneficios de la educación para los estudiantes pueden dar como resultado el equivalente a tres años adicionales de educación de alta calidad a un bajo costo por estudiante.

El Panel Asesor de Evidencia de Educación Global identificó esta forma de comunicarse con las familias, incluyendo videos o reuniones de padres en la escuela, como una “gran compra” para los sistemas educativos. Por una inversión modesta, puede mejorar significativamente los resultados de los estudiantes en aspectos importantes como los años de escolaridad y la adquisición de habilidades de alfabetización y aritmética en un gran número de comunidades (Panel Asesor de Evidencia de Educación Global, 2020).

Transformar la forma en que los sistemas visualizan el éxito

Dar una mayor atención al compromiso de la familia y la escuela también brinda una oportunidad para un debate y un diálogo más amplios sobre el *propósito* general de la escuela. Las familias no solo tienen mayores expectativas sobre un compromiso continuo, sino que también, en muchos contextos, han ocupado asientos de primera fila en el proceso de escolarización durante la pandemia de COVID-19 y tienen sus propias opiniones sobre cómo debería ser una educación de calidad para sus hijos.

Por supuesto, estas discusiones sobre el propósito de la escuela incluirían un análisis de estrategias para asegurar que los estudiantes asistan a la escuela y reciban una buena educación. Pero también permitirían que padres, familias, maestros y escuelas den un paso atrás y se pregunten: “¿Para qué sirven las escuelas? ¿Qué papel deberían desempeñar en la sociedad? ¿Y qué tipo de competencias y habilidades deberían las escuelas ayudar a desarrollar a nuestros niños?”

A este compromiso más amplio con la *visión* que guía la educación lo denominamos “transformación” del sistema porque no da por sentados los resultados del sistema educativo actual. Aunque las publicaciones sobre el compromiso de la familia ofrecen un enfoque limitado sobre cómo involucrar a las familias con este objetivo en mente, el campo de la transformación del sistema ofrece un entendimiento significativo del importante papel que juega el compromiso de la familia y la escuela en este proceso, y lo que se necesita para lograr este compromiso.

Redefinir el propósito de la educación –uno de los mecanismos más poderosos para la transformación sostenible de los sistemas– requiere la participación de toda la comunidad. Los sistemas de cualquier tipo – educación, salud o justicia– se componen de muchos elementos, desde lo concreto y visible (como personas y recursos) hasta lo abstracto e invisible (como prioridades de grupo y cultura). Los estudiosos de la dinámica de

sistemas señalan que el cambio de las “estructuras profundas”, que incluyen elementos invisibles como los valores y las creencias, es una de las formas más efectivas de transformar lo que hacen los sistemas (Gersick, 1991; Heracleous y Barrett, 2001). Argumentan que frecuentemente, cuando los líderes procuran cambiar los elementos concretos o visibles de un sistema sin cambiar las estructuras profundas de creencias y valores que guían ese sistema, los resultados equivalen a un remiendo superficial. Por el contrario, un cambio en las creencias y valores que guían un sistema impulsa cambios tanto en los elementos visibles como en los invisibles (Meadows, 2008; Munro et al., 2002).

Por tanto, el alineamiento en torno a una visión compartida sobre el propósito de la escuela es un incentivo poderoso para que las escuelas y las familias den forma a las estructuras profundas que guían la manera en que operan las escuelas. Por ejemplo, en comunidades donde las familias, los maestros o los estudiantes tienen diferentes creencias sobre el propósito de la escuela y sobre sus *responsabilidades* para lograr ese objetivo, es probable que las escuelas experimenten dificultades, se vean arrastradas en múltiples direcciones o experimenten considerable resistencia a los cambios que se realicen. En contraste, las comunidades con una visión bien alineada sobre cuál es el propósito de la escuela pueden avanzar de manera constructiva, mientras las familias, los maestros, los estudiantes y otros actores desempeñan sus respectivos roles para ayudar a promover esa visión. Este tipo de compromiso de la familia y la escuela tiene el beneficio adicional de ayudar a mantener la visión sobre lo que es una educación de calidad a través de múltiples ciclos políticos. Un talón de Aquiles del cambio del sistema educativo es el breve mandato de los líderes políticos. En América Latina, por ejemplo, la mayoría de los ministros de educación están en el cargo por un promedio de dos a tres años, lo que frecuentemente significa un cambio constante de las prioridades que guían el sistema (Fiszbein y Saccucci, 2016).

Ninguna institución o actor puede reinventar el sistema educativo trabajando de forma independiente. Por lo tanto, se debe dedicar tiempo a encontrar una respuesta a la pregunta: ¿Qué es lo que queremos para nuestros niños en esta comunidad? Solo cuando nos pongamos de acuerdo sobre dónde queremos llegar, podremos trabajar de manera coordinada y entender cuáles son nuestros respectivos roles. Los buenos líderes desarrollan esta visión compartida.

Superintendente de distrito, Estados Unidos

Es necesario tener un diálogo profundo con las familias y las escuelas para desbloquear los procesos de transformación a través de todo el sistema. Un estudio examinó las principales barreras y facilitadores del cambio en todo el sistema mediante un seguimiento de los procesos de reforma en tres países: Canadá, Finlandia y Portugal (Barton, 2021). En los tres casos, la barrera principal fue una desalineación entre los miembros de la comunidad —desde los líderes educativos hasta los maestros y las familias— respecto a sus creencias y valores sobre la escuela. Carecían de un sentido compartido sobre "el propósito de la escuela". En los tres países, fue crucial un proceso de diálogo profundo y respetuoso en el que las familias y las escuelas, junto con otros actores, ocuparan un lugar equitativo en la mesa, para poder desbloquear el proceso de transformación del sistema. El estudio concluye que definir y alinear colectivamente el propósito de la educación y los valores que la impulsan se encuentran entre los facilitadores esenciales de la transformación de todo el sistema. Este estudio confirma los hallazgos de investigaciones previas enfocadas en Estados Unidos: las reformas educativas solo tienen éxito cuando, entre otras cosas, son consistentes con los valores de las partes interesadas, es decir, cuando están alineadas con las creencias que los estudiantes, los padres y los maestros tienen sobre la educación (Cohen y Mehta, 2017).

El mundo está cambiando y el contexto importa

La pandemia de COVID-19 no ha sido la primera ni será la última fuerza externa que impulse la necesidad de cambiar los sistemas educativos. Actualmente, se necesitan estrategias para que las familias y las comunidades trabajen juntas para lograr los cuatro objetivos de mejora o transformación del sistema, en particular para abordar la creciente desigualdad que ha surgido debido a la pandemia. Pero estas estrategias también serán necesarias en el futuro para desarrollar las habilidades necesarias en un mundo que cambia rápidamente.

Existe un consenso cada vez mayor entre los expertos en educación y los científicos del aprendizaje de que los sistemas educativos deben centrarse más en garantizar que los estudiantes desarrollen una amplia gama de competencias —como un sólido conocimiento académico, la habilidad de “aprender a aprender” y la resolución colaborativa de problemas—. Muchos también están de acuerdo en que para desarrollar esta gama de habilidades y brindar una educación integral, deben modificarse las experiencias de enseñanza y aprendizaje académico para que tengan una aplicación más empírica, divertida y adaptada al mundo real (Winthrop et al., 2018). Las fuerzas que ya están impulsando a los sistemas educativos en esta dirección se incrementarán en las próximas décadas. Estas incluyen el surgimiento de nuevas tecnologías, la disrupción del mundo laboral debido a la automatización de las habilidades cognitivas y manuales rutinarias, y la gravedad de las complejas crisis sociales y ambientales.

Aunque estamos de acuerdo con el argumento de que el ritmo acelerado del cambio requiere que los sistemas educativos mejoren y se transformen hacia una visión más holística de la educación —tema sobre el que hemos escrito extensamente—, reconocemos que cuando se trata del compromiso de la familia y la escuela, prescribir una visión socava el poder mismo del proceso de compromiso. Por ejemplo, el diálogo profundo necesario para redefinir el propósito de las escuelas solo puede ocurrir si los padres, las familias, los maestros y las escuelas tienen una participación equitativa en la que cada uno contribuye con su respectiva experiencia, y en la que existe un grado de

confianza que permite la creación conjunta de una visión compartida. También reconocemos que cada contexto es diferente y que las familias, los profesionales de la educación, los estudiantes y otros interesados deben ser los que decidan lo que implica una educación de calidad tomando en cuenta su cultura, historia, aspiraciones y realidades comunitarias.

Por esta razón, este manual se centra en ofrecer guía para comprender el panorama completo de estrategias para el compromiso de la familia y la escuela de modo que las comunidades puedan aprender unas de otras, pero con el objetivo, en última instancia, de adaptar las estrategias para que sean relevantes en sus propios contextos. Es también por eso que, para complementar este panorama estratégico, hemos proporcionado un análisis detallado de uno de los objetivos de la transformación del sistema: “redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes”. Los esfuerzos actuales para lograr el compromiso de la familia y la escuela se han centrado principalmente en mejorar los sistemas educativos más bien que en transformarlos, por lo que profundizar en el conocimiento del campo sobre cómo abordar este objetivo es una forma de estrechar esta brecha. Este manual incluye seis componentes principales (Figura 2):

Figura 2. Contenido y objetivos del manual



Objetivos

1

En esta sección describimos los cuatro objetivos del compromiso de la familia y la escuela (dos objetivos para mejorar la forma en que los sistemas sirven a los estudiantes y dos objetivos para transformar la manera en que se conciben los sistemas). La sección proporciona un contexto para el compromiso de la familia y la escuela a la luz de la pandemia de COVID-19 y explica quiénes deberían usar el manual. **p5**

2

Esta sección analiza la naturaleza evolutiva del compromiso de la familia y la escuela. Históricamente, las escuelas nunca fueron diseñadas para involucrar a las familias, pero sus enfoques han evolucionado. Destacamos las barreras que dificultan el compromiso de la familia y la escuela, así como las características clave para que este sea efectivo en la actualidad. **p23**

3

Esta sección proporciona una tipología, o “mapa”, para comprender la gama de estrategias para el compromiso de la familia y la escuela con el fin de lograr cada uno de los cuatro objetivos descritos en este manual y destaca los hallazgos de nuestra revisión de más de 500 estrategias. **p41**

4

Esta base de datos incluye más de 60 estrategias de todo el mundo que conforman el panorama estratégico. Consulte la Figura 6 para obtener una descripción general o el Anexo II para obtener una lista completa. **p55**

5

Esta sección ofrece un análisis detallado del tercer objetivo del compromiso de la familia y la escuela: *redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes*. Proporciona un resumen de nuestra investigación de las creencias de los padres y los maestros sobre lo que implica una educación de buena calidad para sus niños. Este estudio fue realizado en 10 países y en una cadena global de escuelas privadas utilizando nuestra red sobre participación familiar Family Engagement in Education Network (FEEN). **p62**

6

En esta sección continuamos analizando el objetivo de *redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes* y compartimos nuestras “Herramientas para iniciar conversaciones”. Estas herramientas ayudarán a quien las utilice a explorar cómo ayudar a las familias y a las escuelas a alcanzar un entendimiento compartido sobre lo que es una educación de buena calidad. **p96**

Para obtener más recursos y herramientas, visite: www.brookings.edu/familyengagement

¿Para quiénes se ha preparado este manual?

Este manual ha sido preparado para cualquier persona interesada en ayudar a las familias y a las escuelas a colaborar de manera efectiva para mejorar o transformar la forma en que se imparte la educación o los objetivos que esta alcanza. Debido a la influencia que tienen los líderes del sistema educativo y los directores de escuela, este manual está particularmente enfocado en ayudarlos a comprender el por qué, el qué y el cómo del trabajo conjunto con las familias para mejorar o transformar las escuelas (esto se describe a mayor profundidad en el Recuadro 2).

¿Cómo se desarrolló el manual?

El manual incorpora aportes de docenas de organizaciones y de miles de personas alrededor del mundo, así como un análisis e investigación exhaustivos de estrategias, como se indica a continuación:



Con colaboradores del proyecto: trabajamos en estrecha colaboración con **49 organizaciones** de 12 países y con una cadena global de escuelas privadas de nuestra red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)*.



Con los padres: entrevistamos a **24,759 padres** y realizamos 54 grupos focales.



Con los maestros: entrevistamos a **6,146 maestros** y realizamos 36 grupos focales.



Con quienes toman las decisiones: entrevistamos a **50 responsables de la toma de decisiones en temas de educación** en 15 países.



Con implementadores: analizamos **534 estrategias de participación familiar** utilizadas por gobiernos, organizaciones no gubernamentales (ONG), incluyendo organizaciones de padres, y por el sector privado.



Con académicos: realizamos una revisión de la literatura sobre la transformación del sistema, el cambio educativo y el compromiso familiar, así como una consulta con los principales investigadores en materia de compromiso familiar.

RECUADRO 2. ¿QUIÉNES DEBERÍAN UTILIZAR ESTE MANUAL?

Esperamos que este manual sea particularmente útil para los líderes del sistema escolar, las organizaciones de maestros, los socios de la sociedad civil y los patrocinadores. También esperamos que este manual sea útil para el trabajo continuo de las diversas organizaciones de padres de todo el mundo, cuya labor alabamos y resaltamos. La lista a continuación no es exhaustiva; por tanto, si no pertenece a uno de estos grupos, le recomendamos que siga leyendo.

Responsables de la toma de decisiones en temas de educación

- ✓ **Líderes y administradores jurisdiccionales.** En el nivel más amplio del sistema, este manual puede ser especialmente relevante para los líderes y administradores jurisdiccionales a nivel distrital, estatal y nacional, incluyendo las juntas administrativas a nivel jurisdiccional, las redes escolares del sector privado y los líderes educativos que supervisan funciones clave como planificación estratégica, capacitación de maestros y compromiso comunitario.
- ✓ **Líderes escolares y equipos de liderazgo.** A nivel escolar, el manual está diseñado para los líderes, los directores y sus equipos de liderazgo ejecutivo, incluyendo el personal con responsabilidades relacionadas con el compromiso comunitario y el éxito de los estudiantes, así como cualquier junta directiva escolar.
- ✓ **Programas de liderazgo.** El manual también puede ser útil para capacitadores de líderes escolares, como las universidades. Esperamos que el manual sirva de inspiración para el contenido de los planes de estudio sobre el compromiso de la familia y la transformación de sistemas.

Líderes docentes

- ✓ **Redes de maestros.** Los sindicatos, las redes y las organizaciones de maestros también encontrarán útil este manual, especialmente en lo que respecta a estrategias, políticas y promoción. Aunque el manual no está diseñado para los maestros a nivel individual, gran parte de su contenido aborda temas que son discutidos regularmente por los maestros y que figuran entre sus preocupaciones.



Familias y maestros asisten a una exposición sobre aprendizaje basado en proyectos en Avonworth, Pensilvania, Estados Unidos.  Louise Wateridge

- ✓ **Programas de capacitación de maestros.** Además, el manual también puede ser útil para capacitadores de maestros, como las universidades. Esperamos que el manual sirva de inspiración para el contenido de los planes de estudio sobre el compromiso de la familia y la transformación de sistemas.

Socios escolares

- ✓ **Socios escolares.** Además de los administradores a nivel de sistemas y los líderes a nivel escolar, el manual también es útil para muchos socios de las escuelas. Esto abarca a las ONG, incluyendo las que apoyan la educación de los niños; a organizaciones del sector privado, como empresas educativas con fines de lucro; y a patrocinadores, incluyendo agencias bilaterales y multilaterales y fundaciones filantrópicas.
- ✓ **Organizaciones de padres.** También diseñamos el manual para las organizaciones de padres —grupos de padres que se han organizado para realizar aportes sobre asuntos escolares y comunitarios, como planes de estudio, infraestructura escolar y seguridad pública—. Estos grupos están bien posicionados para abogar por relaciones sólidas entre la familia y la escuela, y esperamos que el manual inspire el aprendizaje de otras organizaciones de padres mencionadas en el Buscador de estrategias.



2. Evolución del compromiso de la familia y la escuela



Históricamente, las escuelas no han sido diseñadas para involucrar a las familias en la educación de sus hijos. A medida que la idea de la escolarización universal se difundió por todo el mundo —comenzando en Europa a mediados del siglo XVIII y extendiéndose al mundo en desarrollo en la segunda mitad del siglo XX— el entendimiento implícito era que las comunidades financiarían la infraestructura escolar (por ejemplo, viviendas para maestros, edificios escolares), las familias llevarían a sus hijos a la escuela y las escuelas se ocuparían del resto (Lareau, 1987). Esta sigue siendo la mentalidad predominante en algunas comunidades alrededor del mundo. El resultado ha sido que las escuelas, que aparte de ser organizaciones sociales también son productos de las creencias de la sociedad en una época o contexto determinados, a menudo han operado con una pieza faltante en su caja de herramientas: estrategias efectivas de compromiso de la familia y la escuela.

Esto no significa que las familias, en particular las de las élites y las personas con derecho a voto, no tuvieran opiniones firmes sobre dónde y con quién deberían asistir a la escuela sus hijos. Inicialmente en la mayoría de los países, la escolarización no se ofreció por igual a todos los niños. Por ejemplo, en Estados Unidos, los niños blancos han sido durante mucho tiempo los principales beneficiarios de la educación, a diferencia de las niñas o de sus pares de raza negra o morena (Reese, 2011). Y cuando se incluyó a los nativos americanos en las escuelas, a menudo fue dentro de un proyecto más amplio de asimilación que destrozaba familias y culturas nativas. Al mismo tiempo, las potencias coloniales en Asia y África estaban utilizando el acceso a la educación como una

estrategia explícita para dividir y conquistar, y los que asistían a las escuelas eran preparados para ayudar a gobernar el país mediante el servicio civil colonial. En el África subsahariana, esta oportunidad con frecuencia recayó en los hijos de los jefes tribales y en unos pocos más. En la mayor parte del mundo, el papel del poder en la sociedad —ya sea político, económico o cultural— está indisolublemente ligado a la expansión de la escolarización.

Por lo tanto, a lo largo de las décadas, las escuelas se han visto atrapadas entre dos dinámicas en competencia. Por un lado, las escuelas se han convertido cada vez más en una de las principales vías para que los individuos avancen en la sociedad (Baker, 2014). Por ejemplo, actualmente en Estados Unidos, el nivel de educación de los padres influye mucho más que su nivel de ingresos en la eventual posición económica de sus hijos en la sociedad. Esto ha llevado a muchos padres con un alto nivel de educación a participar en lo que se caracteriza como un comportamiento de “acaparamiento de oportunidades”, es decir, acciones que buscan garantizar que sus hijos tengan acceso sin restricciones a una educación de alta calidad (Reeves, 2017). Por otro lado, las escuelas han abierto cada vez más sus puertas a todos los niños, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, tanto en respuesta a regulaciones impuestas por el gobierno como al surgimiento de la poderosa idea de inclusión y de derechos humanos —a saber, que todos los niños tienen derecho a ir a la escuela sin importar dónde nazcan ni quiénes sean sus padres— (Naciones Unidas, 1989).

No puedo apoyar a mi hija en casa si no tengo idea de lo que está pasando en el aula
Madre, Reino Unido

Las escuelas han enfrentado durante mucho tiempo los tira y afloja de la inclusión (desde los estudiantes de primera generación hasta las minorías étnicas) y la presión de las élites que a menudo luchan para mantener a sus hijos en la cima. Esta práctica de rechazar la inclusión se ha desarrollado de diversas maneras en diferentes contextos. En Ghana, por ejemplo, cuando el gobierno

adoptó un plan de escolarización anual para admitir a todos los estudiantes calificados en la escuela secundaria superior, la oposición más fuerte provino de familias de élite cuyos estudiantes han sido tradicionalmente los pocos que asisten a la escuela secundaria superior (Winthrop, 2020). En Estados Unidos, el acaparamiento de oportunidades ha dejado un largo legado, especialmente entre las familias blancas y acomodadas que buscan ejercer poder sobre las escuelas —desde oponerse a la integración, sacar a los niños de escuelas con diversidad racial ubicadas en la ciudad y mudarse a los suburbios (Winerip, 2013), hasta recurrir recientemente a esquemas ilegales para asegurar que sus hijos sean admitidos en universidades prestigiosas (Chappel y Kennedy, 2019)—.

Tres barreras al compromiso de la familia y la escuela

Este historial permite entender por qué hoy día las escuelas se enfrentan a tres barreras principales e interrelacionadas al momento de trabajar con las familias para mejorar o transformar los sistemas educativos.

Tuve que escribir a la escuela muchas veces pidiéndoles que nos involucraran: ¿Por qué no nos reunimos? ¿Por qué no hablamos? Pero la firma en las respuestas simplemente decía “Oficina del director”. Ni siquiera obtuve un nombre.

Padre, Argentina

Las escuelas y el personal educativo carecen de las competencias necesarias, y de la capacitación y el apoyo, para lograr el compromiso de la familia.

Debido a que históricamente trabajar con las familias no ha sido una prioridad del diseño escolar, el personal educativo ha recibido poca capacitación profesional o apoyo técnico sobre este tema. En Estados Unidos, por ejemplo, menos de la mitad de los 50 estados requieren conocimientos sobre estrategias efectivas de compromiso familiar y comunitario para que una persona pueda

llegar a ser un líder escolar, y menos de un tercio de los estados requieren estos conocimientos para que alguien llegue a ser maestro (National Association for Family, School, and Community Engagement, 2020). A nivel mundial, el compromiso de la familia y de la comunidad tampoco reciben mucha atención en los programas y políticas de desarrollo de líderes y maestros.

Cuando los padres no toman en cuenta a los maestros, es difícil pararse ante los estudiantes y desempeñar un papel activo como persona mayor

Maestra, Botsuana

Como resultado, muchos líderes jurisdiccionales, escuelas y su personal aún no tienen las habilidades necesarias para trabajar de manera efectiva con las familias, tanto para afrontar las frecuentes demandas de los padres de la alta sociedad como para colaborar eficazmente con los padres de las comunidades marginadas (Instituto de Estudios Fiscales e Innovaciones para la Acción Contra la Pobreza, 2020; Mapp y Bergman, 2021). Debido a la falta de capacitación y de habilidades para desarrollar relaciones de confianza con las familias de una manera efectiva abundan la falta de comunicación y los malentendidos. Como se analiza a continuación, esto puede causar que las familias, especialmente las de comunidades marginadas, se sientan excluidas. También puede resultar en que el personal escolar, especialmente los maestros, se sientan culpados y no respetados por las familias (Schaedel et al., 2015). Como comentó un líder docente mundial: “Recientemente hablé con una maestra veterana con 30 años de experiencia que le pidió a un padre que tratara de enseñarle a leer a ella. Es comprensible que se sintiera frustrada dado que es una experta capacitada en el tema. Esta no es una experiencia infrecuente para muchos maestros alrededor del mundo” (D. Edwards, comunicación personal, 2 de febrero de 2018).

Las familias, especialmente las de las comunidades más marginadas, se sienten inseguras y poco bienvenidas al trabajar con las escuelas.

Muchas familias se sienten inseguras sobre cómo deberían involucrarse con las escuelas de sus hijos o, lo que es peor, no se sienten bienvenidas (Cooper, 2009; Kim, 2009; Turney y Kao, 2009). Dependiendo del contexto, esto podría deberse a una variedad de razones —ya sea debido a falta de comunicación entre los

maestros, a estructuras escolares que no se adaptan a las realidades de los padres o a un legado de discriminación que los padres experimentaron durante su propia escolarización— (Cashman et al., 2021; Hughes et al., 1994; Smith, 2000; Vincent, 1996).

Ojalá hubiera recibido más información sobre cómo conversar con los maestros desde el principio cuando mis hijos eran pequeños en vez de asumir que el maestro es un experto intocable.

Madre, Estados Unidos



Un niño juega un partido de fútbol con su madre en una comunidad de la provincia de Zambezia en Mozambique.  Louise Wateridge

En nuestros grupos focales de discusión realizados en cuatro países (Botsuana, Canadá, India y Estados Unidos) y en una cadena global de escuelas privadas (Nord Anglia Education), un punto mencionado frecuentemente por los padres fue que les gustaría participar, pero que no habían recibido suficiente información o dirección de parte de la escuela o del maestro sobre cómo hacerlo. Los padres también mencionaron que las escuelas no estaban organizadas para facilitar el compromiso, citando ejemplos como el tiempo limitado de los maestros para hablar con ellos durante el año escolar, la programación de eventos escolares cuando los padres estaban trabajando y la falta de tiempo o dinero por parte de los padres para cumplir con las peticiones de las escuelas. Además, debido a la falta de relaciones respetuosas y de comunicación bidireccional, los maestros y líderes educativos pueden basarse en suposiciones inexactas sobre las formas de ver el mundo, las experiencias y el capital social de ciertos grupos de padres (Crozier y Davies, 2007; Horvat et al., 2003; Kao y Rutherford, 2007; Kim y Schneider, 2005; Rudney, 2005).

El compromiso de la familia y la escuela no recibe suficiente atención, investigación y financiamiento.

Un grupo comprometido de investigadores y profesionales ha liderado el campo en la recopilación de evidencia, en la prueba de estrategias y en la promoción de soluciones sobre el compromiso de la familia y la escuela, pero no han recibido la atención ni el apoyo que merecen. Las publicaciones sobre el compromiso de la familia y la escuela son diversas e incluyen compendios basados en evidencia enfocada en Estados Unidos, Europa y los países en desarrollo (Epstein et al., 2018; Nishimura, 2020; Paseka y Bryne, 2020). Sin embargo, antes de la pandemia, esta había sido un área de enfoque comparativamente pequeña para los investigadores y reformadores de la educación. En la base de datos del Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC, por sus siglas en inglés) del Departamento de Educación de Estados Unidos, las búsquedas de artículos entre 2001 y 2019 utilizando la palabra clave “maestros” arrojaron un número de citas cuatro veces mayor a la de las búsquedas utilizando la palabra clave “padres”. Queda por ver si la pandemia de COVID-19 puede conducir a un cambio a largo plazo en este sentido.

Si echamos un vistazo al papel de los padres en la educación, en el campo de las escuelas públicas, es muy limitado. Históricamente, no ha habido espacio para que los padres opinen sobre qué deben enseñar las escuelas a los niños y cómo deben hacerlo. La participación de los padres se ha limitado al pago de tarifas adicionales.

Viceministro de Educación, Ghana

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard encuestaron a educadores y administradores educativos en 59 países entre abril y mayo de 2020 sobre las experiencias de sus escuelas, incluyendo las estrategias de reapertura en el entorno de la pandemia de COVID-19. Tres cuartas partes de los encuestados afirmaron que los planes de reapertura se desarrollaron en colaboración con los maestros, pero solo el 25% dijo que la colaboración también incluyó a los padres (Reimers y Schleicher, 2020). La filantropía en la educación es otro aspecto en el que los padres a menudo son excluidos de la conversación. Según una estimación de John King, ex Secretario de Educación de Estados Unidos, la inversión que se centra en los deseos y necesidades de las familias recibe solo el 2 por ciento de la financiación filantrópica en Estados Unidos (New Profit, 2019).

El enfoque evolutivo del compromiso de la familia y la escuela

El enfoque de los sistemas educativos en lo que respecta al compromiso de la familia y la escuela ha evolucionado a lo largo de los años. Uno de los marcos más influyentes fue desarrollado a principios de la década de 1990 por Joyce Epstein y sus colegas. Este marco, que se utilizó rápidamente en todo el mundo, identificó seis tipos principales de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad (Epstein, 1996).

Las investigaciones posteriores que revisaron la efectividad de estos diferentes tipos de involucramiento de los padres demostraron que no todos fueron igualmente útiles para mejorar los resultados escolares de los niños, como la asistencia, la finalización de la escuela, las calificaciones, los puntajes de los exámenes de alfabetización y aritmética y las competencias socioemocionales (Henderson y Mapp, 2002). Las actividades de compromiso de la familia y la escuela que eran intermitentes, para motivos específicos y que no estaban estrechamente relacionadas con el aprendizaje escolar de los niños, como asistir a eventos o ser voluntario en la escuela, no tuvieron tanto impacto como otros enfoques. Los medios más efectivos fueron los tipos de compromiso más continuos vinculados al aprendizaje —incluyendo la colaboración entre familias y maestros para el establecimiento de metas, la comunicación bidireccional oportuna entre padres y maestros, la asistencia suministrada a los padres para apoyar el aprendizaje de sus hijos fuera de la escuela, la integración del conocimiento singular de las familias en la docencia y el diseño conjunto de los enfoques del compromiso de la familia y la escuela— (Dowd et al., 2017; Asociación Nacional para la Educación Infantil, s.f.).

Hoy día, los expertos suelen distinguir entre participación de la familia y compromiso de la familia. Como indica Ferlazzo (2011, p. 12), “una escuela que se esfuerza por lograr la participación familiar a menudo lidera con la boca: identifica proyectos, necesidades y metas y luego les indica a los padres cómo pueden contribuir. Una escuela que se esfuerza por lograr el compromiso de los padres lidera con los oídos: escucha lo que los padres piensan y presta atención a sus deseos y preocupaciones. El objetivo del compromiso de la familia no es servir a los clientes, sino ganar socios”.

Un enfoque de *participación* familiar puede ser útil dependiendo del objetivo. Por ejemplo, los economistas del comportamiento han demostrado que existe un impacto significativo cuando las escuelas “dan empujoncitos” a las familias mediante cartas o mensajes de texto, lo que puede aumentar la asistencia de los estudiantes, reducir la deserción y, a veces, mejorar el aprendizaje (Kraft y Rogers, 2015; Education Endowment Foundation, s.f.-b). Sin embargo, existe un consenso cada vez mayor de que el *compromiso* de la familia, que permite la intervención de los padres y les da más autoridad y la bienvenida como socios



Familias asisten al festival Remake Learning Days en el Providence Family Support Center en Pittsburgh, Pensilvania.  Ben Filio

equitativos, debe ser el núcleo de la manera en que las familias y las escuelas trabajan juntas (Weiss et al., 2018). Por eso, para reflejar la importancia de la verdadera colaboración, utilizamos el término “compromiso de la familia y la escuela” en este manual.

Un marco reciente que adopta esta visión propone que el compromiso de la familia y la escuela sea una práctica o una forma continua de hacer las cosas en lugar de un programa independiente. Este marco concibe el compromiso de la familia y la escuela como algo en lo que todos en la escuela participan todos los días y no como la responsabilidad de una persona o un equipo dentro de la escuela. Este marco, denominado Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas (Figura 3), detalla las condiciones esenciales para un compromiso efectivo de la familia y la escuela y sostiene que las familias y las escuelas tienen roles complementarios e

igualmente importantes (Mapp y Bergman, 2021). El marco se centra en las relaciones respetuosas entre familias y escuelas, y argumenta que las mentalidades “basadas en el déficit” se interponen en el camino con demasiada frecuencia, por lo que solo se ven las debilidades de los demás en lugar de las fortalezas. El objetivo es desarrollar la capacidad del personal educativo y de las familias en cuatro áreas: capacidades (habilidades y conocimientos), conexiones (redes interpersonales), cognición (cambios en creencias y valores) y confianza (seguridad en uno mismo).

Figura 3. Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas



Fuente: Mapp y Bergman (2021).

Contextualizar el compromiso de la familia y la escuela

En última instancia, los distintos enfoques del compromiso de la familia y la escuela deben adaptarse a los contextos específicos de la comunidad. La forma en que se percibe la escolarización en las comunidades en diversas partes del mundo no es uniforme. Algunas comunidades se enfocan más en los beneficios *colectivos* de tener niños educados en su comunidad, mientras que otras tienden a enfocarse en los beneficios *individuales* solo para sus hijos (Kim, 2018). En algunas comunidades, los esfuerzos de las escuelas por involucrar a las familias son vistos como comportamiento poco profesional o como un signo de debilidad. En otras comunidades, los padres sienten que no tienen lugar en las discusiones relacionadas con la escuela. Es importante considerar cuál enfoque —desde participación hasta compromiso— sería el más apropiado para lograr un objetivo determinado en un contexto específico.

Para ilustrar este punto podemos citar los casos contrastantes de dos programas en Ghana que buscan mejorar los resultados del aprendizaje temprano de los niños, desde las competencias académicas hasta las socioemocionales. En las zonas rurales de Ghana, las familias, especialmente las madres —muchas de las cuales no han asistido a la escuela— con frecuencia no creen que sea su responsabilidad ayudar con la educación de sus hijos. Una de las iniciativas, Lively Minds, trabaja en estrecha colaboración con las madres de comunidades rurales para identificar cómo pueden, y cómo les gustaría, desempeñar un papel en la educación temprana de sus hijos. Años de esfuerzos continuos en la construcción de relaciones y en el desarrollo de confianza han resultado en enfoques innovadores que permiten a las familias y a las escuelas trabajar juntas para el beneficio significativo de los niños (Instituto de Estudios Fiscales e Innovaciones para la Acción Contra la Pobreza [IFS e IPA, por sus siglas en inglés], 2019).

Sin embargo, otro programa para mejorar el aprendizaje temprano en escuelas urbanas de clase trabajadora operaba en entornos muy diferentes, donde los padres frecuentemente dedican grandes cantidades de tiempo y recursos para

apoyar la escolarización de sus hijos. En este contexto, un programa de capacitación de maestros implementó estrategias de enseñanza efectivas para un aprendizaje divertido que mejoraron notablemente los resultados de los niños, pero solo cuando los padres *no* estaban involucrados (Wolf et al., 2019). En algunas escuelas, el programa eligió una estrategia típica de “participación familiar” consistente en informar a las familias mediante presentaciones y videos durante las reuniones escolares sobre estos nuevos métodos de enseñanza interactivos y centrados en el niño. Sin embargo, los niños del grupo de control de estas escuelas tuvieron un peor desempeño, quizás porque a los padres les preocupaba que el nuevo estilo de enseñanza no fuera lo suficientemente riguroso. Dado que los padres de Ghana consideran la educación preescolar como preparación para la escuela primaria a través del aprendizaje académico y la socialización (Kabay et al., 2017), es posible que redoblaran en casa los métodos de “repetir hasta morir” (“drill and kill” en inglés), socavando las experiencias de aprendizaje más atractivas realizadas en el aula. También es posible que la interacción de los padres con los maestros desalentara a estos últimos de aprovechar al máximo su nueva capacitación, porque se observó que en las escuelas que realizaban reuniones con participación de los padres, los maestros se volvieron menos propensos con el tiempo a utilizar los métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En última instancia, estos ejemplos muestran la importancia de considerar cuidadosamente cuáles enfoques del compromiso de la familia y la escuela serán efectivos en cada contexto. Los elementos esenciales incluyen el grado de confianza que se ha desarrollado, tanto entre familias y escuelas en general como entre maestros y padres individualmente.

La importancia de la confianza

La confianza relacional se perfila como un factor importante subyacente al compromiso efectivo de la familia y la escuela. Cuando las intervenciones de compromiso fallan, como se describió anteriormente y como ha sido documentado por otros (Education Endowment Foundation, s.f.-a), es probable que aparte de estar mal diseñadas, estas intervenciones tampoco logran

generar la confianza necesaria entre familias y escuelas. La confianza relacional fue un factor importante en el estudio de Chicago que mostró que los estudiantes en escuelas con un fuerte compromiso de la familia y la escuela tienen 10 veces más probabilidades de mejorar académicamente (Bryk, 2010).

Siempre hay razones tras la falta de compromiso de parte de los padres. Podría parecer que los maestros no les agradamos a los padres o que los padres no apoyan a sus hijos, pero siempre hay una causa subyacente. Si logras identificar la causa podrás desarrollar esa relación.

Maestra, Estados Unidos

En un estudio anterior de las escuelas de Chicago, los investigadores describieron que la confianza relacional se construye a partir de las interacciones diarias que tienen lugar en la comunidad escolar, incluyendo las familias y las escuelas:

A medida que los individuos interactúan entre sí en torno al trabajo de la educación, constantemente discernen las intenciones incorporadas a las acciones de los demás. Consideran el modo en que los esfuerzos de los demás favorecen sus propios intereses o afectan a su propia autoestima. Preguntan si la conducta de los demás refleja apropiadamente sus obligaciones morales de educar bien a los niños. Tales discernimientos tienen en cuenta los antecedentes de las interacciones anteriores. Ante la falta de contacto previo, los participantes pueden confiar en la reputación general del otro y también en los aspectos comunes como la raza, el género, la edad, la religión o la crianza. Tales discernimientos tienden a organizarse en torno a cuatro consideraciones específicas: respeto, estima personal, competencia en las responsabilidades de los roles fundamentales, integridad personal (Schneider, 2003).



Una familia participa en una clase "Fun with Phonics" en una escuela primaria en Doncaster, Reino Unido.  Natalie Parfitt

La confianza relacional se genera cuando las interacciones se caracterizan por intercambios respetuosos, cuando las personas están dispuestas a ir más allá de lo que dicta su función y cuando las personas hacen lo que dicen que harán. Esta confianza puede ser un poderoso impulsor de resultados. En un estudio, la confianza entre maestros, directores, padres y estudiantes representó el 78% de la variación en el desempeño en las evaluaciones estandarizadas de lectura y matemáticas (Tschannen-Moran, 2014). Dos variables contribuyeron de forma independiente a esta variación: la confianza de los maestros en los estudiantes y los padres, y la confianza de los estudiantes en sus maestros.

La importancia de la relación entre maestros y padres

Se ha demostrado que las relaciones de confianza entre padres y maestros ayudan a los estudiantes de muchas formas, entre ellas:

- ❧ Aprender el conocimiento enseñado en la escuela a través del modelado y refuerzo de los padres en el hogar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).
- ❧ Establecer metas compartidas, incluyendo actividades de aprendizaje en el aula que los padres puedan reforzar en casa (Christenson, 1995).
- ❧ Reducir los problemas de conducta (Epstein y Sheldon, 2002).
- ❧ Aumentar la comprensión y la empatía de los maestros por la vida de sus alumnos fuera de la escuela (Valdés, 1996).

Si los maestros son abiertos, siento que puedo acercarme a ellos y hablar sobre diferentes asuntos relacionados con el niño. Confío en que podrán producir resultados con los que me sentiré satisfecha como madre.

Madre, Botsuana

La comunicación continua es esencial en estas relaciones. Por ejemplo, los maestros pueden asesorar a los padres sobre la mejor manera de reforzar las habilidades aprendidas en la escuela, algo que es especialmente importante pues, como vimos anteriormente en el caso de Ghana, si los padres no saben cómo ayudar a sus hijos con las tareas escolares, su participación puede ser contraproducente para el éxito académico (Fan y Chen, 2001).

El compromiso de la familia y la escuela puede contribuir a la comunicación entre padres y maestros para determinar expectativas más altas para los estudiantes, lo cual es de particular importancia. Las investigaciones han

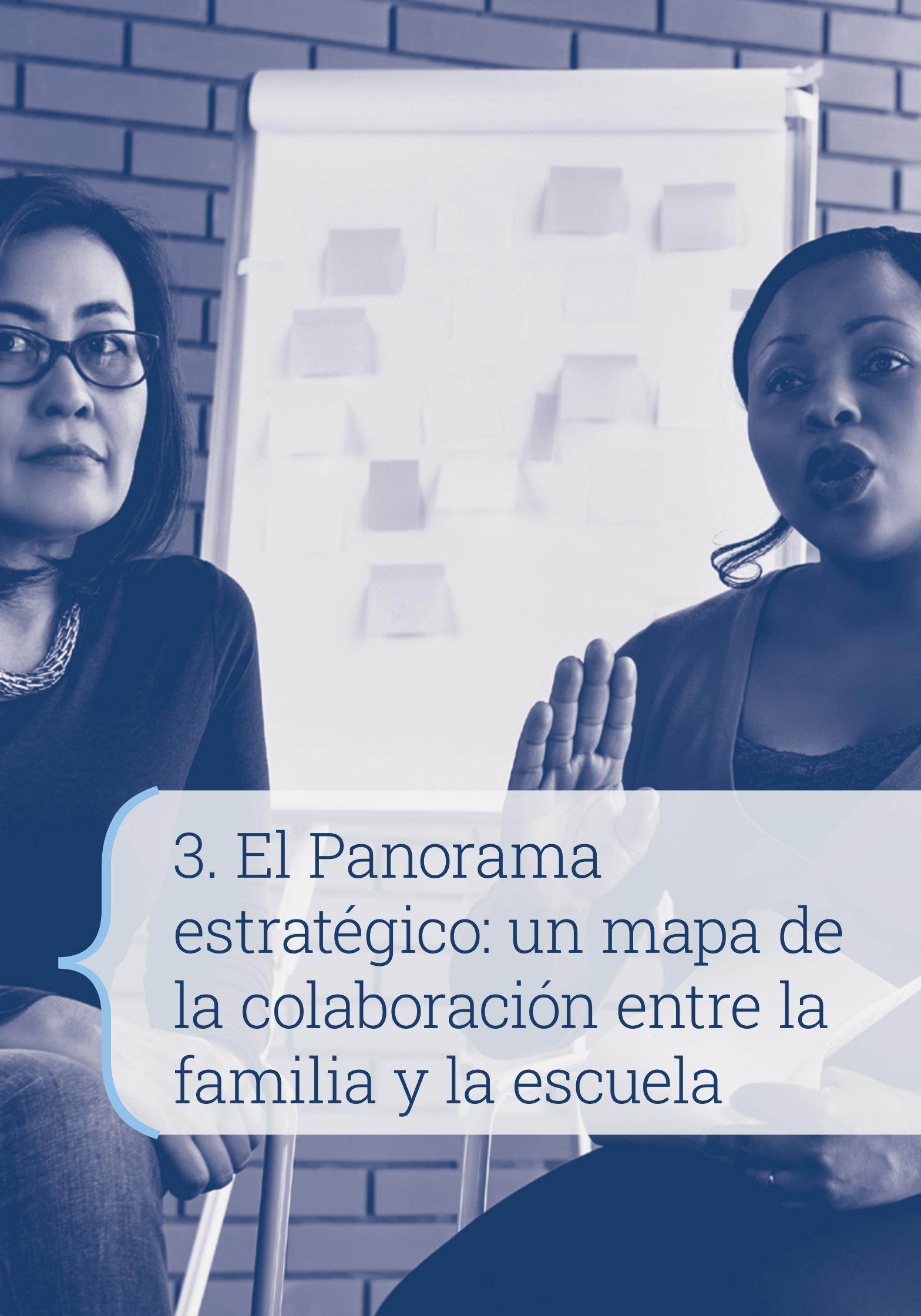


Unos niños dan una clase a miembros de su familia en un aula del distrito de Avonworth en Pensilvania.  Distrito de Avonworth, PA

demostrado que las expectativas de los padres respecto a la capacidad de un niño tienen un efecto más fuerte en el desempeño académico que otros aspectos de la participación de los padres, como ayudar con las tareas escolares o el estilo general de crianza (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2007).

Para obtener más detalles sobre cómo el compromiso efectivo de la familia y la escuela puede contribuir a mejorar y transformar los sistemas educativos, consulte el documento de antecedentes [“Understanding the connection between family-school engagement and education system transformation: A review of concepts and evidence”](#).



A photograph of two women sitting at a table in a meeting. The woman on the left is wearing glasses and a dark top. The woman on the right is gesturing with her hand. In the background, a flipchart is visible with several sticky notes attached to it. The entire image has a blue tint.

3. El Panorama estratégico: un mapa de la colaboración entre la familia y la escuela



Las familias y las escuelas pueden colaborar de muchas maneras, y lo hacen. Las estrategias varían ante todo según el objetivo: ¿qué quieren lograr las familias y las escuelas al trabajar juntas? Algunos intentan ayudar a los estudiantes en riesgo a permanecer en la escuela, mientras que otros intentan ayudar a los estudiantes con dificultades a mejorar sus resultados académicos. Otros intentan cambiar fundamentalmente la *experiencia* de los estudiantes en la escuela o ayudar a la escuela a atender las necesidades de las familias y de los estudiantes.

Nuestro análisis de 534 estrategias en 64 países ha arrojado cuatro objetivos principales (mencionados anteriormente y descritos con más detalle a continuación) que pueden unir a las familias y a las escuelas para mejorar o transformar los sistemas educativos. Estos objetivos pueden ir más allá de lo que comúnmente se considera el cometido de las intervenciones de “compromiso de la familia y la escuela”. Al hacerlo, destacan las diversas formas en que las familias y las escuelas están trabajando juntas.

La escuela se puso en contacto con nosotros a través de la asistente del docente mentor. Ella creó un nuevo grupo de WhatsApp para la tutoría que incluía a todas las familias de la clase. Podemos escribir cualquier cosa que necesitemos en el grupo de WhatsApp, y ella responde de inmediato. Realmente creo que puedo contar con ella. Siento que alguien está escuchando....

Madre, Argentina

La maestra solía llamarnos cada 15 días. Ella solía preguntar por nuestro bienestar porque mi esposo se había quedado atascado en nuestro pueblo natal y mi hijo y yo estábamos solos aquí. Durante este tiempo recibimos mucho apoyo de la escuela. También nos suministraban alimentos. En la escuela me decían que no me preocupara y que, en caso de cualquier dificultad, me comunicara con ellos.

Madre, India

Estas estrategias provienen de organizaciones de padres que exigen cambios, de gobiernos que amplían los enfoques de compromiso de la familia y la escuela en sus jurisdicciones, de maestros que desarrollan nuevas formas de colaboración y de implementadores del sector privado y de organizaciones sin fines de lucro que trabajan a nivel comunitario. Capturamos estrategias desarrolladas antes de la pandemia de COVID-19, así como aquellas que florecieron para satisfacer necesidades sin precedentes durante la pandemia. Lanzamos una amplia red que recolectó estrategias respaldadas por pruebas sólidas, así como estrategias más recientes desarrolladas durante la pandemia que eran prometedoras pero que carecían de evaluaciones externas. Observamos diferentes espacios donde colaboran familias y escuelas, desde hogares y escuelas hasta sistemas escolares y comunidades (consulte el Recuadro 3 para obtener más detalles sobre las fuentes de estas estrategias).

RECUADRO 3. ¿DE DÓNDE PROVIENEN LAS 534 ESTRATEGIAS DE LOS 64 PAÍSES?

Analizamos un total de 534 estrategias en 64 países para desarrollar el Panorama estratégico. Mostramos 62 de estas estrategias en el Buscador de estrategias. Utilizamos una amplia gama de fuentes para seleccionar las 534 estrategias a analizar, incluyendo:

- ✔ **Padres:** realizamos 54 grupos focales de discusión con miembros de familias en cuatro países y en una cadena global de escuelas privadas. También colaboramos con la empresa global de diseño IDEO, que dio soporte a 15 equipos de diseño dirigidos por padres para desarrollar estrategias de compromiso educativo.
- ✔ **Maestros y líderes escolares:** realizamos 34 grupos focales de discusión con maestros en cuatro países y en una cadena global de escuelas privadas. También colaboramos con la organización no gubernamental HundrED en su proyecto Parental Engagement Spotlight, que obtuvo estrategias de educadores y

organizaciones de todo el mundo (Consulte el Recuadro 5 para obtener más información sobre la colaboración con HundrEd y otros socios).

- ✔ Líderes jurisdiccionales y sus socios: nos asociamos con las 49 organizaciones afiliadas en 12 países y con una cadena global de escuelas privadas que conforman nuestra red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)*.
- ✔ Organizaciones y redes: realizamos una convocatoria abierta a aproximadamente 500 entidades involucradas en este campo, a través de entrevistas con líderes de organizaciones, y a través de organizaciones que forman parte de nuestro catálogo *Global Catalog of Education Innovations*, el cual contiene casi 3,000 innovaciones educativas.
- ✔ Académicos: revisamos las publicaciones existentes sobre el compromiso de los padres, incluyendo la literatura gris en el ámbito profesional.

Básicamente, esta parte del manual tiene un doble propósito:

- ✔ **Proporcionar un “Panorama estratégico”** que ayude a cualquier persona interesada en el compromiso de la familia y la escuela a relacionarse con el panorama de estrategias utilizadas en todo el mundo. El Panorama estratégico gira en torno a los cuatro objetivos de mejora y transformación del sistema educativo y fue diseñado para proporcionar una perspectiva amplia sobre las posibles estrategias que las familias y escuelas podrían utilizar. También proporciona un conjunto de dimensiones estratégicas que podrían ayudar a las familias y escuelas a identificar nuevas estrategias en nuevos espacios.
- ✔ **Proporcionar un “Buscador de estrategias”** que ayude a cualquier persona interesada en el compromiso de la familia y la escuela a identificar cuál de las 62 estrategias suministradas en este manual podría ser útil en su contexto. Los usuarios pueden buscar estrategias utilizando múltiples dimensiones: objetivo, país, edad del estudiante, nivel tecnológico y mecanismo de cambio. Cada estrategia también está etiquetada con dimensiones estratégicas relevantes del Panorama estratégico, como el lugar donde se utiliza la estrategia y el rol que desempeña la familia (consulte el Recuadro 4 y las Figuras 4 y 5 para obtener más información sobre las dimensiones del Panorama estratégico y del Buscador de estrategias).



Hermanos juegan fuera de su casa mientras su madre observa atentamente en Elu Etaya, Etiopía.  Louise Wateridge

RECUADRO 4. DIMENSIONES SELECCIONADAS DEL PANORAMA ESTRATÉGICO Y DEL BUSCADOR DE ESTRATEGIAS SUMINISTRADOS EN ESTE MANUAL

Como indicamos anteriormente, el Panorama estratégico presenta cada estrategia de compromiso de la familia y la escuela en una variedad de dimensiones que incluyen el lugar, el mecanismo de cambio y el rol de la familia. Además, cada estrategia en el panorama y en el Buscador de estrategias está etiquetada con información que incluye el país donde se utiliza la estrategia, el tipo de organización que la implementa, el nivel de educación en el que funciona la estrategia y el nivel tecnológico que necesitan las familias para utilizarla. Consulte el Anexo I para obtener una descripción más detallada de las dimensiones del Panorama estratégico y del Buscador de estrategias.

Figura 4. Dimensiones seleccionadas del Panorama estratégico y del Buscador de estrategias



El Panorama estratégico suministra un mapa para entender la gama de enfoques del compromiso de la familia y la escuela para lograr cada uno de los cuatro objetivos.

LUGAR: ¿Dónde se utiliza principalmente la estrategia?

HOGAR: estrategias que buscan cambiar factores en el hogar como la interacción de los padres con los niños y los recursos materiales.

ESCUELA: estrategias que buscan cambiar factores que involucran a los maestros y a los líderes escolares ya sea que se trate o no de un programa de aprendizaje estructurado en un edificio escolar.

SISTEMA ESCOLAR: estrategias que buscan cambiar factores de la educación formal a nivel del sistema —ya sea local, regional o nacional— incluyendo jurisdicciones controladas por el gobierno y redes escolares no gubernamentales.

COMUNIDAD: estrategias que buscan cambiar factores en la comunidad y en la sociedad, incluyendo espacios de aprendizaje informales como centros comunitarios que están fuera del alcance usual del sistema educativo formal.

MECANISMO: ¿Cuáles mecanismos de cambio utiliza la estrategia?

SUMINISTRAR INFORMACIÓN: compartir conocimientos y datos.

CONSTRUIR RELACIONES: desarrollar confianza y conexiones entre las personas.

CAMBIAR MENTALIDADES: cambiar creencias y actitudes.

DESARROLLAR HABILIDADES: desarrollar competencias y habilidades.

SUMINISTRAR RECURSOS: proporcionar recursos y asistencia en forma de materiales, alimentos, dinero en efectivo, mano de obra, etc.

DISEÑAR: identificar problemas y colaborar para encontrar soluciones.

ROL DE LA FAMILIA: ¿Cómo están involucradas las familias en la estrategia?

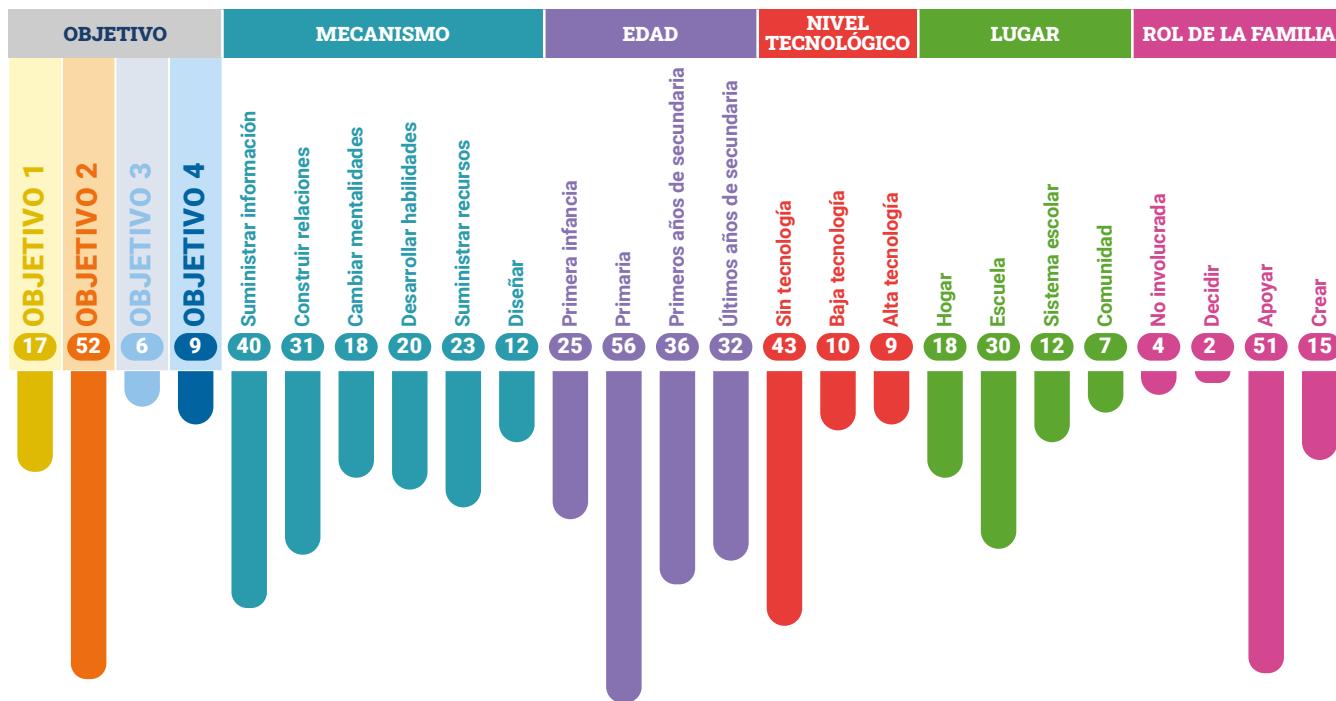
NO INVOLUCRADAS: las familias no están involucradas de ninguna manera.

DECIDIR: las familias deciden entre las opciones disponibles, tales como si enviarán a sus hijos a la escuela y dónde, cuándo y cómo lo harán.

APOYAR: las familias contribuyen de múltiples maneras (por ejemplo, ofreciendo su tiempo o dinero) a la escolarización de sus hijos ya sea en casa, en la escuela o en la comunidad.

CREAR: las familias tienen voz y voto para contribuir de manera significativa en el diseño o ejecución de la experiencia escolar de sus hijos.

Figura 5. ¿Cómo se muestran las dimensiones y categorías en las estrategias?



Cuatro objetivos clave del compromiso de la familia y la escuela

Cada objetivo que hemos identificado es importante. El contexto determinará cuál objetivo debe priorizarse en las colaboraciones entre las familias y las escuelas. Las estrategias pueden utilizarse para lograr múltiples objetivos, y con frecuencia lo hacen. Los cuatro objetivos se combinan en dos tipos generales de resultados: mejora del sistema o transformación del sistema.

Mejorar la forma en que los sistemas sirven a los estudiantes. Estas estrategias funcionan tomando en cuenta los propósitos y valores existentes que guían a los sistemas educativos con el objetivo de mejorar lo que los estudiantes obtienen de esos sistemas. Pretenden lograr uno o ambos de los siguientes objetivos:

- #1. Mejorar la asistencia y finalización de la escuela de los estudiantes. Los resultados importantes incluyen la mejora de la participación de los estudiantes en la escuela, como el aumento de la matrícula y de las tasas de asistencia y finalización de la escuela.

#2. Mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Los resultados importantes incluyen la mejora del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en métricas como las habilidades académicas y las competencias socioemocionales.

Transformar la forma en que los sistemas visualizan el éxito. Estas estrategias surgen de un profundo compromiso de la familia y la escuela para redefinir el propósito y los valores que guían los sistemas educativos. Pretenden lograr uno o ambos de los siguientes objetivos:

#3. Redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes. Los resultados importantes incluirían una visión compartida por la familia y la escuela que adapta, reorienta o cambia el enfoque de los sistemas educativos en términos de experiencias y resultados de los estudiantes.

#4. Redefinir el propósito de la escuela para la sociedad. Los resultados importantes incluirían una visión compartida por la familia y la escuela que adapta, reorienta o cambia el enfoque de los sistemas educativos en términos del papel de la escuela en la comunidad.

Hallazgos de la revisión global de estrategias del compromiso de la familia y la escuela

Se dedica más energía a mejorar los sistemas que a transformarlos. En nuestra revisión de 534 estrategias determinamos que, en todo el mundo, el compromiso de la familia y la escuela se centra más en mejorar los sistemas que en transformarlos. La gran mayoría de las estrategias buscaban mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes dentro de los paradigmas existentes de lo que es y debería ser la escuela. Aunque estas estrategias no son ni mucho menos una muestra representativa de las diferentes estrategias utilizadas en la actualidad, nuestros hallazgos son sorprendentes, considerando

que busquemos específicamente estrategias *transformadoras* mediante las cuales las familias y las escuelas trabajaran juntas para alinearse en torno a una visión de la educación que funcionara para ambos grupos.

En cierto sentido, no es sorprendente que la mayoría de los esfuerzos del compromiso de la familia y la escuela se centren en mejorar la participación, el rendimiento y el desarrollo de los niños dentro de las estructuras y visiones existentes de lo que constituye una experiencia escolar de calidad. Este enfoque refleja las tareas diarias y los objetivos de los padres, maestros, escuelas y familias, y se puede esperar que sean primordiales a la hora de diseñar estrategias de compromiso de la familia y la escuela. También refleja la naturaleza de los sistemas humanos, que naturalmente mantienen el statu quo utilizando la lógica dominante existente para los propósitos y metas actuales. Sin embargo, esto también puede reflejar una comprensión limitada de los importantes roles que desempeñan las familias y las comunidades a la hora de trazar una visión a largo plazo de lo que debería ser una educación de calidad en términos de propósito y experiencias.

Un tema recurrente en nuestras discusiones con los padres —incluyendo 54 grupos focales en cuatro países y en una cadena global de escuelas privadas— fue que rara vez alguien les había preguntado acerca de sus creencias sobre el propósito de la escuela o cómo imaginaban que debería ser una experiencia escolar de calidad para sus hijos.

Tanto las familias como las escuelas pueden iniciar la acción. El tipo de actor que articula el objetivo e inicia el compromiso de la familia y la escuela puede diferir. A veces son los líderes escolares y jurisdiccionales quienes identifican el objetivo y buscan la participación de la familia. Tal fue el caso del gobierno del estado de Himachal Pradesh en la India cuando, preocupado por las tasas de asistencia y de finalización de la escuela de los estudiantes, inició un programa de comunicación por mensajes de texto para alertar a los padres sobre la ausencia de los estudiantes y brindar consejos para el seguimiento, como contactar al maestro de su hijo. Otras veces, es una organización de padres que identifica el objetivo y aboga por una solución particular para los líderes escolares y jurisdiccionales. Este fue el caso de Red PaPaz, una red

nacional de defensa de la familia en Colombia, que, en vista de las tasas de asistencia y finalización de la escuela de estudiantes con discapacidad, emprendió una campaña para que el gobierno nacional adoptara políticas de educación inclusiva.

El contexto da forma a la estrategia. Además del objetivo perseguido, el contexto también determina en gran medida cómo se ven las estrategias en la práctica —incluyendo el rol de la familia y la escuela, los mecanismos utilizados y el lugar donde se implementan las estrategias—. En los casos de Himachal Pradesh en la India y de Red PaPaz en Colombia, aunque tenían objetivos similares —principalmente mejorar la asistencia y las tasas de finalización de la escuela de los estudiantes—, las estrategias utilizadas no podrían haber sido más diferentes. Mientras el *gobierno* inició las acciones en Himachal Pradesh, fueron las *coaliciones de la sociedad civil* las que movilizaron la campaña de inclusión en Colombia. La primera se basó en técnicas de intercambio de información digital para motivar a los padres a apoyar el aprendizaje de sus propios hijos, mientras que la segunda capacitó a redes de padres locales para demandar un cambio político. Ambos casos respondieron a las necesidades locales utilizando fortalezas comunitarias o institucionales y, en última instancia, ambos lograron sus objetivos de mejora.

En todos los contextos, los distintos mecanismos utilizados en las estrategias de compromiso de la familia y la escuela pueden ser puestos en marcha por las familias o por las escuelas. Por ejemplo, las familias pueden apoyar a las escuelas donando su tiempo y trabajo para actividades de enseñanza o mejora de la infraestructura, o las escuelas pueden apoyar a las familias suministrando libros para los niños u oportunidades de empleo para los padres. En algunos lugares, pueden ser las escuelas y los maestros los que necesiten examinar qué tan acogedoras son sus instituciones para las familias y los que pueden cambiar su forma de pensar mediante entrevistas empáticas a las familias —conversaciones cara a cara que utilizan preguntas abiertas para obtener experiencias que pueden desvelar necesidades no reconocidas—. En otros lugares, las escuelas pueden trabajar con los padres que se sienten incapaces de ayudar a sus hijos y ayudarlos a comprender el importante papel que desempeñan.

En última instancia, existe una diversidad infinita de estrategias que pueden usarse para que las familias y las escuelas trabajen juntas, dependiendo de los diversos factores contextuales —como las necesidades de la comunidad, el liderazgo dentro del sistema educativo, las oportunidades políticas y financieras para el cambio y las aspiraciones de las familias y las comunidades—.

Para lograr los objetivos de transformación, utilizar los mecanismos clave puede fomentar una alineación de la visión de las familias y las escuelas. El contexto determina en gran medida cómo se ve una estrategia en la práctica, pero los objetivos de la transformación del sistema requieren aprovechar mecanismos y roles particulares. Las estrategias de compromiso de la familia y la escuela que buscan redefinir el propósito de la escuela requieren que tanto el personal escolar como las familias tengan un rol equitativo donde cada conjunto de actores pueda brindar sus perspectivas y puntos de vista. Se pueden usar muchos mecanismos, como proporcionar información y construir relaciones, pero será difícil redefinir el propósito de la escuela sin garantizar que las familias tendrán voz y voto en el proceso de creación junto con los profesionales de las escuelas.

Por ejemplo, el Distrito Escolar Sea to Sky (48) en la provincia canadiense de Columbia Británica reinventó lo que los niños deberían ser, saber y hacer al momento de graduarse a través de un proceso de diseño junto con la comunidad. El proceso unificó las perspectivas de las familias y de la comunidad, especialmente de la comunidad indígena del distrito, con las perspectivas de los maestros y líderes escolares. En última instancia, la visión se basó en los conocimientos indígenas, las ciencias del aprendizaje y los datos sobre el cambiante mundo laboral. Este proceso conjunto para desarrollar una visión compartida y alineada entre familias y escuelas determina el éxito de cualquier esfuerzo para transformar los sistemas educativos.

RECUADRO 5. INTERCAMBIO ENTRE FRONTERAS A TRAVÉS DEL PROYECTO *PARENTS AS ALLIES*

A principios de 2021, el Centro de Educación Universal (CUE, por sus siglas en inglés) en Brookings se unió al proyecto *Parents as Allies* (Padres como aliados), que tiene como objetivo aumentar el intercambio entre países de soluciones de compromiso de la familia y la escuela involucrando directamente a los padres en la conversación (Rayworth, 2021). El CUE está trabajando con tres organizaciones para lograr los objetivos del proyecto: **Kidsburgh**, una organización de medios en el suroeste de Pensilvania que se enfoca en comunicar las noticias de una manera familiar; **IDEO**, una firma consultora internacional de pensamiento de diseño con experiencia en educación; y **HundrED**, una ONG internacional que destaca las innovaciones educativas a nivel mundial. La colaboración entre estas organizaciones se logró con el soporte catalítico de **La Fundación Grabble**, un socio de la red FEEN.

A través de un enfoque iterativo, el trabajo de cada socio sirve de referencia a los demás, lo que permite sacar a la luz estrategias de compromiso de la familia y la escuela existentes y nuevas, incluyendo muchas dirigidas por padres, y traduce los hallazgos del proyecto para una audiencia de padres.

La investigación del CUE sobre el compromiso de la familia y la escuela (incluyendo las encuestas a padres y los grupos focales de discusión mencionados a lo largo del manual) permitió desarrollar un marco de investigación para sustentar el proyecto *Parents as Allies*. El marco identifica brechas —u oportunidades— en el involucramiento de la familia en la educación y se enfoca en responder preguntas para una mayor investigación desde el punto de vista de las escuelas, las comunidades y las organizaciones de padres. Las preguntas planteadas por el marco incluyen: *¿Cuáles son las formas en que las escuelas y las comunidades pueden comprender las aspiraciones y motivaciones de los padres para enviar a sus hijos a la escuela?* y *¿cuáles son las formas en que las escuelas y las comunidades pueden comprender el nivel de comodidad y la preferencia de los padres por enfoques pedagógicos innovadores?*

IDEO y HundrED adaptaron el marco de trabajo del CUE para desarrollar y descubrir soluciones que ayuden a superar algunos de estos desafíos. Utilizando la red FEEN del CUE, así como los vínculos de Kidsburgh en el Área Metropolitana de Pittsburgh en Estados Unidos, IDEO reclutó a 15 equipos de

diseño dirigidos por padres en jurisdicciones de Canadá, India, Reino Unido y Estados Unidos. Cada equipo de diseño seleccionó una aspiración en torno a la cual diseñar soluciones. Los equipos generaron ideas que iban desde invitar a los padres a observar las clases, cambiar el nombre de la Asociación de Padres y Maestros (PTA, por sus siglas en inglés) para hacerla más atractiva y realizar llamadas para conocer el bienestar de los estudiantes en vista de los desafíos que la pandemia de COVID-19 presenta para las rutinas de las escuelas y los estudiantes (L. Corio, comunicación personal, 27 de mayo de 2021).

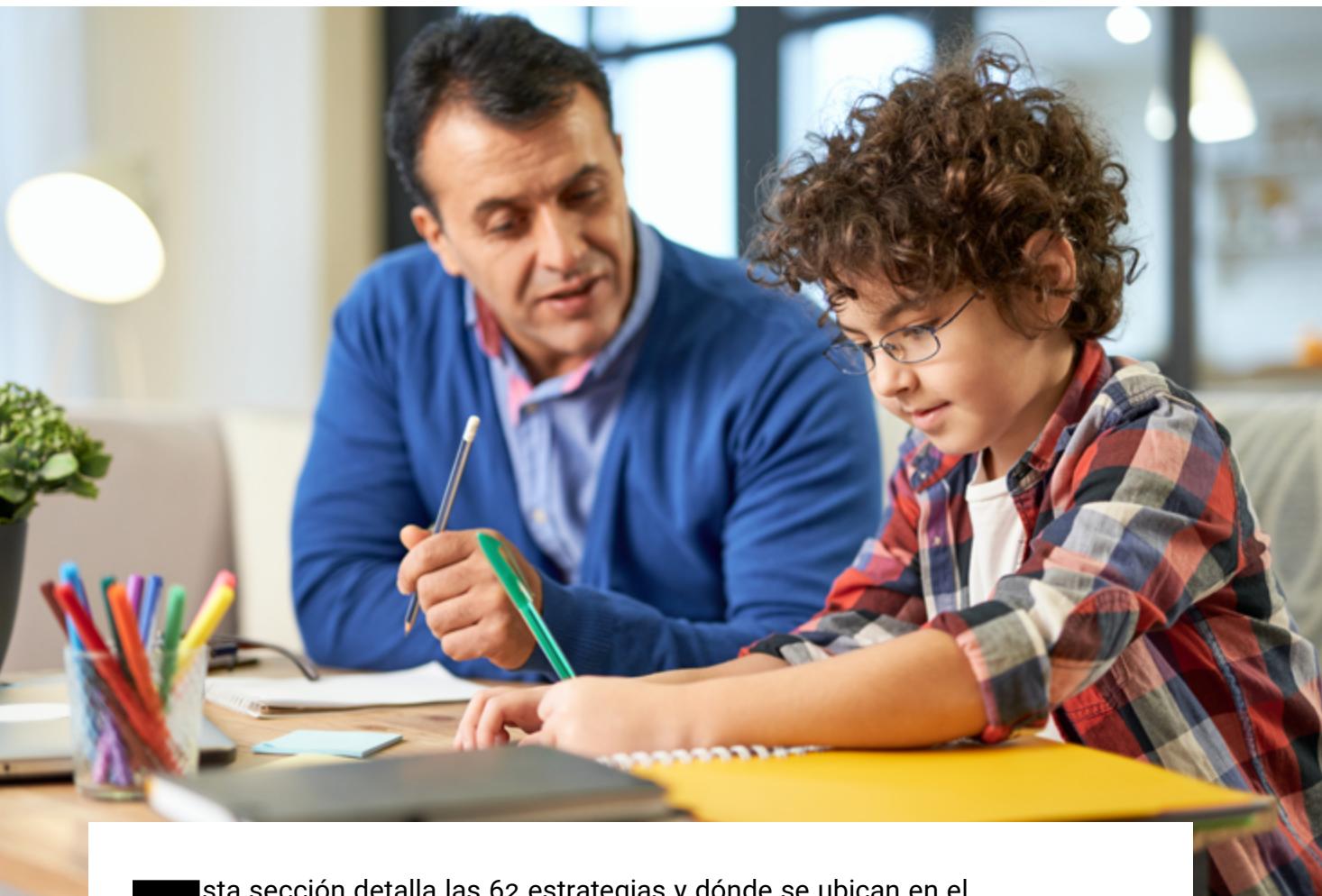
Además, HundrED hizo una convocatoria mundial para obtener soluciones para el compromiso de la familia y la escuela e identificar estrategias que sean impactantes y escalables. La convocatoria de HundrED generó 187 presentaciones de casi 50 países (O'Mara, 2021), una selección de las cuales se destaca en su informe *Spotlight on Parental Engagement* (Green, Warren y García-Millán, 2021). El trabajo de IDEO y de HundrED ha contribuido a dar forma a las estrategias de compromiso de la familia y la escuela que se destacan en este manual.

Finalmente, Kidsburgh será coanfitrión de 11 eventos de “Conversaciones comunitarias” en todo el suroeste de Pensilvania, enfocándose en las comunidades que participaron en los sprints de diseño de IDEO y brindará mini subvenciones a los grupos comunitarios participantes para generar, impulsar o implementar ideas innovadoras para el compromiso de la familia y la escuela que surjan de las Conversaciones comunitarias o del proceso de pensamiento de diseño de IDEO con las escuelas. A través de sus plataformas de comunicación, Kidsburgh también lanzará una serie de artículos dirigidos a los padres resumiendo los puntos clave.

El proyecto *Parents as Allies* ha ayudado al CUE y a sus socios a descubrir estrategias adicionales de compromiso de la familia y la escuela de todo el mundo, aprender sobre nuevas estrategias que ponen a los padres en el centro de la conversación y a comprender cómo podemos acercarnos a los padres de una manera efectiva para compartir este aprendizaje y al mismo tiempo llegar a los tomadores de decisiones en temas de educación, quienes son la audiencia principal de este manual.



4. Buscador de estrategias



Esta sección detalla las 62 estrategias y dónde se ubican en el panorama. [Consulte la base de datos interactiva en línea](#), o consulte el Anexo II para más detalles sobre las estrategias suministradas en este documento. Consulte la Figura 6 para obtener una imagen general de todas las estrategias.

Figura 6. Buscador de estrategias

OBJETIVO	MECANISMO	EDAD	NIVEL TECNOLÓGICO	LUGAR	ROL DE LA FAMILIA
<p>Categorías ⊕</p> <p>⊕ Nombre de la estrategia</p> <p>Mejorar la asistencia y la finalización de la escuela</p> <p>Mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes</p> <p>Redefinir el propósito de la educación para los estudiantes</p> <p>Redefinir el propósito de la escuela para la sociedad</p>	<p>Suministrar información</p> <p>Construir relaciones</p> <p>Cambiar mentalidades</p> <p>Desarrollar habilidades</p> <p>Suministrar recursos</p> <p>Diseñar</p> <p>Primera infancia</p> <p>Primaria</p> <p>Primeros años de secundaria</p> <p>Últimos años de secundaria</p> <p>Sin tecnología</p> <p>Baja tecnología</p> <p>Alta tecnología</p> <p>Hogar</p> <p>Escuela</p> <p>Sistema escolar</p> <p>Comunidad</p> <p>No involucrada</p> <p>Decidir</p> <p>Apoyar</p> <p>Crear</p>				
<p>Línea de ayuda para apoyar el aprendizaje remoto Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [ARGENTINA] [CIUDAD DE BUENOS AIRES] [GOBIERNO]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Mensajes de texto a los padres sobre el desempeño escolar de sus hijos Departamento de Educación de Himachal Pradesh [INDIA] [HIMACHAL PRADESH] [GOBIERNO]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Mensajes de texto a los padres sobre la logística escolar Departamento de Educación de Himachal Pradesh [INDIA] [HIMACHAL PRADESH] [GOBIERNO]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Portal de datos escolares en línea para la transparencia y la rendición de cuentas Departamento de Educación de Himachal Pradesh [INDIA] [HIMACHAL PRADESH] [GOBIERNO]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Grupos de madres y padres para apoyar la educación de las niñas Consortio de socios que incluye World Vision [ZIMBABUE] [MATABELELANDIA SEPTENTRIONAL, MATABELELANDIA MERIDIONAL, MIDLANDS Y MASVINGO] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Maestros y padres como mentores de niñas Consortio de socios que incluye World Vision [ZIMBABUE] [MATABELELANDIA SEPTENTRIONAL, MATABELELANDIA MERIDIONAL, MIDLANDS Y MASVINGO] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Reuniones mensuales para padres y escuelas organizadas por redes de padres Red PaPaz [COLOMBIA] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Creación de canales de comunicación clara entre los expertos en contenido y los padres Red PaPaz [COLOMBIA] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Centros de recursos en línea para padres Red PaPaz [COLOMBIA] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Campañas de defensa dirigidas por padres para abordar inquietudes educativas Red PaPaz [COLOMBIA] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Grupo de ahorro semanal para madres Luminos Fund [ETIOPÍA] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Línea de ayuda de WhatsApp para familias de niños con discapacidad Inclusive Education [SUDÁFRICA] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Padres que acompañan a los estudiantes durante la Semana de los Padres Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Equipo de desarrollo de habilidades para padres Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓
<p>Talleres y materiales en inglés para padres Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]</p>	✓	✓	✓	✓	✓

	OBJETIVO				MECANISMO					EDAD			NIVEL TECNOLÓGICO			LUGAR				ROL DE LA FAMILIA					
	OBJETIVO 1	OBJETIVO2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4	Suministrar información	Construir relaciones	Cambiar mentalidades	Desarrollar habilidades	Suministrar recursos	Diseñar	Primera infancia	Primaria	Primeros años de secundaria	Últimos años de secundaria	Sin tecnología	Baja tecnología	Alta tecnología	Hogar	Escuela	Sistema escolar	Comunidad	No involucrada	Decidir	Apoyar	Crear
Visitas domiciliarias por parte de los maestros Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]	✓	✗			✓						✓	✓	✓	✗			✓				✓				
Talleres para el desarrollo de relaciones entre estudiantes y padres Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]		✗			✓	✓						✓	✓	✗				✓						✓	
Establecimiento de metas anuales para padres y estudiantes Fundación Akanksha [INDIA] [MAHARASHTRA] [ONG]		✗			✓		✓				✓	✓	✓	✗				✓						✓	✓
Centros de apoyo familiar integral Unidad Intermedia de Allegheny [EE. UU.] [CONDADO DE ALLEGHENY, PENNSILVANIA] [GOBIERNO]		✗			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗						✓				✓	✓
Padres como enlaces comunitarios Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓						✓			✗				✓						✓	
Desarrollo de las habilidades de los padres a través del programa Universidad de Padres Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗					✓				✓						✓		✓					✓	
Desarrollo de relaciones mediante reuniones de equipos de maestros y familias Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓	✓	✓				✓			✗				✓						✓	
Encuesta anual sobre el involucramiento de los padres Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓	✓					✓						✓		✓					✓	
Visitas domiciliarias por parte de maestros y enlaces comunitarios Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓						✓			✗				✓						✓	
Simulaciones para que el personal docente desarrolle empatía ante la pobreza Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓	✓					✓			✗				✓						✓	
Talleres de World of Work para familias Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley [EE. UU.] [EL CAJÓN, CALIFORNIA] [GOBIERNO]		✗			✓		✓	✓			✓			✗				✓						✓	
Ayuda para que los padres tomen decisiones clave para la educación de sus hijos EdNavigator [EE. UU.] [NUEVA ORLEANS, LOUISIANA; BOSTON, MASSACHUSETTS] [ONG]		✗			✓			✓			✓						✓	✓	✓				✓		
Paquetes de felicitación para estudiantes de alto rendimiento académico y sus familias EdNavigator [EE. UU.] [NUEVA ORLEANS, LOUISIANA; BOSTON, MASSACHUSETTS] [ONG]		✗			✓		✓				✓			✗				✓						✓	
Desarrollo de la capacidad de los líderes escolares y de los maestros para lograr el compromiso de la familia y la escuela Schools Plus [AUSTRALIA] [NUEVA GALES DEL SUR, QUEENSLAND, VICTORIA] [ONG]		✗			✓			✓			✓	✓	✓	✗				✓				✓			
Mensajes de texto en el idioma materno para fortalecer el aprendizaje en casa Family Engagement Lab [EE. UU.] [CALIFORNIA, LOUISIANA] [ONG]		✗			✓			✓		✓	✓						✓							✓	
Capacitaciones quincenales para el empoderamiento de los padres School the World [HONDURAS] [GUATEMALA] [ONG]		✗			✓		✓	✓		✓	✓	✓		✗				✓						✓	
Capacitación de maestros y visitas domiciliarias para generar confianza Fundación Flamboyán [EE. UU.] [WASHINGTON, D.C.] [ONG]		✗			✓	✓				✓	✓			✗					✓					✓	
Plan de acción nacional para el involucramiento de los padres Plan de Acción Nacional Learning Together [REINO UNIDO] [ESCOCIA] [GOBIERNO]	✓	✗			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		✓					✓	

	OBJETIVO				MECANISMO					EDAD				NIVEL TECNOLÓGICO			LUGAR			ROL DE LA FAMILIA					
	OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4	Suministrar información	Construir relaciones	Cambiar mentalidades	Desarrollar habilidades	Suministrar recursos	Diseñar	Primera infancia	Primaria	Primeros años de secundaria	Últimos años de secundaria	Sin tecnología	Baja tecnología	Alta tecnología	Hogar	Escuela	Sistema escolar	Comunidad	No involucrada	Decidir	Apoyar	Crear
Capacitación de maestros sobre el involucramiento de las madres <small>Lively Minds [GHANA, UGANDA] [ONG]</small>	✓	✗			✓			✓	✓		✓				✗				✓			✗			
Grupos de aprendizaje basados en el juego dirigidos por madres <small>Lively Minds [GHANA, UGANDA] [ONG]</small>		✓			✓		✓	✓	✓		✓				✗				✓					✓	✓
Talleres de crianza grupal <small>Lively Minds [GHANA, UGANDA] [ONG]</small>		✓			✓		✓	✓	✓		✓				✗				✓					✓	
Recursos para familias inmigrantes y recién llegadas <small>Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne [EE. UU.] [INDIANAPOLIS, INDIANA] [GOBIERNO]</small>		✓			✓	✓		✓			✓	✓	✓			✗				✓				✓	
Escuelas comunitarias basadas en las relaciones entre la familia y la escuela <small>Departamento de Escuelas Comunitarias del Departamento de Educación Pública de Nuevo [EE. UU.] [NUEVO MÉXICO] [GOBIERNO]</small>	✓	✓				✓			✓		✓	✓	✓		✗					✓				✓	✓
Mañanas de café en la escuela para padres <small>Nord Anglia Education [INTERNACIONAL] [SECTOR PRIVADO]</small>		✓				✓					✓	✓	✓		✗				✓					✓	
Recursos de aprendizaje remoto <small>Nord Anglia Education [INTERNACIONAL] [SECTOR PRIVADO]</small>		✓			✓						✓	✓	✓		✗			✓						✓	
Voluntarios para involucrar a los padres <small>Consejo de Doncaster [REINO UNIDO] [DONCASTER, INGLATERRA] [GOBIERNO]</small>	✓	✓				✓	✓				✓	✓	✓		✗				✓					✓	
Líneas de apoyo para padres <small>Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica [JAMAICA] [GOBIERNO]</small>	✓	✓						✓			✓	✓	✓			✗		✓						✓	
Programa bidireccional de padres y maestros mentores <small>Consortio de socios, incluyendo Parents International [HUNGRIA, PORTUGAL, RUMANIA, ESPAÑA] [ONGS, GOBIERNO]</small>	✓	✓				✓	✓				✓	✓	✓		✗				✓					✓	
Campañas de promoción dirigidas por padres para el cambio de políticas <small>Parentkind [REINO UNIDO] [INGLATERRA, GALES, IRLANDA DEL NORTE] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]</small>	✓	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓			✗				✓				✓	
Comunidades digitales de aprendizaje para padres <small>Rocket Learning [INDIA] [ONG]</small>		✓			✓		✓	✓			✓				✗			✓						✓	
Mensajes de texto y llamadas semanales para fortalecer el aprendizaje en el hogar <small>Young Love [BOTSUANA] [ONG]</small>		✓			✓		✓	✓			✓				✗			✓						✓	
Políticas escolares centradas en los padres <small>Escola Integradora [BRASIL] [JUAZEIRO DO NORTE] [GOBIERNO]</small>		✓		✓		✓			✓		✓	✓	✓		✗					✓				✓	
Festivales públicos de aprendizaje <small>Remake Learning [EE. UU.] [VARIAS REGIONES] [ONG]</small>			✓		✓		✓				✓	✓	✓		✗						✓			✓	
Participación de los padres en el diseño del plan educativo del distrito <small>Distrito Escolar 48: Sea to Sky [CANADÁ] [COLUMBIA BRITÁNICA] [GOBIERNO]</small>		✓		✓	✓				✓		✓	✓	✓			✗				✓				✓	✓
Grupos de trabajo comunitarios para la planificación de la educación <small>Distrito escolar 48: Sea to Sky [CANADÁ] [COLUMBIA BRITÁNICA] [GOBIERNO]</small>		✓		✓					✓		✓	✓	✓		✗					✓				✓	✓
Comunicación regular sobre las actividades y oportunidades del distrito <small>Distrito escolar 48: Sea to Sky [CANADÁ] [COLUMBIA BRITÁNICA] [GOBIERNO]</small>		✓			✓						✓	✓	✓			✗				✓				✓	

	OBJETIVO	MECANISMO						EDAD				NIVEL TECNOLÓGICO			LUGAR			ROL DE LA FAMILIA							
	OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4	Suministrar información	Construir relaciones	Cambiar mentalidades	Desarrollar habilidades	Suministrar recursos	Diseñar	Primera infancia	Primaria	Primeros años de secundaria	Últimos años de secundaria	Sin tecnología	Baja tecnología	Alta tecnología	Hogar	Escuela	Sistema escolar	Comunidad	No involucrada	Decidir	Apoyar	Crear
Colaboración con los comités de acción de padres indígenas locales Distrito escolar 48: Sea to Sky [CANADÁ] [COLUMBIA BRITÁNICA] [GOBIERNO]	✓	✗	✓		✓	✓	✓			✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓				✗	✗	
Educación sobre oportunidades profesionales para los estudiantes Distrito escolar 48: Sea to Sky [CANADÁ] [COLUMBIA BRITÁNICA] [GOBIERNO]		✗	✓		✓				✓		✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗			✓				✗	
Política de puertas abiertas para el compromiso de la escuela y la comunidad Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]				✓	✓	✓			✓		✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓					✗	
Asambleas democráticas semanales y foro de discusión Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]				✓	✓	✓				✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓						✓
Grupos de charla digitales para padres y escuelas Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]		✗		✓	✓	✓					✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓						✗	
Padres como maestros de la comunidad Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]		✗		✓	✓	✓	✓	✓			✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓						✓
Comentarios semanales sobre la implementación de innovaciones Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]				✓	✓	✓					✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓					✗	
Revisión colaborativa anual del documento de orientación escolar Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]				✓	✓	✓				✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓						✓
Miembros de la comunidad como tutores Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]		✗		✓	✓	✓	✓				✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓					✗	
Talleres comunitarios para el desarrollo de la visión Escuela Municipal Professor Waldir Garcia [BRASIL] [AMAZONAS] [GOBIERNO]				✓	✓	✓					✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗		✓						✓
Padres defensores de los estudiantes y la comunidad Green Dot Public Schools, United Parents and Students [EE. UU.] [VARIAS REGIONES] [ONGS]				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓			✗	✓





5. Alineación de creencias





Alineación de creencias para la transformación del sistema: un marco

Como analizamos en el Resumen, las creencias sobre el propósito de la escuela impulsan las “estructuras profundas” de los sistemas educativos. También son “puntos de alto apalancamiento” para la transformación. Existen innumerables marcos que trascienden diversos campos y disciplinas y que permiten comprender cómo cambian los sistemas. Cada uno presenta una perspectiva única, desde un enfoque de creatividad colectiva (Liedtka et al., 2017) hasta el aprendizaje en red (Bryk et al., 2011). Entre ellos, se destaca el marco de “Puntos de apalancamiento” de la analista de sistemas estadounidense Donella Meadows, que demuestra el poder comparativo de diferentes enfoques de cambio —una escala de puntos para intervenir en un sistema— (Meadows, 2008). Su marco se basa en décadas de investigación sobre sistemas complejos del entorno humano, que se traducen en una gran cantidad de datos empíricos sobre cómo las personas afectan y se ven afectadas por sus contextos, desde el mundo natural hasta las instituciones. Es uno de los pocos marcos que sirven

como sistema de clasificación basado en la utilidad y como herramienta práctica. Sus conocimientos resultan útiles tanto para académicos como para profesionales (Figura 7).

Más importante aún, se ha demostrado que el marco de Puntos de apalancamiento funciona. Desde su publicación en 1999, ha surgido una gran cantidad de evidencia que respalda el modelo. El marco se ha citado ampliamente en la literatura sobre desarrollo sostenible como un camino hacia la efectividad y la eficiencia (Abson et al., 2017; Hjorth y Bagheri, 2006). También es popular entre los analistas de sistemas de salud; de hecho, un informe de 2009 de la Organización Mundial de la Salud propuso actividades de fortalecimiento de sistemas utilizando el paradigma de Meadows (Organización Mundial de la Salud, 2009).

El marco de Puntos de apalancamiento identifica y organiza 12 formas de intervenir en un sistema, en orden ascendente respecto a su poder transformador (Meadows, 2008). En la base de esta jerarquía se encuentran intervenciones como el cambio de parámetros (como los parámetros de lectura y la financiación por alumno) o la reconstrucción de la infraestructura física. El cambio de parámetros o de los ciclos de retroalimentación son pasos visibles y prácticos que ayudan a cambiar los sistemas, por lo que a menudo reciben la mayor atención de los tomadores de decisiones. Aunque son cruciales para el funcionamiento del sistema, su poder transformador radica solo en su alineación con los puntos en la parte superior de la escala y en la forma en que promueven estos puntos.

Las transformaciones del diseño y de los objetivos y paradigmas del sistema encabezan la lista. Los cambios estructurales en el poder y las reglas que rigen el diseño de un sistema y que, por ende, gestionan los parámetros y los ciclos de retroalimentación, son esenciales para la transformación. Pero, en última instancia, el cambio más importante está en el propósito del sistema —en nuestras creencias y valores compartidos—. Según Meadows, los cambios de mentalidad y paradigmas tienen un impacto profundo porque guían el comportamiento (Meadows, 1999). En pocas palabras, esto significa que el cambio más poderoso implica cambiar los propósitos y la mentalidad colectivos.

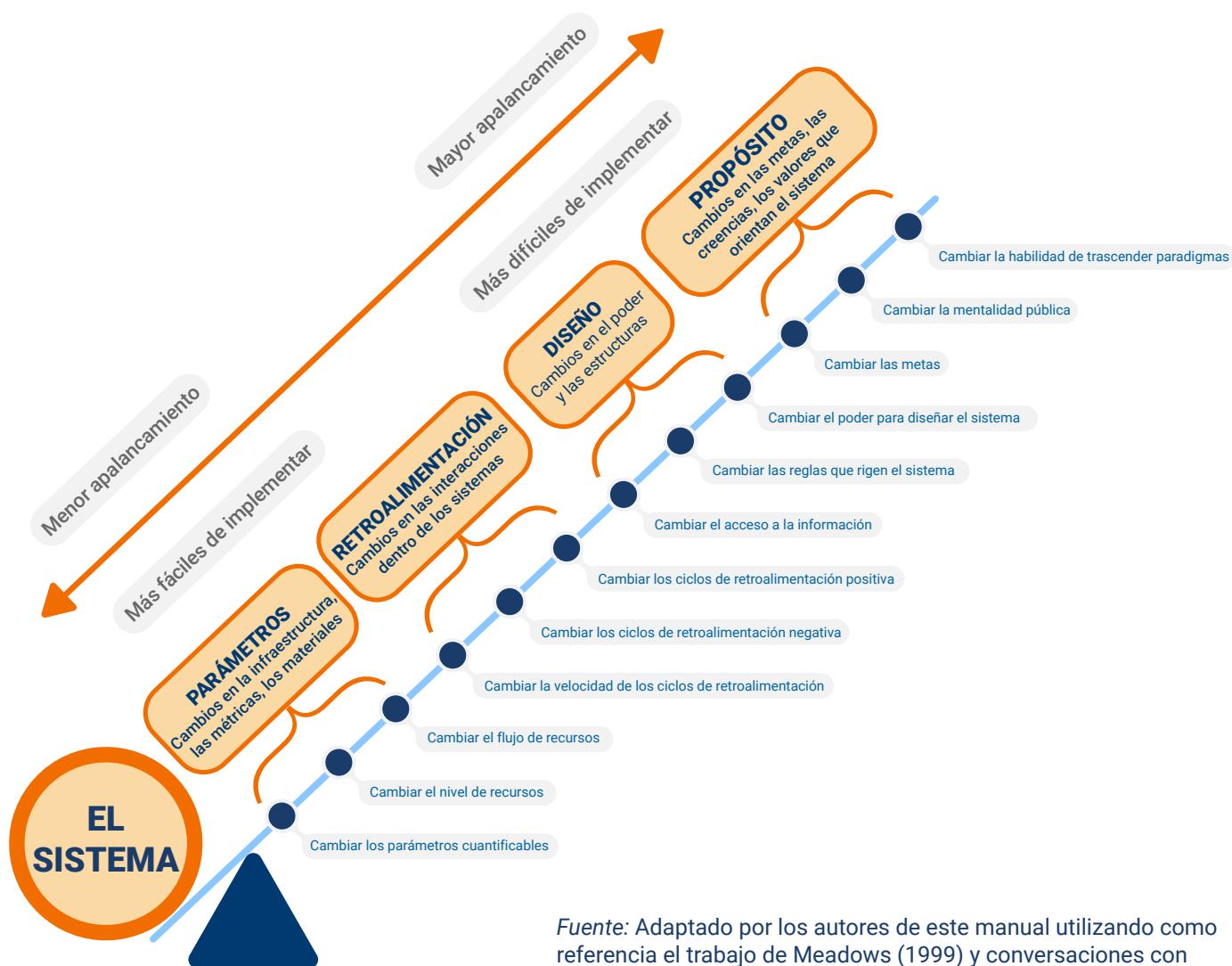
En la práctica, esto implica no simplemente redefinir el propósito de un sistema, sino también mostrar por qué las prácticas existentes no se ajustan a esos supuestos objetivos. Este cambio obliga a los miembros del sistema a confrontar la desalineación entre sus percepciones y la realidad vivida —entre creencias profundamente arraigadas y una lógica obsoleta del sistema—.

Ponía a prueba cada política que establecía con los padres, los maestros y los directores. Tres veces a la semana. Parece muy obvio, pero nunca había sucedido. Los padres preguntaban: “¿Fue enviado por el ministerio?” Tuve que decir: “¡No, yo soy el ministro! Sentémonos y hablemos”.

Ministro de Educación, Argentina

Es por esta razón que el compromiso de la familia y la escuela es tan importante para transformar los sistemas educativos. La alineación colectiva en base a una visión compartida sobre el propósito de la educación determinará cómo se diseñan los sistemas, cuáles ciclos de retroalimentación se necesitan y qué parámetros deben establecerse para lograr la visión compartida. Lograr este tipo de alineación no es fácil y requiere de un profundo compromiso con las creencias fundamentales sobre la educación por parte de una amplia gama de partes interesadas en un sistema (como administradores escolares, maestros, familias, estudiantes, miembros de la comunidad y empleadores). Es por esta razón que junto con la red FEEN hemos explorado las creencias sobre la educación que tienen los padres y los maestros.

Figura 7. El marco de “Puntos de apalancamiento” para el cambio de sistemas



Fuente: Adaptado por los autores de este manual utilizando como referencia el trabajo de Meadows (1999) y conversaciones con Todd Rose y sus colegas en Populace (T. Rose, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

¿Cuáles son las creencias de los padres sobre la educación?

Muchos estudios examinan las perspectivas y las creencias que tienen los padres y las familias sobre la educación. Estos estudios van desde evaluar la satisfacción y las experiencias de los padres con las escuelas de sus hijos hasta comprender sus creencias sobre el papel que juegan en la educación de sus hijos y examinar cuáles características de las escuelas valoran más. Por ejemplo, algunos países monitorean regularmente la satisfacción de los padres con las escuelas y, en general, la satisfacción de los miembros de la familia con la escuela de sus hijos es alta, a menudo más alta que los niveles de satisfacción del público en general (Brenan, 2021). La razón de esto podría atribuirse a varios factores, que analizaremos más adelante.

Sin embargo, en general, comprender la satisfacción de los padres sólo proporciona una imagen superficial y limitada de las perspectivas que estos tienen sobre la educación. Algunos estudios examinan si los miembros de la familia tienen una imagen precisa de la calidad de las escuelas de sus hijos. Los resultados varían según el contexto. Por ejemplo, en los Estados Unidos, los padres con frecuencia creen que sus hijos son sobresalientes en sentido académico cuando en realidad no es así, pero en Pakistán los padres suelen evaluar con precisión no solo el nivel académico de su hijo, sino también la calidad de las escuelas de su comunidad (Andrabi et al., 2008; Learning Heroes, 2020). Otros estudios analizan las experiencias de los padres con las escuelas de sus hijos, por ejemplo, si el entorno escolar es acogedor y si tienen una relación de confianza con los maestros (Departamento de Educación del Gobierno de Queensland, 2019).

Otra área de investigación examina las creencias subyacentes que influyen en las experiencias, la percepción y el comportamiento de los padres en relación con la educación de sus hijos. Por ejemplo, algunas investigaciones examinan qué motiva a los padres a participar en la educación de sus hijos, y señalan que esto está muy influenciado por sus “creencias sobre el rol” o la función que creen que desempeñan en la educación de sus hijos y por sus creencias sobre su propia

“eficacia” o capacidad para contribuir positivamente al progreso y los resultados educativos de sus hijos (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). En particular, el nivel de educación y el estatus socioeconómico de los padres tienen una relación compleja con su compromiso en todos los contextos. En los Estados Unidos, por ejemplo, un estudio rechazó enérgicamente “la tesis de la cultura de la pobreza” de que a las familias de la clase trabajadora les importaba menos o estaban significativamente menos involucradas en la educación de sus hijos, mientras que los mismos investigadores encontraron que este no era el caso en Hong Kong (Ho, 2006; Ho y Willms, 1996). Otra investigación que examina las creencias de los padres sobre las habilidades que los niños deben desarrollar obtuvo hallazgos diversos dependiendo del contexto: los padres tienen diferentes perspectivas sobre qué tipos de competencias las familias tienen la responsabilidad de enseñar a los niños más allá de lo académico, un aspecto en el que la escuela desempeña un rol importante según la opinión de la mayoría de las familias (Care et al., 2017). Algunos estudios apuntan a las perspectivas contrastantes entre padres y maestros sobre cuáles son las competencias más importantes para el desarrollo de los niños, especialmente durante el aprendizaje temprano (Jukes et al., 2018). Mientras que otros estudios intentan comprender qué creen los padres que hace que una escuela sea buena, incluyendo un análisis sobre cómo los padres eligen las escuelas. En todo el mundo, estudios que incluyen países como Kenia, India, Brasil, Europa y otros destacan que los padres a menudo consideran las tareas, la disciplina y el ambiente escolar, la seguridad, los puntajes de las pruebas, la asistencia de los maestros, la distancia, la reputación de la escuela, entre otras cosas, como indicadores de si una escuela es buena para su hijo (Gallego y Hernando, 2009; Lohan et al., 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015; Plano CDE y Omidyar Network, 2017; Fundación Varkey, 2018; Zuilkowski et al., 2018).

Sin embargo, hasta la fecha, se ha realizado poca investigación empírica para determinar las creencias generales de los padres sobre los propósitos de la escuela y la educación. Un estudio cualitativo en Nueva Zelanda exploró las creencias de los estudiantes, los padres y los maestros sobre el propósito de la escuela y determinó que estas se limitaban al propósito económico, es decir, a preparar a los estudiantes para el mundo laboral (Widdowson et al., 2014). Otros estudios realizados en los Estados Unidos destacan que los padres se enfocan

más en cómo la escuela influye en la felicidad y el bienestar de sus hijos cuando estos son pequeños, pero cambian su enfoque hacia la preparación académica cuando sus hijos crecen (Learning Heroes, 2017). Los esfuerzos de transformación del sistema requieren que profundicemos y que hagamos preguntas sobre aspectos que van más allá de lo que frecuentemente se estudia con relación al compromiso de la familia y la escuela. Quisimos contribuir a la evidencia existente sobre el compromiso de la familia y la escuela mediante la realización de encuestas a 24,759 padres en 14 jurisdicciones y a 6,146 maestros en 8 jurisdicciones —abarcando un total de 10 países y una cadena global de escuelas privadas— entre el 14 de mayo de 2020 y el 9 de marzo de 2021 (consulte la Figura 8). Hicimos preguntas sobre las creencias de los padres y los maestros sobre el propósito más importante de la escuela, cómo es una educación de calidad, qué tipos de experiencias de enseñanza y aprendizaje pensaban que eran más importantes para sus hijos y estudiantes, y qué ha influido en sus creencias sobre la educación (consulte el Recuadro 6). Nuestro objetivo era profundizar en los valores y creencias rectores y obtener una imagen detallada de la mentalidad de las familias y los maestros —conocimientos importantes si se espera que las familias y las escuelas trabajen juntas para *redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes*—.

Realizamos estas encuestas en estrecha colaboración con varios participantes del proyecto que forman parte de nuestra red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)* (consulte el Recuadro 7). Los colaboradores del proyecto fueron invitados a unirse a la red en función de varios criterios, como su enfoque para abordar la equidad en poblaciones de estudiantes muy diversas, su compromiso de brindar una educación de calidad adaptada al siglo XXI y su interés en compartir y aprender sobre cómo las familias y las escuelas pueden trabajar mejor juntas. Muchas jurisdicciones ya tenían iniciativas de compromiso de la familia y la escuela en curso cuando se unieron a la red FEEN. Por lo tanto, este no es un conjunto de jurisdicciones seleccionadas al azar, lo que debe tenerse en cuenta al analizar los hallazgos de la encuesta.



Familias participan en artes y manualidades en el festival Remake Learning Days en el Providence Family Support Center en Pittsburgh. © Natalie Parfitt

RECUADRO 6. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS UTILIZADOS EN LAS ENCUESTAS PARA PADRES Y MAESTROS DEL CUE

A continuación, resumimos los conceptos utilizados en nuestras encuestas. Sin embargo, estas descripciones no representan cómo se redactaron las preguntas para los encuestados.

Propósito: ¿Cuál es la razón más importante para que los padres envíen a sus hijos a la escuela y para que los maestros les enseñen: el desarrollo académico, económico, cívico o socioemocional de los estudiantes?

Pedagogía: ¿Cuáles enfoques pedagógicos prefieren los padres y los maestros: pedagogía innovadora (por ejemplo, interactiva, experiencial, divertida) o pedagogía tradicional (por ejemplo, instrucción dirigida por un maestro en persona o en línea)?

Indicadores de calidad: ¿Cuándo los padres y los maestros se sienten más satisfechos con la escuela de sus hijos o estudiantes: cuando ven *indicadores académicos* de calidad (por ejemplo, cuando los estudiantes se desempeñan de acuerdo a lo esperado para su grado, obtienen buenas calificaciones en los exámenes, reciben preparación para la educación superior) o cuando ven *indicadores de bienestar* (por ejemplo, cuando los estudiantes disfrutan de la escuela, desarrollan amistades y habilidades sociales, participan en actividades extracurriculares)?

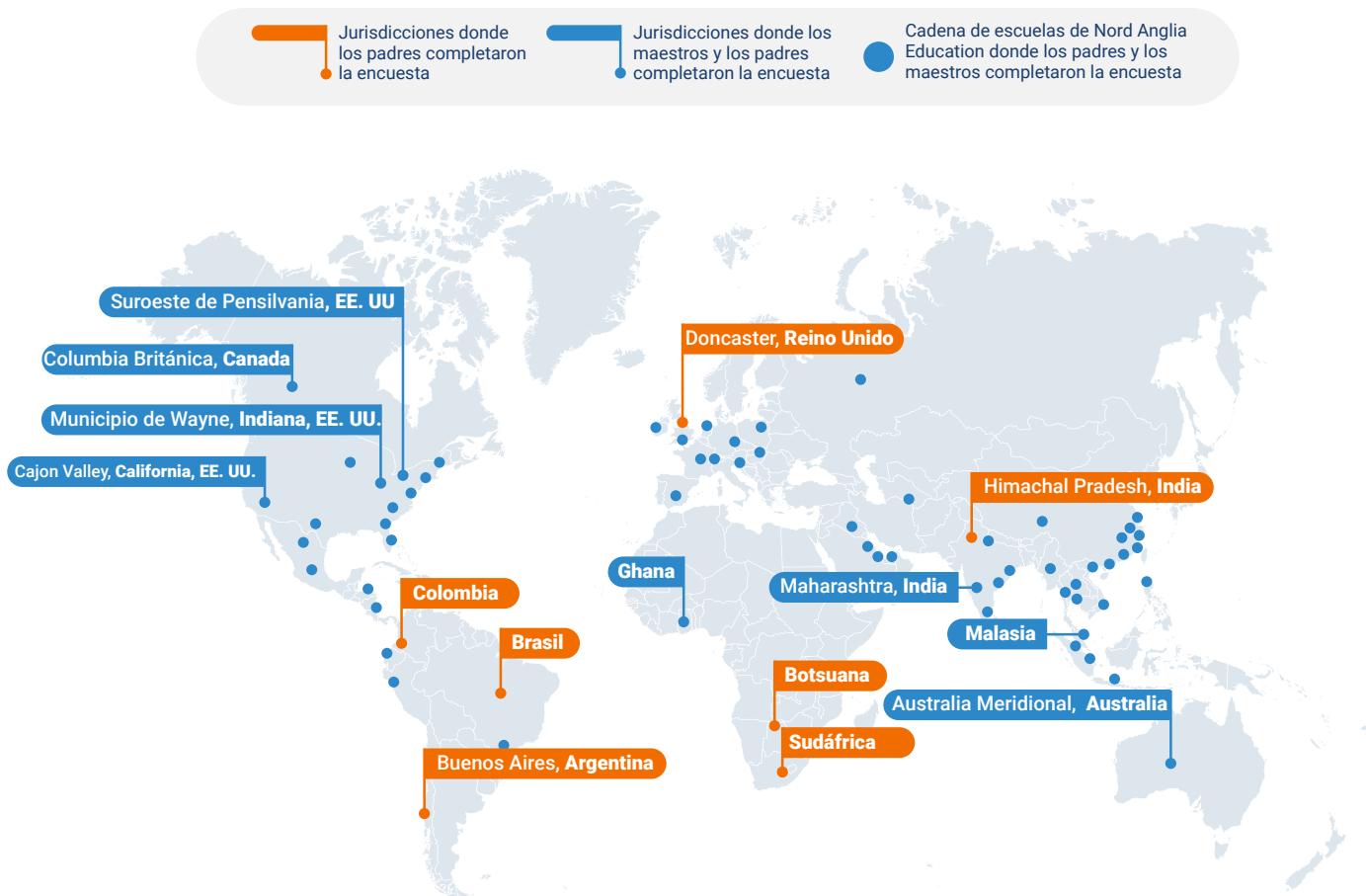
Fuentes de información: quién influye en las creencias de los padres sobre la educación:

- (a) *Fuentes relacionadas con la educación* (por ejemplo, actores directamente involucrados en la educación como maestros, líderes escolares, los criterios de admisión a la universidad, investigación científica sobre ciencias del aprendizaje); o (b) *fuentes no relacionadas con la educación* (por ejemplo, actores relacionados con la comunidad en general, como otros padres, la sociedad civil o líderes religiosos, funcionarios electos, los medios de comunicación).
- (a) *Fuentes cercanas* (por ejemplo, actores que forman parte de la vida diaria de los padres, como otros padres, maestros, líderes escolares, líderes de la sociedad civil y funcionarios electos); o (b) *fuentes lejanas* (por ejemplo, actores que es poco probable que formen parte de la vida diaria de los padres, como los medios de comunicación, funcionarios de admisiones en universidades, hallazgos científicos).

Confianza: ¿Hasta qué punto creen los padres que el maestro de su hijo es receptivo a sus aportes y sugerencias?

Alineación: ¿Hasta qué punto creen los padres que el maestro de su hijo comparte sus creencias sobre lo que constituye una educación de buena calidad para su hijo?

Figura 8. Ubicación de los miembros de la red Family Engagement in Education Network (FEEN)



RECUADRO 7. FAMILY ENGAGEMENT IN EDUCATION NETWORK DEL CUE Y SU PAPEL EN LAS ENCUESTAS DE PADRES Y MAESTROS

La red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)* consta de 49 colaboradores de proyecto (32 gobiernos, 14 organizaciones de la sociedad civil y de patrocinadores y 3 redes de escuelas privadas) de 12 países y una cadena global de escuelas privadas con presencia en 31 países (Nord Anglia Education).

Para fines de coordinación y análisis de datos, los colaboradores del proyecto están agrupados en 16 jurisdicciones (por ejemplo, hemos agrupado como una jurisdicción los 15 distritos escolares ubicados en el suroeste de Pensilvania). Estas jurisdicciones incluyen Botsuana; Brasil; Columbia Británica, Canadá; Buenos Aires, Argentina; Cajon Valley, California, EE. UU.; Colombia; Doncaster, Reino Unido; Ghana; Himachal Pradesh, India; Maharashtra, India; Malasia; Nord Anglia Education; Sudáfrica; Suroeste de Pensilvania, EE. UU.; Australia Meridional, Australia; y el Municipio de Wayne, Indiana, EE. UU.

Las encuestas para padres analizadas en este manual se realizaron en 14 jurisdicciones que abarcan 10 países y en Nord Anglia Education, mientras que las encuestas para maestros se realizaron en 8 grupos de jurisdicciones de 5 países y en Nord Anglia Education.

Las cinco perspectivas principales de los padres y los maestros

Aprendimos mucho de los padres y los maestros en estas encuestas, como lo indican las cinco perspectivas principales que observamos en todas las jurisdicciones y que indicamos a continuación. Sin embargo, es una sorpresa el hecho de que los padres informan enfáticamente que están satisfechos con la educación de sus hijos, aunque esto corresponde con los hallazgos de otras encuestas analizadas anteriormente. Este dato en particular nos sorprendió, considerando que los padres completaron nuestra encuesta durante el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19, un momento en el que muchos estaban lidiando con cambios difíciles en la educación. Los padres podrían tender a responder favorablemente a estas preguntas de satisfacción general, incluso en medio de circunstancias extremas, por muchas razones: podrían, por supuesto, estar muy contentos con la escuela. Podrían estar agradecidos por el cuidado supervisado de sus hijos. También podrían querer mostrar su gratitud por los esfuerzos de los maestros. O puede que no tengan referencias con qué comparar la escuela (especialmente si ellos mismos tienen una educación limitada). Por último, es posible que les resulte difícil admitir, incluso para ellos mismos, que la escuela a la que envían a sus hijos todos los días no cumple con sus expectativas.

Realmente necesitamos enseñar en la escuela lo importante que es ser amables unos con otros, aceptar las diferencias entre las personas y aprender de las diferencias entre las personas.

Madre, Reino Unido

Más allá del nivel de satisfacción de los padres, encontramos que los padres en cada jurisdicción tienen un conjunto único de creencias y expectativas —y que con frecuencia hay una desalineación entre padres y maestros—. Si bien algunos temas son comunes a todas las jurisdicciones, como se describe a continuación, las diferencias entre ellos confirman la siguiente conclusión: tener una mejor comprensión de las creencias de los padres y los maestros es un punto de

partida importante para cualquier escuela o sistema educativo que busque *redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes* y, por lo tanto, determinar las prácticas operativas para cumplir con este objetivo.

La siguiente sección de este manual proporciona un conjunto de Herramientas para iniciar conversaciones adaptadas a partir de nuestras encuestas para padres y maestros que pueden servir de brújula para aquellos que deseen embarcarse en este viaje. Para obtener una discusión detallada de los métodos y hallazgos de la encuesta, consulte [What we have learned from parents: A review of CUE's parent survey findings by jurisdiction](#).

A mi hijo le va bien en lo académico. Todavía siento que deberían hacer algo para su crecimiento personal
Madre, India

Perspectiva núm. 1: diferentes comunidades tienen diferentes motivaciones

Quizás la idea más importante es que es arriesgado asumir que comprendemos cuáles son las creencias y percepciones de las familias sobre lo que es una educación de calidad sin haber preguntado directamente a las familias. Aunque las encuestas revelan algunos patrones que son similares en todas las jurisdicciones, cada contexto presenta una imagen única de lo que los padres valoran y perciben como cierto. Es especialmente importante cuidarse de las narrativas de larga data en el campo de la educación sobre las formas en que el estatus socioeconómico de los padres determina sus creencias sobre cómo se ve una educación de calidad para sus hijos, como asumir que los padres de bajos ingresos están más enfocados en la escuela como un medio para que sus hijos consigan un trabajo y progresen económicamente. De hecho, nuestros datos en todas las jurisdicciones no revelan una relación consistente entre el nivel educativo de los padres (una buena indicación del estatus socioeconómico) y sus creencias sobre la educación.

Al menos, estos datos nos han demostrado que es importante que los líderes escolares y jurisdiccionales dediquen tiempo a conocer a los padres de su comunidad y cuáles son sus creencias, motivaciones y percepciones en torno a

la educación. De hecho, esta es la razón por la que, para los hallazgos a continuación, presentamos los datos de cada jurisdicción por separado en lugar de como una imagen en conjunto. Las conexiones, las relaciones y la confianza que pueden desarrollarse entre familias y escuelas a partir de tal ejercicio pueden ser útiles en todos los ámbitos, independientemente de si el interés es mejorar los sistemas o transformarlos. Pero comprender las creencias y las percepciones de los padres sobre el propósito y las experiencias relacionadas con la educación debe ser una parte integral de cualquier esfuerzo para transformar los sistemas educativos.

Perspectiva núm. 2: tanto los padres como los maestros apoyan ampliamente una visión holística de la educación, pero cada grupo cree que el otro se centra solo en lo académico

En cada jurisdicción, los padres tienen un conjunto predominante y particular de creencias sobre el propósito de la escuela, el tipo de pedagogía que prefieren y los indicadores de calidad que consideran más importantes. Sin embargo, en todas las jurisdicciones existe un fuerte apoyo a una visión holística de la educación. Muchos padres dan igual prioridad, si no es que más, al desarrollo socioemocional de sus hijos en comparación con su desarrollo académico al determinar el propósito más importante de la escuela. Este es el caso en 9 de las 14 jurisdicciones (consulte la Figura 9).

De manera similar, los padres en todas las jurisdicciones, a excepción de una, priorizan los enfoques que son interactivos y experimentales sobre los métodos didácticos de instrucción impartida por maestros cuando se les suministra una lista de pedagogías y se les pide que las clasifiquen según sus preferencias de enseñanza y aprendizaje para sus hijos durante el cierre de escuelas. Curiosamente, en Sudáfrica, los padres informan una preferencia por los enfoques didácticos y tradicionales cuando se les presenta una lista de pedagogías, pero prefieren métodos interactivos e innovadores cuando se les pide que elijan entre dos viñetas contrastantes que describen un aula donde los maestros usan la pedagogía interactiva frente a un aula donde los maestros usan instrucción directa. Para probar un enfoque de encuesta novedoso, incluimos esta metodología basada en viñetas en las encuestas de padres de Colombia,

Ghana y Sudáfrica (Winthrop y Ershadi, 2020). Esta discrepancia puede deberse a que los padres en Sudáfrica generalmente apoyan lo que llamamos pedagogía innovadora, es decir, enfoques de enseñanza y aprendizaje interactivos y experimentales, como se ve en su respuesta a la pregunta que utiliza la metodología de viñetas; pero tenían reservas sobre tipos específicos de pedagogías que clasificamos como innovadoras como se ve por su apoyo limitado a los juegos (en línea o fuera de línea) al clasificar sus preferencias.

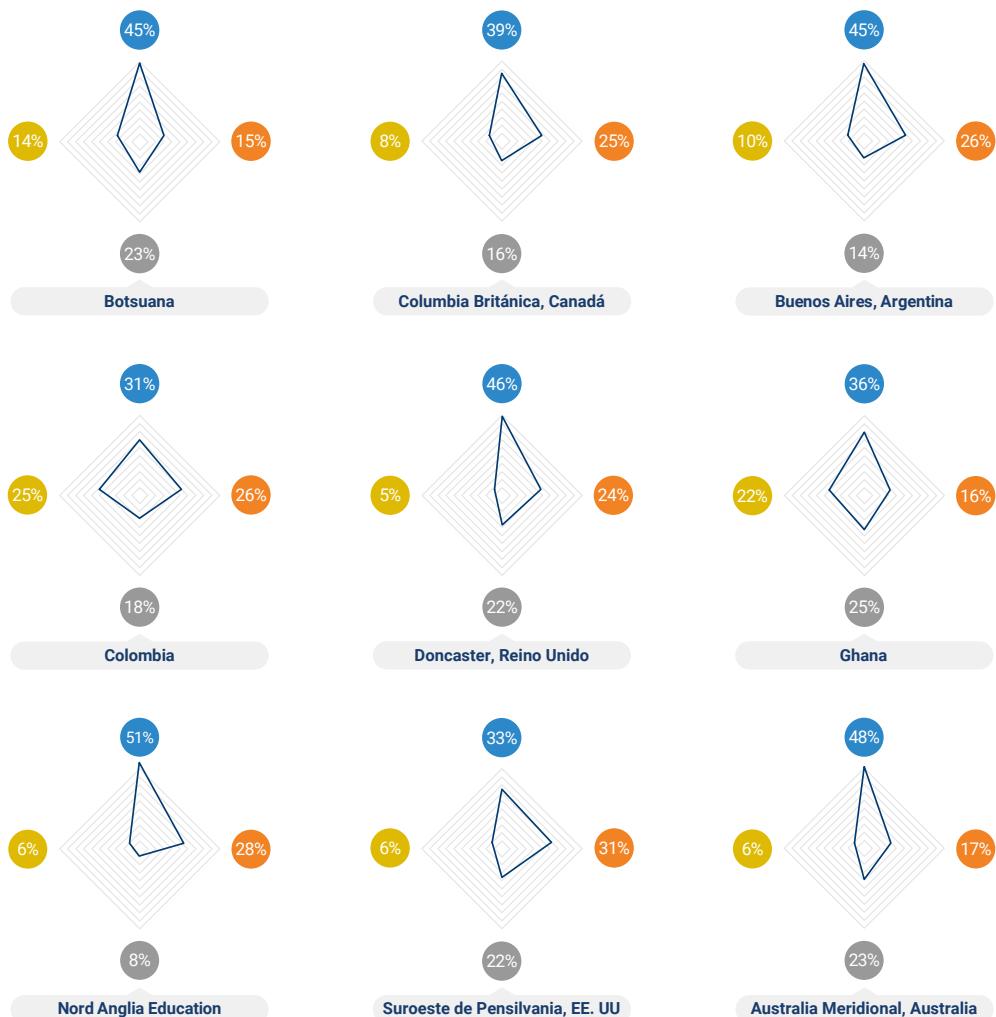
Las encuestas también incluyeron preguntas para comprender cuáles indicadores de calidad influyen más en la evaluación de los padres de la escuela de sus hijos, entre dos categorías principales: indicadores académicos e indicadores de bienestar. Estas preguntas provocaron una respuesta mixta en todas las jurisdicciones (Figura 10).

Figura 9. Creencias de los padres sobre el propósito más importante de la escuela

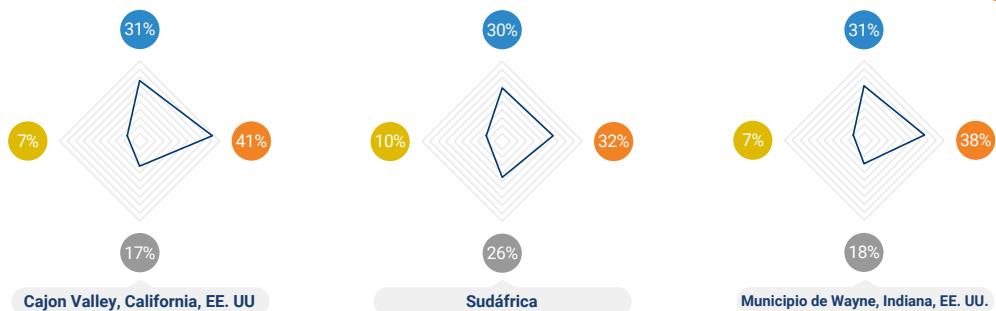
CONCLUSIÓN: En 9 de 14 jurisdicciones, los padres priorizaron el propósito socioemocional de la escuela.

● Socioemocional ● Académico ● Económico ● Cívico

Jurisdicciones que priorizan el propósito socioemocional de la escuela



Jurisdicciones que priorizan el propósito académico de la escuela



Jurisdicciones que priorizan el propósito cívico de la escuela

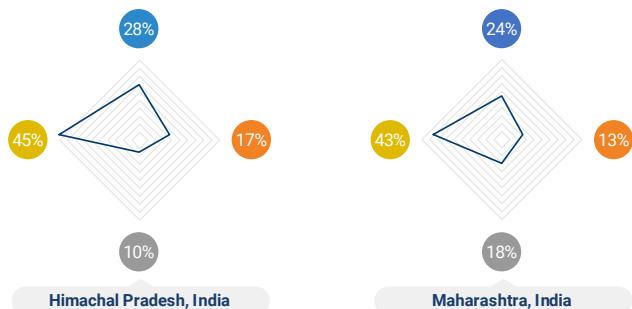
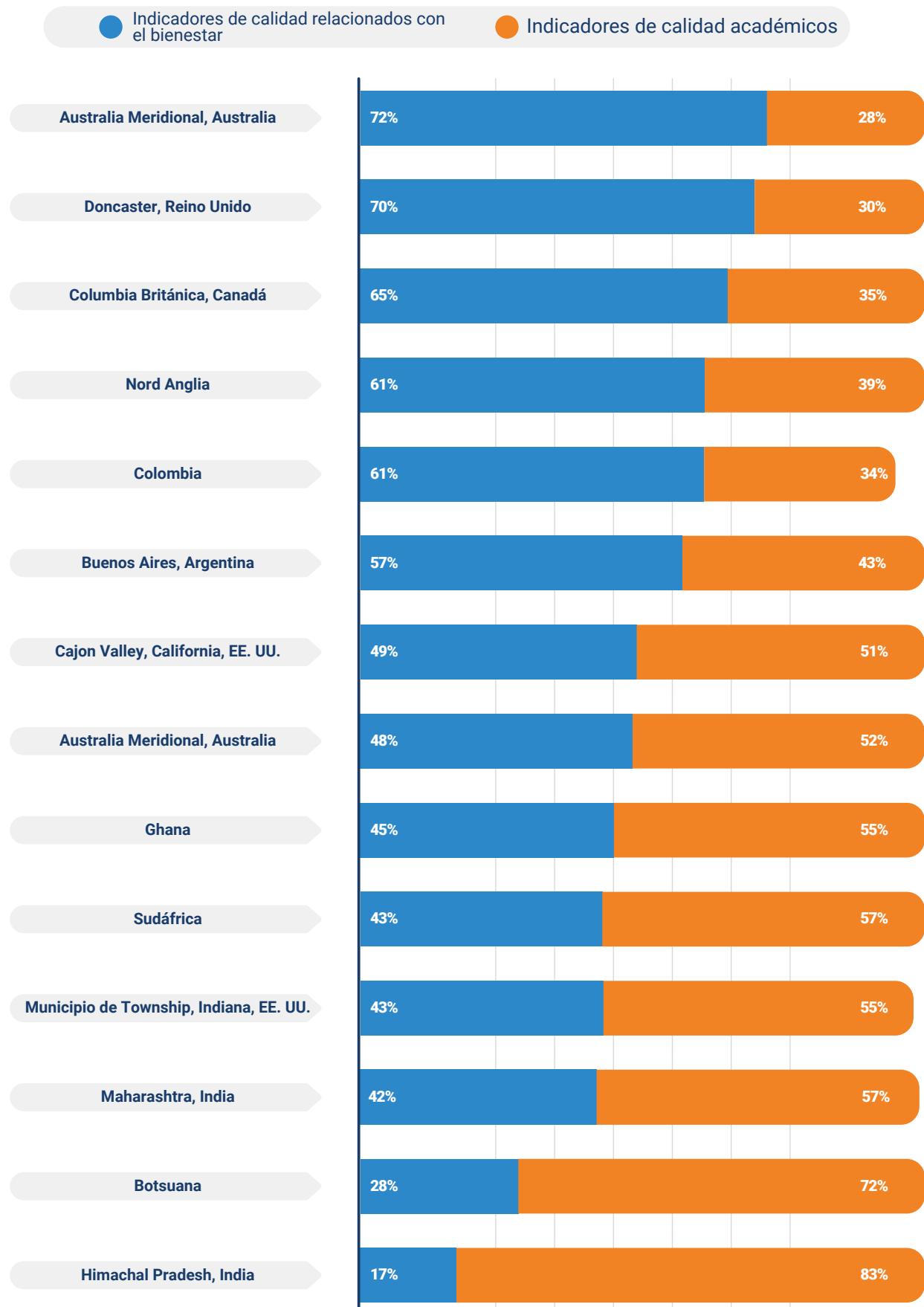


Figura 10. Preferencias de los padres respecto a los indicadores de calidad académicos o de bienestar

CONCLUSIÓN: En 8 de 14 jurisdicciones, los padres están más enfocados en los indicadores académicos que en los indicadores de bienestar.



Nota: las preferencias no siempre suman 100 % debido a que en algunas jurisdicciones los encuestados tenían la opción de seleccionar Otro.

En 8 de las 14 jurisdicciones, los padres están más enfocados en los indicadores académicos que en los indicadores de bienestar, aunque los padres en muchas de estas mismas jurisdicciones también creen que el propósito socioemocional o cívico de la escuela es el más importante. En estas jurisdicciones, los padres se sienten más satisfechos cuando sus hijos se desempeñan al nivel esperado para su grado, obtienen buenos resultados en los exámenes y reciben preparación para la educación superior. En las otras 6 jurisdicciones, los padres se sienten más satisfechos cuando ven indicadores de bienestar de los niños, como hacer amigos, disfrutar de la escuela y participar en actividades extracurriculares.

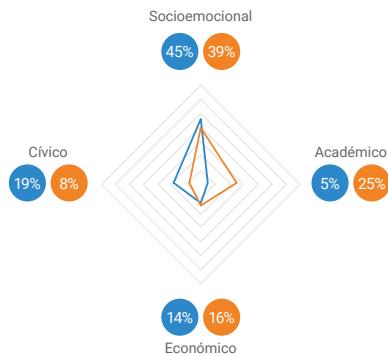
La disponibilidad de diferentes indicadores de la experiencia escolar de los niños puede ser una de las razones por las que, en algunas jurisdicciones, como en Botsuana, los padres creen que el desarrollo socioemocional de los niños es el *propósito* más importante de la escuela, pero se basan en gran medida en indicadores académicos para evaluar la *calidad* de la escuela de sus hijos. Simplemente, podría ser que las tasas de aprobación de los exámenes y otros indicadores similares sean toda la información que reciben.

En las ocho jurisdicciones donde encuestamos a los maestros, estos tienen puntos de vista mucho más cohesivos que los padres sobre el propósito de la educación y los indicadores en los que se enfocan para lograr una experiencia escolar de calidad. De manera abrumadora, identifican el *propósito* socioemocional de la escuela como el más importante e identifican los indicadores de *calidad* relacionados con el bienestar como los más importantes para los estudiantes (consulte las Figuras 11 y 12). Los maestros de todas las jurisdicciones también prefieren la pedagogía innovadora sobre la pedagogía tradicional (consulte la Figura 13). En general, los maestros prefieren una educación holística que priorice el bienestar de los estudiantes.

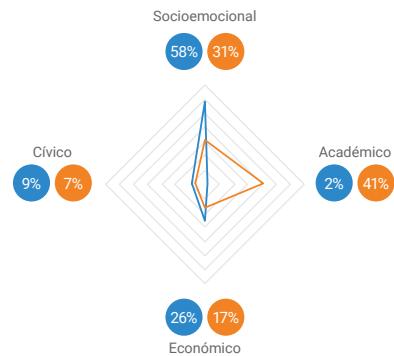
Figura 11. Creencias de los padres y de los maestros sobre el propósito más importante de la escuela

CONCLUSIÓN: los maestros tienen una mayor preferencia por el propósito socioemocional de la escuela en comparación con los padres.

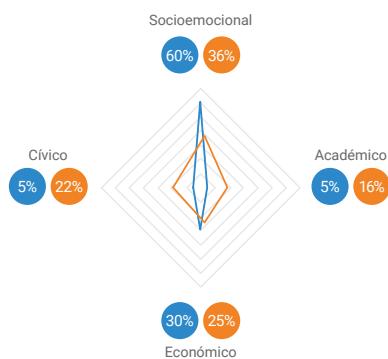
— Maestros — Padres



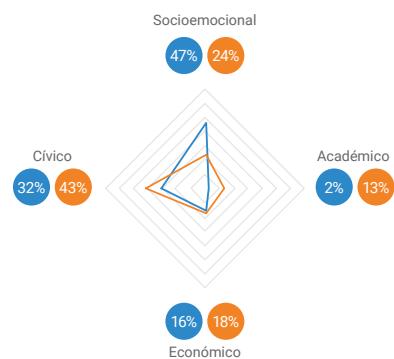
Columbia Británica, Canadá



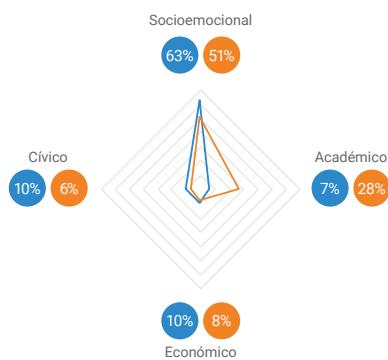
Cajon Valley, California, EE. UU.



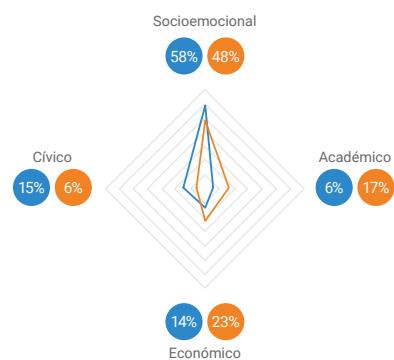
Ghana



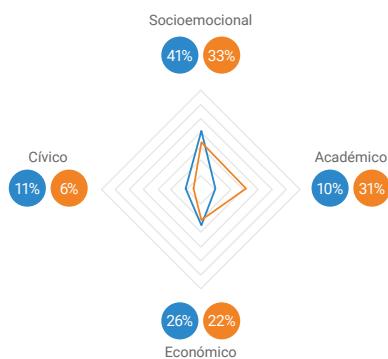
Maharashtra, India



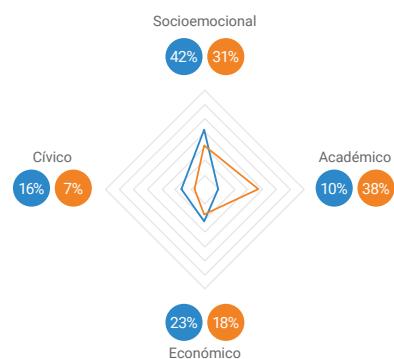
Nord Anglia



Australia Meridional, Australia



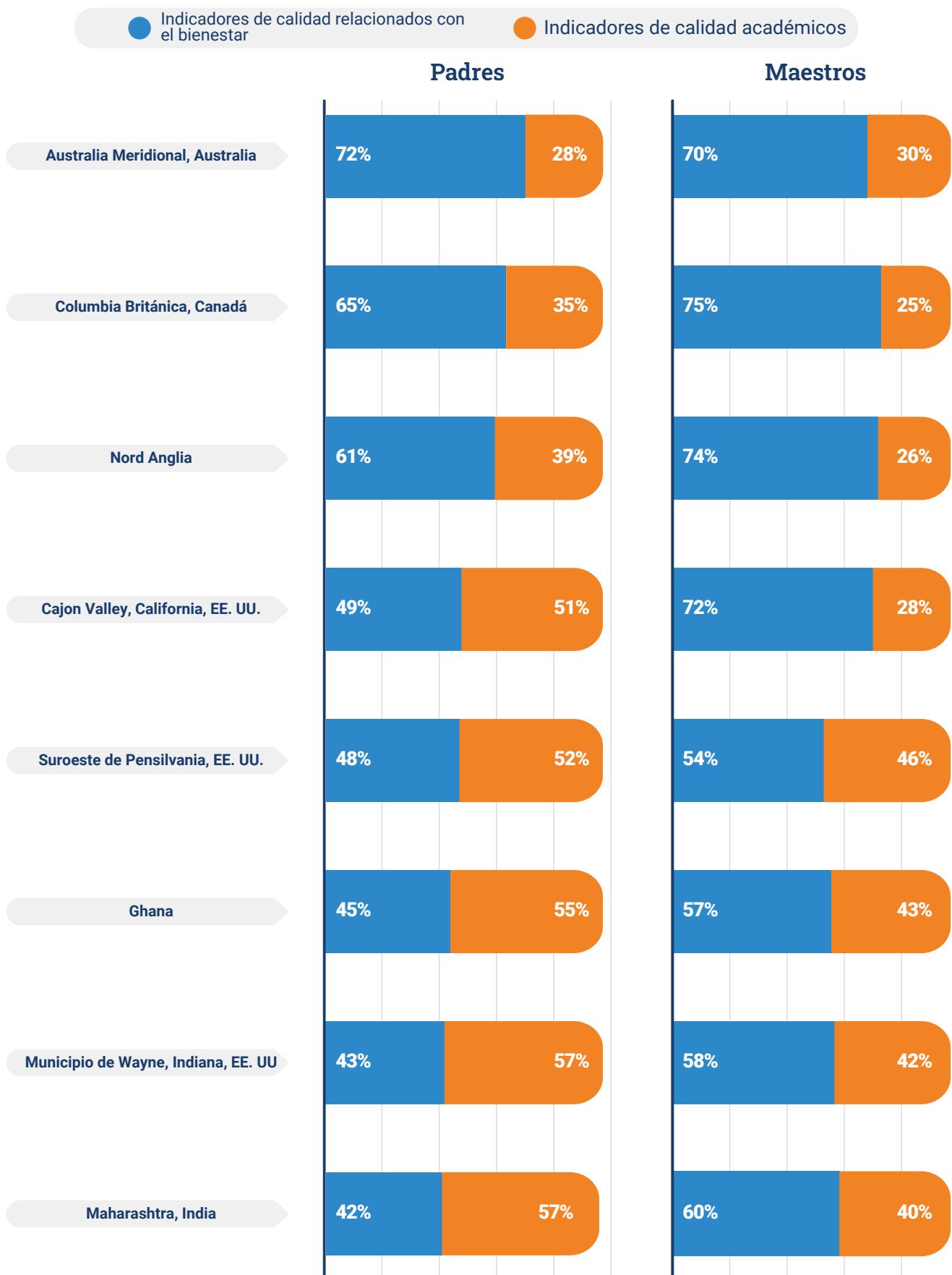
Suroeste de Pensilvania, EE. UU.



Municipio de Wayne, Indiana, EE. UU.

Figura 12. Preferencias de los padres y de los maestros respecto a los indicadores de calidad académicos o de bienestar

CONCLUSIÓN: los maestros tienden a preferir más los indicadores de calidad relacionados con el bienestar en comparación con los padres.



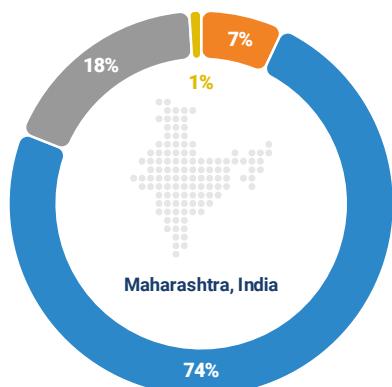
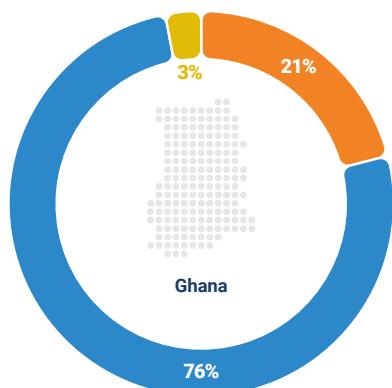
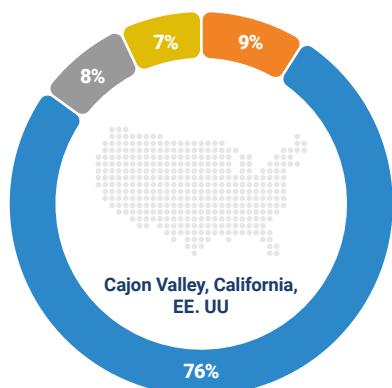
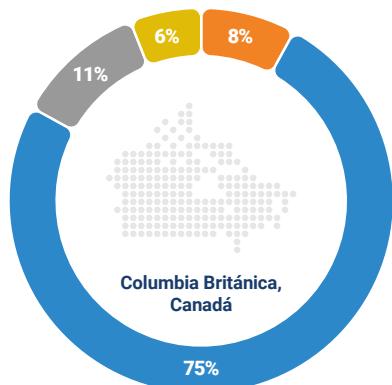
Nota: las preferencias no siempre suman 100 % debido a que en algunas jurisdicciones los encuestados tenían la opción de seleccionar Otro.

Figura 13. Preferencia entre pedagogía innovadora y pedagogía tradicional

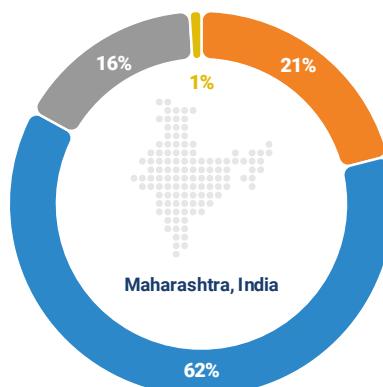
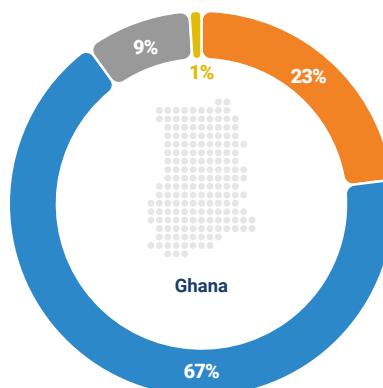
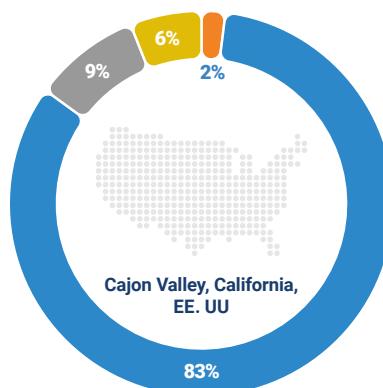
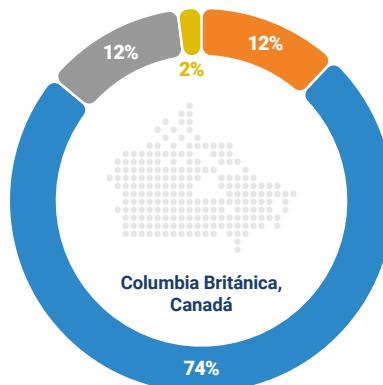
CONCLUSIÓN: los maestros, al igual que los padres, prefieren los enfoques pedagógicos innovadores frente a los tradicionales.

● Pedagogía tradicional
 ● Pedagogía innovadora
 ● Sin preferencia
 ● Otro

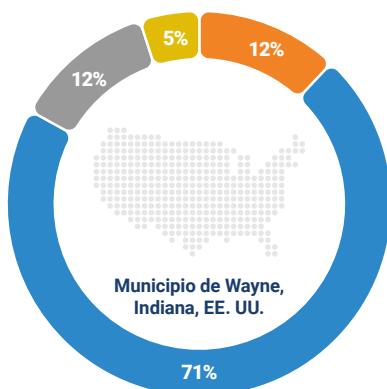
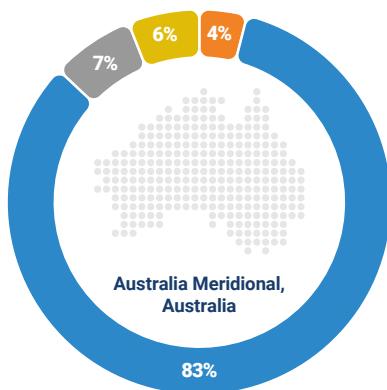
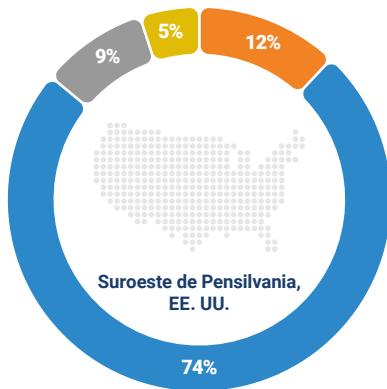
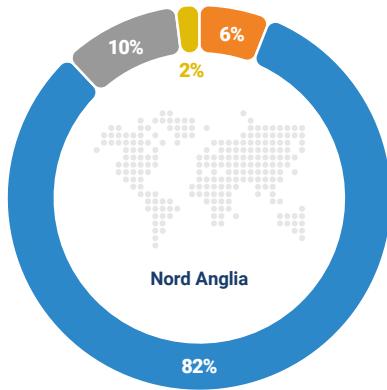
Padres



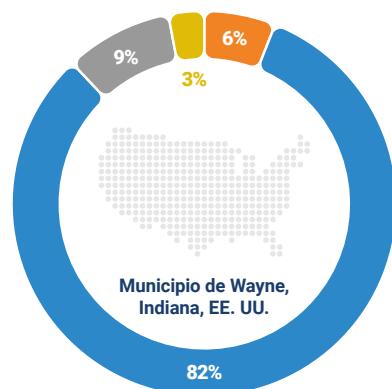
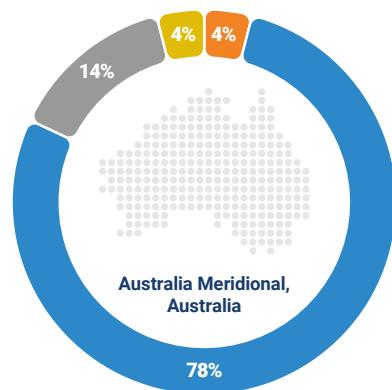
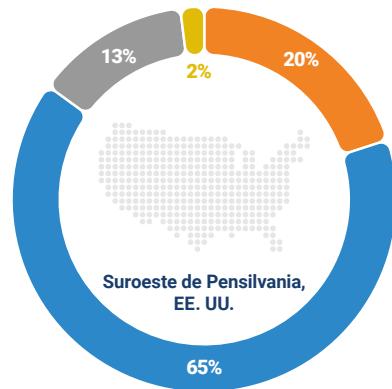
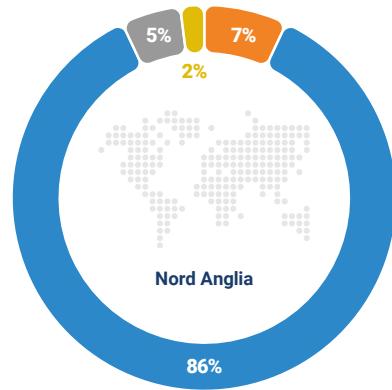
Maestros



Padres



Maestros

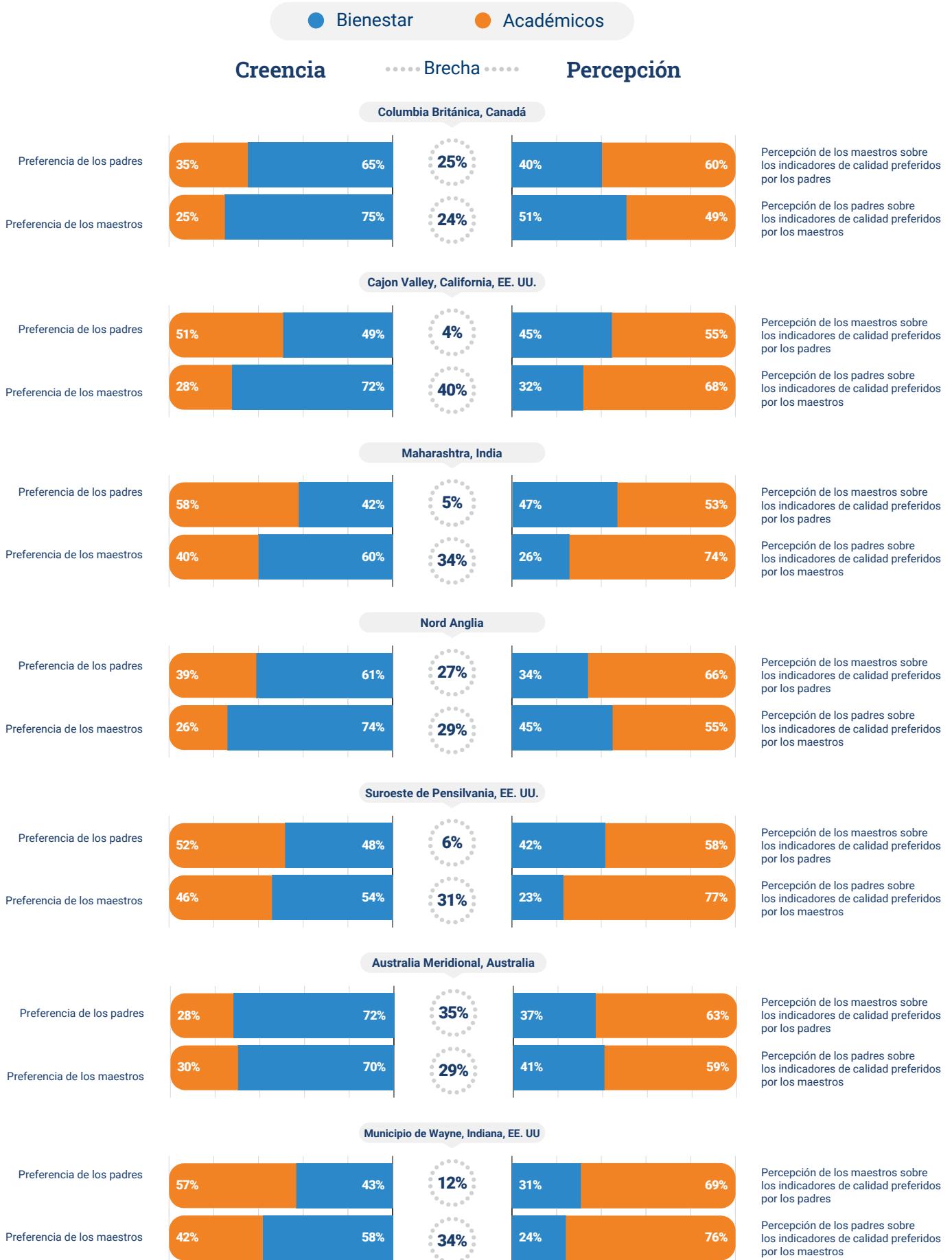


Sin embargo, los padres y los maestros tienen percepciones muy diferentes de las creencias *que el otro* tiene respecto a la escuela. Quizás lo más llamativo sean sus percepciones sobre lo que hace que la experiencia escolar sea buena: los indicadores de calidad académicos frente a los indicadores de bienestar (consulte la Figura 14). Si bien la mayoría de los maestros en todas las jurisdicciones sienten que los indicadores de bienestar son los más importantes, en todas las jurisdicciones también sienten que los padres priorizan los indicadores de calidad académicos. Claramente, en algunas jurisdicciones, los maestros creen que los padres desean cosas diferentes a las que ellos quieren. La verdad es que, aunque los *padres* en varias de las jurisdicciones encuestadas priorizan los indicadores de calidad académicos, muchos están más enfocados en el bienestar de sus hijos, al igual que los maestros. Sucede algo similar al analizar lo que los padres consideran que es lo más relevante para los *maestros*. En todas las jurisdicciones, excepto en Columbia Británica, los padres suponen que los indicadores de calidad académicos son los más importantes para los maestros, prácticamente lo contrario de lo que los maestros dicen priorizar.

Cuando se trata de las creencias sobre el *propósito* de la escuela, los padres y los maestros no son más certeros a la hora de percibir las creencias del otro. Una comparación de las respuestas sobre el propósito más importante de la escuela muestra que lo que los padres piensan sobre las creencias de los maestros rara vez coincide con lo que los maestros dicen creer, y viceversa (consulte la Figura 15). En muchas jurisdicciones, ambos grupos consideran que el otro está mucho más enfocado en el propósito académico de la escuela de lo que realmente está.

Figura 14. Indicadores de calidad: creencia frente a percepción

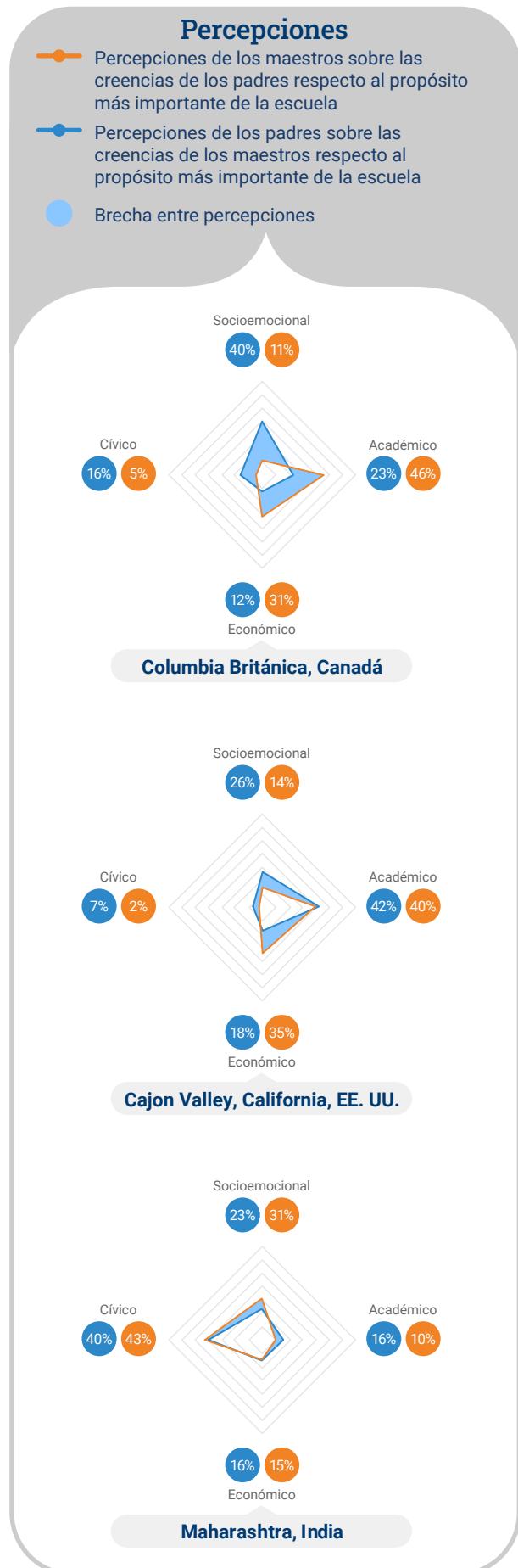
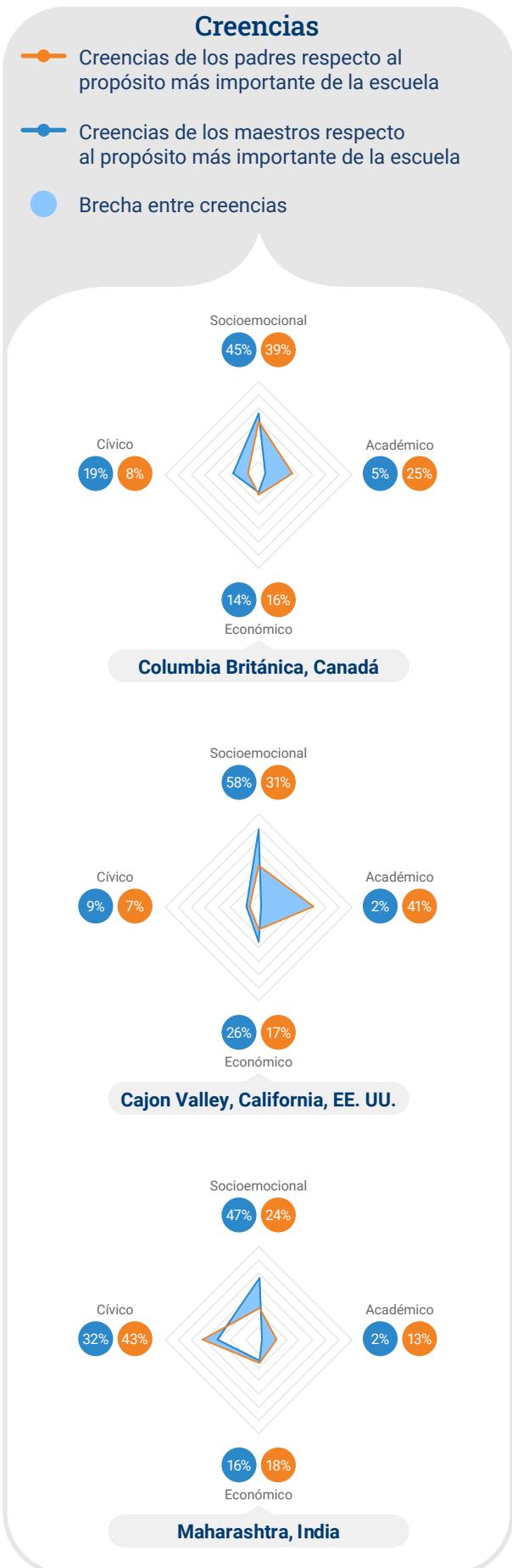
CONCLUSIÓN: a menudo, los padres creen incorrectamente que los maestros prefieren los indicadores académicos en comparación con los indicadores de bienestar, mientras que los maestros son más certeros al entender las preferencias de los padres.



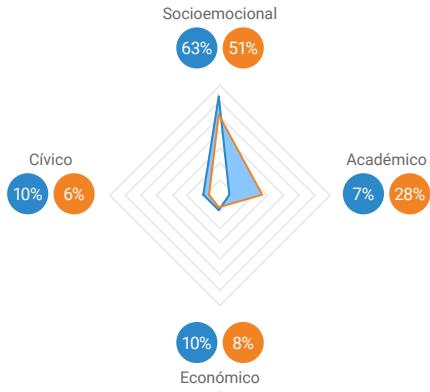
Nota: la encuesta para padres en Maharashtra permitió que los encuestados seleccionaran Otro. Las respuestas donde se escogió Otro (< 3 %) están incluidas en la categoría de indicadores académicos.

Figura 15. Creencias sobre el propósito más importante de la escuela: creencia frente a percepción

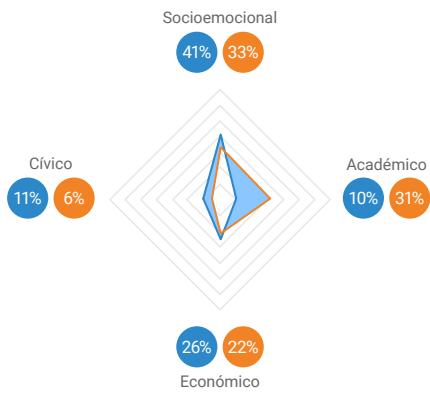
CONCLUSIÓN: en 5 de las 7 jurisdicciones, las creencias de los padres y de los maestros están más alineadas de lo que ellos piensan.



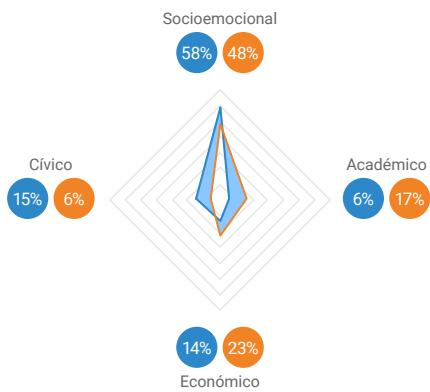
Creencias



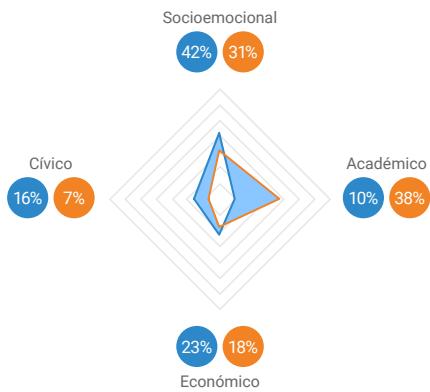
Nord Anglia



Suroeste de Pensilvania, EE. UU.

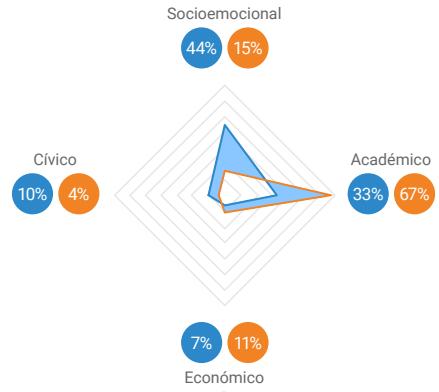


Australia Meridional, Australia

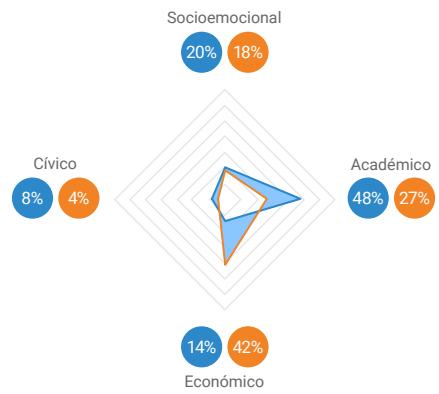


Municipio de Wayne, Indiana, EE. UU.

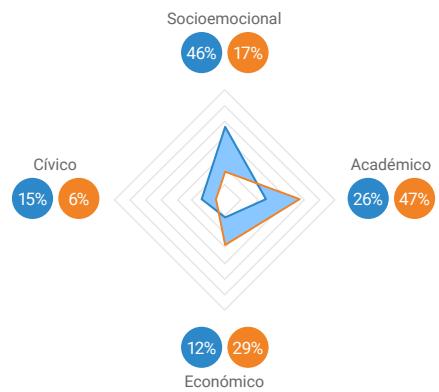
Percepciones



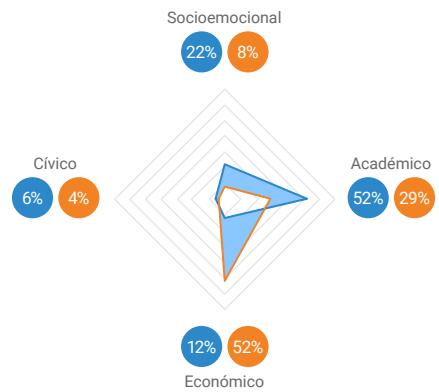
Nord Anglia



Suroeste de Pensilvania, EE. UU.



Australia Meridional, Australia



Municipio de Wayne, Indiana, EE. UU.

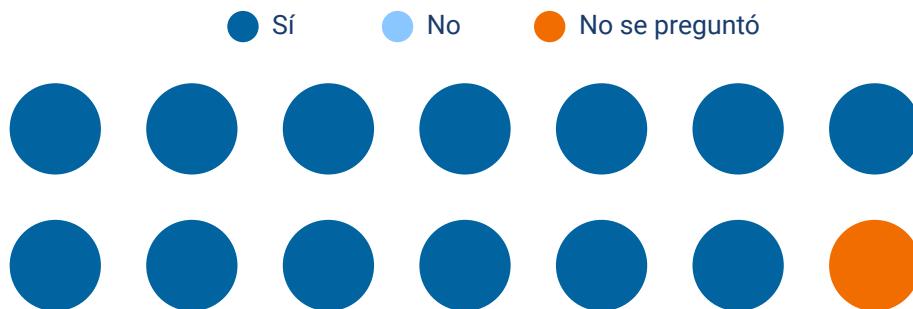
Perspectiva núm. 3: cuanto más receptivos son los maestros a las aportaciones de los padres, más sienten los padres que comparten las creencias de los maestros sobre la educación

En todas las jurisdicciones, está claro que los padres que tienen niveles más altos de confianza en los maestros de sus hijos se sienten más alineados con ellos (consulte la Figura 16). Los padres que sienten que los maestros son más receptivos a sus aportes (que usamos como un indicador de confianza) tienen más probabilidades de sentir que comparten las creencias de sus maestros sobre lo que hace que la educación de sus hijos sea de buena calidad (que usamos como un indicador de alineación). Aunque (como vimos anteriormente) esto no significa que los padres estén evaluando con precisión lo que creen los maestros, sí demuestra cuán alineados sienten que están. Esta es una relación que es válida en todas las jurisdicciones. A la inversa, también significa que los padres que tienen *menos* confianza en los maestros de sus hijos tienen *menos* probabilidades de sentir que comparten las creencias de los maestros sobre la escuela.

No sabemos si la receptividad de los maestros a las aportaciones de los padres provoca que estos últimos sientan que están alineados en sus creencias sobre la escuela o si es al revés: el hecho de que los padres sientan que comparten las creencias de los maestros causa que estos últimos sean más receptivos a los aportes de los padres. De cualquier forma, este hallazgo confirma el importante papel de la confianza que analizamos anteriormente y que ha sido bien establecido en otros estudios (por ejemplo, Bryk y Schneider, 2002; Henderson y Mapp, 2002; Tschannen-Moran, 2014). Es un recordatorio importante para cualquier líder escolar o jurisdiccional que desee contribuir al desarrollo de una visión compartida

Figura 16. Confianza y alineación: ¿Concuerdan?

CONCLUSIÓN: los padres con mayores niveles de confianza también tienen los mayores niveles de alineación.



Jurisdicciones

entre familias y escuelas sobre cómo es una educación de calidad: generar confianza es un ingrediente esencial.

Curiosamente, en aproximadamente la mitad de las jurisdicciones, los padres que tienen mayores niveles de confianza y alineación también son más propensos a creer que los maestros se preocupan más por el bienestar de los estudiantes que por el aspecto académico. Las excepciones son los padres en el estado indio de Himachal Pradesh y en la red global de escuelas privadas de Nord Anglia, quienes tienen más probabilidades de tener altos niveles de confianza o alineación si creen que los maestros se preocupan más por el aspecto académico que por el bienestar de los estudiantes.

La idea de que los padres con un nivel más alto de educación sentirán que los maestros son más receptivos a sus aportes y que será más probable que compartan las creencias de los maestros debido a su familiaridad con la escuela no parece sostenerse. En todas las jurisdicciones, excepto en unas pocas, el nivel educativo de los padres parece tener una influencia limitada en sus niveles de confianza o alineación con los maestros. De hecho, los padres con niveles de educación más bajos en cuatro jurisdicciones —Australia Meridional; Colombia; el estado de Maharashtra en la India, y el Municipio de Wayne, Indiana, en los Estados Unidos— tienen más probabilidades que sus pares más educados de tener un mayor grado de confianza o alineación con los maestros de sus hijos. En cambio, como vemos a continuación en la Figura 17, la edad del niño es lo que influye en los niveles de confianza y alineación de los padres con los maestros de sus hijos.

Figura 17. ¿Quiénes tienen mayor confianza y alineación según la edad del niño?

CONCLUSIÓN: los padres de niños pequeños tienden a tener mayores niveles de confianza y alineación.

■ Padres de niños pequeños ■ Padres de niños de más edad ■ No se preguntó ■ Sin hallazgos significativos



Jurisdicciones

Perspectiva núm. 4: las creencias de los padres sobre la escuela son dinámicas y cambian mucho según la edad de sus hijos

La edad de un niño influye en gran medida en las creencias y percepciones de los padres sobre lo que es una experiencia escolar de calidad. Este aspecto influye más en los puntos de vista de los padres que su nivel de educación, que en algunas jurisdicciones parece influir en las respuestas a algunas preguntas de la encuesta, pero no en la medida en que lo hacen las edades de sus hijos. En general, en todas las jurisdicciones a excepción de tres, los padres de niños pequeños están más satisfechos con la educación cuando observan indicadores del bienestar del niño, mientras que los padres de niños de más edad se enfocan más en los indicadores académicos.

En nueve de las 14 jurisdicciones, la edad de los niños también determina las preferencias de los padres sobre el propósito más importante de la escuela, y los padres de niños de mayor edad prefieren los propósitos académicos y/o económicos de la escuela. Sin embargo, en lo que respecta al tipo de pedagogía, a excepción de Buenos Aires, la edad de los hijos no influye en la preferencia de los padres respecto a la pedagogía innovadora o tradicional.

Curiosamente, el nivel de educación de los padres, el cual es un buen indicador de su situación socioeconómica, influye mucho menos en sus creencias sobre la escuela. Al evaluar la calidad de las escuelas de sus hijos, en seis jurisdicciones los padres con educación superior tienen más probabilidades de estar satisfechos cuando su hijo muestra indicadores de bienestar, mientras que los padres con un menor nivel de educación tienen más probabilidades de preferir los indicadores académicos para medir el éxito de sus hijos. Sin embargo, la educación de los padres tiene poca influencia sobre su preferencia por enfoques pedagógicos innovadores o tradicionales, excepto en contextos como Buenos Aires e Himachal Pradesh, donde es más probable que los padres con educación superior prefieran la pedagogía innovadora.

Los estudiantes deben poder escribir, pensar y expresarse. Deben tener una opinión sobre el tema que estudian.

Madre, Estados Unidos



En cuanto a las opiniones de los padres sobre el *propósito* más importante de la escuela, su nivel de educación tiene una influencia limitada pero mixta. Por ejemplo, en Colombia, Ghana y Sudáfrica, los padres más educados tienen más probabilidades de preferir los propósitos socioemocionales o económicos de las escuelas. Sin embargo, en el suroeste de Pensilvania, es más probable que los padres más educados prefieran el propósito cívico de la escuela. Y en Maharashtra, es más probable que los padres con menos educación prefieran el propósito académico de la escuela.

Al igual que con las creencias de los padres sobre la escuela, es la edad de los niños y no el nivel de educación de los padres lo que, en todas las jurisdicciones, parece influir con mayor frecuencia en los niveles de confianza y alineación de los padres con los maestros de sus hijos. En todas las jurisdicciones a excepción de una, Himachal Pradesh, los padres de niños pequeños son quienes tienen más probabilidades de decir que los maestros de sus hijos son receptivos a sus aportes y comparten sus creencias sobre lo que constituye una educación de buena calidad. Curiosamente, en Himachal Pradesh, donde los padres están más enfocados en los indicadores de calidad académicos, los padres de niños de mayor edad son quienes sienten que existen mayores niveles de confianza y alineación con los maestros de sus hijos.

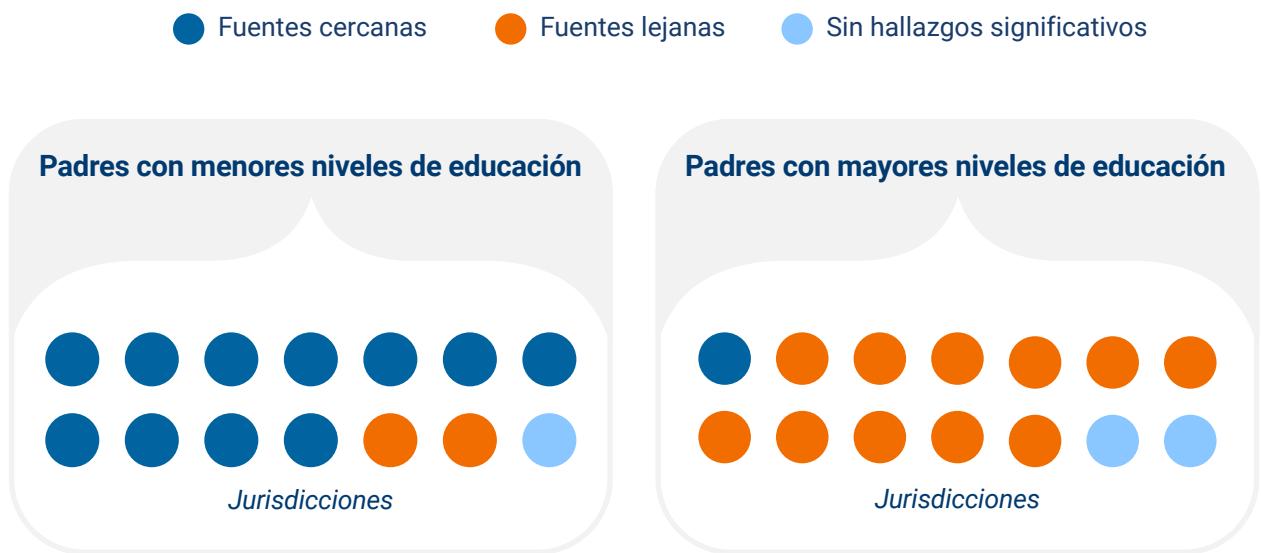
Perspectiva núm. 5: los moldeadores de las creencias de los padres sobre la educación varían mucho según el nivel de educación de los padres

Los padres recurren a muchas personas y lugares en busca de consejo y orientación sobre la educación de sus hijos —principalmente sus propios hijos—. En los grupos focales de discusión, padres de todo el mundo nos dijeron que a la hora de evaluar la escuela es muy importante que los padres observen a sus hijos y hablen con ellos. Sin embargo, más allá de sus hijos, ¿quién y qué influye en las creencias de los padres?

En muchas jurisdicciones, notamos que el nivel de educación de los padres influye en gran medida en quién, según ellos, influye más en sus creencias sobre la educación (consulte la Figura 18). En nueve jurisdicciones, es más probable que los padres con menos educación sean influenciados por personas con quienes se relacionan en su vida cotidiana, a quienes llamamos fuentes de información “cercanas”. Una fuente cercana podría ser el maestro de su hijo, su

Figura 18. ¿Cuál es la relación entre el nivel de educación de los padres y las fuentes de información?

CONCLUSIÓN: los padres con menores niveles de educación tienden a confiar en fuentes de información cercanas a la hora de definir sus creencias sobre la educación.



líder religioso local u otro líder comunitario, u otros padres de su comunidad. Sin embargo, es más probable que los padres con un nivel más alto de educación sean influenciados por personas ajenas a su comunidad local, o fuentes “lejanas”, como funcionarios de admisiones universitarias, académicos que estudian educación y periodistas u otros personajes en los medios de comunicación.

En algunos lugares, como Buenos Aires y Sudáfrica, es más probable que los padres con menos educación sean influenciados por personas de su comunidad que no forman parte del sistema educativo, como los líderes comunitarios locales, en lugar de los maestros. Es más probable que los padres con mayor educación escuchen a los expertos fuera de su comunidad, pero que están relacionados con la educación, como los funcionarios de admisiones y los investigadores en educación.

El nivel de confianza de los padres también influye a la hora de decidir a quiénes recurrir. En general, en múltiples jurisdicciones, los padres con niveles de confianza más altos tienen más probabilidades de escuchar a las personas con las que se relacionan en su vida diaria y que forman parte del sistema educativo, mientras que aquellos con niveles de confianza más bajos tienen más probabilidades de escuchar a las personas fuera de su comunidad que no forman parte del sistema educativo, como quienes trabajan en los medios de comunicación.

Curiosamente, en todas las jurisdicciones observamos que la edad de los hijos influye muy poco en los padres a la hora de decidir a quiénes escucharán. En algunas jurisdicciones (como el suroeste de Pensilvania, Columbia Británica y las ubicaciones de Nord Anglia), es más probable que los padres de niños pequeños se vean influenciados por fuentes de información en su comunidad, como los maestros, y que los padres de niños de más edad sean influenciados por personas ajenas a la comunidad, como investigadores.





6. Herramientas para iniciar conversaciones



Comprender las creencias y las percepciones de los padres y los maestros sobre la educación es el primer paso para lograr la alineación. Como se analizó en la sección anterior, los intentos para lograr cambios en el ámbito educativo pueden verse obstaculizados si las familias y las escuelas no están en la misma página con respecto al propósito de la escuela o a los tipos de experiencias de enseñanza y aprendizaje que los niños y jóvenes deben tener. La alineación en lo que respecta a la visión de lo que implica una educación de buena calidad puede ser útil para mejorar y transformar los sistemas educativos, pero es fundamental para lograr uno de los objetivos de la transformación: *redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes.*

Comenzamos un proceso de reforma escolar que iba bien y, en mi opinión, la calidad de la educación en las escuelas estaba mejorando. Luego, en las reuniones de la PTA, los padres se sentaban aquí y me decían que la calidad de la educación estaba bajando. Realmente tuve que pasar mucho tiempo escuchando a los padres para entender cómo podíamos ver las cosas de manera tan diferente. Resulta que valorábamos cosas diferentes.

Líder de una red escolar, India

En las comunidades donde las percepciones de la familia y la escuela no se comprenden o no se comparten, las prioridades y las acciones de cada grupo pueden crear resistencia y limitar la posibilidad de cambio. Por ejemplo, si un distrito decide sin consultar a las familias que debe priorizar las responsabilidades sociales, mientras las familias prefieren un mayor enfoque en la preparación académica para poder aprovechar las oportunidades de la educación superior, este desajuste de creencias y acciones creará fricciones y obstaculizará la capacidad de la comunidad para promover una visión unificada en torno a la educación.

Debido a que las familias no son un monolito, las creencias variarán naturalmente dentro de las jurisdicciones y entre una jurisdicción y otra. Las encuestas del CUE realizadas a padres y maestros de todo el mundo revelan una amplia variedad de creencias entre comunidades y jurisdicciones y dentro de estas. Si los líderes y defensores de la educación desean colaborar eficazmente con las comunidades para promover la transformación educativa, deben recopilar sistemáticamente una imagen detallada de las creencias y percepciones de los padres, los maestros y otras partes interesadas. Una forma de empezar a hacer esto es mediante el uso de las “Herramientas para iniciar conversaciones”, que incluyen una versión adaptada de la encuesta del CUE. Estas herramientas son prototipos y las compartimos para que sean probadas por jurisdicciones, organizaciones y comunidades interesadas.

Las herramientas incluyen:

- *Una lista de verificación para la contextualización* que indica los pasos a seguir para adaptar las herramientas a un contexto específico y a otros actores.
- *Una breve encuesta para padres* que puede adaptarse a otras partes interesadas, como los estudiantes.
- *Una breve encuesta para maestros* que puede adaptarse a otras partes interesadas, como los administradores escolares y los empleadores.
- *Una guía para analizar y discutir los resultados de la encuesta* en su comunidad.

¿Para qué sirven las Herramientas para iniciar conversaciones?

Si está interesado en comprender mejor el nivel de alineación entre diferentes miembros de su comunidad escolar (por ejemplo, padres, maestros, estudiantes, administradores y empleadores), las Herramientas para iniciar conversaciones pueden serle de utilidad. Las herramientas están diseñadas específicamente para determinar la alineación entre las visiones de cada grupo de partes interesadas sobre lo que contribuye a una educación de calidad. Las herramientas pueden ayudar a los líderes educativos y a los defensores de la comunidad a identificar:

- El propósito más importante de la escuela para cada grupo de partes interesadas.
- Los aspectos de la experiencia educativa de un niño en los que cada grupo de partes interesadas confía más al momento de evaluar la calidad.
- Los tipos de experiencias de enseñanza y aprendizaje que prefiere cada grupo de partes interesadas.
- Las fuentes en las que se basa cada grupo de partes interesadas para dar forma a sus creencias sobre la educación.
- El nivel de confianza y alineación que se percibe entre los grupos de partes interesadas.

Los datos generados a partir de las herramientas se pueden utilizar de varias formas. Pueden arrojar luz sobre áreas de desalineación entre grupos de partes interesadas y puede resaltar las perspectivas más destacadas dentro de cada grupo. Lo más importante es que se puede utilizar para iniciar un diálogo con los grupos de partes interesadas y entre estos sobre cuál debe ser el propósito de la escuela y qué tipo de experiencias educativas deben tener los niños, las familias y las comunidades.

¿Quiénes deberían utilizar las Herramientas para iniciar conversaciones?

Las herramientas deben ser utilizadas por cualquier persona que desee comprender mejor las perspectivas de uno o más grupos de partes interesadas en la educación. Las herramientas pueden ayudar a los responsables de la toma de decisiones en temas de educación o a los defensores de la comunidad a iniciar una conversación entre los grupos de partes interesadas. También ayudarán a cualquier persona que desee promover iniciativas de cambio educativo a tener una comprensión más profunda de las perspectivas de diferentes grupos. Las herramientas son particularmente útiles para aquellos líderes que desean embarcarse en iniciativas que ayuden a transformar la educación —es decir, que contribuyan a cambiar la forma en que funciona el sistema escolar actual, particularmente en lo que respecta a *redefinir el propósito de la educación para los estudiantes*—. Pueden ser utilizadas por:

- Líderes escolares.
- Líderes jurisdiccionales.
- Líderes de redes escolares.
- Organizaciones de maestros.
- Organizaciones de padres.
- Organizaciones de la sociedad civil que trabajan con las escuelas para apoyar la transformación del sistema educativo.

¿Cómo se desarrollaron las Herramientas para iniciar conversaciones?

Las herramientas se basan en las encuestas para padres y maestros realizadas por el CUE en colaboración con su red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network*. La encuesta para padres y la encuesta para maestros se administraron a aproximadamente 25,000 padres y a más de 6,000 maestros, respectivamente, en jurisdicciones en 10 países y en una cadena global de escuelas privadas. Se seleccionaron algunas de las preguntas utilizadas en las encuestas para padres y maestros para crear las respectivas Herramientas para iniciar conversaciones.

Aunque las preguntas utilizadas en estas encuestas breves se han seleccionado y probado rigurosamente, estas encuestas en sí mismas aún no se han utilizado como herramientas independientes que los líderes y defensores de la educación puedan utilizar en sus comunidades. Por lo tanto, las herramientas, incluyendo la lista de verificación para la contextualización y la guía para discusión, son prototipos. Esperamos poder colaborar con aquellos interesados en utilizar las herramientas para que puedan aprender cómo funcionan y cómo perfeccionarlas y adaptarlas. Nuestro objetivo final es producir un instrumento riguroso y validado internacionalmente que cualquiera interesado pueda utilizar de forma gratuita.

¿Puedo adaptar las herramientas a mi comunidad?

¡Por supuesto! Las herramientas están diseñadas específicamente para que las adapte a su contexto. De hecho, será imposible utilizar las herramientas sin realizar, como mínimo, una contextualización básica, como editar el texto introductorio según sus necesidades.

Puede adaptar las herramientas a sus necesidades particulares de diversas formas. Sin embargo, hemos indicado las partes de las herramientas en las que no recomendamos realizar modificaciones, lo cual está relacionado únicamente con el rigor y las buenas prácticas de diseño de encuestas. Por ejemplo, diseñamos la encuesta para padres para que el cuidador principal responda en función de su hijo mayor. Esto se debe a que sabemos por nuestra investigación que los padres tienen diferentes perspectivas según la edad del niño y, por lo tanto, es bastante difícil para ellos usar la herramienta con precisión cuando piensan en todos sus hijos a la vez.

Puede utilizar estas herramientas en su escuela, en su jurisdicción o en su comunidad. Le animamos a probarlas y a enviarnos sus comentarios a leapfrogging@brookings.edu. Sus aportes nos ayudarán a desarrollar una herramienta validada internacionalmente para diagnosticar la alineación entre las comunidades y las escuelas.

Las herramientas están disponibles en el [Anexo III de la página 314](#).

Referencias

- ABSON, D. J., FISCHER, J., LEVENTON, J., NEWIG, J., SCHOMERUS, T., VILSMAIER, U., VON WEHRDEN, H., ABERNETHY, P., IVES, C. D., JAGER, N. W., & LANG, D. J. (2017).** Leverage points for sustainability transformation. [Puntos de apalancamiento para la transformación de la sostenibilidad] *Ambio*, 46(1), 30–39. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0800-y>
- ANDRABI, T., DAS, J., KHWAJA, A.I., VISHWANATH, T., & ZAJONC, T. (2008).** Learning and educational achievements in Punjab schools (LEAPS): Insights to inform the education policy debate. [Aprendizaje y logros educativos en las escuelas de Punjab (LEAPS, por sus siglas en inglés): ideas para guiar el debate sobre políticas educativas]. Banco Mundial <https://documents1.worldbank.org/curated/en/997531468090281061/pdf/437500WP0PAK021Box0327368B01PUBLIC1.pdf>
- ANGRIST, T., EVANS, D. K., FILMER, D., GLENNERSTER, R., ROGERS, F. H., AND SABARWAL, S. (OCTUBRE DE 2020).** How to improve education outcomes most efficiently? A comparison of 150 interventions using the new learning-adjusted years of schooling metric. [¿Cómo mejorar los resultados educativos de la manera más eficiente? Una comparación de 150 intervenciones utilizando la nueva métrica de años de escolarización ajustados al aprendizaje]. Documento de trabajo sobre investigaciones relativas a políticas núm. 9450, Banco Mundial.
- BAKER, D. P. (2014).** The schooled society: The educational transformation of global culture. [La sociedad escolarizada: la transformación educativa de la cultura global.] Stanford University Press.
- BARTON, A. (MARZO DE 2021).** Implementing education reform: Is there a “secret sauce”? [Implementación de la reforma educativa: ¿existe una “salsa secreta”?] Dream a Dream. <https://dreamadream.org/report-implementing-education-reform/>

- BRENAN, M. (27 DE AGOSTO DE 2018).** Seven in 10 parents satisfied with their child's education. [Siete de cada 10 padres están satisfechos con la educación de sus hijos.] Gallup. <https://news.gallup.com/poll/241652/seven-parents-satisfied-child-education.aspx>
- BRENAN, M. (26 DE AGOSTO DE 2021).** K-12 parents remain largely satisfied with child's education. [Los padres de niños en escolarización primaria y secundaria siguen estando muy satisfechos con la educación de sus hijos.] Gallup. <https://news.gallup.com/poll/354083/parents-remain-largely-satisfied-child-education.aspx>
- BROOKINGS INSTITUTION. (16 DE MARZO DE 2021).** Can family engagement be a gamechanger for education post-covid? Survey findings from the Family Engagement in Education Network [¿Puede el compromiso de la familia cambiar las reglas del juego para la educación después de la pandemia de Covid? Resultados de la encuesta de la red Family Engagement in Education Network] [transcripción del evento]. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/04/global_20210316_family_engagement_education_transcript.pdf
- BRYK, A. S. (2010).** Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. [Organización de las escuelas para la mejora: lecciones de Chicago] Phi Delta Kappan, 91(7), 23–30.
- BRYK, A., GOMEZ, M., & GUNROW, A. (2011).** Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education. [De la idea a la acción: construcción de comunidades interconectadas para la mejora de la educación]. En M. Hallinan (Ed.), *Frontiers in sociology of education* (pp. 127–162). Springer.
- BRYK, A., & SCHNEIDER, B. (2002).** Trust in schools: A core resource for improvement. [Confianza en las escuelas: un recurso fundamental para la mejora]. Russell Sage Foundation.

- CARE, E., KIM, H., ANDERSON, K., & GUSTAFSSON-WRIGHT, E. (2017).** Skills for a changing world: National perspectives and the global movement. [Habilidades para un mundo cambiante: perspectivas nacionales y movimiento global]. Institución Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global-20170324-skills-for-a-changing-world.pdf>
- CASHMAN, L., SABATES, R., & ALCOTT, B. (2021).** Parental involvement in low-achieving children's learning: The role of household wealth in rural India. [Participación de los padres en el aprendizaje de los niños con bajo rendimiento: el papel del patrimonio familiar en las zonas rurales de la India]. *International Journal of Educational Research*, 105(4), Article 101701.
- CHAPPEL, B., & KENNEDY, M. (12 DE MARZO DE 2019).** U.S. charges dozens of parents, coaches in massive college admissions scandal. [Estados Unidos acusa a decenas de padres y entrenadores en un escándalo masivo de admisiones universitarias]. [Transmisión radial]. National Public Radio. <https://www.npr.org/2019/03/12/702539140/u-s-accuses-actresses-others-of-fraud-in-wide-college-admissions-scandal>
- CHRISTENSON, S. L. (1995).** Families and schools: What is the role of the school psychologist?. [Familias y escuelas: ¿cuál es el papel del psicólogo escolar?]. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118.
- COHEN, D. K., & MEHTA, J.D. (2017).** Why reform sometimes succeeds: Understanding the conditions that produce reforms that last. [Por qué las reformas a veces tienen éxito: comprensión de las condiciones que producen reformas duraderas]. *American Educational Research Journal*, 54(4), 644-690. <https://doi.org/10.3102/0002831217700078>
- COOPER, C. W. (2009).** Parental involvement, African American mothers, and the politics of educational care. [Participación de los padres, madres afroamericanas y las políticas de la atención educativa]. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 379-394.

- CROZIER, G., & DAVIES, J. (2007).** Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. [¿Padres de difícil acceso o escuelas de difícil acceso? Un análisis sobre las relaciones entre el hogar y la escuela, con especial referencia a los padres de Bangladesh y Pakistán]. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <http://www.jstor.org/stable/30032612>
- DOWD, A. J., FRIEDLANDER, E., JONASON, C., LEER, J., SORENSEN, L. Z. GUAJARDO, J., D'SA, N., PAVA, C., & PISANI, L. (2017).** Lifewide learning for early reading development. [Aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo temprano de la lectura]. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2017(155), 31–49.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. (N.D.-A).** Parental engagement. [Compromiso de los padres]. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/school-themes/parental-engagement/>
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. (N.D.-B).** Texting parents. [Mensajes de texto a los padres]. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/texting-parents/>
- EPSTEIN, J. L. (1996).** Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. [Perspectivas y avances sobre investigación y políticas para asociaciones escolares, familiares y comunitarias]. En A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 209–246). Routledge.
- EPSTEIN, J. L., & SHELDON, S. B. (2002).** Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. [Presente y tomado en cuenta: mejora de la asistencia de los estudiantes a través de la participación de la familia y la comunidad]. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.

- EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G., SHELDON, S. B., SIMON, B. S., CLARK SALINAS, K., RODRIGUEZ JANSORN, N., VAN VOORHIS, F. L., MARTIN, C. S., THOMAS, B. G., GREENFELD, M.D., HUTCHINS, D.J., & WILLIAMS, K.J. (2018).** School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. [Alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad: su manual para la acción]. Corwin. <https://us.corwin.com/en-us/nam/school-family-and-community-partnerships/book242535>
- FAN, X., & CHEN, M. (2001).** Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. [Participación de los padres y rendimiento académico de los estudiantes: un metaanálisis]. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- FERLAZZO, L. (2011).** Involvement or engagement? [Participación o compromiso]. *Educational Leadership*, 68(8), 10–14.
- FISZBEIN, A., & SACCUCCI, M. (4 DE OCTUBRE DE 2016).** How long do education ministers last? [¿Cuánto duran los ministros de educación?]. *The Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/blogs/2016/10/cuanto-duran-los-ministros-de-educacion/?lang=es>
- GALLEGO, F.A., & HERNANDO, A. (2009).** School choice in Chile: Looking at the demand side. [Elección de escuelas en Chile: desde el punto de vista de la demanda] (Documento de trabajo número 356). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GERSICK, C. J. (1991).** Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. [Teorías del cambio revolucionario: una exploración multinivel del paradigma del equilibrio puntuado]. *The Academy of Management Review*, 16(1), 10–36. <https://doi.org/10.2307/258605>
- GLOBAL EDUCATION EVIDENCE ADVISORY PANEL. (2020).** Cost-effective approaches to improve global learning: What does recent evidence tell use are “smart buys” for improving learning in low- and middle-income countries?? [Enfoques rentables para mejorar el aprendizaje global: ¿qué indican las

pruebas recientes que son “compras inteligentes” para mejorar el aprendizaje en países de bajos y medianos ingresos?]. Ministerio de Asuntos Exteriores, de la Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido, Banco Mundial y Grupo Building Evidence in Education (BE2).

GREEN, C., WARREN, F., & GARCÍA-MILLÁN, C. (SEPTIEMBRE DE 2021). Spotlight: Parental Education. [Spotlight: Educación de los padres] HundrEd.

HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. [Una nueva ola de evidencia: el impacto de las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento de los estudiantes] Annual Synthesis 2002. National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).

HERACLEOUS, L., & BARRETT, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. [El cambio organizacional como discurso: acciones comunicativas y estructuras profundas en el contexto de la implementación de tecnologías de la información] The Academy of Management Journal, 44(4), 755–778. <https://doi.org/10.2307/3069414>

HJORTH, P., & BAGHERI, A. (2006). Navigating towards sustainable development: A system dynamics approach. [Navegación hacia el desarrollo sostenible: un enfoque de dinámica de sistemas] Futures, 38(1), 74–92. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2005.04.005>

Ho, S.C. (2006). Social disparity of family involvement in Hong Kong: Effect of family resources and family network. [Disparidad social de la participación familiar en Hong Kong: efecto de los recursos familiares y de la red familiar]. The School Community Journal, 16(2), 7-26.

Ho, S.C., & WILLMS, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. [Efectos de la participación de los padres en el rendimiento de estudiantes de octavo grado] Sociology of Education, 69(2), 126-141.

- HOOVER-DEMPSEY, K., & SANDLER, H. (1995).** Parental involvement in children. [Participación de los padres en la educación de los niños] *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- HOOVER-DEMPSEY, K., & SANDLER, H. (1997).** Why do parents become involved in their children's education? [¿Por qué los padres se involucran en la educación de sus hijos?]. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- HORVAT, E. M., WEININGER, E.B., & LAREAU, A. (2003).** From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. [De los vínculos sociales al capital social: diferencias de clase en las relaciones entre las escuelas y las redes de padres]. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351.
- HUGHES, M., WIKLEY, F., & NASH, T. (1994).** Parents and their children's schools. [Los padres y las escuelas de sus hijos]. Wiley-Blackwell.
- INNOVATIONS FOR POVERTY ACTION. (N.D.).** The impact of information provision on human capital accumulation and child labor in Peru. [El impacto del suministro de información sobre la acumulación de capital humano y el trabajo infantil en el Perú]. <https://www.poverty-action.org/printpdf/21321>
- INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES E INNOVACIONES PARA LA ACCIÓN CONTRA LA POBREZA. (JULIO DE 2019).** Improving early childhood development in rural Ghana through scalable community-run play schemes: Programme impact evaluation report. [Mejora del desarrollo de la primera infancia en las zonas rurales de Ghana mediante esquemas de juego escalables gestionados por la comunidad: informe de evaluación del impacto del programa]. <https://ifs.org.uk/uploads/Improving%20Early%20Childhood%20Development%20in%20Rural%20Ghana.pdf>
- INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES E INNOVACIONES PARA LA ACCIÓN CONTRA LA POBREZA. (2020).** Improving early childhood development and health with a community-run program in Ghana. [Mejora del desarrollo y de la salud de la primera infancia con un programa de gestión comunitaria en

Ghana]. Lively Minds e Innovaciones para la Acción Contra la Pobreza en Ghana. https://d639f295-30d8-45a4-968d-84b22728f1ed.filesusr.com/ugd/cced63_2b0d8fefcd314e1aa3d915f87eaf4c68.pdf

- JEYNES, W. H. (2007).** The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. [La relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en escuelas urbanas: un metaanálisis]. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- JUKES, M. C. H., GABRIELI, P., MGONDA, N. L., NSOLEZI, F. S., JEREMIAH, G., TIBENDA, J. L., & BUB, K. L. (2018).** “Respect is an Investment”: Community perceptions of social and emotional competencies in early childhood from Mtwara, Tanzania. [“El respeto es una inversión”: percepciones de la comunidad sobre las competencias sociales y emocionales en la primera infancia en Mtwara, Tanzania]. *Global Education Review*, 5(2), 160–188.
- KABAY, S., WOLF, S., & YOSHIKAWA, H. (2017).** “So that his mind will open”: Parental perceptions of early childhood education in urbanizing Ghana. [“Para que su mente se abra”: percepciones de los padres sobre la educación en la primera infancia en las zonas urbanas de Ghana] *International Journal of Educational Development*, 57, 44–53.
- KAO, G., & RUTHERFORD, L.T. (2007).** Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. [¿Sigue siendo importante el capital social? Desventaja de las minorías inmigrantes en el capital social relativo a la escuela y sus efectos en el rendimiento académico]. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27–52.
- KIM, D. H., & SCHNEIDER, B. (2005).** Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents’ transition to postsecondary education. [Capital social en acción: alineación del apoyo de los padres en la transición de los adolescentes a la educación postsecundaria]. *Social Forces*, 84(2), 1181–1206.

- KIM, S. (2018).** Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. [Participación de los padres en los países en desarrollo: una meta-síntesis de la investigación cualitativa]. *International Journal of Educational Development*, 60, 149–156.
- KIM, Y. (2009).** Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. [La participación de los padres de las comunidades minoritarias y las barreras escolares: un enfoque que no se centra en las deficiencias de los padres]. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- KRAFT, M. A., & ROGERS, T. (2015).** The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. [El potencial subutilizado de la comunicación entre maestros y padres: evidencia de un experimento de campo]. *Economics of Education Review*, 47, 49–63.
- LAREAU, A. (1987).** Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. [Diferencias de clase social en las relaciones entre la familia y la escuela: la importancia del capital cultural]. *Sociology of Education*, 60(2), 73. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- LEARNING HEROES. (2020).** Parents 2020, COVID-19 closures: A redefining moment for students, parents & schools. [Padres del 2020, cierres debido a COVID-19: un momento de redefinición para estudiantes, padres y escuelas]. https://belearninghero.org/wp-content/uploads/2020/11/LH_2020-Parent-Survey.pdf
- LEARNING HEROES. (2017).** Parents 2017: Unleashing their power & potential. potential [Padres del 2017: Despertar su poder y potencial] https://r50gh2sslic2mww8s3uvjvq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/07/LH_ParentsReport2017_20170719_MasterScreen_SinglePages_AN.pdf
- LIEDTKA, J., SALZMAN, R., & AZER, D. (2017).** Democratizing innovation in organizations: Teaching design thinking to non-designers. [Democratización de la innovación en las organizaciones: enseñanza del pensamiento de diseño a quienes no son diseñadores]. *FuturED*, 28(3), 49–55.

- LOHAN, A., GANGULY, A., KUMAR, C., & FARR, J.V. (2020).** What's best for my kids? An empirical assessment of primary school selection by parents in urban India. [¿Qué es lo mejor para mis hijos? Una evaluación empírica de la selección de la escuela primaria por parte de los padres en la India urbana] *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(1), 1-26.
- MAPP, K. L., & BERGMAN, E. (JUNIO DE 2021).** Embracing a new normal: Toward a more liberatory approach to family engagement. [Adopción de una nueva normalidad: hacia un enfoque más liberador del compromiso familiar]. Carnegie Corporation of New York. https://media.carnegie.org/filer_public/f6/04/f604e672-1d4b-4dc3-903d-3b619a00cd01/fe_report_fin.pdf
- MEADOWS, D. (1999).** "Leverage Points: Places to Intervene in a System." ["Puntos de apalancamiento: lugares para intervenir en un sistema"]. The Sustainability Institute.
- MEADOWS, D. (2008).** *Thinking in Systems: A Primer*. [Pensamiento sistémico: una introducción]. (D. Wright, Ed.). Earthscan.
- MOLINA, A. V., BELDEN, M., ARRIBAS, M. J., & GARZA, F. (2020).** K-12 education during COVID-19: Challenging times for Mexico, Colombia, and Peru. [Educación primaria y secundaria durante la pandemia de COVID-19: tiempos desafiantes para México, Colombia y Perú]. EY-Parthenon.
- MUNRO, G. D., DITTO, P. H., LOCKHART, L. K., FAGERLIN, A., GREADY, M., & PETERSON, E. (2002).** Biased assimilation of sociopolitical arguments: Evaluating the 1996 U.S. presidential debate. [Asimilación sesgada de argumentos sociopolíticos: evaluación del debate presidencial estadounidense de 1996]. *Basic and Applied Social Psychology*, 24(1), 15–26. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2401_2
- ASOCIACIÓN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL. (S.F).** Principles of effective family engagement. [Principios de la participación familiar eficaz]. <https://www.naeyc.org/resources/topics/family-engagement/principles>

NATIONAL ASSOCIATION FOR FAMILY, SCHOOL, AND COMMUNITY ENGAGEMENT.

(SEPTIEMBRE DE 2020). State of the states: Family, school, and community engagement within state educator licensure requirements. [Estado de los Estados: participación de la familia, la escuela y la comunidad dentro de los requisitos estatales de licencias para educadores]. https://cdn.ymaws.com/nafsce.org/resource/resmgr/custompages/NAFSCE_States_Report_FINAL_0.pdf

NISHIMURA, M. (ED.) (2020). Community participation with schools in developing countries: Towards equitable and inclusive basic education for all. [Participación comunitaria en las escuelas en países en desarrollo: hacia una educación básica equitativa e inclusiva para todos]. Routledge.

NEW PROFIT. (2019). Parent empowerment in education: Measuring what matters. [Empoderamiento de los padres en la educación: medir lo que importa.] New Profit. <https://www.parentpowerined.org/wp-content/uploads/2019/04/PE-Key-to-Changing-Education-Systems-VF-1904.pdf>

O'MARA, M. (5 DE JUNIO DE 2021). Parental engagement spotlight closes. [Cierre del proyecto Spotlight sobre la participación de los padres]. HundrED. <https://hundred.org/en/articles/parental-engagement-spotlight-closes#a8307340>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2015). What do parents look for in their child's school? PISA in Focus [¿Qué buscan los padres en el centro educativo de sus hijos? PISA in Focus]. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5js1qfw4n6wjjen.pdf?expires=1631024500&id=id&accname=guest&checksum=694C71C7610AE62EE2C70DF4E314BA29>

PASEKA, A., & BYRNE, D. (EDS.) (2020). Parental Involvement Across European Education Systems Critical Perspectives. [Participación de los padres en los sistemas educativos europeos: perspectivas críticas]. Routledge.

PLANO CDE & OMI DYAR NETWORK. (2017). Learning from parents and students to improve education in Brazil. [Aprender de los padres y los alumnos para mejorar la educación en Brasil]. <https://www.youthpower.org/sites/default/>

files/YouthPower/resources/Learning%20from%20Parents%20and%20Students.pdf

PRADHAN, M., SURYADARMA, D., BEATTY, A., WONG, M., GADUH, A., ALISJAHBANA, A., & ARTHA, R. (2014). Improving educational quality through enhancing community participation: Results from a randomized field experiment in Indonesia. [Mejora de la calidad de la educación mediante la promoción de la participación comunitaria: resultados de un experimento de campo aleatorio en Indonesia]. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(2), 105–126.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE QUEENSLAND. (2019). 2019 School opinion survey. [Encuesta de opinión escolar de 2019]. <https://qed.qld.gov.au/our-publications/reports/statistics/Documents/2019-SOS-summary-report.pdf>

RAYWORTH, M. (2021, FEBRUARY 15). Parents as Allies project working to build connections between schools and families. [El proyecto Parents as Allies trabaja para crear conexiones entre las escuelas y las familias]. Kidsburgh. <https://www.kidsburgh.org/parents-as-allies-project-working-to-build-connections-between-schools-and-families/>

REESE, W. J. (2011). America's public schools: From the common school to "No Child Left Behind." [Escuelas públicas de Estados Unidos: de la escuela común a "Que ningún niño se quede atrás"]. The Johns Hopkins University Press.

REEVES, R. V. (2017). Dream hoarders: How the American upper middle class is leaving everyone else in the dust, why that is a problem, and what to do about it. [Acaparadores de sueños: cómo la clase media alta estadounidense está dejando atrás a todos los demás, por qué eso es un problema y qué hacer al respecto]. Brookings Institution Press.

REIMERS, F. M., & SCHLEICHER, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. [Escolarización interrumpida, escolarización reconsiderada: cómo la pandemia de Covid-19

está cambiando la educación]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Iniciativa Global de Innovación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

RUDNEY, G. L. (2005). Every Teacher's Guide to Working with Parents. [Una guía para todo maestro que desee trabajar con los padres]. Corwin Press.

SCHAEDEL, B., FREUND, A., AZAIZA, F., HERTZ-LAZAROWITZ, R., BOEM, A. & ESHET, Y. (2015). School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. [Clima escolar y percepción de los maestros sobre la participación de los padres en las escuelas primarias judías y árabes en Israel]. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 77–92.

SCHNEIDER, B. (1 DE MARZO DE 2003). Trust in schools: A core resource for school reform. [Confianza en las escuelas: un recurso fundamental para la reforma escolar]. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.ascd.org/el/articles/trust-in-schools-a-core-resource-for-school-reform>

SMITH, D. K. (2000). From Key Stage 2 to Key Stage 3: Smoothing the transfer for pupils with learning difficulties. [De la etapa clave 2 a la etapa clave 3: cómo facilitar la transición para alumnos con dificultades de aprendizaje]. Tamworth: NASEN.

STATISTICS CANADA. (2017). Census profile, 2016 census: Kelowna [área metropolitana del censo], Columbia Británica y Columbia Británica [provincia]. [Conjunto de datos]. Catálogo de Statistics Canada núm. 98-316-X2016001. Publicado el 29 de noviembre de 2017. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CMACA&Code1=915&Geo2=PR&Code2=59&Data=Count&SearchText=kelowna&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1>

TEACH FOR ALL. (13 DE AGOSTO DE 2020). Exploring new worlds while schools are closed. [Exploración de nuevos mundos durante el cierre de las escuelas]

<https://teachforall.org/news/exploring-new-worlds-while-schools-are-closed>

TEACH FOR PAKISTAN. (11 DE MAYO DE 2020). A teacher's resolve creates a WhatsApp school. [La determinación de un profesor crea una escuela utilizando WhatsApp]. <https://www.iteachforpakistan.org/post/a-teacher-s-resolve-creates-a-whatsapp-school>

TSCHANNEN-MORAN, M. (2014). Trust matters: Leadership for successful schools. [La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas]. John Wiley & Sons.

TURNEY, K., & KAO, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? [Barreras para la participación escolar: ¿Están los padres inmigrantes en desventaja?]. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.

NACIONES UNIDAS. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Colección de tratados, 1577, 3.

VALDÉS, G. (1996). Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait [Con respeto: reducción de las distancias entre familias y escuelas culturalmente diversas: un retrato etnográfico]. Teachers College Press.

VARKEY FOUNDATION. (2018). Global parents' survey. [Encuesta mundial para padres]. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4340/vf-parents-survey-18-single-pages-for-flipbook.pdf>

VINCENT, C. (1996). Parent empowerment? Collective action and inaction in education. [¿Empoderamiento de los padres? Acción e inacción colectiva en educación]. *Oxford Review of Education*, 22(4), 465–482.

WEISS, H. B., LOPEZ, M. E., & CASPE, M. (2018). Joining together to create a bold vision for next generation family engagement: Engaging families to transform education. [Unidos para crear una visión audaz para el compromiso de las

familias de la próxima generación: involucramiento de las familias para transformar la educación]. Carnegie Corporation of New York.

WIDDOWSON, D.A., DIXON, R.S., PETERSON, E.R., RUBIE-DAVIS, C.M., & IRVING, S.E.

(2015). Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling. schooling [¿Por qué ir a la escuela? Creencias de los estudiantes, los padres y los maestros sobre los propósitos de la educación]. Asia Pacific Journal of Education, 35(4), 471-484.

WINERIP, M. (9 DE SEPTIEMBRE DE 2013). Desegregation and the public schools.

[Desegregación y las escuelas públicas]. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2013/09/09/booming/desegregation-and-the-public-schools.html>

WINTHROP, R. (14 DE JULIO DE 2020). Ghana's leapfrog experiment: Free senior

secondary school for all youth. [Experimento para saltar etapas en Ghana: escuela secundaria superior gratuita para todos los jóvenes]. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/07/14/ghanas-leapfrog-experiment-free-senior-secondary-school-for-all-youth/>

WINTHROP, R., BARTON, A., & MCGIVNEY, E. (2018). Leapfrogging inequality: Remaking education to help young people thrive. [Superación de la desigualdad: una nueva versión de la educación para ayudar a los jóvenes a prosperar]. Brookings Institution Press.

WINTHROP, R., & ERSHADI, M. (16 DE MARZO DE 2020). Know your parents: A global

study of family beliefs, motivations, and sources of information on schooling. schooling [Conoce a tus padres: un estudio global de creencias familiares, motivaciones y fuentes de información sobre la escolarización]. The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/essay/know-your-parents/>

WINTHROP, R., ERSHADI, M., ANGRIST, N., BORTSIE, E., & MATSHENG, M. (2020). A

historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19. [Una conmoción histórica que ha afectado

la participación de los padres en la educación: perspectivas de los padres en Botsuana durante la pandemia de COVID-19]. The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/11/Parent-perspectives-in-Botswana-during-COVID-19-FINAL.pdf>

WOLF, S., ABER, J. L., BEHRMAN, J. R., & PEELE, M. (2019). Longitudinal causal impacts of preschool teacher training on Ghanaian children's school readiness: Evidence for persistence and fade-out [Impactos causales longitudinales de la capacitación de los maestros de nivel preescolar en la preparación escolar de los niños de Ghana: evidencia de persistencia y desvanecimiento]. *Developmental Science*, 22(5), Article e12878.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2009). Systems thinking for health systems strengthening. [Aplicación del pensamiento sistémico al fortalecimiento de los sistemas de salud]. Organización Mundial de la Salud.

ZUJLKOWSKI, S.S., PIPER, B., ONG'ELE, S., & KIMINZA, O. (2018). Parents, quality, and school choice: Why parents in Nairobi choose low-cost private schools over public schools in Kenya's free primary education era. [Los padres, la calidad y la elección de las escuelas: por qué los padres en Nairobi eligen escuelas privadas de bajo costo en lugar de escuelas públicas en la era de la educación primaria gratuita en Kenia]. *Oxford Review of Education*, 44(2), 258-274.

Agradecimientos

Rebecca Winthrop, Adam Barton, Mahsa Ershadi y Lauren Ziegler del Centro de Educación Universal (CUE, por sus siglas en inglés) de Brookings son coautores de este manual. Rebecca Winthrop es la investigadora principal, mientras que la contribución de los otros coautores fue equitativa, por lo que se enumeran alfabéticamente.

Los ejemplos del Buscador de estrategias fueron escritos por Rebecca Winthrop, Adam Barton, Rachel Clayton, Steve Hahn, Maxwell Lieblich, Sophie Partington y Lauren Ziegler.

Este manual fue desarrollado durante un período de dos años, con el aporte de varios colaboradores, cuya ayuda fue invaluable.

En primer lugar, el CUE quisiera agradecer los numerosos aportes de los miembros de su red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)*, un grupo de tomadores de decisiones en temas de educación que representan jurisdicciones de educación pública, redes de escuelas privadas y organizaciones sin fines de lucro, de padres y de patrocinadores en diversos países por todo el mundo. Los miembros de la red FEEN han demostrado su compromiso en desarrollar asociaciones cada vez más fuertes entre la familia y la escuela, incluso durante los años escolares más desafiantes de los últimos tiempos. Los miembros apartaron tiempo de sus agendas para asistir a reuniones virtuales regulares, para colaborar en el desarrollo de la visión que guía el proyecto (incluyendo la selección del nombre de la red), para revisar y adaptar los borradores de las encuestas y para conectarnos con sus comunidades para que pudiéramos realizar encuestas y grupos focales con padres y maestros en sus jurisdicciones. Proporcionaron documentación de las estrategias de compromiso de la familia dentro de sus organizaciones, dedicaron tiempo para participar en las entrevistas de seguimiento del CUE y aportaron comentarios reflexivos sobre los primeros borradores del manual. El CUE está eternamente agradecido por el compromiso, la camaradería y la sabiduría de los miembros de la red, cuyas contribuciones han ayudado a garantizar que el manual refleje las experiencias vividas en numerosos contextos en todo el

mundo. También nos sentimos en deuda con los miles de padres y maestros en cada jurisdicción de la red FEEN, quienes, a pesar de tener vidas muy ocupadas, apartaron tiempo para hablar con nosotros y completar nuestras encuestas.

Desde sus inicios, la red FEEN ha crecido y actualmente la componen 49 organizaciones de 12 países y una cadena global de escuelas privadas con presencia en 31 países. Los miembros son: Aliquippa School District, Pennsylvania, U.S.

- Unidad Intermedia de Allegheny, Pensilvania, EE. UU.
- Asociación de Escuelas Independientes de Australia Meridional
- Distrito Escolar de Avonworth, Pensilvania, EE. UU.
- Distrito Escolar de Brentwood Borough, Pensilvania, EE. UU.
- Ministerio de Educación de Buenos Aires, Argentina
- Distrito Escolar de Butler, Pensilvania, EE. UU.
- Distrito de la Unión Escolar de Cajon Valley, California, EE. UU.
- Distrito Escolar de Chartiers Valley, Pensilvania, EE. UU.
- Consejo de Doncaster, Reino Unido
- Distrito Escolar de Duquesne, Pensilvania, EE. UU.
- Distrito Escolar de Fort Cherry, Pensilvania, EE. UU.
- Servicio de Educación de Ghana, Ghana
- Distrito Escolar del Municipio de Hampton, Pensilvania, EE. UU.
- Departamento de Educación de Himachal Pradesh, India
- Distrito Escolar de Hopewell, Pensilvania, EE. UU.
- Banco Interamericano de Desarrollo
- Fundación Itaú Social, Brasil
- Distrito Escolar de Keystone Oaks, Pensilvania, EE. UU.
- Distrito de Khed Taluka, Maharashtra, India
- Leadership for Equity, Maharashtra, India
- LeapEd Services, Malasia
- Learning Creates Australia
- Lively Minds, Ghana
- Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne, Indiana, EE. UU.
- Fundación Michael y Susan Dell, India
- Ministerio de Educación, Colombia

- Distrito de Nashik, Maharashtra, India
- Networks of Inquiry and Indigenous Education, Canadá
- Distrito Escolar de New Brighton, Pensilvania, EE. UU.
- Distrito Escolar de New Castle, Pensilvania, EE. UU.
- Nord Anglia Education
- Distrito Escolar de Northgate, Pensilvania, EE. UU.
- Parentkind, Reino Unido
- Corporación Municipal de Pune, Maharashtra, India
- RedPaPaz, Colombia
- Right to Play, Ghana
- Samagra, Himachal Pradesh, India
- Distrito Escolar de Kootenay Lake (8), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar de Central Okanagan (23), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar de Delta (37), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar de Richmond (38), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar de Vancouver (39), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar Sea to Sky (48), Columbia Británica, Canadá
- Distrito Escolar de South Fayette, Pensilvania, EE. UU.
- Fundación Grable, EE. UU.
- Programa de Liderazgo Educativo Transformativo, Canadá
- Distrito Escolar de Western Beaver, Pensilvania, EE. UU.
- Departamento de Educación de Western Cape, Sudáfrica
- Young 10ve, Botsuana

También nos sentimos profundamente agradecidos con nuestros colegas que revisaron el manual y ofrecieron comentarios, sugerencias y críticas incisivas e importantes. Nuestro borrador final mejoró considerablemente gracias a que todos ellos se tomaron el tiempo, a menudo durante los fines de semana y días festivos, para brindarnos sus comentarios. Gracias a:

John Bangs, Madhukar Banuri, Alex Beard, Eyal Bergman, Jean-Marc Bernard, Sanaya Bharucha, Margaret Caspe, Yu-Ling Cheng, Jane Gaskell, Crystal Green, Judy Halbert, Kathy Hirsh-Pasek, Linda Kaser, Linda Krynski, Karen Mapp, Brad Olsen, Carolina Piñeros, Tom Ralston, Keri Rodrigues, Urvashi Sahni, Eszter Salamon, Michael Serban y Heather Weiss.

Además de las revisiones realizadas por los miembros de la red FEEN y por nuestros colegas, el CUE realizó consultas y entrevistas con una serie de partes interesadas que proporcionaron aportes exhaustivos y reflexivos a lo largo de los años sobre el desarrollo de la investigación, sobre el manual y sobre los ejemplos presentados en el Buscador de estrategias. Agradecemos especialmente a:

Akwasi Addae-Boahene, Yaw Osei Adutwum, Carla Aerts, Kike Agunbiade, Carolyne Albert-Garvey, Manos Antoninis, Anna Arsenault, Orazio Attanasio, Patrick Awuah Jr., Chandrika Bahadur, Rukmini Banerji, Peter Barendse, Alex Beard, Amanda Beatty, Gregg Behr, Luis Benveniste, Sanaya Bharucha, Elisa Bonilla Rius, Francisco Cabrera-Hernández, Paul Carter, Jane Chadsey, Mahnaz Charania, Su-Hui Chen, Yu-Ling Cheng, Elizabeth Chu, Samantha Cohen, Larry Corio, Richard Culatta, Laura Ann Currie, Tim Daly, Emma Davidson, Susan Doherty, Shani Dowell, Sarah Dryden-Peterson, Cindy Dueñas, David Edwards, Annabelle Eliashiv, Joyce L. Epstein, Jelmer Evers, Beverley Ferguson, Larry Fondation, Kwarteng Frimpong, Nicole Baker Fulgham, Howard Gardner, Elizabeth Germana, Caireen Goddard, L. Michael Golden, Jim Gray, Crystal Green, Betheny Gross, Azeez Gupta, Kaya Henderson, Ed Hidalgo, Paul Hill, Michael B. Horn, Bibb Hubbard, Gowri Ishwaran, Maysa Jalbout, William Jeynes, Jonene Johnson, Riaz Kamlani, Utsav Kheria, Annie Kidder, Jim Knight, Wendy Kopp, Keith Krueger, Sonya Krutikova, Linda Krynski, Asep Kurniawan, Bobbi Kurshan, Robin Lake, Eric Lavin, Lasse Leponiemi, Keith Lewin, Sue Grant Lewis, Rose Luckin, Anthony Mackay, Namya Mahajan, Karen Mapp, Eileen McGivney, Hugh McLean, Bharat Mediratta, David Miyashiro, Alia An Nadhiva, Rakhi Nair, David Nitkin, Essie North, Hekia Parata, David Park, Shuvajit Payne, Chris Petrie, Marco Petruzzi, Vicki Phillips, Christopher Pommerening, Vikas Pota, Andy Puttock, Harry QuilterPinner, Bharath Ramaiah, Dominic Randolph, Niken Rarasati, Fernando Reimers, Shinta Revina, Karen Robertson, Richard Rowe, Jaime Saavedra, Suman Sachdeva, Siddhant Sachdeva, Urvashi Sahni, Eszter Salamon, Madalo Samati, Lucia Cristina Cortez de Barros Santos Santos, Dina Wintyas Saputri, Mimi Schaub, Andreas Schleicher, Jon Schnur, Marie Schwartz, Manju Shami, Nasrulla Shariff, Amit Kumar Sharma, Jim Shelton, Mark Sherringham, Manish Sisodia, Sandy Speicher, Michael Staton, Michael Stevenson, Samyukta Subramanian, Sudarno Sumarto, Vishal Sunil, Daniel Suryadarma, Fred Swaniker, Nicola Sykes, Eloise Tan, Sean

Thibault, Jean Tower, Mike Town, Florischa Ayu Tresnatri, Jon Valant, Elyse Watkins, Heather Weiss, Karen Wespieser, Jeff Wetzler, Donna Williamson, Sharon Wolf, Michael Yogman, Kelly Young y Gabriel Sánchez Zinny.

También agradecemos a todos aquellos en el CUE que con sus diversos aportes contribuyeron a que el manual cobrara vida, incluyendo a: Eric Abalahin, Jeannine Ajello, Jessica Alongi, Nawal Atallah, Sara Coffey, Rachel Clayton, Porter Crumpton, Steve Hahn, Grace Harrington, Justine Hufford, Abigail Kaunda, Maxwell Lieblich, Shavanthi Mendis, Aki Nemoto, Sophie Partington, Katherine Portnoy y Esther Rosen. Además, deseamos agradecer los servicios de corrección del texto de Mary Anderson, Jessica Federle y Donna Polydoros y los servicios de diseño de Marian Licheri, Damian Licheri, Andreina Anzola y Rogmy Armas.

La Institución Brookings es una organización privada sin fines de lucro que se dedica a la investigación independiente y a la creación de políticas. Su misión es llevar a cabo estudios de alta calidad e independientes y, con base en esa investigación, brindar recomendaciones innovadoras y prácticas para los encargados de formular políticas y para el público. Las conclusiones y las recomendaciones de cualquier publicación de Brookings pertenecen únicamente al (a los) autor(es) y no reflejan los puntos de vista de la Institución, de su gerencia o de sus otros académicos.

Brookings agradece el apoyo brindado por la Fundación BHP, la Fundación Grable y la Fundación LEGO.

Brookings reconoce que el valor de sus servicios depende de su compromiso con la calidad, su independencia e influencia. Las actividades apoyadas por sus donantes reflejan este compromiso.

--

El manual es un documento en evolución constante al que planeamos agregar nueva información con el paso del tiempo. Si tiene preguntas sobre el material o si desea consultar otros temas u obtener información adicional, contáctenos en leapfrogging@brookings.edu.



ANEXO I CÓMO SE DESARROLLÓ EL MAPA PANORÁMICO

Septiembre 2021



¿Cómo se desarrolló el mapa panorámico sobre el compromiso de la familia?

Para desarrollar el mapa panorámico, analizamos sistemáticamente 534 ejemplos de estrategias de compromiso de la familia de al menos 64 países. Estas estrategias provienen de múltiples fuentes, incluyendo padres, maestros y directores de escuela, líderes del sistema educativo, organizaciones y redes y académicos. Utilizando el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti, codificamos cada estrategia de acuerdo con una variedad de características. Estas incluían el objetivo final de la estrategia, los mecanismos de cambio que empleaba y quiénes estaban involucrados en su implementación. Aunque también codificamos las estrategias de acuerdo con las pruebas existentes sobre su efectividad, no eliminamos ninguna estrategia debido a falta de evidencia. Deseábamos capturar las diversas formas en que el compromiso de los padres ocurre a nivel mundial; estábamos interesados en prácticas prometedoras, particularmente aquellas que habían surgido en respuesta a la pandemia de COVID-19. Nuestro criterio de inclusión fundamental fue si la estrategia de compromiso promovió sus metas programadas de manera

lógica o demostrable. Utilizando análisis inductivo, identificamos temas y categorías emergentes que reflejan las diversas formas en que los padres de todo el mundo se involucran en la educación de sus hijos. Luego comparamos nuestros hallazgos temáticos con los marcos existentes en la literatura académica y profesional sobre el compromiso de los padres. Primero refinamos nuestro mapa utilizando este proceso iterativo de comparación de nuestras categorías con los marcos existentes. Luego evaluamos estos temas frente a un conjunto de estrategias seleccionadas al azar de nuestro conjunto de datos.

¿Qué hace que el mapa panorámico sobre el compromiso de la familia sea diferente a otros marcos de involucramiento de los padres?

Al desarrollar nuestro mapa panorámico, nos inspiramos en una variedad de marcos y tipologías existentes para comprender cómo las familias se involucran en la educación. Realizamos una búsqueda amplia y consideramos los marcos presentados en los artículos académicos para comprender el compromiso de la familia en los países de bajos y medianos ingresos, los modelos que guían a los profesionales en los Estados Unidos, las publicaciones sobre la transformación del sistema y los marcos de políticas gubernamentales en Europa (consulte el Recuadro 8 para obtener más información). Muchos elementos de nuestro mapa panorámico reflejan el lenguaje y los niveles utilizados en los marcos existentes; por ejemplo, nuestro mapa panorámico identifica el hogar, el aula y la escuela como lugares donde se llevan a cabo las estrategias de compromiso de la familia. Pero nuestro mapa panorámico también difiere de muchas tipologías previas en lo que respecta a tres dimensiones principales.

- 1. Objetivo.** El propósito de nuestro mapa panorámico es describir más bien que excluir. El mapa describe desde la perspectiva más amplia posible las muchas formas en que los padres, las familias, los maestros y las escuelas

pueden trabajar juntos. Otras tipologías a menudo analizan estrategias que apoyan una meta del compromiso en particular, como el rendimiento del estudiante. Por el contrario, nuestro mapa no aboga por una estrategia específica ni juzga la efectividad o la evidencia detrás de un enfoque en particular. Más bien, busca proporcionar una imagen completa de las muchas formas en que se produce el compromiso de la familia y la escuela y cómo estos diversos enfoques de colaboración podrían contribuir a la transformación de los sistemas.

- 2. Alcance.** Nuestro mapa panorámico está diseñado para proporcionar una imagen global del compromiso de los padres con la educación. Aunque cada comunidad y contexto es diferente, es valioso compartir el aprendizaje entre fronteras. Muchas de las tipologías actuales del compromiso de los padres se derivan y se centran en contextos nacionales o, a menudo, regionales específicos. Proporcionar una imagen del compromiso de los padres que se base en experiencias en seis continentes puede contribuir a ampliar la perspectiva de lo que puede lograr cualquier usuario del mapa panorámico.
- 3. Enfoque.** La transformación del sistema educativo es el lente a través del cual examinamos el compromiso de la familia y la escuela. La amplia naturaleza descriptiva de nuestro mapa panorámico ayuda a contextualizar la extensa gama de formas en que las familias interactúan e influyen en los sistemas educativos, muchas de las cuales son frecuentemente pasadas por alto por la comunidad educativa. En contraste, muchas tipologías existentes se enfocan en una sola pieza importante y claramente articulada de mejora o transformación escolar, como cambiar la cultura escolar o aumentar la asistencia.

RECUADRO 8. ¿CUÁLES MARCOS SOBRE EL COMPROMISO DE LOS PADRES NOS INSPIRARON?

Nuestro mapa panorámico fue influenciado por una amplia gama de tipologías de compromiso de los padres.

Compromiso de los padres desde el punto de vista de la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner

Muchos investigadores y profesionales que analizan el compromiso de los padres hacen referencia a la teoría fundamental de Bronfenbrenner (1992) sobre el desarrollo infantil. El núcleo del trabajo de Bronfenbrenner es la importancia del contexto social —los individuos moldean activamente su propio desarrollo y, a su vez, se ven profundamente afectados por las personas, las estructuras y las culturas que los rodean—.

Encontramos útil el enfoque de Seginer (2006) de superponer directamente las estrategias de involucramiento de los padres de países de altos ingresos (por ejemplo, Norteamérica, Europa, Australia) a través de los diferentes “sistemas” (por ejemplo, familia, escuela, sistema de salud, gobierno, normas culturales) que, según Bronfenbrenner, dan forma al desarrollo de los niños. Kim (2018) adapta este enfoque para examinar las estrategias de compromiso de los padres en países de bajos y medianos ingresos (por ejemplo, en África, América Latina, Asia). Ambos autores influyeron en nuestras consideraciones, especialmente en lo que tiene que ver con los “lugares” en los que ocurre el compromiso de los padres.

Compromiso de los padres como cocreación

En los últimos años, la literatura sobre el compromiso de los padres publicada particularmente en los Estados Unidos se ha inclinado fuertemente hacia un enfoque de “cocreación”. Este enfoque sostiene que el núcleo de cualquier compromiso significativo de los padres es la verdadera colaboración. Por lo tanto, el enfoque de cocreación contrasta con el enfoque de ver a los “padres como el problema” que ha caracterizado a gran parte del campo de estudio del compromiso de los padres, particularmente en lo que respecta a las familias de comunidades marginadas (por ejemplo, de bajos ingresos, inmigrantes, minorías).

Descubrimos que el Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas de Mapp y Bergman (2019), el Documento del desafío de Carnegie de Weiss et al. (2018) y el Manual sobre el compromiso de la familia de Caspe et al. (2019) fueron particularmente útiles para dar forma a nuestro enfoque de equidad para comprender las múltiples formas en que las familias, las comunidades, las escuelas y los sistemas educativos pueden y deben interactuar.

Compromiso de los padres como transformación del sistema

Aunque existen pocos marcos sobre el compromiso de los padres que se centren explícitamente en la transformación del sistema, varios de esos marcos contribuyeron a nuestras conclusiones. Nos basamos en los marcos de políticas nacionales del gobierno de Escocia, incluyendo su plan de acción nacional sobre el compromiso de los padres, el aprendizaje familiar y el aprendizaje en casa (Education Scotland, 2019). El compromiso de los padres es un componente esencial de las reformas educativas nacionales de Escocia y estudiar el enfoque holístico del país respecto al involucramiento de la familia nos ha ayudado a ampliar nuestra visión del panorama del compromiso de los padres en todo el sistema educativo. También nos basamos en el movimiento de escuelas comunitarias en los Estados Unidos, en el que los profesionales e investigadores describen el compromiso de los padres como un componente esencial para el diseño conjunto de una escuela que funcione no solo para todos los niños sino también para la comunidad en general (consulte, por ejemplo, Maier et al. 2017). Por último, nos fue de utilidad el marco Parent Power in Education (El poder de los padres en la educación) de New Profit (s.f.), que distingue entre estrategias que ayudan a los padres a “maximizar el valor del sistema existente” frente a estrategias que ayudan a los padres a “cambiar la forma en que funciona el sistema existente”. Esta distinción nos ayudó a perfilar nuestro enfoque sobre la transformación del sistema a lo largo de un espectro de mejora y transformación.

¿Cuáles dimensiones se analizan en el mapa panorámico?

Hemos analizado cada estrategia de compromiso de los padres en nuestro conjunto de datos de acuerdo con siete dimensiones: 1) el propósito final de la estrategia, 2) dónde ocurre principalmente la estrategia, 3) qué tipos de mecanismos de cambio utiliza principalmente la estrategia, 4) el papel de los padres (si corresponde) en la estrategia, 5) qué nivel de tecnología requiere la estrategia, si corresponde, 6) la ubicación geográfica de los implementadores de la estrategia y 7) los tipos de organizaciones que lideran la estrategia (por ejemplo, gobierno, organización no gubernamental). Utilizamos “etiquetas” para indicar todas las dimensiones relevantes de cada estrategia. Las dimensiones se definen a continuación.

Meta: ¿Cuál es el propósito principal de la estrategia?

La meta o metas de cada estrategia es la dimensión principal que hemos utilizado al analizar las estrategias. Hemos definido cuatro objetivos principales que se dividen en dos categorías: objetivos que apuntan a mejorar el sistema y objetivos que apuntan a transformar el sistema.

Mejora del sistema

Las estrategias que se enfocan en la mejora del sistema se basan en el conjunto de propósitos y valores que actualmente orientan el sistema. Tales estrategias buscan mejorar lo que los estudiantes obtienen del sistema existente. Existen dos metas relacionadas pero distintas de las estrategias de compromiso de los padres que caen dentro de esta categoría:

- ❖ **1. Mejorar la asistencia y la finalización de la escuela:** los resultados importantes pueden incluir una mayor participación de los estudiantes en la

escuela, una mayor matriculación de los estudiantes, una mejor asistencia y tasas más altas de finalización de la escuela.

- ❖ **2. Mejorar el aprendizaje y el desarrollo:** los resultados importantes pueden incluir la mejora de las habilidades académicas y las competencias socioemocionales.

Transformación del sistema

Las estrategias que se centran en la transformación del sistema buscan redefinir el propósito y los valores del sistema. En nuestro panorama sobre el compromiso de los padres, este proceso de redefinición es colectivo e involucra a las familias, a las comunidades y a los actores del sistema educativo. Existen dos metas relacionadas pero distintas de las estrategias de compromiso de los padres que caen dentro de esta categoría:

- ❖ **3. Redefinir el propósito de la escuela para los estudiantes:** los resultados importantes incluyen una visión compartida por la familia y la escuela que adapta, reorienta o cambia el enfoque de los sistemas educativos en términos de las experiencias y los resultados de los estudiantes. La visión compartida diferirá según la comunidad.
- ❖ **4. Redefinir el propósito de la escuela para la sociedad:** los resultados importantes incluyen una visión compartida por la familia y la escuela que adapta, reorienta o cambia el enfoque de los sistemas educativos en términos del papel de la escuela en la comunidad. La visión compartida diferirá según la comunidad y debe incluir, y trascender, la redefinición de las experiencias y los resultados de los estudiantes.

Mecanismo: ¿Qué tipo de mecanismos de cambio utiliza la estrategia?

Hemos analizado cada estrategia en relación con los tipos de mecanismos que utiliza para mejorar y transformar los sistemas. Con frecuencia, las estrategias combinan múltiples mecanismos para producir el resultado deseado. Por ejemplo, el mecanismo de proporcionar información, que podría implicar compartir información sobre el desarrollo infantil que sea fácil de entender para los padres, a menudo va acompañada del mecanismo de desarrollar habilidades, que podría manifestarse en un taller sobre herramientas de crianza basadas en esa información. Todos los mecanismos son bidireccionales; pueden ser “activados” por las familias o por las escuelas. Por ejemplo, así como las familias pueden proporcionar recursos materiales a las escuelas en forma de tiempo, trabajo o contribuciones monetarias, las escuelas pueden proporcionar recursos materiales a las familias en forma de libros, alimentos o empleo.

- ⊕ **Suministrar información:** la estrategia emplea intercambio de información.
- ⊕ **Construir relaciones:** la estrategia busca desarrollar relaciones y confianza entre las personas.
- ⊕ **Cambiar mentalidades:** la estrategia busca cambiar creencias, actitudes y mentalidades.
- ⊕ **Desarrollar habilidades:** la estrategia procura desarrollar competencias y habilidades.
- ⊕ **Suministrar recursos:** la estrategia tiene como objetivo reunir recursos tangibles y asistencia en forma de materiales (por ejemplo, libros, alimentos o dinero en efectivo) o asistencia en especie (por ejemplo, trabajo voluntario o asesoramiento y orientación).
- ⊕ **Diseñar:** la estrategia tiene como objetivo involucrar plenamente a las familias y a las escuelas para dar respuesta a preguntas de diseño sobre la estructura

y la implementación de la escolarización, los métodos utilizados para medir el éxito y el propósito global de la educación. Consulte el Recuadro 9 para ver un ejemplo de una estrategia que se enfoca en el diseño.

Lugar: ¿Dónde se utiliza principalmente la estrategia?

Hemos examinado cada estrategia con miras a comprender el enfoque principal del esfuerzo. Por supuesto, una estrategia puede operar en múltiples niveles. Pero cada estrategia opera principalmente a través de acciones en un espacio particular. Hemos identificado cuatro lugares principales:

- ❖ **Hogar:** las estrategias de compromiso de los padres que buscan cambiar factores en el hogar tienden a apuntar a la interacción de los padres con sus hijos. Estas estrategias pueden promover ciertos enfoques de crianza y actividades de apoyo al aprendizaje escolar para potenciar la forma en que el entorno hogareño contribuye al aprendizaje y al desarrollo de los niños, teniendo en cuenta los libros disponibles para que los niños lean en casa o la situación laboral de los padres.
- ❖ **Escuela:** las estrategias de compromiso de los padres que buscan cambiar factores en las aulas y escuelas tienden a apuntar a la comunicación entre padres y maestros. Los esfuerzos para mejorar el clima escolar relacionados con el compromiso de los padres pueden incluir apoyar la capacidad de los maestros y administradores para interactuar de manera efectiva con los padres y las comunidades y desarrollar canales mediante los cuales los padres puedan participar en iniciativas, actividades y gobernanza escolares. Usamos el término “escuela” de manera general para referirnos a experiencias formales y estructuradas de aprendizaje sin importar si estas experiencias tienen lugar en edificios escolares, bibliotecas, museos, parques u otros espacios y lugares de la comunidad. La educación en el hogar es una excepción, ya que, en este contexto, el padre es el educador y el hogar el espacio donde se produce el aprendizaje.

- ⊕ **Sistema escolar:** las estrategias de compromiso de los padres que buscan cambiar aspectos de los sistemas escolares se enfocan en factores del sistema educativo formal, ya sea a nivel local, regional o nacional. La mayoría de los sistemas escolares corresponden a jurisdicciones gubernamentales y son dirigidos y frecuentemente administrados por personal gubernamental. Sin embargo, el término “sistema escolar” en nuestro mapa panorámico también se refiere a las redes escolares administradas por organizaciones sin fines de lucro, cadenas de escuelas religiosas y redes de escuelas privadas. Las estrategias de compromiso de los padres en los sistemas educativos pueden incluir el activismo familiar y comunitario que ejerce presión sobre los sistemas para que cambien, la representación de los padres en los órganos de gobernanza a lo largo del sistema y la participación de los padres en los procesos de diseño del sistema.

- ⊕ **Comunidad:** las estrategias de compromiso de los padres que buscan cambiar factores en la comunidad en general involucran espacios de aprendizaje no formal fuera del alcance habitual del sistema escolar, como centros comunitarios o museos. Tales estrategias pueden abordar las necesidades de la familia en torno al empleo, la atención médica o el espacio recreativo al aire libre. Estas estrategias también pueden informar a los padres sobre oportunidades de aprendizaje y desarrollo en espacios comunitarios (por ejemplo, bibliotecas, parques, lavanderías) o involucrar a los padres junto con otros miembros de la comunidad, como empleadores, en discusiones comunitarias sobre la visión del aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Rol de la familia: ¿Cómo se involucran los padres en la estrategia?

Hemos examinado el papel de los padres en cada estrategia. Elegimos centrarnos en los padres y las familias en lugar de en una gama más amplia de actores para resaltar la intervención de los padres y arrojar luz sobre las expectativas comunes del compromiso de la familia. No todos los padres de una comunidad cumplen necesariamente uno de los siguientes cuatro roles. Por

ejemplo, un pequeño número de padres puede desempeñar un rol mientras representa a un grupo más grande de padres. Tenga en cuenta que los siguientes roles están definidos en términos generales y solo indican cómo se involucran los padres en la estrategia; existen muchos otros roles que los padres pueden asumir respecto a la educación de sus hijos.

- ❖ **No involucrados:** a veces los padres no desempeñan ningún papel. Varias estrategias se centran exclusivamente en capacitar y crear conciencia dentro del personal educativo y las escuelas para que sean más acogedoras y accesibles para los padres. Por ejemplo, algunas estrategias consisten en la traducción de letreros y materiales escolares a varios idiomas o en capacitar a los maestros sobre estereotipos implícitos.
- ❖ **Decidir:** diariamente, los padres deciden si enviarán a su hijo a la escuela o no. Además, tienen que elegir entre las opciones disponibles. Dependiendo del contexto, los padres deben considerar la distancia que tendrá que viajar su hijo para asistir a posibles escuelas; la posibilidad de trasladarse a comunidades donde se percibe que las opciones de escolarización son mejores; y las ventajas y desventajas de las opciones de educación pública, privada, religiosa, en persona o en línea y en el hogar. Puede que los padres tengan que decidir si sacarán a un niño de la escuela por un período de tiempo debido a problemas de seguridad, por necesidad familiar u otra prerrogativa. Los padres también influyen en la trayectoria educativa de su hijo a medida que el niño crece, ya que los padres deciden si enviarán a su hijo a programas de preparación vocacional o académica.
- ❖ **Apoyar:** puede que los padres no participen activamente en dar forma a una estrategia, pero participan en ella apoyando a su hijo. El apoyo de los padres puede incluir proporcionar ayuda financiera para la obtención de libros y uniformes, apartar tiempo y espacio en casa para el estudio, ayudar con las tareas escolares, hablar con los niños sobre lo que están aprendiendo, alentar a los niños cuando enfrentan dificultades, comunicarse con los maestros y participar en las actividades escolares. El apoyo de los padres a la educación de los niños puede manifestarse en el hogar, en la escuela o en la comunidad.

- ⊕ **Crear:** los padres también pueden guiar o moldear de manera significativa el diseño o la ejecución de la educación de un niño. La distinción entre apoyar y crear no siempre es clara. En una función creadora, los padres tienen voz y voto en las decisiones que dan forma a la experiencia educativa; en un papel de apoyo, aunque los padres a menudo están profundamente comprometidos, tienen menos influencia en el diseño de la educación. Un padre que responde a una encuesta ciertamente podría proporcionar información valiosa a la escuela de su hijo. Sin embargo, consideramos que la función creadora va un paso más allá, pues los padres ejercen una influencia más extensa o más profunda. Consulte el Recuadro 9 para ver un ejemplo de una estrategia que se enfoca en la creación.

Tecnología: ¿Qué nivel tecnológico requiere la estrategia?

Respecto al nivel tecnológico, clasificamos cada estrategia en tres categorías: sin tecnología, de baja tecnología o de alta tecnología.

- ⊕ **Sin tecnología:** no se requiere tecnología en absoluto, como la celebración de reuniones de padres en persona o el envío de materiales impresos a la casa.
- ⊕ **Baja tecnología:** solo se requieren dispositivos simples como radios o teléfonos habilitados para recibir mensajes.
- ⊕ **Alta tecnología:** se requiere una conexión rápida a Internet y dispositivos digitales como tabletas o computadoras. La estrategia puede incluir la transmisión de videoconferencias o proporcionar salas de recursos comunitarios con computadoras.

Esta dimensión refleja el nivel de tecnología requerido para el usuario final (generalmente las familias), que a menudo se conoce como operaciones externas ("front office" en inglés). No tomamos en consideración los requisitos

de tecnología de las operaciones internas (“back office”, en inglés), como la necesidad de un sistema de datos en la nube para uso del implementador. Por ejemplo, si una estrategia involucró a un distrito que utiliza una aplicación móvil para enviar mensajes de texto a los padres, nos enfocamos en la experiencia de los padres y, por lo tanto, etiquetamos la estrategia como de baja tecnología, aunque el distrito necesitó diseñar e implementar la aplicación, lo que sería un proceso de alta tecnología. Por lo tanto, algunas estrategias etiquetadas como de baja tecnología o sin tecnología, a pesar de requerir poca o ninguna tecnología por parte de las familias u otros usuarios finales, pueden requerir una tecnología más sofisticada por parte de las escuelas.

A menudo, las estrategias fueron adaptables. En entornos de bajos recursos, surgieron versiones analógicas de métodos de alta tecnología, como sustituir las videoconferencias entre padres y maestros por intercambios de mensajes de texto. Por el contrario, durante la pandemia de COVID-19, muchos métodos sin tecnología, como las reuniones en persona, se convirtieron en métodos de alta tecnología, como las reuniones por Zoom. En los casos en que las estrategias mostraron tal adaptabilidad, etiquetamos la estrategia con el nivel tecnológico más bajo para reconocer que la estrategia podría emplearse en un entorno donde la tecnología disponible para los usuarios finales sea limitada.

Edad del estudiante: ¿En qué grupo de edad están los estudiantes con quienes se utiliza la estrategia?

Analizamos estrategias que apoyaron a los estudiantes en la primera infancia, la educación primaria, los primeros años de educación secundaria y los últimos años de educación secundaria.

Ubicación: ¿En qué parte del mundo se está implementando la estrategia?

Esta dimensión implicó evaluar la ubicación geográfica donde se desarrolla la estrategia.

Tipo de organización: ¿Qué tipo de organización lidera la estrategia?

Identificamos cuatro tipos de organización:

- ⊕ **Gobierno:** los ejemplos incluyen distritos escolares públicos y ministerios de educación.
- ⊕ **Organización no gubernamental:** los ejemplos incluyen organizaciones no gubernamentales que ayudan a las escuelas públicas a impartir educación, así como escuelas autónomas sin fines de lucro con sede en Estados Unidos.
- ⊕ **Organización de padres:** aunque las organizaciones de padres también son organizaciones no gubernamentales, las separamos como un tipo diferente debido a su importante papel en el compromiso de la familia y la escuela.
- ⊕ **Sector privado:** el sector privado consiste principalmente en cadenas de escuelas privadas.

RECUADRO 9. CAMBIO EDUCATIVO LIDERADO POR LOS PADRES: ESTRATEGIAS DE COMPROMISO DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA CREADAS A PARTIR DE “SPRINTS DE DISEÑO” ENFOCADOS EN LOS PADRES

Esta estrategia de compromiso de la familia y la escuela utiliza el mecanismo de cambio que implica diseñar e involucra a los padres como creadores.

IDEO, una firma de consultoría y pensamiento de diseño, es una de las organizaciones socias del CUE en el proyecto Parents as Allies (descrito en el Recuadro 5). Para identificar las soluciones de compromiso de la familia y la escuela que dan prioridad a la participación de los padres, IDEO trabajó con 15 equipos de diseño que incluían padres, administradores y maestros de Canadá, India, Reino Unido y Estados Unidos. En representación de varias jurisdicciones que abarcan diversos países y culturas del mundo, y como parte de la red Family Engagement in Education Network (FEEN) del CUE, cada equipo de diseño constaba de cinco miembros, cuatro de los cuales eran padres con un niño en la escuela participante y uno era un representante de la escuela que proporcionó una perspectiva basada en el ámbito escolar.

Durante nueve semanas, los equipos de diseño recopilaban estrategias con las que podrían experimentar para aumentar el compromiso de la familia y la escuela en un proceso conocido como “sprints de diseño”. Se pidió a los equipos que generaran ideas en torno a una de las cinco aspiraciones derivadas del marco de investigación del CUE.

Después de seleccionar una aspiración, cada equipo de diseño realizó entrevistas empáticas para recopilar diferentes puntos de vista de padres y maestros y descubrir nuevos conocimientos. Luego, los equipos intercambiaron pequeñas ideas, o “trucos”, que son propicias para la experimentación dentro de sus comunidades, algunas de las cuales se destacan a continuación:

En la Escuela Primaria Willow en Doncaster, Reino Unido, los padres priorizaron el fortalecimiento de las relaciones de confianza entre las familias y la escuela de una manera que se sintiera más informal. Agradecieron que durante el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19, los maestros llamaron a los padres para elogiar el trabajo en grupo realizado por sus hijos y comentar sobre el progreso de los estudiantes con el aprendizaje en línea. Estas llamadas mejoraron la moral tanto de los estudiantes como de los padres. Para aprovechar esta colaboración a medida que las escuelas reabren, los padres sugirieron formas adicionales de incorporar actividades que fomenten la confianza en la identidad de la escuela, incluyendo las siguientes:

- ✔ Los maestros y los administradores realizan publicaciones más frecuentes en las redes sociales para que los padres puedan ver las interacciones y actividades diarias de sus hijos en la escuela.
- ✔ Llamadas más frecuentes y regulares para que los maestros y los padres hablen sobre cómo le está yendo al niño, en lugar de tener estas conversaciones solo al final del año escolar.
- ✔ Creación de una versión para dispositivos móviles del boletín escolar para que pueda llegar a más padres.

En el Distrito Escolar 23 en Central Okanagan, Columbia Británica, existe una rica diversidad entre los miembros de la comunidad, la mayoría de los cuales son de ascendencia europea, además de una población aborigen considerable y una población inmigrante en aumento (Statistics Canada, 2017). A través de entrevistas empáticas, el equipo de diseño se enteró de que tanto los padres como los maestros estaban dispuestos a colaborar como equipo, pero a veces se sentían nerviosos y no sabían cómo hacerlo. Para crear un ambiente relajado y casual propicio para el compromiso ante una población diversa, el grupo consideró las siguientes ideas:

- ✔ Coffee and Connect, una reunión informal organizada por la escuela donde las familias pueden charlar, hacer preguntas, compartir ideas y conocer al personal recién contratado.
- ✔ Tarjetas de bondad, una forma en la que estudiantes, profesores y padres pueden enviarse notas sobre temas positivos.

En el Distrito Escolar del Área de New Brighton en el Condado de Beaver, Pensilvania, las entrevistas empáticas revelaron que los padres a menudo carecen de confianza para interactuar con los maestros y los administradores, hasta el punto de que algunos temen tan solo entrar en un edificio escolar. El equipo de diseño, compuesto únicamente por padres, expresó que “las comunidades escolares necesitan hombres fuertes para defender a sus hijos y apoyar su educación” (L. Corio, comunicación personal, 27 de mayo de 2021). Con el fin de fomentar lazos más estrechos entre los padres y la escuela y entre los propios padres, el equipo sugirió los siguientes trucos:

- ✔ Los maestros pueden invitar a los padres a la escuela para discutir e intercambiar información sobre la importancia del compromiso de la familia y la escuela, incluso utilizando videos bien producidos.
- ✔ Los padres pueden actuar como un grupo de apoyo e invitar a otros padres a los torneos patrocinados por la escuela para que tengan la oportunidad de conectarse e interactuar con otros padres, discutir estrategias de compromiso y sentir que no están solos al lidiar con los problemas a los que podrían estar enfrentándose.

Los sprints de diseño revelaron que los padres pueden intervenir para mejorar el compromiso de la familia y la escuela, independientemente de los factores contextuales de las jurisdicciones y los países. Al colocar a los padres en el núcleo del diseño de soluciones, las escuelas y las comunidades pueden beneficiarse de la creación de soluciones factibles que resuenen entre las familias y las motiven a participar.



ANEXO II ESTRATEGIAS DE COMPROMISO DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Septiembre 2021



Estrategias que principalmente mejoran la asistencia y la finalización de la escuela de los estudiantes

Comunidad Educativa Conectada

🔗 NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: LÍNEA DE AYUDA PARA APOYAR EL APRENDIZAJE

ORGANIZACIÓN: [MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [BUENOS AIRES] [ARGENTINA]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

En respuesta a la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires puso en marcha una iniciativa denominada Comunidad Educativa Conectada, una línea de ayuda para padres que buscaban información sobre diversas necesidades educativas que surgieron mientras apoyaban a sus hijos en el aprendizaje en casa. La orientación brindada por la línea de ayuda incluyó actividades de aprendizaje, estrategias de enseñanza, planificación de horarios y apoyo tecnológico (Buenos Aires Ciudad, s.f.). Simultáneamente, el ministerio nombró voluntarios para llamar a las familias que buscaban recursos que contribuyeran al progreso educativo

de sus hijos. Más de 75,000 de estas llamadas se centraron en temáticas como configuración tecnológica, uso de dispositivos, conectividad y apoyo en los estudios. Además, el ministerio envió correos electrónicos informativos semanales a las familias para promover la organización del aprendizaje y los hábitos saludables (Buenos Aires Ciudad, 2020).

Antes de la pandemia, el gobierno tenía una línea directa con las administraciones escolares, pero no con los maestros empleados en esas administraciones ni con las familias. De manera similar, los padres nunca tuvieron una línea directa con el gobierno; generalmente hablaban con maestros o directores o, en la escuela secundaria, con intermediarios conocidos como tutores (M. Finoli, comunicación personal, 21 de abril de 2021). La estructura del sistema educativo argentino se asemeja a una cadena de mando tradicional. El Ministerio de Educación se pone en contacto con los directores, quienes a su vez se acercan a las familias. La pandemia demostró ser una oportunidad ideal para que el gobierno escuchara y hablara directamente con los padres. Esta comunicación directa en tiempo real permitió al ministerio realizar varias encuestas para obtener más información sobre las opiniones de los padres, lo que contribuyó a dar forma a las estrategias de reapertura. El ministerio esperaba que esta experiencia de aprendizaje ayudara a expandir los canales de comunicación entre los padres y el gobierno, demostrando finalmente a los directores, a los maestros y a las familias que es posible lograr una comunicación consistente y abierta (Zinny, 2020).

Recursos

- 🌐 [“Educación post pandemia: El involucramiento familiar como motor de cambio”](#)
- 🌐 [Información sobre la línea de ayuda](#)
- 🌐 [Video sobre la línea de ayuda](#)

🌐 [Información del gobierno sobre la línea de ayuda](#)

Referencias

BUENOS AIRES CIUDAD. (S.F.). Comunidad Educativa Conectada. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/comunidad-educativa-conectada>

BUENOS AIRES CIUDAD. (4 DE ABRIL DE 2020). La ciudad creó la Comunidad Educativa Conectada (CEC). <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-ciudad-creo-la-comunidad-educativa-conectada-cec>

ZINNY, G. S. (DICIEMBRE DE 2020). Educación post pandemia: El involucramiento familiar como motor de cambio. Buenos Aires Ciudad. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2020_el_involucramiento_familiar_como_motor_de_cambio.pdf

E-Samwad

ORGANIZACIÓN: [DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE HIMACHAL PRADESH] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [HIMACHAL PRADESH] [INDIA]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

En 2019, el gobierno de Himachal Pradesh en India tomó medidas para cerrar la brecha de comunicación entre maestros y padres en los sistemas escolares de escasos recursos. Los esfuerzos fueron una respuesta a los preocupantes informes en todo el sistema sobre la escasa asistencia de los padres a las reuniones del Comité de Gestión Escolar (CGE) y debido a la insuficiencia e inaccesibilidad de los canales de comunicación entre padres y maestros. La brecha de comunicación fue especialmente notable en las ausencias injustificadas y generalizadas de los estudiantes en las escuelas gubernamentales de Himachal Pradesh, que los padres generalmente desconocían. Tras una investigación que muestra que los resultados del aprendizaje mejoran enormemente cuando los padres participan y apoyan el aprendizaje de sus hijos, el gobierno implementó una plataforma unidireccional basada en mensajes de texto llamada e-Samwad (“samwad” significa conversación en hindi) (e-Samwad, s.f.). El Departamento de Educación desarrolló la aplicación en asociación con la empresa del sector privado Samagra. Debido a que un organismo gubernamental desarrolló e-Samwad, la aplicación podría implementarse en todo el estado.

Himachal Pradesh es un estado en el norte de la India. En 2011 albergaba alrededor de 6.8 millones de personas (Census of India, 2011). El estado tiene aproximadamente 800,000 estudiantes en más de 15,000 escuelas primarias y secundarias (Winthrop et al., 2021). La tasa neta ajustada de matriculación de estudiantes en los grados primero a décimo es de 93%, mientras que la tasa promedio de deserción de los estudiantes de secundaria es de alrededor de 7% (Winthrop et al., 2021).

El gobierno estatal de Himachal Pradesh ha asumido un papel activo en la promoción del aprendizaje dentro de sus fronteras, centrándose más

recientemente en la innovación educativa. La aplicación e-Samwad es una de esas innovaciones. El gobierno identificó una barrera de comunicación entre padres y maestros: los padres ocupados no tenían tiempo para reuniones en persona y conferencias telefónicas. Para eliminar este obstáculo, el gobierno se asoció con proveedores de red para crear la aplicación e-Samwad y el portal de SMS. La aplicación es de fácil uso, y los capacitadores del distrito visitan las escuelas y enseñan a los maestros y a los administradores a utilizarla. Una vez capacitados, los maestros pueden usar la aplicación e-Samwad para enviar fácilmente mensajes de texto unidireccionales a los padres, incluyendo información sobre fechas de vacaciones, ausencias, reuniones del CGE, fechas y resultados de las evaluaciones y finalización de las tareas. Muchos de los mensajes se envían automáticamente a los teléfonos de los padres cuando el maestro ingresa información sobre los estudiantes en la aplicación móvil. Por ejemplo, cuando un maestro indica que un estudiante estuvo ausente de la clase ese día, la aplicación envía un mensaje a los padres del niño. Luego se espera que los padres hablen con su hijo sobre la ausencia. Los mensajes a menudo contienen consejos para los padres, como asistir a la próxima reunión de padres y maestros si su hijo ha tenido un desempeño deficiente en las evaluaciones. La prueba piloto de e-Samwad, realizada en el distrito de Mandi, permitió contactar con éxito al 53% de los padres y recibió comentarios positivos (e-Samwad, s.f.). La prueba piloto finalmente incluyó a 38,224 padres y a 2,240 escuelas registradas (e-Samwad, s.f.).

Hoy en día, el 99% de las escuelas públicas del estado utilizan la aplicación para satisfacer sus necesidades de comunicación (S. Chaudry, comunicación personal, 14 de abril de 2021). Además, los datos de evaluación de todas las escuelas gubernamentales se recopilan a través de la aplicación. Esto agiliza la recolección de información sobre asistencia, evaluaciones y calificaciones y sirve de guía a los órganos de toma de decisiones académicos y administrativos del estado sobre temas como la asignación de presupuesto y las visitas de monitoreo escolar (e-Samwad, sf; S. Varghese, comunicación personal, 5 de agosto de 2021). La intervención de e-Samwad cierra con éxito una brecha importante identificada por los padres, tanto en la India como a nivel mundial. La necesidad de esta intervención se valida aún más por la

encuesta del CUE a 2,500 padres en Himachal Pradesh en octubre de 2020, en la que el 97% de los padres encuestados indicaron que les gustaría recibir actualizaciones periódicas por mensaje de texto sobre la educación de sus hijos (Winthrop et al., 2021).

Estrategias

💡 MENSAJES DE TEXTO A LOS PADRES SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE SUS HIJOS

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Los maestros usan e-Samwad para enviar mensajes de texto a los padres con actualizaciones periódicas sobre el desempeño escolar de sus hijos. A medida que los maestros completan los datos sobre los estudiantes en la aplicación, e-Samwad envía a los padres alertas diarias de absentismo, notificaciones semanales de no finalización de las tareas y los resultados de las evaluaciones. Estos mensajes se basan en una plantilla y, a menudo, incluyen consejos para los padres, como recordarles que asistan a las próximas reuniones de padres y maestros, especialmente si el hijo no se desempeñó bien en una evaluación.

💡 MENSAJES DE TEXTO A LOS PADRES SOBRE LA LOGÍSTICA ESCOLAR

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Las escuelas utilizan e-Samwad para animar a los padres a asistir a eventos escolares y comunitarios. Por ejemplo, la aplicación notifica a los padres sobre las reuniones de padres y maestros o del CGE. La aplicación también

mantiene a los padres informados sobre los proyectos de infraestructura escolar y las vacaciones escolares. Además, las escuelas pueden usar la aplicación para enviar orientación o alertas a los padres durante desastres naturales como inundaciones o ciclones.

💡 PORTAL DE DATOS ESCOLARES EN LÍNEA PARA LA TRANSPARENCIA Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR]

ROL DE LA FAMILIA: [DECIDIR] [APOYAR]

Los datos que el gobierno recopila a través de e-Samwad también benefician a las comunidades. El gobierno publica la información en tiempo real en portales en línea, lo que permite a la comunidad ver cómo se comparan los indicadores académicos de sus escuelas con los de otras escuelas en todo el estado. Esto ayuda a las familias a tomar decisiones informadas sobre la educación de sus hijos y ayuda a las familias y a otros miembros de la comunidad a responsabilizar a los líderes educativos para que brinden una educación de calidad.

Roles

Personal

- Los capacitadores del distrito instruyen a los maestros en las escuelas sobre el uso de la aplicación utilizando entrenamiento de cascada para garantizar la capacidad técnica y el conocimiento de los procedimientos de evaluación de la escuela.
- Los funcionarios gubernamentales establecen asociaciones con los proveedores de red. Por ejemplo, el Departamento de Educación envía

mensajes de texto unidireccionales mediante un portal creado por el Centro para el Desarrollo de Computación Avanzada del Ministerio de Electrónica y Tecnología de la Información.

- Los maestros completan los datos de los estudiantes sobre el ausentismo, la no finalización de las tareas, los resultados de las evaluaciones y otros detalles utilizando la aplicación e-Samwad, que envía notificaciones de texto automáticas a los padres.

Familia

- Los padres reciben comunicaciones regulares unidireccionales de los maestros a través de la aplicación e-Samwad.
- Los padres usan la información de los mensajes de texto para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos.

Recursos requeridos

Personas

- A nivel de distrito, un equipo de tres miembros gestiona todos los aspectos de la aplicación. El equipo está compuesto por el coordinador del comité de gestión escolar del distrito y de movilización comunitaria; el coordinador de investigación y evaluación del distrito, que está a cargo de las evaluaciones; y el coordinador técnico del distrito, quien brinda apoyo técnico (S. Varghese, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).
- Miembros del personal del gobierno capacitan a los maestros en el uso adecuado de la aplicación. Miembros del personal de soporte técnico supervisan el control de calidad y el desarrollo continuo de la aplicación para lograr una mayor eficiencia. La aplicación e-Samwad fue desarrollada por una organización asociada que trabaja en estrecha colaboración con el Departamento de Educación. Se requiere un equipo técnico completo

con un mínimo de cinco desarrolladores para asegurar que el estado pueda administrar y desarrollar la aplicación (S. Varghese, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

Financieros

- Costo de mantenimiento de la aplicación y otros aspectos tecnológicos.
- Costo de capacitación y del personal técnico.
- Costo de los mensajes de texto enviados a través de la aplicación.

Tecnológicos

- Al menos un teléfono en casa por familia (puede ser un teléfono móvil básico sin conexión a Internet).
- Un teléfono por maestro.
- Asociaciones con proveedores de redes móviles.
- Capacidad de procesamiento de datos en tiempo real en el Departamento de Educación.

¿Cómo lo hacen?

La aplicación e-Samwad funciona debido a que reduce las barreras de tiempo y recursos para el compromiso de la familia. Utiliza tecnologías cotidianas disponibles en el hogar y en la escuela y capta la atención de los padres al encontrarlos donde están: en sus dispositivos móviles. La naturaleza de baja tecnología de la aplicación ayuda a mejorar la comunicación y la disponibilidad de los padres ya no es una barrera para que los maestros compartan información crucial. Además, para respaldar el análisis y el intercambio de datos, la aplicación se basa en una tarea que los maestros ya

están realizando —informar las estadísticas de los estudiantes—. La tecnología reduce el tiempo dedicado por el maestro mientras aumenta la transparencia para los padres. Se basa en conocimientos de la ciencia del comportamiento, lo que impulsa a los padres a cambiar. La aplicación proporciona información personalizada de fácil acceso junto con recomendaciones prácticas y breves. Por ejemplo, al enterarse sobre la no finalización de las tareas y aprender sobre la importancia de la finalización de la escuela para el éxito académico, los padres están preparados para motivar a sus hijos a concentrarse en el aprendizaje mientras están en casa.

Gran parte del éxito de e-Samwad proviene de su facilidad de uso. Desde que pusieron a prueba el programa, los creadores de e-Samwad han mejorado la aplicación y han proporcionado una línea de asistencia técnica para responder a las preguntas de los padres y los maestros. Además, los plazos de entrega de los mensajes de texto se establecieron sabiendo que la velocidad de envío de los mensajes se ralentiza durante los períodos pico de entrada de información. Por último, la comunicación proactiva entre técnicos, funcionarios gubernamentales y maestros es importante para garantizar un uso fluido en el futuro. La aplicación e-Samwad permite la colaboración regular entre padres y maestros pues cierra la brecha de comunicación entre las escuelas y las familias y se adapta a las necesidades de estas últimas, especialmente de los padres con horarios ocupados o con capacidad técnica limitada. Dados los pocos recursos necesarios, estas estrategias pueden ser utilizadas no solo a gran escala sino también por estados y distritos escolares más pequeños.

Recursos y testimonios

“Los padres y los maestros llevaron a cabo discusiones positivas para la mejora de los estudiantes, y se analizaron ideas para elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes pobres”. –Un maestro que participó en la prueba piloto describe el efecto de e-Samwad (e-Samwad, s.f.)

“e-Samwad ha ayudado a los padres de estudiantes de escuelas públicas en Himachal Pradesh a experimentar el poder de la comunicación proactiva y personalizada basada en SMS de los maestros. Esperamos que esto se convierta en una nueva normalidad para todas las escuelas gubernamentales de la India”. –Angmo Katwal, coordinador del CGE y de movilización comunitaria (Samagra Technology, s.f.)

🌐 [Datos sobre matriculación y uso de e-Samwad \(en inglés\)](#)

🌐 [Video sobre e-Samwad e información técnica \(en inglés\)](#)

Referencias

CENSUS OF INDIA. (2011). Himachal Pradesh profile [Perfil de Himachal Pradesh].

https://censusindia.gov.in/2011census/censusinfodashboard/stock/profiles/en/IND002_Himachal%20Pradesh.pdf

E-SAMWAD. (S.F.). About [Acerca]. <https://sites.google.com/samagragovernance.in/esamwadhp/about>

SAMAGRA TECHNOLOGY. (S.F.). e-Samwad, Himachal Pradesh. <https://tech.samagragovernance.in/index.php/esamvad-himachal-pradesh/>

WINTHROP, R., ERSHADI, M. Y ZIEGLER, L. (2021). Perspectives from parents in Himachal Pradesh, India [Perspectivas de padres en Himachal Pradesh, India]. Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/03/Perspectives-from-parents-in-Himachal-Pradesh-India.pdf>

Mejorar el acceso de las niñas mediante la transformación de la educación (IGATE)

ORGANIZACIÓN: [UKAID Y WORLD VISION] [ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES]

UBICACIÓN: [MATABELELANDIA SEPTENTRIONAL] [MATABELELANDIA MERIDIONAL] [MIDLANDS] [MASVINGO]
[ZIMBABUE]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

Mejorar el acceso de las niñas mediante la transformación de la educación (IGATE, por sus siglas en inglés) fue un proyecto implementado en 10 distritos de cuatro provincias de Zimbabue de 2013 a 2017 por un consorcio de organizaciones no gubernamentales (ONG) asociadas, incluyendo World Vision, y financiado por UK Aid. El proyecto recibió \$25 millones de UK Aid para eliminar las barreras a la educación de las niñas trabajando dentro de las comunidades para cambiar las actitudes al respecto. Con ese fin, IGATE involucró a una diversidad de actores, incluyendo padres, organizaciones religiosas y maestros. En total, el proyecto llegó a más de 101,000 niñas en 10 distritos (World Vision, s.f.).

Estrategias

💡 GRUPOS DE MADRES Y PADRES PARA APOYAR LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

[CAMBIAR MENTALIDADES] LUGAR: [HOGAR] [COMUNIDAD] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El proyecto creó grupos de madres con un promedio de 15 padres cada uno, que se reunieron regularmente en hogares y centros comunitarios para discutir la importancia de la educación de las niñas. También implementó programas de “campeones masculinos”, o grupos de padres centrados en la importancia de la educación de las niñas, para alentar a los hombres a promover el aprendizaje de sus hijas en sus hogares y comunidades.

💡 MAESTROS Y PADRES COMO MENTORES DE NIÑAS

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [DESARROLLAR HABILIDADES]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

IGATE también apoyó la creación de clubes de Poder interno en las escuelas. Estos clubes eligieron maestros para que actuaran como mentores de estudiantes, quienes trabajaron con los padres del grupo de madres para ayudar a las niñas a desarrollar confianza en sí mismas, aprender a articular el valor de la educación de las niñas y cultivar habilidades para la vida como la planificación y la toma de decisiones. Además, el programa puso en marcha una serie de capacitaciones y reuniones con empleados del sector público sobre el valor de la educación de las niñas y los estándares que las comunidades deben cumplir en sus escuelas. IGATE incluso se acercó a los líderes religiosos locales para determinar cómo podrían colaborar en la promoción de la educación de las niñas.

¿Cómo lo hicieron?

IGATE se basó en el poder del cambio de mentalidad al realizar todas sus intervenciones en Zimbabue. Proporcionó información general sobre la importancia de la educación de las niñas, pero también demostró cómo la educación de las niñas afecta directamente a las comunidades locales, por ejemplo, a través de mejores resultados en la salud infantil. El proyecto también empoderó a los estudiantes para que defendieran el aprendizaje junto con sus padres al desarrollar la capacidad de autodefensa de las niñas. Además, fomentó el apoyo a la educación de las niñas al forjar relaciones con líderes comunitarios, como los funcionarios religiosos locales, que históricamente habrían apoyado el matrimonio infantil. Este enfoque básico en el cambio de comportamiento demuestra el poder de las actitudes familiares. Conseguir que los padres participaran como defensores del aprendizaje de sus hijos resultó ser una manera muy eficaz de lograr que las

niñas ingresaran a la escuela y la finalizaran. Una evaluación de impacto externa mostró los efectos potenciales de este proyecto de amplio alcance en el cambio de mentalidad. El estudio mostró que la participación en el programa aumentó las tasas de matriculación escolar de las niñas en 2.5 puntos porcentuales y mejoró sus puntajes en las pruebas estandarizadas en matemáticas en 3.27 puntos porcentuales (Cotton et al., 2020).

Recursos y testimonios

“Hemos aprendido sobre los derechos del niño, orientación vocacional y también sobre comunicación. Creo que mientras siga con este proyecto, creceré hasta convertirme en una persona más inteligente y segura”. –Basitsana, participante de 11 años en el club Poder interno de IGATE (World Vision, 2015)

“Al analizar cómo abordar de manera integral a todos los actores clave en la vida de una niña, IGATE va más allá del estilo tradicional de programación de desarrollo de ‘un modelo sirve para todos’ y colabora con todos los líderes y personas influyentes para iniciar el cambio y apoyar la educación de las niñas”. –Craig Geddes, líder del consorcio IGATE (World Vision, 2015)

“Para mí, como líder tradicional, un grupo de madres no es solamente una agrupación de madres, sino una ‘figura materna’ para la comunidad. Por lo tanto, me siento honrado de participar en dicha plataforma, ya que ayudará a las niñas de mi jurisdicción”. –Jefe del distrito de Lupane en Zimbabue (World Vision, 2015)

🌐 [Informe de evaluación final de IGATE \(en inglés\)](#)

Referencias

- COTTON, C., NORDSTROM, A., NANOWSKI, J. Y RICHERT, E. (2020).** Campaigns to improve community attitudes towards girls' education can increase math scores and enrolment [Las campañas para mejorar las actitudes de la comunidad hacia la educación de las niñas pueden aumentar las calificaciones en matemáticas y la matriculación]. Queen's Economics Department. https://www.econ.queensu.ca/sites/econ.queensu.ca/files/wpaper/qed_wp_1426.pdf
- WORLD VISION. (S.F).** IGATE: Improving girls' access through transforming education [IGATE: Mejorar el acceso de las niñas mediante la transformación de la educación]. <https://www.wvi.org/education-and-life-skills/igate-improving-girls-access-through-transforming-education>
- WORLD VISION. (6 DE MARZO DE 2015).** Improving girls' access through transforming education: The IGATE programme in Zimbabwe [Mejorar el acceso de las niñas mediante la transformación
- DE LA EDUCACIÓN: EL PROGRAMA IGATE EN ZIMBABUE].** <https://www.wvi.org/international-womens-day/article/improving-girls%e2%80%99-access-through-transforming-education-igate>

Red PaPaz

ORGANIZACIÓN: **[RED PAPAZ]** [ORGANIZACIÓN DE PADRES]

UBICACIÓN: [COLOMBIA]

OBJETIVO: **[MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]**

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

Red PaPaz empodera a las familias para que comprendan los problemas que enfrentan sus hijos y tomen medidas para transformar el sistema educativo colombiano. Como coalición de defensa, Red PaPaz involucra redes de padres en escuelas de todo el país para identificar desafíos, debatir soluciones, promover el cambio a nivel local y compartir estrategias de acción política. La red se vale de diversos canales de involucramiento, desde videos de WhatsApp hasta conferencias regionales, para ayudar a los padres a comprender y abordar problemas importantes que van desde la nutrición hasta el abuso y la negligencia. Los padres trabajan en asociación con sus comunidades para ir más allá de la concienciación y buscar acciones políticas, como presionar al Congreso o exigir fondos a la junta escolar local (C. Piñeros y A. Vélez, comunicación personal, 18 de mayo de 2021).

Fundada en 2003, Red PaPaz fue diseñada por padres y para padres. Durante años, las asociaciones de padres de 34 escuelas de Bogotá lamentaron la falta de redes de información consolidadas para las familias (Red PaPaz, 2017a). Y en caso de que existieran, tales redes educativas rara vez abordaban los problemas que más preocupaban a los padres —aquellos que impedían el progreso de sus hijos—. Lo que disuadía a los padres de defender a sus hijos no era la falta de deseo o impulso, sino más bien la falta de conocimiento sobre la seguridad y el desarrollo de sus hijos. Además, los padres carecían de recursos para actuar. Red PaPaz se formó como una red de educación, compromiso y defensa que toma en cuenta las circunstancias de cada padre y lo guía a través de un proceso de concientización, desarrollo de capacidades y cambios.

Las campañas de Red PaPaz son variadas y se enfocan en temas generales que afectan la vida de los niños, como la seguridad, la inclusión y el entorno

escolar. Entre sus muchos logros, en 2018 Red PaPaz encabezó la firma de un pacto por parte de la Procuraduría General de la República, que pedía la erradicación de la trata de personas y la explotación sexual de jóvenes en entornos digitales (Red PaPaz, 2018). Durante la pandemia de COVID-19, la red de la organización informó un aumento del abuso infantil como resultado del confinamiento. En respuesta, Red PaPaz rápidamente centró su atención en la reapertura de las escuelas, la recopilación de datos y, finalmente, demandó al gobierno para forzar el regreso a las escuelas (C. Piñeros y A. Vélez, comunicación personal, 18 de mayo de 2021; Red PaPaz, 2017b). Esta, como todas las campañas de Red PaPaz, fue guiada por una estrategia de tres pasos: primero, los miembros de la comunidad y los expertos se asociaron para identificar un problema que afectaba a los niños. En segundo lugar, las partes interesadas desarrollaron herramientas y estrategias de comunicación accesibles a los padres que permitieron generar conciencia y alentaron un cambio de mentalidad. En tercer lugar, la red difundió oportunidades concretas para la acción colectiva.

Para apoyar sus actividades de defensa, Red PaPaz tiene un centro de recursos que incluye eventos virtuales, herramientas y bibliotecas. Red PaPaz trabaja con casi 700,000 padres en 481 instituciones educativas y opera en 22 de los 32 departamentos geográficos de Colombia (C. Piñeros y A. Vélez, comunicación personal, 18 de mayo de 2021).

DEFENSA EN ACCIÓN

En 2010, Red PaPaz recibió una invitación para asociarse con una organización que apoya a los niños con discapacidades. Los miembros de Red PaPaz se movilizaron rápidamente para obtener información sobre el tema a través de sus redes, aprovechando los centros de padres y contactando a expertos de todo el país. Los líderes pronto se enteraron de que, en ese momento, las escuelas separaban a los niños según su capacidad y, a menudo, se les negaba el acceso a las aulas en función de la naturaleza de sus discapacidades. Red PaPaz diseñó una red en línea que permitió a todos los miembros de la comunidad –incluyendo a los propios niños– dar seguimiento a los hallazgos de la organización sobre este tema de inclusión. A través de reuniones con escuelas de todo el país, en poco tiempo la organización se enteró de que una barrera fundamental para los directores era la falta de fondos, de personal y de recursos para apoyar a los niños con discapacidades. Red PaPaz creó una campaña basada en soluciones que comenzó, como siempre, con el desarrollo y la difusión de información sobre la injusticia de la exclusión y las limitaciones de recursos en diversas escuelas. Las redes de padres locales pronto asumieron la causa utilizando las recomendaciones de acción suministradas por Red PaPaz. Los padres presionaron a sus juntas escolares locales para obtener fondos adicionales y escribieron cartas al Congreso para exigir cambios en la legislación nacional. Unos años más tarde, en 2014, el Congreso aprobó una nueva ley que ordenaba que todos los estudiantes pudieran acceder a todas las escuelas. Debido al éxito visible de esta campaña, los padres comenzaron a unirse a la red para compartir sus propios desafíos y luchas. Esto llevó a la creación de campañas que abogan por diversos asuntos, desde legislación sobre abuso infantil hasta financiamiento para combatir las drogas en las escuelas (C. Piñeros y A. Vélez, comunicación personal, 18 de mayo de 2021).

Estrategias

💡 REUNIONES MENSUALES PARA PADRES Y ESCUELAS ORGANIZADAS POR REDES DE PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [DISEÑAR]

LUGAR: [COMUNIDAD] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

Red PaPaz organiza sus redes en grupos de 20 a 30 escuelas y cada red es coordinada por un director regional. Estos centros designan a dos padres y dos líderes del personal de cada escuela para participar en reuniones mensuales, ya sean virtuales o en persona. En las reuniones mensuales, los padres comparten inquietudes y sugerencias emergentes, que se transmiten al equipo nacional. Al mismo tiempo, los facilitadores presentan temas recopilados por el equipo nacional para que sean analizados a nivel local. Red PaPaz organiza la logística de la reunión y los participantes reciben herramientas y recursos para satisfacer sus necesidades. Posteriormente, el centro organiza más capacitaciones y acciones políticas para implementar cualquier campaña de promoción relevante a nivel regional.

💡 CREACIÓN DE CANALES DE COMUNICACIÓN CLARA ENTRE LOS EXPERTOS EN CONTENIDO Y LOS PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [DESARROLLAR HABILIDADES] LUGAR: [COMUNIDAD]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Para cerrar la brecha de comunicación entre los padres y los más de 40 expertos que trabajan con Red PaPaz, la organización brinda capacitación integral sobre cómo comunicarse con los padres. Una vez que se identifica un problema importante que afecta el desarrollo de los jóvenes, como la

salud mental o el acceso a Internet, Red PaPaz trabaja con aliados y socios para identificar a los mejores expertos para hablar con los padres y determinar los mejores enfoques para una comunicación accesible e impactante. Red PaPaz primero realiza grupos focales para padres dirigidos por expertos en comunicación para determinar cómo entienden los padres varias opciones de idioma y puntos de datos. Esta información sirve de base para las capacitaciones de los expertos en contenido, como los abogados de protección infantil, sobre cómo traducir sus conocimientos a un formato amigable para los padres. Más que la entrega de contenido, las capacitaciones tienen un componente empático, de modo que los expertos conozcan los términos que pueden resultar incómodos o desafiantes para los padres —por ejemplo, el término “déficit de aprendizaje”—. Red PaPaz alienta a los expertos a comunicarse de manera que sus conocimientos se basen en cuestiones de desigualdad sistémica en lugar de en la elección individual.

CENTROS DE RECURSOS EN LÍNEA PARA PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA] LUGAR: [HOGAR]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS] [DESARROLLAR HABILIDADES]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Red PaPaz ofrece un conjunto de recursos y actividades basados en evidencia para ayudar a los padres a satisfacer las necesidades de desarrollo de sus hijos. Las áreas de enfoque específicas incluyen la promoción de alianzas entre las familias y las escuelas y la creación de entornos domésticos protectores. Por ejemplo, algunas guías pedagógicas pueden ayudar a los padres a lidiar con los trastornos del aprendizaje en el hogar. Otros promueven usos educativos de dispositivos móviles y computadoras, por ejemplo, mediante enlaces a juegos matemáticos en línea. Los conjuntos de herramientas brindan recursos que van desde ejercicios de manejo del duelo para niños que experimentan traumas hasta actividades que fomentan la apreciación de la diversidad. Los recursos adicionales incluyen estudios de investigación, informes y podcasts, que se traducen para uso de los padres. La multitud de opciones de compromiso permite a los padres comprender y abordar los problemas clave que enfrentan sus hijos en un formato de su elección.

💡 CAMPAÑAS DE DEFENSA DIRIGIDAS POR PADRES PARA ABORDAR INQUIETUDES EDUCATIVAS

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CAMBIAR MENTALIDADES]

[DESARROLLAR HABILIDADES] [DISEÑAR] LUGAR: [COMUNIDAD] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

Red PaPaz empodera a las familias para exigir acciones y defender los derechos de sus hijos a través de una estrategia de campaña de tres pasos. Las reuniones para padres y escuelas permiten conocer las ideas de los padres y los desafíos que enfrentan, los cuales se transmiten a la organización. Red PaPaz utiliza esta información para seleccionar los problemas que abordará en sus campañas. Luego, los expertos trabajan con los padres mediante grupos focales para desarrollar herramientas y estrategias de comunicación accesibles para los padres. Gracias a esta concientización y demanda por el cambio, Red PaPaz realiza llamadas concretas a la acción a través de sus redes de padres en todo el país. Los esfuerzos de movilización se han centrado en temas como la promoción de prácticas de crianza positiva, la alimentación saludable y el uso responsable y constructivo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la prevención del abuso de sustancias y del abuso de niños. A través de estos esfuerzos, las familias se convierten en guerreros que promueven la reforma y que juegan un papel integral en la transformación de los sistemas y políticas que afectan directamente a sus hijos.

Roles

Personal

- El personal de Red PaPaz convoca reuniones mensuales con los representantes de las escuelas, incluyendo a los padres y al personal de las escuelas.

- Los expertos de la red crean materiales informativos y de promoción utilizando los comentarios de los padres.

Familias

- Los miembros de Red PaPaz comparten recursos con otros padres en sus escuelas para crear conciencia entre sus pares.
- Los padres transmiten sus preocupaciones e ideas a los representantes de Red PaPaz.
- Las familias utilizan los recursos de Red PaPaz para emprender acciones colectivas.

Recursos requeridos

Personas

- 34 empleados.
- 44 miembros de la red de expertos.
- 481 instituciones educativas públicas y privadas como miembros de la red.
- 186 organizaciones asociadas como miembros de la red.
- Un gran número de voluntarios en cada región.

Espacios

- Instalaciones escolares utilizadas para las reuniones mensuales con los líderes.

Tecnológicos

- Algunas de las estrategias de Red PaPaz se pueden implementar sin tecnología, como las reuniones en persona.
- Otras estrategias requieren cierto nivel de tecnología, incluyendo:
- Navegador web para que el personal de Red PaPaz publique herramientas, recursos y eventos en línea en una página web y para que las familias accedan a la información.
- Dispositivos móviles para que las familias accedan a hilos de mensajes, podcasts y contenido en video y para que participen en campañas telefónicas.

Consideraciones debido a la pandemia de COVID-19

- Campaña para promover los servicios de educación en la primera infancia y su creciente importancia como resultado de la pandemia, enfatizando los mejores intereses de los estudiantes en el desarrollo de estrategias de reintegración escolar.

¿Cómo lo hacen?

El éxito de las actividades de defensa de Red PaPaz depende en gran medida de estrategias de comunicación accesibles. Cada campaña comienza con una extensa investigación de antecedentes en asociación con redes de expertos, incluyendo especialistas en comunicaciones y académicos que estudian escuelas inclusivas. Después de estas reuniones preparatorias, Red PaPaz colabora en la traducción de problemas de políticas complejos a materiales simples, como videos de WhatsApp. Las reuniones de grupos focales con padres de toda Colombia permiten a la organización perfeccionar aún más su mensaje. Los entrenamientos con facilitadores regionales aseguran una comprensión colectiva de la razón por la cual se seleccionó un

idioma en particular. Red PaPaz se enfoca primero en lograr una concienciación básica utilizando un lenguaje unificado, antes de promover el cambio de mentalidades y, eventualmente, la ejecución de acciones tangibles en cada comunidad, como hacer llamadas telefónicas a representantes del Congreso o hablar con los directores de las escuelas. Todo esto depende del desarrollo de canales de comunicación consistentes entre los padres, el personal de las escuelas y los facilitadores de Red PaPaz. Las reuniones se programan regularmente y se estructuran democráticamente, lo que garantiza que los padres sepan exactamente cuándo pueden compartir las preocupaciones emergentes de sus comunidades y cómo recibirán los recursos para contribuir a las campañas de promoción.

Red PaPaz enfatiza la construcción de una red extendida de capital humano para cultivar conocimientos y ejecutar campañas. Su estructura descentralizada permite satisfacer las necesidades de los padres aprovechando los recursos locales. La organización en su conjunto mantiene asociaciones con partes interesadas, incluyendo escuelas, padres y otras organizaciones en Colombia que buscan defender los derechos de los niños. Estas sólidas relaciones permiten a Red PaPaz difundir su trabajo por todo el país a pesar de las inmensas diferencias en las circunstancias y las capacidades locales. Para facilitar este esfuerzo, Red PaPaz también cultiva alianzas entre padres, maestros y administradores educativos. La organización alienta a los líderes a mantener diálogos continuos a nivel escolar que se centren en las necesidades actuales de los niños y en los recursos necesarios para satisfacerlas. Por ejemplo, cuando los padres se sentaron con los directores para discutir la injusticia de excluir a los estudiantes con discapacidades, los líderes rápidamente expresaron su apoyo al cambio, pero señalaron que necesitaban recursos adicionales para hacer realidad esta ambición compartida. Estas conversaciones bidireccionales utilizan prácticas de escucha profunda para garantizar que todos los interesados compartan objetivos colectivos en lugar de culpar a los sistemas educativos locales (C. Piñeros y A. Vélez, comunicación personal, 18 de mayo de 2021).

Recursos y testimonios

- 🌐 [Video institucional de Red PaPaz](#)
- 🌐 [Documento descriptivo de Red PaPaz](#)
- 🌐 [Informe de gestión de Red PaPaz 2020](#)
- 🌐 [Boletines mensuales de Red PaPaz](#)
- 🌐 [Guía pedagógica para construir un modelo de trabajo de alianza familia-colegio](#)
- 🌐 [Caja de herramientas de liderazgo y construcción de paz](#)
- 🌐 [Anuncio de Red PaPaz para promover hábitos alimenticios saludables para los niños](#)
- 🌐 [Cuenta de Twitter de Red PaPaz](#)

Referencias

RED PAPA. (2017A). Cómo nace la red. <https://www.redpapaz.org/category/sobre-red-papaz/como-nace-la-red/>

RED PAPA. (2017B). Entre todos: Exijo el derecho al recreo YA. <https://entretodos.redpapaz.org/es/movilizaciones/yoexijoelderechoalrecreo>

RED PAPA. (26 DE SEPTIEMBRE DE 2018). Colombia firmó el Gran Pacto por la erradicación de la Trata de personas y la Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en los entornos digitales. Logros. <https://www.redpapaz.org/conectados-para-protegerlos-vi-encuentro-internacional-para-el-manejo-y-la-prevencion-de-la-explotacion-sexual-en-linea-de-ninas-ninos-y-adolescentes/>

Grupos de ahorro del programa Second Chance

💡 GRUPO DE AHORRO SEMANAL PARA MADRES

ORGANIZACIÓN: [LUMINOS FUND] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL] UBICACIÓN: [ETIOPÍA]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CAMBIAR MENTALIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Luminos Fund es una organización no gubernamental que se basa en la creencia de que todos los niños merecen una educación básica. Con el apoyo del gobierno y de organizaciones asociadas locales, Luminos ha atendido a aproximadamente 150,000 estudiantes desde 2016 y ha proporcionado capacitación a más de 20,000 maestros en casi 6,000 aulas en Etiopía, Liberia y el Líbano (Luminos Fund, s.f.c).

El programa [Second Chance](#) de la organización abarca los primeros tres grados escolares en solo 10 meses. Este programa de recuperación se dirige a niños de 8 a 14 años que anteriormente no asistían a la escuela por causas como pobreza, conflictos o discriminación. Los estudiantes del programa Second Chance aprenden a leer, escribir y matemáticas mediante un plan de estudios de aprendizaje acelerado centrado en enfoques basados en actividades. El tamaño de las clases está limitado a 30 estudiantes, y cada día escolar tiene una duración de siete a ocho horas (Luminos Fund, s.f.b). Los supervisores y entrenadores de Luminos visitan regularmente las aulas para brindar retroalimentación y recursos a los maestros (Luminos Fund, s.f.c).

El programa Second Chance opera actualmente en Etiopía (donde se conoce como Speed School) y en Liberia. Para agosto de 2021, había contribuido a que 147,300 niños regresaran a la escuela ordinaria (Luminos Fund, s.f.b). En Etiopía, Luminos está trabajando con el gobierno para adoptar el programa Second Chance a escala nacional. Una [evaluación externa](#) dirigida por el Centro para la Educación Internacional de la Universidad de Sussex en 2018 reveló que los estudiantes de Luminos completaron la escuela primaria a una tasa que casi duplicaba la de los estudiantes de las escuelas administradas por el

gobierno y que se desempeñaron mejor que estos en inglés y matemáticas, eran más felices y más seguros, y tenían mayores aspiraciones de continuar con su educación al terminar la escuela primaria (Luminos Fund, s.f.a).

La clave del éxito del programa Second Chance es el involucramiento y la movilización de los padres y de la comunidad. Los padres y los líderes locales trabajan con Luminos para identificar a los niños más marginados que no asisten a la escuela y para encontrar lugares apropiados dentro de las comunidades locales para albergar las clases del programa Second Chance. Los jóvenes adultos de la localidad que comprenden las necesidades y los desafíos de su comunidad son reclutados y capacitados para convertirse en maestros de Second Chance. Luminos también trabaja en estrecha colaboración con las madres de los estudiantes del programa para generar apoyo comunitario que contribuya a mantener a sus hijos en la escuela (Luminos Fund, s.f.b). Las madres pueden trabajar como voluntarias en clase en las escuelas Second Chance en Liberia, donde apoyan la educación de sus hijos a través de actividades escolares, como preparar el almuerzo para la clase con los ingredientes que proporciona Luminos.

En Etiopía, Luminos organiza un grupo de ahorro semanal para las madres de los estudiantes del programa Second Chance. Estos grupos, compuestos por 25-30 madres cada uno, se reúnen en la escuela para contribuir con una pequeña cantidad a los ahorros del grupo y aprender habilidades financieras y de administración de empresas (M. Silverman, comunicación personal, 13 de agosto de 2021). En el transcurso del año escolar, las madres desarrollan planes de negocios y reciben aumentos de capital para iniciar sus actividades comerciales. Al final del año, Luminos conecta a las madres con grupos de microfinanzas locales para que puedan expandir sus negocios y, en última instancia, tengan la capacidad financiera para cubrir los costos de la educación futura de sus hijos (Luminos Fund, s.f.c). Luminos informa que los grupos de ahorro para madres ayudan a incentivar la asistencia de los estudiantes y a mantener altos niveles de asistencia en las escuelas del programa Second Chance. Actualmente, el gobierno etíope está preparando el terreno para adoptar el modelo escolar de Second Change a nivel nacional. Sin embargo, los grupos de ahorro no están incluidos en el plan de adopción

del gobierno, lo que brinda una oportunidad única en los próximos años para comparar el éxito del modelo de Second Change sin este componente de apoyo financiero a las familias (M. Silverman, comunicación personal, 13 de agosto de 2021).

Recursos

- 🌐 [Informe anual de 2020](#) (en inglés)
- 🌐 [Video sobre la movilización de la comunidad](#) (subtitulado en inglés)

Referencias

- LUMINOS FUND. (N.D.A). Long-term impact. [Impacto a largo plazo]. <https://luminosfund.org/long-term-impact/>
- LUMINOS FUND. (N.D.B). Second chance. [Información sobre el programa Second Chance]. <https://luminosfund.org/second-chance/>
- LUMINOS FUND. (N.D.C). 2020 annual report. [Informe anual de 2020]. https://luminosfund.org/wp-content/uploads/2021/07/2020-Annual-Report_The-Luminos-Fund_digital_spreads.pdf

Línea de ayuda de WhatsApp

💡 LÍNEA DE AYUDA DE WHATSAPP PARA FAMILIAS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

ORGANIZACIÓN: [INCLUSIVE EDUCATION SOUTH AFRICA] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN:[SUDÁFRICA]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [HOGAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

En abril de 2020, la organización no gubernamental Inclusive Education South Africa (IESA) lanzó una línea de ayuda nacional de WhatsApp en varios idiomas para asistir a los padres en la creación de un entorno de aprendizaje en casa eficaz y creativo durante el confinamiento nacional causado por la pandemia de COVID-19. La línea de ayuda se desarrolló con el objetivo de apoyar la educación inclusiva, específicamente para padres con hijos de grupos minoritarios, incluyendo aquellos con discapacidades. Los facilitadores de la línea de ayuda, empleados de la escuela local y de IESA, brindan apoyo a los padres sobre cómo planificar actividades para sus hijos, ayudar con sus tareas y estimular el aprendizaje (Inclusive Education South Africa, 2020). La organización también ofrece un portal en línea para que los padres se relacionen con facilitadores capacitados en la planificación de rutinas en el hogar, en apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas escolares y en la prestación de cuidados estimulantes en la primera infancia. Durante el transcurso del proyecto, la línea de apoyo recibió un total de 835 llamadas con 1,013 consultas (P. Barendse, comunicación personal, 12 de agosto de 2021). Alrededor de la mitad de las consultas se referían a “actividades generales”, en las que los padres solicitaban métodos productivos y educativos para que sus hijos aprendieran desde casa. Por ejemplo, los facilitadores pueden sugerir a los padres que trabajen con sus hijos en la creación de un juego de bolos utilizando elementos de la casa,

para fomentar la actividad física junto con la creatividad. Las sugerencias que recibieron los padres sobre cómo lograr un aprendizaje confiable y constante en el hogar los capacitó para apoyar la educación de sus hijos durante el difícil período de confinamiento nacional.

Recursos

- 🌐 [Anuncio sobre la línea de ayuda de Inclusive Education South Africa](#)

Referencias

INCLUSIVE EDUCATION SOUTH AFRICA. (1 DE ABRIL DE 2020). IESA support for parents—learning at home during SA lockdown [IESA proporciona ayuda a los padres—Aprendizaje en casa durante el confinamiento en Sudáfrica]. <http://www.included.org.za/iesa-support-for-parents-learning-at-home-during-sa-lockdown/>



Estrategias principalmente mejoran el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes

Escuelas de la Fundación Akanksha }

ORGANIZACIÓN: [FUNDACIÓN AKANKSHA] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [MAHARASHTRA] [INDIA]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

La [Fundación Akanksha](#) fue establecida en 1991 con el objetivo de brindar educación de alta calidad a todos los niños, independientemente de su origen. Su fundador, Shaheen Mistri, quien para entonces era un estudiante universitario de 18 años, se dio cuenta que miles de niños no tenían acceso a una educación de calidad. Después de ofrecerse como voluntario para enseñar a 15 estudiantes después de la escuela en un aula donada, Mistri expandió la iniciativa de educación extracurricular para mejorar los resultados de aprendizaje y bienestar de los estudiantes desfavorecidos a una red de 60 centros durante los próximos 16 años (Fundación Akanksha, s.f.a). La idea era simple: aprovechar los espacios subutilizados y aprovechar a los trabajadores sociales profesionales y voluntarios de la comunidad para brindar apoyo a los estudiantes. Al darse cuenta de que era necesario trabajar con las escuelas gubernamentales para lograr un impacto a gran escala, en 2007 se estableció el Proyecto Escolar Akanksha. El proyecto trabaja en colaboración con las Corporaciones Municipales de Mumbai y Pune, las cuales gestionan las necesidades cívicas y la infraestructura en cada ciudad.

Tanto Mumbai como Pune son ciudades en el estado de Maharashtra, que es el segundo estado más poblado de la India y alberga a 18.9 millones de estudiantes de nivel primario y secundario matriculados en 113,526 escuelas públicas y privadas (Departamento de Educación Escolar y Deportes del Gobierno de Maharashtra, s.f.). A pesar de una tasa de pobreza 4 puntos porcentuales más baja que el promedio nacional y una tasa de inscripción 4 puntos porcentuales por encima del promedio nacional para los estudiantes en los grados 1-10 (N. Aayog, 2020), las tasas de deserción escolar siguen siendo significativas en Maharashtra, las cuales han aumentado alrededor de medio punto porcentual para los estudiantes de los últimos años de primaria y de secundaria de 2016 a 2018 (S. Murudkar, comunicación personal, 20 de julio de 2021).

En lugar de desarrollar un programa de un solo uso, Akanksha ha creado un [modelo escolar](#) escalable dentro del sistema gubernamental que impulsa una reforma más amplia del sistema. Con este fin, ha codificado un plan de desarrollo escolar que se enfoca principalmente en sus valores educativos centrales de logro académico, compromiso comunitario y desarrollo y bienestar integral de la juventud. Estos valores se enmarcan como aprendizaje social, emocional y ético. Cada nueva escuela que se incorpora a la red inicia con un proceso de establecimiento de objetivos para desarrollar su propio carácter e identidad de acuerdo con estos valores. Sin embargo, el compromiso de los padres es la misión principal en todas las escuelas.

Las escuelas de Akanksha se responsabilizan de cuatro objetivos principales de compromiso comunitario: involucrar a los padres como socios en el aprendizaje, involucrar a los padres como socios en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, fomentar el bienestar de toda la familia y desarrollar la resiliencia económica de la familia. El involucramiento toma una variedad de formas, incluyendo representación en los Comités de Gestión Escolar (CGE), programas de educación para padres, oportunidades de asociación en la escuela y apoyo psicosocial individual suministrado por trabajadores sociales dedicados. Se invita a los padres a participar regularmente en la educación de sus hijos mediante eventos como visitas domiciliarias trimestrales y reuniones anuales para establecer objetivos que

se centran en la crianza de niños que puedan contribuir positivamente a la sociedad. Las familias participan activamente en los CGE. Involucrar a los padres como socios va más allá de la programación específica; está incrustado en la cultura comunitaria. Los padres llaman cariñosamente a los maestros “hermano mayor” o “hermana mayor”, y las familias pueden visitar las oficinas administrativas para charlar antes de empezar las clases (Fundación Akanksha, s.f.b).

En agosto de 2021, había 27 escuelas de Akanksha en Mumbai y Pune, con más de 9,800 estudiantes. Los estudiantes de Akanksha superan a los estudiantes de las escuelas estatales en los exámenes de la junta estatal de la clase 10. También tienen niveles más altos de finalización de la escuela; el 95% de la cohorte de 2019-20 finalizó la clase 12, en comparación con el 91% estatal general (Fundación Akanksha, s.f.b).

Estrategias

💡 PADRES QUE ACOMPAÑAN A LOS ESTUDIANTES DURANTE LA SEMANA DE LOS PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

[CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Las escuelas de Akanksha invitan a los padres a jornadas de puertas abiertas de una semana de duración para que los padres experimenten de primera mano cómo es la educación de sus hijos. Los maestros primero hablan con los padres sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje de la escuela, así como sobre las metas anuales y los cambios pedagógicos. Esto representa, por ejemplo, un cambio para presentar a los estudiantes el propósito práctico y adaptado a la vida real de todas las lecciones al comienzo de la clase. Los padres luego asisten a clases en cualquier lugar de la escuela. Durante y después de la clase, se anima a los padres a proporcionar comentarios generales sobre el plan de estudios y los métodos de enseñanza. En lugar de

rediseñar el plan de estudios, los padres brindan comentarios sobre cómo las prácticas podrían alinearse mejor con los objetivos compartidos de la escuela. Por ejemplo, un padre señaló que el maestro había olvidado explicar la aplicabilidad de un concepto matemático al comienzo de la lección. El padre compartió con la clase cómo usó el concepto en su propio trabajo de construcción e instó a los maestros a solicitar a los padres que suministraran ejemplos de la vida real para lecciones futuras (S. Murudkar, comunicación personal, 20 de julio de 2021). Esta práctica de diálogo abierto y de retroalimentación constructiva genera confianza entre los padres y la escuela, mostrando a las familias que pueden compartir sus pensamientos e inquietudes. Además, garantiza que los padres sientan que desempeñan un papel en la educación de sus hijos y los prepara para apoyar con confianza el aprendizaje en el hogar.

EQUIPO DE DESARROLLO DE HABILIDADES PARA PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DISEÑAR] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

Cada escuela de Akanksha tiene un equipo de padres voluntarios encargados de identificar lagunas en las habilidades y conocimientos de la comunidad de padres en general. Este equipo de voluntarios se reúne quincenalmente con un trabajador social de la escuela, quien ayuda a los miembros del equipo a encuestar informalmente a sus pares y analizar las necesidades emergentes. Específicamente, el equipo se enfoca en identificar las principales brechas que dificultan que los padres apoyen el desarrollo de los estudiantes en el hogar. A continuación, el trabajador social de la escuela crea sesiones de entrenamiento individuales y grupales en función de estas necesidades. Por ejemplo, si los padres identifican dificultades relacionadas con la planificación financiera, los trabajadores sociales suministran a las familias orientación sobre administración monetaria. O puede que el personal identifique problemas en el hogar relacionados con el saneamiento y la nutrición y luego invite a los padres a inscribirse en un curso de fin de semana sobre el tema.

💡 TALLERES Y MATERIALES EN INGLÉS PARA PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Las escuelas de Akanksha suministran materiales bilingües a nivel preprimario para ayudar a los padres a reforzar el aprendizaje del idioma inglés de sus hijos en el hogar, independientemente del nivel de competencia de los padres con el idioma. Como la mayoría de los estudiantes de Akanksha son hablantes de inglés de primera o segunda generación, estos recursos permiten a los padres apoyar el aprendizaje del idioma inglés de sus hijos y al mismo tiempo mejora las habilidades lingüísticas de los padres. Muchas escuelas de Akanksha también organizan talleres opcionales de conversación en inglés para que los padres desarrollen confianza al hablar el idioma y apoyen mejor el aprendizaje de sus hijos.

💡 VISITAS DOMICILIARIAS POR PARTE DE LOS MAESTROS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [NO INVOLUCRADA]

Se requiere que cada maestro, líder y trabajador social de Akanksha visite la casa de cada uno de sus estudiantes al menos una vez por trimestre. Los estudiantes que enfrentan desafíos más importantes en el hogar reciben visitas adicionales cada mes. Estos controles regulares permiten a los maestros comprender las rutinas y necesidades únicas de la familia para contribuir mejor al aprendizaje y el bienestar. Gracias a este canal de comunicación directo, los maestros pueden desarrollar conexiones genuinas con los padres al conversar con estos en un ambiente informal. Por ejemplo, si un maestro se da cuenta de que un estudiante no está terminando la tarea a tiempo porque el ambiente en el hogar del estudiante es demasiado ruidoso, el maestro podría diseñar una estrategia con los padres para implementar “horas tranquilas” en el hogar o conectar al estudiante con otro

estudiante de Akanksha para que estudien juntos. Según los informes, las visitas domiciliarias mejoran significativamente la comunicación y la confianza entre las escuelas y las familias.

💡 TALLERES PARA EL DESARROLLO DE RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA] [ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES]

[CAMBIAR MENTALIDADES] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Debido a la fuerte correlación que existe entre el compromiso de los padres y la mejora de los resultados del aprendizaje, la Fundación Akanksha intenta reducir la pérdida de relaciones significativas entre los padres y sus hijos a medida que estos crecen. Para lograr esto, las escuelas de Akanksha realizan talleres anuales para mantener y reconstruir estas conexiones. Los talleres se llevan a cabo en un ambiente de clase controlado, facilitado por un maestro y un trabajador social. Los padres y sus hijos se sientan frente a frente, se miran a los ojos, se toman de las manos y conversan utilizando como base una serie de preguntas de un guión. Estas preguntas comienzan con temas agradables, como las comidas favoritas, y avanzan hacia temas más profundos, como los momentos más embarazosos o las aspiraciones en la vida. Los facilitadores han notado cambios significativos, ya que los padres que inicialmente se avergonzaban de mirar a sus hijos a los ojos o de sentarse juntos se sienten mucho más cómodos haciéndolo al final del año escolar.

💡 ESTABLECIMIENTO DE METAS ANUALES PARA PADRES Y ESTUDIANTES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [DESARROLLAR HABILIDADES] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

Los maestros se reúnen anualmente con cada padre y estudiante para discutir los objetivos y expectativas para el año escolar, enfocándose en el

papel de los padres en el desarrollo de sus hijos. Los objetivos abarcan el involucramiento académico, social o incluso en el hogar, así como el fortalecimiento de los lazos familiares. El establecimiento de metas siempre se enmarca como un aspecto positivo del desarrollo: no se contacta a los padres para discutir los problemas de los estudiantes. Luego, los maestros solicitan el apoyo de trabajadores sociales para enfocarse en mejorar las habilidades de los padres en áreas que apoyan el objetivo, como usar una calculadora para ayudar a los estudiantes con sus tareas escolares o crear un horario de tareas que facilite el estudio en casa para el niño.

Roles

Personal

- Los maestros y los líderes escolares organizan conjuntamente los Comités de Gestión Escolar mediante reuniones mensuales con los padres.
- Los trabajadores sociales enseñan a los padres habilidades que abarcan desde la higiene y la concientización nutricional hasta la crianza efectiva y la organización financiera, para desarrollar sus conocimientos y apoyar el bienestar de los estudiantes.
- Los maestros invitan a los padres a visitar las aulas de sus hijos para familiarizarse con el material y comunicarse con los maestros.

Familias

- Los padres representan sus intereses en los CGE para asesorar al personal escolar sobre cómo mejorar la educación y se involucran en la implementación del plan.
- Los padres se ofrecen como voluntarios en la escuela de sus hijos y en talleres, producciones teatrales y otras actividades que abordan

cuestiones clave como el empoderamiento de la mujer, el abuso de sustancias y la violencia física.

- Los padres se sientan en las aulas de sus hijos para comprender mejor y contribuir a los planes de estudio de la escuela para apoyar el aprendizaje de sus hijos.
- Los padres participan en actividades extracurriculares, como producciones teatrales. Por ejemplo, los padres y el personal de una escuela de Akanksha produjeron e interpretaron el “Teatro de los oprimidos”, una obra interactiva con el objetivo de crear conciencia sobre el abuso físico de los niños.
- Los padres trabajan con sus hijos para reforzar el aprendizaje del idioma inglés en el hogar utilizando materiales bilingües y el programa de alfabetización para padres en inglés.

Recursos requeridos

Personas

- Aproximadamente nueve empleados de la oficina central.
- Al menos un trabajador social capacitado en cada escuela de Akanksha.

Espacios

- Las escuelas modelo de Akanksha pueden ser recién construidas o pueden ser diseñadas en estructuras escolares existentes.

Financieros

- Las corporaciones municipales gubernamentales proporcionan a Akanksha edificios escolares y elementos esenciales para los estudiantes.

Los patrocinadores no gubernamentales apoyan a la Fundación Akanksha financiando los costos operativos de la escuela y de los programas.

¿Cómo lo hacen?

Para lograr la alineación de la visión dentro de las escuelas de Akanksha, se solicita a los padres que indiquen cuáles son sus objetivos respecto a la educación de sus hijos. A menudo, los estudiantes son aprendices de primera generación, por lo que sus padres tienden a expresar primero sus aspiraciones en términos de resultados académicos y profesionales, como aprender inglés o ingresar a la universidad. El equipo de Akanksha pregunta a los padres qué tipo de personas desean que sus hijos lleguen hacer con el objetivo de descubrir aspiraciones más profundas que concuerden con su visión de desarrollar ciudadanos impulsados por valores. Mediante conversaciones continuas, Akanksha ha determinado que el principal punto de alineación entre las escuelas y los padres es el deseo de que los niños sean personas que contribuyan positivamente a la sociedad. Con base en esta reflexión, Akanksha desbloquea los objetivos compartidos en torno al desarrollo de buenas personas. Sin descartar los logros académicos ni el desarrollo integral, las escuelas consolidan aún más esta visión compartida al invitar a exalumnos exitosos de Akanksha, como aquellos que han comenzado organizaciones no gubernamentales, para que compartan sus historias.

Un modelo escolar codificado pero flexible permite que las escuelas de Akanksha respalden el rendimiento de los estudiantes, el desarrollo de los jóvenes y el involucramiento de la comunidad. Este modelo, implementado en todas las escuelas de Akanksha, incluye valores como excelencia en la educación, pedagogía progresiva, maximización de recursos, padres como socios y responsabilidad en el aprendizaje. Ningún individuo lidera el compromiso de los padres; en cambio, este valor está arraigado en cada miembro del personal. Involucrar a los padres como socios es un pilar fundamental de todas las escuelas de la red. Las medidas, los procedimientos y las estrategias adaptables se documentan de forma centralizada para garantizar que todas las escuelas se esfuercen por lograr la misma visión educativa básica.

El establecimiento de metas colaborativas es un proceso continuo. Durante todo el año se llevan a cabo eventos formales, incluyendo una serie de discusiones sobre valores con las nuevas familias y reuniones anuales con los padres y los estudiantes para establecer metas. Estos eventos están guiados por la idea de que la escuela es una familia, donde los maestros son vistos como un “hermano mayor” o una “hermana mayor” y los padres son invitados a sentarse y compartir con los estudiantes y el personal en cualquier momento.

La asociación cultural y el respeto entre las escuelas y los padres, derivados de las necesidades de las familias y los estudiantes, permite que los padres se involucren activamente y apoyen la educación y el desarrollo de sus hijos a través de varias estrategias prácticas llevadas a cabo en la escuela y guiadas directamente por el personal escolar. Además, el enfoque en el bienestar integral a través de la pedagogía progresiva se extiende no solo a los estudiantes sino también a los padres y a los miembros de la comunidad. Este enfoque se concentra en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, el aprendizaje socioemocional y la concientización social y equipa a los padres con las herramientas que necesitan para participar de manera productiva y confiada en la comunidad escolar y en la sociedad en su conjunto.

Recursos y testimonios

Opiniones de padres participantes en los grupos focales de discusión independientes organizados por el CUE

“Mi hijo menor, Tanishk, está en Akanksha. Como sus maestros enseñan utilizando juegos, mi hijo menor asiste feliz a las clases. Pero en el caso de mi hijo mayor [que no está en una escuela de Akanksha], sus maestros solo dan clases y son los únicos que hablan, por lo que él se aburre. Mi hijo menor es feliz al asistir a clases, el mayor no”. –Padre 1 de Maharashtra (comunicación personal, diciembre de 2020)

“Los maestros de la Fundación Akanksha piensan mucho en los niños; nos gusta que estas personas también se interesen tanto en nuestros niños”. –Padre 2 de Maharashtra (comunicación personal, diciembre de 2020)

Opiniones de miembros de la fundación

“En lugar de referirse a sus maestros como señor o señora, tanto los estudiantes como los padres se refieren a los maestros como ‘didi’ o ‘bhaiya’: hermano mayor o hermana mayor. Si un estudiante no completa sus tareas escolares de forma regular, en lugar de ser castigado, los padres del estudiante son invitados a la escuela para que participen en una reunión de planificación junto con el estudiante y el maestro, en la que colaborarán para implementar un plan de trabajo para apoyar al niño tanto en la escuela como en casa”. –S. Murudkar, director de las escuelas de la Fundación Akanksha (comunicación personal, 10 de junio de 2021)

Referencias

FUNDACIÓN AKANKSHA. (S.F.A). About [Acerca]. <https://www.akanksha.org/the-school-project/the-model/>

FUNDACIÓN AKANKSHA. (S.F.B). Our impact [Nuestro impacto]. <https://www.akanksha.org/our-impact/>

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESCOLAR Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE MAHARASHTRA. (S.F.). School dashboard. [Datos escolares]. <https://education.maharashtra.gov.in/edudashboard/>

Centros para familias del Condado de Allegheny

💡 CENTROS DE APOYO FAMILIAR INTEGRAL

ORGANIZACIÓN: [UNIDAD INTERMEDIA DE ALLEGHENY] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [CONDADO DE ALLEGHENY] [PENSILVANIA] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA]

[PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA] [ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

[CONSTRUIR RELACIONES] [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS] [DISEÑAR]

LUGAR: [COMUNIDAD] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

RESUMEN:

Los [Centros Familiares](#) del Condado de Allegheny se centran en el suministro de servicios esenciales y en el desarrollo de capacidades para empoderar a las familias y contribuir a que estas apoyen el desarrollo de sus hijos. Los primeros centros de servicio para las familias (FSC, por sus siglas en inglés) se establecieron en 1997 para satisfacer la necesidad identificada por el estado de Pensilvania de programas de desarrollo de la primera infancia centrados en la familia en los vecindarios pobres, que no se podía satisfacerse con fondos del distrito (Centros Familiares del Condado de Allegheny, s.f.b). La Unidad Intermedia de Allegheny dio un paso al frente para cerrar esta brecha en los servicios gracias a la experiencia que había acumulado mediante el trabajo comunitario relacionado con el desarrollo prenatal y de la niñez temprana.

El primer FSC se estableció utilizando un enfoque por fases, conectando primero con el superintendente, luego con los directores y por último con los actores locales como la policía, los bibliotecarios, los médicos y otros líderes comunitarios (L. Vollman y C. Lobaugh, comunicación personal, 28 de abril de 2021). Esta participación progresiva de la comunidad permitió a los FSC establecer conexiones significativas para que las partes interesadas pudieran comprender la importancia y, en última instancia, apoyar el propósito de los centros. Los FSC se multiplicaron en las comunidades locales, gracias a la

legitimidad y el apoyo suministrados por las profundas relaciones que se habían formado.

Los FSC dedican tiempo a integrarse en cada vecindario, aprovechando el conocimiento de los líderes comunitarios para identificar los servicios que más se necesitan y trabajando con las familias para trazar su desarrollo. Los centros enfatizan las buenas relaciones, la confianza, el respeto y las asociaciones basadas en activos al momento de involucrar a las familias. Se comprometen a conocer profundamente y dar seguimiento a cada familia sin juzgar sus circunstancias. Las familias pueden acceder a cualquier FSC y sus servicios sin costo, eliminando la falta de ingresos como una barrera para la participación (Condado de Allegheny, s.f.). Los FSC empiezan centrándose en lo fundamental, pues reconocen que primero deben satisfacerse las necesidades básicas de las familias antes de expandir el enfoque hacia el desarrollo infantil a largo plazo.

A cada familia se le asigna un mentor personal a largo plazo del equipo del FSC. Los mentores suelen ser anteriores participantes del FSC, lo que fomenta la conexión con la comunidad y el liderazgo de los padres. Juntos, las familias y los mentores diseñan un plan en el que las familias establecen las metas que desean alcanzar en los próximos años. Luego, el personal suministra a las familias los servicios identificados durante el proceso de establecimiento de objetivos o las conecta con quienes puedan proporcionarlos. Las áreas de servicio incluyen cuidado infantil y aprendizaje temprano, elementos esenciales para la crianza, salud física y conductual, empleo y educación, y actividades de interacción comunitaria, como noches de juegos o grupos de apoyo (Condado de Allegheny, s.f.a). También se ofrecen clases de capacitación sobre defensa y desarrollo de liderazgo para que los padres puedan desempeñar un papel activo en el desarrollo de sus hijos.

Los FSC también organizan programas de colaboración dirigidos por padres (denominados Parent Cafés), basados en el modelo Strengthening Families (Fortalecimiento de las familias), para crear espacios donde los padres puedan discutir las luchas y los éxitos en la promoción del desarrollo integral de sus hijos. Por ejemplo, una madre podría compartir ideas de una

capacitación reciente sobre enfoques divertidos para leer libros ilustrados. También existe la posibilidad de conectarse con grupos específicos como madres, padres o padres solteros. Las familias en los programas de colaboración también tienen acceso a profesionales que pueden suministrar guía y contribuir a la creación de estrategias en torno a las mejores prácticas de crianza (Be Strong Families, 2021).

Los FSC sirven como conducto para que las familias accedan a los servicios suministrados tanto en los centros como en la comunidad circundante. Los centros forman asociaciones con actores locales como bancos de alimentos y pañales, colegios comunitarios y distritos escolares para ampliar la capacidad de servicio. Luego, dan seguimiento a los proveedores de la comunidad local para asegurarse de que las familias se beneficien y aprovechen al máximo las ofertas de servicios.

Los equipos de transición aseguran que las familias que dejan de recibir apoyo directo de los FSC tengan las herramientas necesarias para apoyar el desarrollo de sus hijos. Los equipos se reúnen trimestralmente para discutir los planes de transición para familias específicas y aprovechar las asociaciones con organizaciones comunitarias que brindan servicios específicos que ayuden a los padres durante las transiciones importantes (L. Vollman y C. Lobaugh, comunicación personal, 29 de abril de 2021).

En 2020, los FSC ampliaron su enfoque para incluir servicios para padres de niños hasta los 18 años, al tiempo que mantuvieron un enfoque central en la programación para niños menores de 5 años. Más de 4,000 familias se han beneficiado de la gama de servicios ofrecidos en los 27 FSC (L. Vollman y C. Lobaugh, comunicación personal, 29 de abril de 2021).

Roles

Personal

- Construir relaciones personales con las familias.
- Conectar a las familias con los recursos locales y dar seguimiento a sus necesidades.

Familias

- Crear planes de metas personalizados.
- Participar en clases y actividades personalizadas para apoyar el desarrollo de sus hijos.
- Conectarse con otros padres para compartir experiencias y lecciones sobre cómo crear el mejor ambiente hogareño para sus hijos.

Recursos requeridos

Personas

- Aproximadamente cinco empleados por centro, contratados de entre la comunidad.
- Partes interesadas del sistema educativo y actores comunitarios, que son parte integral del éxito de cada FSC al identificar las necesidades del vecindario y brindar servicios.
- Asociaciones con docenas de organizaciones comunitarias que brindan servicios clave para aliviar los costos directos para el FSC.

Espacios

- Los centros albergan múltiples salas de reuniones y oficinas para el personal y están estratégicamente ubicados en áreas de riesgo donde puede haber un bajo nivel de recursos para apoyar a las familias.
- Los FSC están ubicados en una variedad de entornos, como edificios comerciales, centros comunitarios y edificios de viviendas públicas.

Financieros

- Financiamiento directo de servicios centrados en la familia para el cuidado infantil, desde la etapa prenatal hasta los 18 años, provisto por la Oficina de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano de los Departamentos de Servicios Humanos y Educación de Pensilvania.
- Los servicios se ofrecen sin costo para las familias para garantizar el acceso para todos.

Consideraciones debido a la pandemia de COVID-19

- La programación básica se ha adaptado a plataformas virtuales. Por ejemplo, los nuevos padres pueden unirse a sesiones mensuales en línea con una enfermera titulada para hacer preguntas sobre el crecimiento de su bebé u otros temas de salud y seguridad.
- Se ha ampliado la prestación de servicios a distancia, como el transporte de emergencia y la entrega de mercancías.

¿Cómo lo hacen?

Los FSC se centran primero en identificar a los líderes locales para cambiar su forma de pensar sobre el valor del apoyo familiar integral y basado en activos. Estos líderes –tanto los formales como aquellos mencionados

repetidamente durante las consultas comunitarias— se convierten en promotores comunitarios que amplían el alcance de los FSC. Desbloquean nuevos centros de recursos, movilizándolo sus redes para, por ejemplo, proporcionar transporte gratuito a eventos familiares. Con el objetivo de desarrollar relaciones tanto con estos promotores como con las familias, los FSC concentran su presencia en espacios comunitarios que permitan un contacto sostenido e informal. Se aseguran de estar presentes en todos los eventos comunitarios posibles, aprovechando las oportunidades para construir relaciones orgánicas y para comunicarse con los promotores y las familias. Por ejemplo, una feria de una iglesia ofrece la posibilidad de conversar sobre las necesidades locales de cuidado infantil o simplemente enterarse de que un padre está buscando trabajo. En este punto, el seguimiento es de vital importancia. Los FSC se esfuerzan por ser un aliado confiable para la comunidad no solo proporcionando recursos o conexiones, sino también guiando a las familias mientras los utilicen. Por ejemplo, los FSC pueden conectar a las familias con un programa extracurricular, ayudarlas a registrarse y luego dar seguimiento para determinar si sus hijos están disfrutando de la experiencia. Además, los FSC han descubierto que la forma más rápida de lograr el apoyo de los padres es ganándose primero a los niños mediante una programación de aprendizaje interesante y divertida. Una vez que los niños comienzan a insistir a sus padres para que les permitan asistir a los eventos y actividades del FSC, las familias comienzan a comprender el valor tangible que esta red puede proporcionar.

Las relaciones cara a cara entre el personal y las familias son una prioridad. En algunos casos, las familias se muestran reacias a participar porque se ven obligadas a admitir que necesitan ayuda o debido a experiencias negativas con otras agencias de prestación de servicios donde nunca se estableció la confianza. El apoyo y la confianza de los padres se desarrollan a través de varios canales. Muchos miembros del personal y voluntarios provienen de la comunidad o participaron en el programa anteriormente, lo que ayuda a fomentar conexiones auténticas con las familias. El personal se asegura de siempre cumplir sus promesas, de dar seguimiento mediante controles continuos y de emplear su capacitación en atención basada en el trauma para conectarse mejor con las familias y comprender cómo el trauma afecta

a los niños. Esto ayuda a reforzar una atmósfera segura y solidaria en la que las familias se sienten bienvenidas para participar. Un enfoque sin prejuicios y basado en activos sustenta el proceso del FSC. El personal siempre comienza las conversaciones destacando las fortalezas de la familia, como la forma de utilizar los alimentos que tienen en el refrigerador para preparar una comida saludable. El objetivo es demostrar confianza y respeto, lo que inculca en las familias un entendimiento compartido de que son el primer maestro y defensor de sus hijos y el más informado.

Recursos y testimonios

“Una vez a la semana, durante una hora y media, ofrecían algún tipo de clase. . . . Algunas enseñaban sobre la crianza positiva, cosas como la manera de cuidar a los bebés, Edades y Etapas [evaluaciones del desarrollo infantil] y Amor y Lógica [disciplina sin violencia]. Luego, los jueves, tenemos una clase de ejercicios que enseña rutinas que podemos hacer en casa. Es genial porque me ayuda a controlar mi [enfermedad crónica]. Mientras los padres están en su grupo, los niños participan en un programa de preparación escolar”. –Padre participante en las clases del FSC (Departamento de Servicios Humanos del Condado de Allegheny, 2011)

“Incluimos papás solteros, papás casados, papás que comparten la custodia, padrastros. . . cualquier hombre que se preocupe por los niños puede unirse. . . . Se trata de conocer diferentes personas de diferentes orígenes y aprender que no estás solo”. –Padre en el grupo de padres (Departamento de Servicios Humanos del Condado de Allegheny, 2011)

 [Centros Familiares del Condado de Allegheny](#)

Referencias

CONDADO DE ALLEGHENY. (S.F). Family Centers of Allegheny County [Centros Familiares del Condado de Allegheny]. <https://alleghenycounty.us/Human-Services/Programs-Services/Basic-Needs/Parent-Caregiver-Support/Family-Centers.aspx>

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS HUMANOS DEL CONDADO DE ALLEGHENY. (MAYO DE 2011). Family support centers. DHS Making an Impact [Centros de apoyo familiar. El Departamento de Servicios Humanos causa impacto]. <https://www.alleghenycounty.us/Human-Services/Resources/Publications/Making-an-Impact/Family-Support-Centers.aspx>

CENTROS FAMILIARES DEL CONDADO DE ALLEGHENY. (S.F.A). What we do [Qué hacemos]. <https://familycenters.alleghenycounty.us/what-we-do/>

CENTROS FAMILIARES DEL CONDADO DE ALLEGHENY. (S.F.B). Who we are [Quiénes somos]. <https://familycenters.alleghenycounty.us/who-we-are/>

BE STRONG FAMILIES. (2021). Parent Cafés. <https://www.beststrongfamilies.org/about-us>

Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley

ORGANIZACIÓN: [DISTRITO DE LA UNIÓN ESCOLAR CAJON VALLEY] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [EL CAJON] [CALIFORNIA] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

Desde el año 2000, el Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley se ha vuelto cada vez más diverso desde el punto de vista étnico y lingüístico. Al final de la guerra de Irak en 2011, el distrito había recibido una gran afluencia de familias de Irak y las áreas circundantes. Muchas de estas familias no eran hablantes nativas de inglés y no estaban familiarizadas con el sistema educativo de los Estados Unidos. El distrito escolar no estaba preparado para construir relaciones auténticas con estos padres y ayudarlos a comprender cómo apoyar de manera efectiva la educación de sus hijos. Por lo tanto, los líderes del distrito iniciaron un esfuerzo concertado para desarrollar estrategias de compromiso de los padres (S. Candler y M. Serban, comunicación personal, 11 de junio de 2021). Las oficinas estatales apoyaron este esfuerzo, asignando fondos adicionales para involucrar a las familias de refugiados. Algunas fuentes de financiamiento eran nuevas y locales, como el proyecto California Newcomer Education and Well-Being de tres años de duración (una subvención para la educación y el bienestar de recién llegados a California), mientras que otras incluían subvenciones de la Fundación Kaiser y de la Fundación Jimmie Johnson y fondos federales existentes, como el financiamiento de los programas del Título I y el Título III, que ayuda a las agencias locales a apoyar a los estudiantes de bajos ingresos y hablantes no nativos del inglés (Departamento de Servicios Sociales de California, s.f.). Otra importante subvención provino de la Fundación W.K. Kellogg, la cual permitió la construcción de la Universidad de Padres y la creación de talleres de formación de maestros y de la posición de administrador de la oficina central (E. Bergman, comunicación personal, 26 de julio de 2021).

El Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley utilizó estos fondos para beneficiar a diversas familias. Hoy en día, el distrito está compuesto por una población diversa de más de 17,000 estudiantes desde jardín de infantes hasta octavo grado. A partir del año escolar 2020-21, el 52% del cuerpo estudiantil pertenecía a grupos minoritarios y el 33% se clasificó como

aprendices del idioma inglés (Public School Review, s.f.). Aproximadamente el 70% de los estudiantes reciben comidas gratuitas o a un precio reducido, una medida común de la proporción de familias de bajos ingresos en un distrito (Education Data Partnership, s.f.).

Con el fin de involucrar y apoyar a las familias y para contar con un puente entre las familias y las escuelas, el distrito comenzó a contratar a enlaces comunitarios bilingües para comunicarse mejor con los padres que tenían dificultades financieras o que no dominaban el inglés. En la siguiente década, lo que comenzó con la contratación no estructurada de enlaces se convirtió en una cultura altamente organizada de compromiso de la familia y la escuela, donde la mayoría de las iniciativas eran desarrolladas por o en colaboración con la [Oficina de Participación Familiar y Comunitaria \(FACE, por sus siglas en inglés\)](#), establecida en 2016 para capacitar a maestros y familias para formar asociaciones más estrechas (Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley, s.f.a). La iniciativa FACE emplea una miríada de estrategias personalizadas y basadas en la investigación para involucrar mejor a los padres de diferentes orígenes socioeconómicos y étnicos. Está guiada por el [Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas](#), un marco utilizado a nivel nacional y diseñado por la Dra. Karen Mapp y el Dr. Eyal Bergman para apoyar el desarrollo de estrategias, políticas y programas de compromiso de la familia y la escuela (Mapp y Bergman, 2013).

Las estrategias de FACE se enfocan en mejorar las relaciones entre el personal de la escuela y las familias para potenciar el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes durante su escolarización y en sus carreras después de graduarse. Estas estrategias incluyen la formación de enlaces comunitarios para apoyar las [visitas domiciliarias](#), organizar [talleres profesionales](#) y [cursos de desarrollo de habilidades para padres](#), y proporcionar a los padres las herramientas que necesitan para apoyar a sus hijos. Otras iniciativas incluyen una encuesta anual para padres para medir el involucramiento con el distrito y con los programas para antes y después de clases, que se desarrollaron nuevamente durante la pandemia de COVID-19 para el beneficio de los padres que trabajan. Se anima a cada una de las 28

escuelas del distrito a participar en estas intervenciones, aunque dada la naturaleza descentralizada del distrito, se anima a cada escuela y maestro a personalizar las estrategias tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes (S. Candler y M. Serban, comunicación personal, 11 de junio de 2021). Estas intervenciones han creado una cultura de escucha, comprensión y construcción de relaciones en el distrito. Esto se evidencia a través de la encuesta anual para padres realizada en asociación con Gallup, que en 2019 mostró que la tasa de participación de los padres del distrito era casi el doble del promedio nacional —39% en comparación con 20%— (E. Hidalgo, comunicación personal, 6 de septiembre de 2019).

Estrategias

PADRES COMO ENLACES COMUNITARIOS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley ha contratado a 16 enlaces comunitarios bilingües itinerantes de entre la comunidad de padres locales. Estos trabajan en escuelas de alta necesidad en el distrito con el fin de crear y mantener relaciones duraderas entre el personal de la escuela y los padres. El objetivo de los enlaces es impulsar el compromiso de la familia y la escuela a través de la implementación de estrategias y brindar oportunidades para que el personal y las familias establezcan relaciones auténticas que mejoren el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Los enlaces comunitarios participan en actividades semanales de trabajo en equipo junto con el supervisor de la oficina de FACE y el facilitador docente de FACE, un representante de la escuela que trabaja junto con el enlace. Los enlaces comunitarios facilitan muchos elementos del compromiso de la familia y la escuela, incluyendo la Universidad de Padres, visitas domiciliarias positivas y llamadas telefónicas regulares a todas las familias. Todos los enlaces comunitarios son padres del Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley que hablan inglés y al menos otro idioma hablado comúnmente en el distrito.

💡 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LOS PADRES A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE LA UNIVERSIDAD DE PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

La Universidad de Padres es un programa presencial de ocho semanas que utiliza el plan de estudios Reading Roads de Families in Schools and Positive Solutions for Families de WestEd, adaptado para ser utilizado por FACE y por el Centro de Fundamentos Sociales y Emocionales en el Aprendizaje Temprano de California. El objetivo del programa de la Universidad de Padres es desarrollar las habilidades de alfabetización y la confianza en sí mismos de los padres mediante lecciones semanales facilitadas por un maestro y un enlace comunitario. Los padres también pueden participar en cursos individuales de una hora. Dada la naturaleza diversa del distrito, las 24 clases que se ofrecen se brindan en los cuatro idiomas principales hablados por los padres: inglés, español, árabe y farsi. Desde 2018, los enlaces comunitarios y los maestros han organizado 120 cohortes de la [Universidad de Padres](#), aproximadamente 1,230 padres, en otoño y primavera de cada año escolar. Un total de 4,599 padres han participado en cursos individuales para desarrollar sus habilidades. Los cursos incluyen uso de Zoom, creación y uso del correo electrónico, uso de Google Classroom, navegación por el sitio web para padres del distrito y uso seguro de Internet. Debido a la pandemia de COVID-19, estos cursos se ofrecieron en línea.

💡 DESARROLLO DE RELACIONES MEDIANTE REUNIONES DE EQUIPOS DE MAESTROS Y FAMILIAS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Las reuniones de los [equipos de maestros y familias](#) sirven como una actividad para construir relaciones entre las escuelas y los padres. El distrito

adoptó y modificó esta estrategia del modelo de compromiso de la familia y la escuela de los Academic Parent-Teachers Teams de WestEd, una organización sin fines de lucro de San Francisco. Al comienzo de cada reunión de 30 a 60 minutos, los estudiantes interpretan una canción o un baile para sus padres y maestros antes de salir del salón para realizar una actividad supervisada. Luego, las sillas se colocan en un círculo y se les hace una pregunta a los padres: “¿Cuáles son sus esperanzas y sueños para sus hijos?” Luego que cada padre ha tenido la oportunidad de responder, un representante de la escuela comparte un dato académico sobre cada niño, como los puntajes de lectura. Los padres pueden comparar los datos de sus hijos con los de sus compañeros de clase. Luego, los padres reciben una estrategia que pueden utilizar de manera regular en casa para apoyar el crecimiento académico de su hijo antes de la próxima reunión. Antes de que una escuela lleve a cabo estas reuniones, el equipo de liderazgo de FACE organiza una o dos reuniones en la primavera, seguidas de otra en el otoño, donde el personal recibe folletos, información sobre traductores y consejos organizativos y logísticos. Las reuniones se llevan a cabo dos o tres veces al año, ya sea con padres individuales o en grupo, para dar seguimiento al enfoque académico y estratégico de la sesión anterior.

💡 ENCUESTA ANUAL SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

La encuesta anual sobre el involucramiento de los padres organizada por Gallup determina el nivel de apoyo que los padres sienten que están recibiendo del distrito. Por ejemplo, la encuesta de 2021 se centró en un elemento específico: “Mi escuela cumple sus promesas”. A través de las respuestas de los padres, el distrito puede determinar cuáles familias requieren más atención. Los resultados sirven de base para las estrategias de compromiso nuevas y en curso. En muchos casos, se invita a los padres que requieren más atención a compartir sus necesidades e inquietudes en sesiones de escucha facilitadas por el personal de la escuela y apoyadas por

enlaces comunitarios. Otras intervenciones que también son moldeadas por los resultados de la encuesta de Gallup incluyen un marco para que los directores involucren de manera más efectiva y empática a las familias.

💡 VISITAS DOMICILIARIAS POR PARTE DE MAESTROS Y ENLACES COMUNITARIOS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El distrito lleva a cabo visitas domiciliarias positivas y voluntarias utilizando el modelo establecido por Parent Teacher Home Visits, una organización sin fines de lucro que trabaja con escuelas públicas y socios en todo Estados Unidos para realizar visitas domiciliarias con el objetivo de construir relaciones entre maestros y familias. Las visitas domiciliarias positivas son visitas opcionales planificadas de antemano por maestros y enlaces comunitarios a los hogares de los estudiantes con el objetivo de ayudar a las escuelas a cerrar las brechas, generar confianza y aumentar la comprensión de las diferencias culturales y socioeconómicas. Se realizan visitas a una muestra representativa de estudiantes y se compensa a los miembros del personal por su tiempo. Los miembros del personal están capacitados para conversar con los padres sobre sus esperanzas, sueños y expectativas para sus hijos durante las visitas y para trabajar en colaboración con los padres para determinar la mejor manera de apoyar al estudiante.

💡 SIMULACIONES PARA QUE EL PERSONAL DOCENTE DESARROLLE EMPATÍA ANTE LA POBREZA

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Las [simulaciones de empatía ante la pobreza](#), realizadas durante una reunión de dos horas con el personal, seguida de un informe de una hora, permite a los maestros y directores de las escuelas participantes comprender cómo

sería vivir en la pobreza durante un mes. Durante la sesión, los padres y los enlaces comunitarios también comparten sus experiencias. El distrito compró el programa a la Red de Acción Comunitaria de Missouri y recibió capacitación sobre cómo utilizarlo. Antes de la pandemia de COVID-19, la simulación se había implementado en tres a seis escuelas por año desde 2016.

💡 TALLERES DE WORLD OF WORK PARA FAMILIAS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley creó el plan de estudios World of Work para ayudar a preparar a los estudiantes para la vida laboral después de la graduación. Este plan de estudios en la escuela utiliza el marco RIASEC (realista, investigativo, artístico, social, emprendedor y convencional) del Dr. John Holland para ayudar a los niños a comprender sus fortalezas, intereses y valores antes de que estén expuestos a una variedad de carreras (McHugh, 2020). A partir de los primeros grados, el marco RIASEC puede ayudar a los estudiantes a identificar carreras que podrían interesarles. Para complementar el plan de estudios de los estudiantes, el distrito lleva a cabo uno o dos talleres al año para familias en las escuelas participantes. Estos talleres, que son organizados por un enlace comunitario y un especialista del programa World of Work, permiten a los padres hacer su propio inventario RIASEC e identificar sus fortalezas en relación con las carreras disponibles. Esto no solo permite que los padres comprendan y apoyen mejor el aprendizaje de sus hijos, sino que también puede ayudar a los padres a lograr sus propias metas laborales a través de las asociaciones del distrito con las juntas de la fuerza laboral y los centros profesionales de universidades comunitarias locales. Anualmente, se planifican 16 [talleres de World of Work](#), en series de tres, con los especialistas del programa World of Work (Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley, 2019). Estos se han proporcionado en 16 de las 27 escuelas del distrito desde el inicio del programa en 2018.

Roles

Personal

- Los enlaces comunitarios, que son padres de la comunidad escolar, crean y mantienen relaciones de confianza y colaboración entre familias hablantes no nativas del inglés y sus escuelas.
- Los enlaces comunitarios realizan visitas domiciliarias a familias del distrito para ayudar a los estudiantes a discutir sus esperanzas, sueños y deseos con sus padres.
- Los enlaces comunitarios apoyan, facilitan y eliminan las barreras del idioma a través de los cursos de la Universidad de Padres.
- El liderazgo de la oficina de FACE facilita las simulaciones de empatía ante la pobreza para los maestros, el personal administrativo y los enlaces comunitarios con el objetivo de generar empatía hacia su comunidad.
- Los maestros participan en simulaciones de empatía ante la pobreza.
- Los maestros realizan visitas domiciliarias junto con los enlaces comunitarios en parejas.
- Los maestros organizan talleres y cursos de alfabetización para padres.
- Los maestros reciben entrenamiento para crear relaciones más significativas y efectivas con los padres a través de reuniones periódicas sobre el aprendizaje de sus hijos.

Familias

- Los padres participan en los programas de la Universidad de Padres y en otros cursos para mejorar sus habilidades.

- Los padres asisten a los talleres de World of Work para comprender el plan de estudios RIASEC y, si lo desean, interactuar con los representantes de la oficina de carreras para obtener información sobre oportunidades profesionales.
- Los padres implementan estrategias de aprendizaje en casa para mejorar los resultados académicos de sus hijos, siguiendo la orientación brindada en las reuniones del equipo de maestros y familias.
- Los padres que actúan como enlaces comunitarios brindan asesoramiento y orientación a los maestros y al personal escolar que participan en las simulaciones de empatía ante la pobreza.
- Los padres que se sienten frustrados comparten sus pensamientos y perspectivas con el personal de la escuela en las sesiones de escucha.

Recursos requeridos

Personas

- 16 enlaces comunitarios itinerantes.

Finances

- Financiamiento de organismos estatales.

Tecnológicos

- Computadoras para los cursos en línea de la Universidad de Padres.
- Todas las demás actividades se pueden realizar en persona y sin necesidad de uso de tecnología por parte de los padres, aunque durante la pandemia de COVID-19 algunas actividades empezaron a realizarse en línea.

Espacios

- Las actividades de compromiso de los padres se llevan a cabo en las instalaciones escolares del Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley.

¿Cómo lo hacen?

En un distrito tan diverso, trabajar con las diferencias culturales y de idioma es esencial para involucrar a las familias de manera efectiva. Muchas familias provienen de entornos culturales en los que la educación de un niño se considera responsabilidad exclusiva de los maestros, sin necesidad de la participación de los padres. Las barreras del idioma dificultan aún más el involucramiento de la comunidad en los espacios escolares. Para eludir los sistemas de creencias existentes y superar los obstáculos del idioma, el Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley desarrolló relaciones individuales y a largo plazo con cada familia a través de su programa de enlaces comunitarios bilingües.

A través del programa, el distrito aprovechó la diversidad de la comunidad para contratar padres embajadores para que sirvieran como enlaces comunitarios. Estos enlaces fueron seleccionados de cada grupo étnico importante para comprender y trabajar con las diversas visiones del mundo que tienen los padres. Las llamadas telefónicas y las reuniones organizadas por los enlaces y dirigidas a padres hablantes no nativos del inglés ayudaron a revelar los vacíos que debían llenarse. Por ejemplo, debido a la demanda de los padres, los enlaces comenzaron a proporcionar libros bilingües y talleres financieros para padres recién llegados a los Estados Unidos. A menudo, las creencias culturales sobre los roles de género impedían inicialmente que los padres se involucraran en la educación de sus hijos. Al darse cuenta de esto, un enlace comunitario creó un club de fútbol y lectura para padres, donde los padres y sus hijos visitaban la escuela los sábados para participar en actividades de lectura seguidas de un partido de fútbol y una fiesta de pizza.

Al asignar tareas, capacitar y financiar a un equipo de trabajadores dedicado para lograr el compromiso de la familia y la escuela, la oficina de FACE aclaró los roles y responsabilidades en torno al compromiso. En lugar de dejar que maestros o escuelas individuales gestionen las prácticas de compromiso, esta unidad bien capacitada se encargó de fusionar las investigaciones sobre mejores prácticas y las relaciones profundas con las familias locales para diseñar e implementar programas para las familias. Estrategias como la encuesta anual de Gallup y los equipos de maestros y familias crean ciclos de retroalimentación claros para identificar y orientar las intervenciones según las necesidades y deseos de los padres. Además, permitir que cada escuela tenga flexibilidad para implementar y diseñar estrategias basadas en las necesidades únicas de la comunidad asegura que el compromiso siempre esté evolucionando, guiado por intervenciones basadas en la investigación y la opinión de los padres del distrito.

Recursos y testimonios

Citas del grupo focal de discusión para padres:

“Veo que nos ayudan si les pedimos algo. Como ayudar a nuestro hijo a mejorar en sus materias. Ellos lo hacen. Ellos nos ayudan. Ofrecen cosas para ayudar a nuestro hijo. Y luego el distrito de Cajon Valley, ofrecen computadoras portátiles, ofrecen programas extracurriculares como tutorías, programas antes de clases y cuidado infantil después de clases”. –Padre 1 del Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley (comunicación personal, 4 de agosto de 2020)

“Siento que el maestro entendía exactamente en qué nivel estaba mi hijo y exactamente dónde tenía que trabajar y nos lo comunicó. De forma bastante regular. Después de clases, cuando lo recogíamos, ella nos daba ideas y decía algo como, ¿por qué no trabajan esto en casa? Me he dado cuenta de esto. ¿Por qué no empiezan a trabajar en esto? Entonces, me indicaba cosas muy concretas en las que trabajar. Eso fue agradable y muy útil”. –Padre 2 del Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley (comunicación personal, 4 de agosto de 2020)

- [Video descriptivo de FACE](#) (en inglés)
- [Video sobre los talleres World of Work de FACE](#) (en inglés)
- [Video sobre una simulación de empatía ante la pobreza, incluyendo reflexiones](#) (en inglés)
- Testimonios de Universidad de Padres
 - [Universidad de Padres en Madison](#) (en árabe)
 - [Universidad de Padres en Madison](#)
 - [Video sobre la Universidad de Padres](#) (en inglés)
- Equipos de maestros y familias
 - [Video sobre los equipos de maestros y familias del Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley](#) (en inglés)

Referencias

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS SOCIALES DE CALIFORNIA. (S.F.) California newcomer education and wellbeing [Educación y bienestar de los recién llegados a California]. <https://www.cdss.ca.gov/inforesources/refugees/programs-and-info/youth-initiatives/calnew>

DISTRITO DE LA UNIÓN ESCOLAR CAJON VALLEY. (S.F.A) Family and Community Engagement (FACE) office [Oficina de Participación Familiar y Comunitaria (FACE, por sus siglas en inglés)]. . <https://www.cajonvalley.net/Page/17753>

DISTRITO DE LA UNIÓN ESCOLAR CAJON VALLEY. (11 DE JULIO DE 2019) World of Work parent workshop [Taller World of Work para padres] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XvNkkdP-xtc>

EDUCATION DATA PARTNERSHIP. (N.D.) Cajon Valley Union. [Unión de Cajon Valley].
<http://www.ed-data.org/district/San-Diego/Cajon-Valley-Union>

MAPP, K. L., & BERGMAN, E. (2019). The dual capacity-building framework for family-school partnerships [Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas] (Versión 2)
<http://www.dualcapacity.org>

MCHUGH, K. (2020). The World of Work (WOW): Students aligning careers with education. [World of Work (WOW): Los estudiantes alinean las carreras con la educación] The Learning Counsel. <https://thelearningcounsel.com/node/1647>

PUBLIC SCHOOL REVIEW. (S.F.) Distrito de la Unión Escolar Cajon Valley. Consultado el 12 de agosto de 2021 en <https://www.publicschoolreview.com/california/cajon-valley-union-school-district/606810-school-district>

EdNavigator

ORGANIZACIÓN: [EDNAVIGATOR] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [NEW ORLEANS, LOUISIANA] [BOSTON, MASSACHUSETTS] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

EdNavigator es una organización no gubernamental fundada en 2015 con el objetivo de empoderar a todas las familias de los Estados Unidos suministrando acceso a educación asequible y de alta calidad. Los Navegadores de la organización, compuestos por personal escolar, expertos en políticas y líderes comunitarios, son todos padres que usan sus habilidades y experiencia personal para ayudar a otros padres a relacionarse con el sistema educativo estadounidense, a menudo confuso, desde el preescolar hasta la universidad. Hay un enfoque expreso en “nivelar el campo de juego” para ayudar a las familias de entornos desfavorecidos a obtener acceso a todas las oportunidades posibles para que sus hijos tengan una educación de “buena calidad”.

Estrategias

💡 AYUDA PARA QUE LOS PADRES TOMEN DECISIONES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [HOGAR] [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [DECIDIR]

Los Navegadores brindan orientación sin imponer protocolos estrictos ni el seguimiento de los pasos recomendados; los padres son facultados para tomar decisiones informadas sobre la educación de sus hijos. Los Navegadores ayudan a los padres a enfrentar una variedad de desafíos, que incluyen encontrar la escuela adecuada para un niño, identificar campamentos de verano asequibles, garantizar que los niños estén listos para la vida laboral y promover la educación de los padres. Los Navegadores

se informan bien sobre el estudiante y su familia, ya que cada inscripción comienza con una revisión de los registros académicos del niño y el establecimiento de metas a corto y largo plazo, seguido de un apoyo continuo y constante.

EdNavigator utiliza la comunicación en persona y en línea para conectarse con los padres a través de una aplicación móvil gratuita, lo que permite a los padres de todo Estados Unidos acceder a sus servicios independientemente de sus ocupados horarios o su ubicación. Se puede contactar a los empleados en persona en las oficinas en Boston, Massachusetts y en New Orleans, Louisiana.

Desde el inicio de la organización en 2015, el 93% de los usuarios de EdNavigator han informado que su Navegador es su fuente de información y consejos sobre las escuelas más confiable. En 2018, la Education Week nombró a la organización como una de las “10 grandes ideas en educación”.

💡 PAQUETES DE FELICITACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SUS FAMILIAS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CAMBIAR MENTALIDADES] [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

LUGAR: [HOGAR] [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

En 2018, el director ejecutivo Timothy Daly y sus colegas en New Orleans, Luisiana, se propusieron investigar una tendencia en todo el estado: la disminución en los puntajes de las pruebas estandarizadas de estudiantes de familias de color de bajos ingresos que inicialmente tenían un alto rendimiento académico. A través de interacciones con familias en todo Luisiana, el equipo de EdNavigator planteó la hipótesis de que una de las causas de la disminución en el rendimiento podría ser la falta de reconocimiento a los estudiantes sobresalientes. Quizás los estudiantes, las familias, los maestros y los líderes escolares estaban pasando por alto los logros de estos estudiantes y perdiendo oportunidades para fomentar su crecimiento y éxito continuos (Daly, 2019).

Para probar esta hipótesis, el equipo de EdNavigator, en colaboración con el Departamento de Educación de Louisiana, lanzó el [experimento del paquete de honores](#). En este estudio, las escuelas de cuatro distritos de Louisiana fueron asignadas a grupos de tratamiento o de control. En las escuelas de los grupos de tratamiento, los estudiantes con los puntajes más altos en la prueba estandarizada anual del estado (el Programa de Evaluación Educativa de Louisiana, o LEAP, por sus siglas en inglés) recibieron un paquete por correo felicitándolos por su logro. Más de 1,500 estudiantes formaron parte del grupo de tratamiento. Recibieron una carta de felicitación firmada por el superintendente estatal, un certificado de logros y una tarjeta de regalo de \$ 10. Los padres y los maestros de los estudiantes sobresalientes recibieron un estímulo adicional: los padres recibieron una lista de estrategias para mantener los logros académicos de sus hijos, y los maestros recibieron una carta donde se les agradeció por sus esfuerzos. Para probar esta intervención, los estudiantes de alto rendimiento en los grupos de control no recibieron un paquete. El costo total de esta intervención fue de menos de \$30 por paquete (Daly, 2019).

El análisis de los puntajes de las pruebas estandarizadas en el año posterior al experimento reveló que, si bien los paquetes no beneficiaron a todos los estudiantes por igual, resultaron en mejoras significativas en el rendimiento promedio entre los estudiantes de raza negra. El efecto fue particularmente notable en la sección de artes del lenguaje en inglés de la prueba. En general, el impacto estimado del programa fue equivalente a dos meses de aprendizaje adicional para los estudiantes de raza negra (Daly, 2019). El experimento del paquete de honores se basó en el poder del reconocimiento social y en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Buscaba motivar a los estudiantes dándoles un refuerzo positivo por su arduo trabajo. El personal de EdNavigator creía que el reconocimiento positivo dirigido a los estudiantes podría activar el poder motivacional de los padres y los maestros y alentarlos a motivar a sus estudiantes a dar un poco más de sí mismos.

Recursos

- 🌐 [Consejos, guías y herramientas para padres ocupados](#)
- 🌐 [Informe sobre el experimento del paquete de honores](#)

Referencias

- DALY, T. (11 DE DICIEMBRE DE 2019).** The honors packet experiment: Can celebrating high-achieving students encourage future success? [El experimento del paquete de honores: ¿Puede la celebración de estudiantes de alto rendimiento fomentar el éxito futuro? EdNavigator. <https://www.ednavigator.org/ideas/the-honors-packet-experiment-can-celebrating-high-achieving-students-encourage-future-success>
- EDNAVIGATOR. (2021).** How we help. [Cómo ayudamos]. <https://www.ednavigator.org/how-we-help/families-students>

Fair Education

💡 DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE LOS LÍDERES ESCOLARES Y DE LOS MAESTROS PARA LOGRAR EL COMPROMISO DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

ORGANIZACIÓN: [SCHOOLS PLUS] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [NUEVA GALES DEL SUR, QUEENSLAND, VICTORIA] [AUSTRALIA]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR RECURSOS] [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [NO INVOLUCRADA]

RESUMEN:

Schools Plus es una organización no gubernamental en Australia que se asocia con fundaciones y fideicomisos filantrópicos para proporcionar financiamiento, capacitación y recursos a escuelas en comunidades desfavorecidas para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Con el apoyo de la Fundación de la Familia de Vincent Fairfax, Schools Plus lanzó en 2016 el programa [Fair Education](#) (Educación justa). El objetivo del programa es equipar con los recursos y el conocimiento necesarios a los líderes y maestros escolares de áreas con un nivel socioeconómico bajo para involucrar de manera más efectiva a las familias y comunidades en el aprendizaje de los estudiantes. Desde su fundación, el programa ha lanzado 46 proyectos en 132 escuelas en Nueva Gales del Sur y 15 proyectos en 35 escuelas en Queensland. Se lanzaron dos proyectos piloto adicionales en grupos más pequeños de escuelas en Victoria en 2019 y 2020 (K. Robertson, comunicación personal, 30 de mayo de 2021; Schools Plus, 2021a). Para 2021, más de 50,000 estudiantes en 175 escuelas habían participado en el programa Fair Education. Schools Plus tiene como objetivo ampliar el alcance del programa en los próximos años (Schools Plus, 2021b).

Las escuelas diseñan e implementan sus propios programas basados en su conocimiento de las condiciones y desafíos locales. Esta flexibilidad y adaptación a las necesidades locales de la estructura general del programa

es clave para una implementación exitosa. Fair Education apoya a las escuelas en el desarrollo de estrategias de compromiso innovadoras principalmente mediante financiamiento y entrenamiento para proyectos. Se proporciona financiación para proyectos de tres años de duración. Las escuelas individuales reciben hasta \$70,000 (AUD) y los grupos de escuelas reciben hasta \$250,000 (AUD). Los entrenadores de Fair Education asesoran a los equipos de liderazgo del proyecto en cada etapa de este. Las escuelas participantes se incorporan a la comunidad de práctica de Fair Education, un espacio para compartir lecciones y nuevos enfoques y generar conocimiento colectivo en toda la red. Algunos ejemplos de proyectos que las escuelas han diseñado e implementado incluyen un programa en Queensland que brinda a las familias locales oportunidades de aprendizaje del idioma inglés para facilitar la participación en el aprendizaje de sus hijos, y un centro de aprendizaje para apoyar a los estudiantes vulnerables en Nueva Gales del Sur (Schools Plus, 2021a).

El programa Fair Education está guiado por tres objetivos principales: el compromiso familiar y comunitario, la capacitación del liderazgo escolar y una comunidad de práctica. Estos objetivos constituyen resultados intermedios beneficiosos, así como insumos necesarios para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. [Las evaluaciones del programa](#) indican que los proyectos de Fair Education están contribuyendo a un compromiso familiar y comunitario más efectivo: el 53% de las escuelas participantes en Queensland lograron sus objetivos de compromiso familiar y comunitario al final de su primer año en el programa Fair Education. También se han logrado impactos alentadores en el desarrollo del liderazgo en Queensland, donde más del 70% de las escuelas informaron mejoras en las capacidades de liderazgo después de un año en el programa. La evidencia también muestra una creciente comunidad de práctica entre las escuelas participantes del programa Fair Education. En 2019, 171 maestros y líderes escolares que representan a 71 escuelas y 41 proyectos en Nueva Gales del Sur y Queensland participaron en conferencias de Fair Education, donde compartieron los éxitos y desafíos de los proyectos, soluciones colaborativas y establecieron conexiones y alianzas con otras escuelas (Schools Plus, 2021a).

Recursos y testimonios

Sobre la comunidad de práctica: “El proyecto (Fair Education) nos ha proporcionado un marco para trabajar de manera colegiada. Todo acerca del proyecto ha permitido que esto suceda, el dinero permite capacitar a los maestros, el tiempo permite que las cosas sucedan y el entrenamiento nos permite reflexionar y desarrollarnos”.

–Proyecto AVID de Dubbo College (Schools Plus, 2021a)

- 🌐 [Fair Education en Nueva Gales del Sur: Informe de evaluación final de 2020 \(en inglés\)](#)
- 🌐 [Pautas de financiamiento del programa Fair Education \(en inglés\)](#)

Referencias

SCHOOLS PLUS. (2021A). Fair education: Engaging families and communities to improve student outcomes [Educación justa: involucrar a las familias y a las comunidades para mejorar los resultados de los estudiantes]. https://www.schoolsplus.org.au/wp-content/uploads/2020/12/SP_Fair-Education_Final-Digital.pdf

SCHOOLS PLUS. (2021B). Fair education: Engaging families in student learning. [Educación justa: involucrar a las familias en el aprendizaje estudiantil]. <https://www.schoolsplus.org.au/what-we-do/fair-education/>

FASTalk

💡 MENSAJES DE TEXTO EN EL IDIOMA MATERNO PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE EN CASA

ORGANIZACIÓN: [FAMILY ENGAGEMENT LAB] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [CALIFORNIA] [LOUISIANA] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [HOGAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

FASTalk, que significa Families and Schools Talk (Charla de familias y escuelas), es una herramienta de compromiso de la familia y la escuela que utiliza mensajes de texto para reforzar el aprendizaje en el hogar. Diseñada para promover la equidad e involucrar a familias históricamente desatendidas en el aprendizaje de sus hijos, FASTalk brinda regularmente a las familias información accesible sobre el aprendizaje de sus hijos en la escuela (Family Engagement Lab, s.f.). Tres veces por semana, los maestros envían a los padres actualizaciones y recordatorios sobre las actividades de sus hijos en el aula, así como actividades divertidas y fáciles que los padres pueden hacer con sus hijos para facilitar el aprendizaje continuo en casa. Los mensajes se traducen a más de 100 idiomas para garantizar que los maestros puedan comunicarse con las familias en su idioma materno. Al cerrar las brechas lingüísticas, FASTalk crea un canal de comunicación más claro entre maestros y familias que, de otro modo, podrían enfrentar obstáculos para lograr un compromiso efectivo (O'Bryon y Sundaram, 2021).

FASTalk, que está en línea con planes de estudio preestablecidos y con estándares nacionales, como los Common Core, permite a los maestros enviar mensajes con actividades rápidas y atractivas e iniciadores de conversaciones que facilitan el aprendizaje en casa. Por ejemplo, si los estudiantes de tercer grado están realizando prácticas de comparación y contraste de personajes de un libro que leyeron en clase, los padres pueden recibir un mensaje de texto de FASTalk pidiéndole a su hijo que compare y

contraste sus canciones favoritas o el clima. Los mensajes de texto también incluyen encuestas rápidas que piden a los padres que indiquen si completaron la actividad y que registren la dificultad de la tarea. Esto proporciona a los maestros retroalimentación sobre las experiencias de las familias con las actividades. Al finalizar cada actividad de aprendizaje en casa, las familias reciben mensajes de refuerzo positivo que agradecen a los padres y proporcionan información sobre cómo y por qué estos ejercicios ayudan a desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.

Esta intervención apoya la idea de que proporcionar a los padres actividades concretas y refuerzo positivo puede fomentar un mayor aprendizaje de los estudiantes. Una evaluación de FASTalk determinó que el programa tenía una alta probabilidad de efectividad para los estudiantes cuyo idioma materno difería del idioma de su maestro (Welch, 2018).

Recursos y testimonios

💬 “Hablando desde la perspectiva de un padre, los mensajes no solo son acogedores, sino que no son demasiado complicados. Es como si cualquiera pudiera tomar esta simple tarea que se me pide que haga con mi hijo y ejecutarla”. –Georgia Gross, madre, Baton Rouge, LA (O’Byron y Sundaram, 2021)

🌐 [Video sobre FASTalk](#) (en inglés)

Referencias

- FAMILY ENGAGEMENT LAB. (N.D).** FASTalk. <https://www.familyengagementlab.org/fastalk.html>
- O'BRYON, E., Y SUNDARAM, V. (22 DE JUNIO DE 2021).** Family engagement in action: Family Engagement Lab [El compromiso de la familia en acción: Family Engagement Lab]. <https://www.carnegie.org/topics/topic-articles/family-community-engagement/family-engagement-action-family-engagement-lab-text-message-home-activities/>
- WELCH, K. (AGOSTO DE 2018).** Evaluation of the FASTalk Program in. Family Engagement Lab [Evaluación del programa FASTalk en el Family Engagement Lab]. Lab. https://www.familyengagementlab.org/uploads/1/0/0/1/100109266/1718_fastalk_eval_findings_brief_pdf

The First Educators

💡 CAPACITACIONES QUINCENALES PARA EL EMPODERAMIENTO DE LOS PADRES

ORGANIZACIÓN: [SCHOOL THE WORLD] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [GUATEMALA] [HONDURAS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

[CAMBIAR MENTALIDADES] [DESARROLLAR HABILIDADES]

LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Fundado en 2009, School the World tiene como objetivo cultivar el papel de los padres como los primeros educadores en la vida de sus hijos. El programa utiliza el amor natural de los niños por el aprendizaje para combatir los fallos de los sistemas escolares, mejorar los resultados del aprendizaje y acabar con la pobreza generacional (School the World, s.f.c). El proyecto First Educators es un componente de esta estrategia más amplia. Su objetivo es lograr que los estudiantes sean aprendices más efectivos al empoderar a los padres para que comprendan mejor su papel en la educación y su capacidad de participación (School the World, s.f.). En el proyecto First Educators, los padres participan en capacitaciones quincenales de empoderamiento, donde aprenden sobre sus derechos como padres, los derechos de sus hijos respecto a la educación, las responsabilidades de sus maestros e información básica sobre el desempeño del sistema educativo en su comunidad y país.

El enfoque inicial de estos entrenamientos es mostrarles a los padres cómo pueden ayudar a sus hijos a aprender, generalmente a través de acciones simples como preguntarles a sus hijos sobre su día. Luego, los entrenadores alientan a los padres a concentrarse en mejorar los insumos educativos sobre los que tienen control. Por ejemplo, se les pide a los padres que se aseguren de que sus hijos lleguen a la escuela a tiempo y que esperen que el maestro también llegue a tiempo. El enfoque del programa First Educators

también alienta a los padres a responsabilizar a los maestros, las escuelas y los gobiernos de brindar una educación de calidad. Los padres reciben recursos para guiar los esfuerzos de promoción del cambio educativo en áreas que inicialmente pueden parecer fuera de su alcance como padres. Se les anima, por ejemplo, a abogar por cambios en las políticas con respecto a la duración de las clases o al contenido del plan de estudios.

El programa First Educators se basa en la creencia de que empoderar a los padres con conocimientos y enfatizar su importancia en el proceso educativo puede conducir a mejoras dramáticas en la calidad de la educación. Hasta la fecha, más de 6,800 padres han participado en capacitaciones en más de 100 comunidades y escuelas en zonas rurales de Guatemala y Honduras (K. Curran, comunicación personal, 21 de abril de 2021). Debido a que estas capacitaciones de empoderamiento para padres se implementaron junto con una serie de otras intervenciones, es difícil analizar el impacto directo de las capacitaciones por sí solas. Sin embargo, un análisis del programa Fair Education en su conjunto mostró que el programa dio como resultado una mayor adherencia a los horarios escolares, una disminución en las tasas de deserción, el fortalecimiento de la creencia entre los padres de que son responsables de la educación de sus hijos y un aumento en el porcentaje de estudiantes que recibieron ayuda de sus padres para realizar las tareas escolares (K. Curran, comunicación personal, 21 de abril de 2021; School the World, s.f.b).

Recursos

- 🌐 [Descripción de los programas de School the World](#) (en inglés)

Referencias

SCHOOL THE WORLD. (N.D.A). Community schools [Escuelas comunitarias]. <https://schooltheworld.org/community-schools-2/>

SCHOOL THE WORLD. (N.D.B). Impact report. [Informe de impacto].

SCHOOL THE WORLD. (N.D.C). Meet our team. [Conozca a nuestro equipo]. <https://schooltheworld.org/meet-our-team/>

Fundación Flamboyán

💡 CAPACITACIÓN DE MAESTROS Y VISITAS DOMICILIARIAS PARA GENERAR CONFIANZA

ORGANIZACIÓN: [FUNDACIÓN FLAMBOYÁN] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [WASHINGTON, D.C.] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

La Fundación Flamboyán cree que a los estudiantes les va mejor cuando las familias y los maestros trabajan juntos. Al asociarse con escuelas públicas locales en el Distrito de Columbia, Flamboyán se involucra en relaciones de varios años para generar confianza entre los maestros y las familias (Fundación Flamboyán, s.f.). A partir de 2018, la fundación había apoyado el compromiso de la familia y la escuela para 49 escuelas, 1,500 maestros y 20,000 estudiantes. Como reflejo del espíritu de colaboración equitativa de Flamboyán, los maestros y los padres se unen para dirigir los entrenamientos sobre compromiso de la familia y la escuela en todo el distrito. Estas capacitaciones se enfocan en el cambio de mentalidades y estimulan a los maestros a desafiar las suposiciones negativas sobre las familias y los estudiantes y, en cambio, enfocarse en las inequidades sistémicas y en los activos de las familias. El objetivo es crear confianza mutua y una cultura de responsabilidad colectiva porque los maestros no pueden tener éxito sin los padres y los padres no pueden tener éxito sin los maestros.

Las visitas domiciliarias pueden lograr la alineación entre padres y maestros al humanizar a los maestros y lograr que las familias dejen de considerarlos como figuras de autoridad distantes. Las visitas domiciliarias también pueden ayudar a los maestros a comprender mejor las realidades vividas por las familias y reducir los prejuicios implícitos, especialmente si el maestro y el alumno son de diferentes orígenes raciales (McKnight et al., 2017). Un estudio reciente confirma que el sesgo implícito entre maestros está

asociado con disparidades en el rendimiento y la disciplina escolar entre estudiantes de raza blanca y negra (Chin et al., 2020). Las visitas domiciliarias ayudan a los maestros y a las familias a reconocer sus semejanzas como seres humanos. Además, los maestros aprovechan su capacitación en comunicación positiva al hablar sobre los desafíos que enfrentan los niños y las áreas de mejora de modo que los padres no respondan automáticamente a la defensiva.

Recursos

🌐 [Video de entrenamiento sobre las visitas domiciliarias](#) (en inglés)

Referencias

- CHIN, M. J., QUINN, D. M., DHALIWAL, T. K., & LOVISON, V. S. (2020).** Bias in the air: A nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. [Prejuicio en el aire: una exploración a nivel nacional de las actitudes raciales implícitas de los maestros, el sesgo de agregación y los resultados de los estudiantes]. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
- FLAMBOYAN FOUNDATION. (N.D).** School partnerships. [Asociaciones escolares] <https://flamboyanfoundation.org/family-engagement-partnership/>
- MCKNIGHT, K., VENKATESWARAN, N., LAIRD, J., ROBLES, J. Y SHALEV, T. (OCTUBRE DE 2017).** Mindset shifts and parent teacher home visits [Cambio de mentalidades y visitas domiciliarias de padres y maestros]. *Teacher Home Visits*. http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2018/02/PTHV_Study1_Executive-Summary-1.pdf

Plan de Acción Nacional Learning Together

PLAN DE ACCIÓN NACIONAL PARA EL INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES

ORGANIZACIÓN: [GOBIERNO ESCOCÉS] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [ESCOCIA] [REINO UNIDO]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN]

[CONSTRUIR RELACIONES] [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Desde la década de 1980, Escocia ha promulgado una serie de reformas educativas. Aprobó la Ley de Educación (Escocia) en 1980, la Ley de Estándares en las Escuelas de Escocia etc. en 2000 y la Ley de Educación (Apoyo Adicional al Aprendizaje) en 2004 para aumentar la calidad de las escuelas escocesas (Education Scotland, s.f.). Sin embargo, hasta hace poco, la legislación nacional no se enfocaba explícitamente en el tema del compromiso de los padres. En 2006 esto empezó a cambiar. El gobierno escocés comenzó a buscar formas de promover interacciones más significativas entre las familias y las escuelas. Esto surgió en respuesta a una investigación que destacó los beneficios de la participación y el compromiso de los padres en el aprendizaje de los niños, así como al consenso general de que los arreglos previos de la junta escolar, que habían estado vigentes desde 1988, requerían una reforma.

Con este fin, en 2006 se aprobó la Ley de Escuelas Escocesas (Participación de los Padres). La legislación ordenaba que los ministros y las autoridades educativas de Escocia tomaran una serie de medidas para aumentar la participación de los padres. Estos incluyeron la transformación de las juntas escolares en consejos de padres, junto con el mandato de que los funcionarios locales desarrollen estrategias para aumentar la participación de los padres (Gobierno de Escocia, 2006). Después de la implementación de la

Ley de Participación de los Padres, revisiones independientes concluyeron que la ley había logrado aumentar el involucramiento de los padres (National Parent Forum of Scotland, s.f.). Sin embargo, los funcionarios gubernamentales sintieron que aún quedaba trabajo por hacer. Querían aprovechar los cambios de políticas anteriores para crear un marco nacional para el compromiso de los padres, donde el gobierno trabajaría en conjunto con los actores locales para crear un sistema educativo más centrado en los padres. Para lograr esto, el gobierno escocés trabajó junto con Education Scotland (la agencia ejecutiva del gobierno escocés para la educación) y la Convención de Autoridades Locales Escocesas para crear el National Action Plan on Parental Involvement, Engagement, Family Learning and Learning at Home (Plan de acción nacional sobre participación de los padres, compromiso, aprendizaje familiar y aprendizaje en casa), establecido en 2018. El plan se creó en consulta con una serie de socios y organizaciones de partes interesadas, incluyendo grupos de padres y asociaciones de maestros.

El Plan de Acción Nacional de 2018 estableció una visión y estructura de cómo el gobierno escocés promovería el compromiso de los padres dentro del sistema educativo desde 2018 hasta 2021, abarcando la vida del niño desde antes del nacimiento hasta los 18 años (Gobierno de Escocia, 2018). El plan se divide en cinco secciones principales: participación de los padres; compromiso de los padres, aprendizaje familiar y aprendizaje en casa; igualdad y equidad; liderazgo y habilidades; y evidencia, inspección y mejora. Cada sección contiene múltiples objetivos. Bajo cada objetivo hay varias acciones individuales que el Gobierno de Escocia y Education Scotland deben implementar. Por ejemplo, uno de los cinco objetivos de la sección de participación de los padres se centra en ampliar las oportunidades para que los padres colaboren en todos los niveles del sistema educativo. Para lograr este objetivo, el gobierno escocés se compromete, entre otras acciones, a desarrollar un conjunto de herramientas para uso de los responsables de la formulación de políticas con el objetivo de permitir la participación de los padres y aumentar el uso del presupuesto participativo —un sistema en el que los padres participan en el proceso de elaboración del presupuesto—. Las secciones también incluyen puntos destacados y estudios de casos de ejemplos específicos de compromiso de los padres, junto con pasos clave

para que las autoridades locales, los profesionales, los administradores y las familias logren cada objetivo. En general, el plan contiene 13 metas y 52 acciones nacionales que deben ser completadas por el gobierno y sus socios.

Durante los tres años que lleva en vigor, el Plan de Acción Nacional ha tenido un impacto positivo en todo el sistema escolar escocés, que incluye 2,476 escuelas y 2,587 centros de aprendizaje temprano (Gobierno de Escocia, 2020). El plan afecta directamente a los 702,197 estudiantes inscritos actualmente en estas escuelas y a los 53,400 maestros que trabajan en ellas (Gobierno de Escocia, 2020). Para que la implementación sea más efectiva, el gobierno escocés convocó a varios grupos de trabajo para dar atención a acciones de alta prioridad. El gobierno también creó una red de Learning Together, en la que se reunieron profesionales, académicos y legisladores que colaboran para determinar la mejor manera de fomentar el compromiso de los padres. La red también trabajó para identificar y brindar apoyo a los campeones locales del compromiso de los padres. El gobierno escocés también creó un grupo directivo del plan Learning Together para garantizar la rendición de cuentas del plan de acción. El grupo está compuesto por una serie de diversas organizaciones y organismos gubernamentales centrados en la educación que coordina la implementación del plan y realiza un seguimiento de su progreso, además de revisar los informes mensuales presentados por los actores dentro del plan. El grupo se asegura de que los actores locales estén trabajando de acuerdo con las acciones y los objetivos establecidos en el plan, evitando la microgestión.

Roles

Personal

- El gobierno escocés colabora con socios como el National Parent Forum of Scotland, la Convención de Autoridades Locales Escocesas, asociaciones de directores y otros para crear el Plan de Acción Nacional.

- El gobierno escocés y sus socios implementan el plan y sus 52 acciones, incluyendo los programas de financiamiento, la actualización de marcos y políticas obsoletos y el desarrollo de nuevos informes y materiales.
- Tanto el National Parent Forum como el grupo directivo de Learning Together monitorean el progreso hacia el logro de objetivos y metas más amplios.
- Los funcionarios del gobierno local, las escuelas, las organizaciones y los grupos de trabajo colaboran con el gobierno según lo descrito en el plan, brindan sugerencias sobre formas de aumentar el compromiso e incorporan el plan en sus propios documentos de estrategia de compromiso de los padres.

Familias

- Las familias participan en los programas implementados mediante del plan y utilizan los nuevos recursos y materiales de aprendizaje creados en base a este.
- Los miembros de los consejos de padres y otros padres brindan comentarios sobre el Plan de Acción Nacional y recomiendan actividades adicionales.

Recursos requeridos

Personas

- El personal de la Dirección de Aprendizaje del Gobierno de Escocia y de Education Scotland trabajan juntos para crear el plan.

Financieros

- Salarios de los empleados que crean el plan.

Tecnológicos

- El plan se publica en el sitio web del Gobierno de Escocia.
- El plan se promociona utilizando el correo electrónico y las redes sociales.

¿Cómo lo hacen?

El Plan de Acción Nacional proporciona una visión nacional, pero permite la innovación y la flexibilidad locales y comunitarias. El plan desglosa el trabajo necesario en metas y acciones manejables que debe tomar el gobierno escocés durante tres años. Es importante destacar que el plan destaca el liderazgo de aquellos que marcan la diferencia en el día a día: los padres y las familias, los maestros, los directores escolares, los gerentes, los profesionales y otros socios. El marco proporciona sugerencias sobre cómo los líderes pueden lograr la alineación con el marco, pero en última instancia les permite adaptarlo a su contexto local como les parezca conveniente. El plan se basa en el principio rector de “Getting it right for every child” (hacerlo bien para todos los niños), que alienta a los proveedores de servicios para jóvenes a optimizar sus sistemas y trabajar juntos para que “los jóvenes puedan recibir la ayuda adecuada, en el momento adecuado, de las personas adecuadas” (Gobierno de Escocia, s.f.). El objetivo es ayudarlos a crecer sintiéndose amados, seguros y respetados para que puedan desarrollar todo su potencial.

El tema central del plan es establecer relaciones entre los padres y las escuelas basadas en la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. A través de su metodología, el plan también crea relaciones de colaboración entre el gobierno escocés, las organizaciones de padres nacionales, los profesionales, las organizaciones asociadas, las organizaciones educativas no gubernamentales y las escuelas. Además, todas las metas y las acciones del plan se enfocan en la equidad. Según el plan, los formuladores de políticas reconocen que cada familia puede encontrarse con barreras que

dificulten el compromiso y trabajan para proporcionar a los líderes locales las herramientas y la flexibilidad para conectarse de manera efectiva con todas las familias.

Recursos

- 🌐 [Learning Together: National Action Plan on Parental Involvement, Engagement, Family Learning and Learning at Home, 2018–21](#)
[Aprendamos juntos: Plan de acción nacional sobre participación de los padres, compromiso, aprendizaje familiar y aprendizaje en casa, 2018-21] (en inglés)
- 🌐 [Review of the Impact of the Scottish Schools \(Parental Involvement\) Act 2006](#) [Revisión del impacto de la Ley de Escuelas Escocesas (Participación de los padres) de 2006] (en inglés)
- 🌐 [Respuesta de la Academia Douglas al Plan de Acción Nacional](#) (en inglés)
- 🌐 [Respuesta del South West Educational Improvement Collaborative al Plan de Acción Nacional](#) (en inglés)

Referencias

EDUCATION SCOTLAND. (N.D.). Legislation. [Legislación]. <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/legislation/>

NATIONAL PARENT FORUM OF SCOTLAND. (N.D.). Review of the impact of the Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006. [Revisión del impacto de la Ley de Escuelas Escocesas (Participación de los padres) de 2006]. <https://www.gov.scot/publications/summary-statistics-schools-scotland-2020/pages/1/>

GOBIERNO DE ESCOCIA. (S.F.). Getting it right for every child (GIRFEC) [Hacerlo bien para todos los niños]. <https://www.gov.scot/policies/girfec/>

GOBIERNO DE ESCOCIA. (12 DE SEPTIEMBRE DE 2006). Guidance on the Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006 [Pautas sobre la Ley de Escuelas Escocesas (Participación de los padres) de 2006]. <https://www.gov.scot/publications/guidance-scottish-schools-parental-involvement-act-2006/>

GOBIERNO DE ESCOCIA. (21 DE AGOSTO DE 2018). Learning together: National action plan on parental involvement, engagement, family learning and learning at home 2018–2021 [Aprendamos juntos: Plan de acción nacional sobre participación de los padres, el compromiso, el aprendizaje familiar y el aprendizaje en casa, 2018-21]. <https://www.gov.scot/publications/learning-together-scotlands-national-action-plan-parental-involvement-parental-engagement/>

GOBIERNO DE ESCOCIA. (15 DE DICIEMBRE DE 2020). Schools in Scotland—summary statistics: 2020 [Escuelas en Escocia—estadísticas resumidas: 2020] <https://www.gov.scot/publications/summary-statistics-schools-scotland-2020/pages/1/>

Lively Minds

ORGANIZACIÓN: [LIVELY MINDS] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [GHANA] [UGANDA]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

Lively Minds ayuda a las madres marginadas de las comunidades de agricultura de subsistencia de las zonas rurales de Ghana y Uganda a apoyar el desarrollo temprano de sus hijos. Se enfoca en las capacidades y las mentalidades, empoderando a las madres con las habilidades y la confianza necesarias para brindar oportunidades de aprendizaje y apoyo educativo a sus hijos en edad preescolar. Cuando la fundadora Alison Naftalin inició la organización sin fines de lucro en 2008, tenía la intención de que los hermanos mayores de los niños dirigieran el programa de desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, muchas madres expresaron interés en recibir capacitación para apoyar a sus hijos y expresaron su frustración por ser ignoradas como recursos capaces debido a la falta de alfabetización o educación formal (A. Naftalin, comunicación personal, 19 de abril de 2021). Posteriormente, el objetivo de Lively Minds se expandió para promover la preparación escolar al mejorar el bienestar y el conjunto de habilidades de las madres. El programa ahora es gestionado por el gobierno. Lively Minds capacita a los equipos del gobierno local, quienes a su vez capacitan a los maestros para que impartan talleres mensuales en los que los padres aprenden métodos sencillos y adaptados a las circunstancias locales para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos en el hogar. A cambio, los padres capacitados ejecutan [esquemas de juego](#) sin costo para los niños en edad preescolar de la comunidad.

Lively Minds trabaja en asociación con los gobiernos locales, que son propietarios del programa y lo implementan. Los gobiernos reciben dos años de apoyo técnico inicial de Lively Minds, así como un plan de estudios completo, talleres de capacitación y métodos para el control de calidad continuo después de que finaliza el período de financiamiento de dos años (Lively Minds, s.f.).

Según los resultados de un ensayo de control aleatorizado de referencia, antes de participar en el programa, la mayoría de los padres no conocían los nombres de los maestros de sus hijos, una quinta parte de los niños no habían participado en ningún juego ni habían recibido ningún tipo de estimulación en los últimos tres días, y la gran mayoría de los niños no podía identificar ningún número (A. Naftalin, comunicación personal, 19 de abril de 2021). El programa Lively Minds para el desarrollo de la primera infancia mejoró significativamente cada una de estas métricas, además del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, particularmente de los estudiantes más marginados. De hecho, un estudio de control aleatorizado reciente mostró que el efecto del programa en las habilidades cognitivas de los niños en el 20% de los hogares más pobres fue dos veces mayor que en los niños de los hogares más acomodados. Además, el programa redujo la desnutrición aguda entre los niños participantes (Instituto de Estudios Fiscales e Innovaciones para la Acción contra la Pobreza, 2020). Al desarrollar la confianza y las habilidades de los padres en torno al cuidado infantil, el programa Lively Minds puede cambiar la falsa percepción de que las madres no pueden marcar una diferencia crucial en la educación de sus hijos debido a la falta de capacitación o educación.

En última instancia, empoderar a las madres a través de estrategias de desarrollo integral en el hogar y en la escuela beneficia a sus hijos, a su comunidad y a las propias madres. Un ensayo de control aleatorio de 2019 realizado por el [Instituto de Estudios Fiscales e Innovaciones para la Acción contra la Pobreza](#) mostró que el programa Lively Minds tuvo un efecto positivo en todos los dominios del desarrollo de los niños participantes: cognitivo, socioemocional y de salud. Las madres también mostraron mejores prácticas de crianza y conocimientos sobre el desarrollo de la primera infancia. Además, el informe mostró que la satisfacción laboral de los maestros mejoró, pues apreciaron recibir más apoyo de los padres, especialmente dada la proporción promedio de 1 maestro por 55 alumnos. El programa beneficia a alrededor de 49,800 niños y 11,000 madres anualmente (Lively Minds, 2019).

Estrategias

💡 CAPACITACIÓN DE MAESTROS SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS MADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [NO INVOLUCRADA]

Los maestros de jardín de infantes de todas las escuelas asisten a un curso inicial que dura 5.5 días y que abarca temas como la gestión de esquemas de juego, la capacitación de las madres y el aprendizaje a través del juego. El programa ayuda a los maestros a apoyar de mejor manera a las madres que lideran los grupos de aprendizaje basados en el juego para niños en edad preescolar. El director y el presidente de la Asociación de Padres y Maestros también asisten a una parte del entrenamiento, el cual cuenta con el apoyo de equipos distritales del Servicio de Educación de Ghana (GES, por sus siglas en inglés) del Ministerio de Educación. Luego, cada año escolar, los maestros asisten a dos entrenamientos de “recarga” de medio día de duración.

💡 GRUPOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN EL JUEGO DIRIGIDOS POR MADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CAMBIAR MENTALIDADES] [DESARROLLAR HABILIDADES]

[SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

Dos maestros de jardín de infantes capacitados entrenan a 30-40 madres marginadas por comunidad para ejecutar esquemas de juego gratuitos para los niños en edad preescolar de su comunidad, brindando a los niños una oportunidad vital de aprender a través del juego. Las madres también reciben entrenamiento básico sobre salud y saneamiento. El curso está diseñado específicamente para madres analfabetas y se lleva a cabo en dos reuniones comunitarias de 2 horas y ocho talleres participativos de 2 horas. En Ghana, los entrenamientos son supervisadas por equipos distritales del GES. El

contenido incluye cómo crear juegos y cómo jugarlos, enseñanza orientada a los niños y prácticas sanitarias. El plan de estudios utiliza cambios de comportamiento y enfoques basados en el juego para transformar mentalidades y ganar participación y voluntarios. Las madres entrenadas continúan facilitando esquemas de juego en el jardín de infantes local, y cada madre enseña en grupos durante 1.5 horas a la semana. Los niños se dividen en grupos y cada grupo participa en el esquema de juego una vez a la semana durante una hora. Los niños restantes participan en juegos al aire libre organizados por algunas de las madres entrenadas. Cada madre tiene una estación de juegos y enseña utilizando métodos basados en el descubrimiento. Los niños rotan a través de cinco estaciones: sentidos y tamaños, combinación, números y conteo, construcción y narración de historias. Además, los niños deben lavarse las manos antes de participar, lo que les ayuda a desarrollar hábitos sanitarios. Estas habilidades transversales desarrollan funciones ejecutivas, proporcionando la base para el aprendizaje. Las madres enseñan usando métodos basados en el descubrimiento y el juego en lugar del método de memorización, que es la norma en las escuelas.

TALLERES DE CRIANZA GRUPAL

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CAMBIAR MENTALIDADES]

[DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Cada mes, los maestros de jardín de infantes llevan a cabo talleres de crianza grupal para madres, usando guiones que suministran métodos sencillos para mejorar la crianza utilizando materiales locales. Los temas del taller incluyen nutrición, higiene, derechos del niño, juego, comunicación, prevención de la malaria, concientización financiera, autoestima y educación inclusiva (Instituto de Estudios Fiscales e Innovaciones para la Acción contra la Pobreza, 2020). Esto promueve la concientización sobre una variedad de problemas de salud pública y cuidado infantil, refuerza nuevos comportamientos y actúa como un incentivo poderoso para mantener a las madres comprometidas con la enseñanza utilizando los esquemas de juego.

Roles

Personal

- Los miembros del personal del distrito participan en actividades de sensibilización sobre el desarrollo de la primera infancia organizadas por Lively Minds y reciben un paquete continuo de apoyo para el desarrollo de capacidades.
- Los miembros del personal del distrito organizan mensualmente entrenamientos de recarga para dos maestros de jardín de infantes de cada escuela.
- Los miembros del personal del distrito supervisan el entrenamiento de las madres sobre los esquemas de juego durante dos reuniones comunitarias de dos horas y ocho talleres participativos de dos horas.
- Los miembros del personal del distrito realizan visitas periódicas sin previo aviso a los esquemas de juego para garantizar el control de calidad y la capacitación continua.
- El personal del distrito y los maestros de jardín de infantes transmiten programas de radio semanales para los padres, utilizando guiones proporcionados por Lively Minds.
- Lively Minds, miembros del personal del distrito y maestros sobresalientes de las escuelas que utilizan los esquemas de juego capacitan a dos maestros de jardín de infantes de cada escuela sobre la gestión de los esquemas de juego, la capacitación de las madres y el aprendizaje a través del juego.
- Lively Minds involucra regularmente al personal del distrito mediante actividades de compromiso y sensibilización.

- Los maestros de jardín de infantes capacitan a 30-40 madres marginadas por comunidad en la gestión de esquemas de juego y en conceptos de salud y saneamiento básicos.
- Lively Minds proporciona guiones a los maestros de jardín de infantes para que realicen talleres para padres mensuales y episodios radiales semanales sobre cómo mejorar las habilidades de crianza.
- Lively Minds entrena al personal del distrito para monitorear los esquemas de juego y garantizar el control de calidad y la capacitación continua.

Familias

- Las madres facilitan esquemas de juego y enseñan en grupos una vez a la semana durante 1.5 horas y cuatro veces a la semana durante una hora en su jardín de infantes local.
- Las madres implementan nuevos métodos de crianza en sus hogares y comparten estos métodos con sus comunidades.
- Las madres participan en talleres de crianza grupal mensuales organizados por maestros del jardín de infantes capacitados por el personal del distrito.
- Los padres sintonizan el programa de radio para aprender prácticas de crianza que pueden adoptar en casa.

Recursos requeridos

Personas

- Lively Minds emplea personal para capacitar y apoyar a las agencias locales.
- En Ghana, los miembros del personal del distrito de los Servicios de Educación de Ghana del Ministerio de Educación facilitan la implementación del programa.
- En Uganda, una red de voluntarios del Equipo de Salud de la Aldea del programa nacional de trabajadores de salud comunitarios facilita la implementación del programa.
- Participan de 30 a 40 madres locales por comunidad.
- Dos maestros de jardín de infantes por escuela participante realizan talleres mensuales para padres y gestionan los esquemas de juego junto con las madres.

Espacios

- Los programas de juego y los talleres de capacitación se llevan a cabo en las escuelas de jardín de infantes locales o, si no es posible el acceso a una escuela local, en cualquier edificio de la comunidad.

Financieros

- Los costos totales promedio para Lively Minds durante el período de evaluación inicial fueron \$150 por madre y \$37 por niño.
- El costo para Lively Minds durante un período de implementación de tres años en 257 escuelas promedió \$19 por niño.
- Cada escuela compra sus propios juegos.

¿Cómo lo hacen?

Una táctica importante en la implementación del programa Lively Minds fue utilizar un enfoque de base para un diseño orientado al usuario. Los líderes del programa invirtieron mucho tiempo y recursos en el proceso de diseño para comprender las barreras contextuales y las mentalidades que afectan la participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia. La organización pasó cuatro años probando docenas de objetivos y mensajes para determinar los que tendrían un mayor impacto en las madres. Si bien las conversaciones iniciales llevaron a las madres a centrarse en temas como las microfinanzas, una discusión más profunda reveló que la creación de entornos familiares propicios para el desarrollo infantil beneficiaría más a la comunidad. Las discusiones posteriores subrayaron que para superar la creencia de que los padres no desempeñan ningún papel en el aprendizaje de sus hijos, cualquier intervención debe centrarse de manera integral en el bienestar y la mentalidad de las madres.

Un desafío para lograr este cambio de actitud fue refutar nociones preconcebidas de larga data sobre el desarrollo de la primera infancia y las capacidades de los padres (A. Naftalin, comunicación personal, 19 de abril de 2021). Tanto los padres como el sistema educativo en general tuvieron que superar el sesgo sistemático de considerar a las madres como maestras incapaces debido a la falta de educación formal. Los miembros de la comunidad expresaron su deseo de que las madres se vean a sí mismas como un activo para la educación de sus hijos. Esto implicó un cambio de mentalidad más amplio en torno al desarrollo de la primera infancia, enfocándose en su importancia fundamental para la vida de un niño.

Aunque el gobierno de Ghana agregó dos años de educación preprimaria como parte de los requisitos del país en 2007, muchas escuelas rurales y padres carecían de recursos para la educación de la primera infancia y no entendían sus efectos en la educación a largo plazo. Muchos optaron por dejar que los niños jugaran entre ellos en lugar de ir a la escuela. Utilizando viñetas participativas basadas en historias, los representantes de Lively Minds trabajaron con las comunidades para demostrar el problema que

implicaba no explotar el potencial de desarrollo de los niños y explicaron que un programa de empoderamiento de las madres como Lively Minds podría proporcionar una solución. Esto fue especialmente importante dada la variedad de organizaciones no gubernamentales que compiten en el norte de Ghana. Lively Minds tuvo que convencer a las personas para que participaran a pesar de que no recibirían los incentivos económicos o el apoyo material que muchas organizaciones no gubernamentales proporcionaban a cambio de su participación. Por lo tanto, Lively Minds tuvo que sensibilizar a las familias sobre el problema del desarrollo infantil para que las comunidades locales vieran el valor del programa.

Lively Minds también se centró en la implementación organizada y sistemática del programa, ya que para mantener el bajo costo de la intervención era esencial contar con estándares de calidad claros y con reglas básicas. En los primeros días de la organización, el financiamiento fue escaso, por lo que se eliminaron todas las actividades no esenciales. Por ejemplo, el curso para padres se considera un curso formal, no algo opcional o voluntario. Por lo tanto, si una madre llega tarde o se ausenta constantemente, es posible que sea removida del curso y se le impida recibir la certificación. Mantener el programa simple es clave para su sostenibilidad y eficacia. Comprender la importancia de la responsabilidad y la sostenibilidad, además de los contextos únicos de las comunidades, ha permitido que el programa se mantenga y se amplíe en un entorno competitivo.

Recursos y testimonios

“Antes del programa LM, solía evitar hablar con la gente. Ahora dejé de temer a la gente y puedo hablar con cientos de personas”. –Madre de Nalwesambula A, Uganda (Lively Minds, 2019)

“Al principio, los niños no sabían nada, especialmente en el idioma local. No conocían los colores. . . . Pero ahora entienden con facilidad la mayoría de los términos, e incluso los entienden mejor que nosotros. . . . En el pasado no aprendían lo suficiente. Aquellos a quienes enseñamos actualmente son inteligentes y muy diferentes. Son capaces de pensar más rápido que quienes no han tenido la oportunidad de jugar con los esquemas de juego”. –Dorcas, una madre que participa en los esquemas de juego del distrito de Bongo, región Alta Oriental, Ghana (Lively Minds, 2019)

🌐 [Video con historias de impacto](#) (subtitulado en inglés)

● Ejemplos de aprendizaje basado en juegos

🌐 [Video sobre un juego de nombrar objetos](#) (en inglés)

🌐 [Video sobre un juego de comunicación](#) (en inglés)

Referencias

IINSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES E INNOVACIONES PARA LA ACCIÓN CONTRA LA POBREZA.

(**JULIO DE 2019**). Improving early childhood development in rural Ghana through scalable community-run play schemes: Programme impact evaluation report [Mejora del desarrollo de la primera infancia en las zonas rurales de Ghana mediante esquemas de juego escalables gestionados por la comunidad: informe de evaluación del impacto del programa].

<https://ifs.org.uk/uploads/Improving%20Early%20Childhood%20Development%20in%20Rural%20Ghana.pdf>

INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES E INNOVACIONES PARA LA ACCIÓN CONTRA LA POBREZA.

(**2020**). Improving early childhood development and health with a community-run program in Ghana [Mejora del desarrollo y de la salud de la primera infancia con un programa de gestión comunitaria en Ghana].

https://d639f295-30d8-45a4-968d-84b22728f1ed.filesusr.com/ugd/cce-d63_2b0d8fefcd314e1aa3d915f87eaf4c68.pdf

LIVELY MINDS. (N.D.). Our model. [Nuestro modelo]. <https://www.livelyminds.org/our-model>

LIVELY MINDS. (2019). Trustees report and accounts for the year ended 31 December 2019 [Informe y cuentas de los fideicomisarios correspondientes al ejercicio finalizado el 31 de diciembre de 2019]. https://d639f295-30d8-45a4-968d-84b22728f1ed.filesusr.com/ugd/cced63_23d497f35cf44dc9892f19ae89e-f6e5d.pdf

Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne

💡 RECURSOS PARA FAMILIAS INMIGRANTES Y RECIÉN LLEGADAS

ORGANIZACIÓN: [DISTRITO ESCOLAR METROPOLITANO DEL MUNICIPIO DE WAYNE]

UBICACIÓN: [INDIANAPOLIS, INDIANA] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

El Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne es un distrito pequeño de alrededor de 16,500 estudiantes ubicado en el estado estadounidense de Indiana (Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne, s.f.). El distrito tiene 21 escuelas con una población diversa. A partir de 2019, alrededor del 36% de la población desde el jardín de infantes hasta el duodécimo grado se identificó como de raza negra, y una gran mayoría de estos estudiantes eran de ascendencia nigeriana. La población hispana correspondía a aproximadamente el 29%, y un 29% de la población estudiantil del distrito se identificaba como de raza blanca (Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne, s.f.). Solo en 2019, se unieron al distrito escolar 1,023 familias recién llegadas, definidas como aquellas que han residido en los Estados Unidos durante tres años o menos (D. Harris, comunicación personal, 21 de julio de 2021).

Dado el número significativo y creciente de familias inmigrantes y hablantes no nativos del inglés, el distrito escolar ha hecho un esfuerzo concertado para involucrar a estas familias en la educación de sus hijos. Como es comprensible, las familias recién llegadas a menudo luchan por adaptarse al sistema educativo de los Estados Unidos debido a factores como las barreras del idioma y las diferencias culturales en torno a lo que implica una educación de buena calidad. El distrito utiliza enlaces de padres dedicados, paquetes de

bienvenida para recién llegados y [reuniones mensuales para recién llegados](#) para optimizar el proceso de bienvenida. Estas estrategias ayudan a los padres a comprender e interactuar con la escuela de sus hijos y otras entidades de la comunidad. Estos esfuerzos fueron formalmente validados y consolidados en abril de 2017 cuando la junta de educación del distrito aprobó una resolución que reafirma su compromiso con un “ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo para todos los estudiantes sin importar su estatus migratorio” (Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne, 2017). Esta [resolución](#) sirvió para afirmar los pasos que el distrito ya había tomado para involucrar de manera efectiva y completa a las familias inmigrantes.

Los esfuerzos para aumentar el compromiso entre las familias inmigrantes y recién llegadas incluyen el empleo de una persona que sirve de enlace con las familias en cada escuela primaria y secundaria del Municipio de Wayne. Esta persona es responsable de involucrar a las familias en la educación de sus hijos. El distrito también emplea dos enlaces dedicados específicamente a las familias recién llegadas, incluyendo un individuo de habla nigeriana para servir de enlace con la creciente población nigeriana. Si bien alrededor del 20% de las familias recién llegadas hablan inglés, tener una persona designada con experiencias de vida similares puede abrir puertas de comunicación con estas familias y agregar otro nivel de apoyo (D. Harris, comunicación personal, 21 de julio de 2021). Un papel importante de los enlaces que trabajan con familias recién llegadas es ayudar a los padres a comprender las diferencias entre sus propias experiencias educativas y las de sus hijos. Un punto de discusión frecuente fue el tema de la disciplina de los niños en la escuela y la frustración de los padres por la falta de aplicación estricta de las reglas en las escuelas. A través de los enlaces, los padres recién llegados pueden aprender sobre los valores y las actitudes del distrito con respecto a la disciplina de los estudiantes, que a menudo difieren mucho de las normas en los países de origen de los padres. Los enlaces que trabajan con familias recién llegadas también asisten a las reuniones mensuales para recién llegados y sirven como traductores para los padres.

Debido a la enorme y variada población inmigrante del municipio de Wayne, se hablan más de 70 idiomas nativos en la comunidad (Distrito Escolar

Metropolitano del Municipio de Wayne, s.f.). Además del uso de los dos enlaces para padres recién llegados, cada escuela tiene acceso a una “línea de idioma” que permite a los maestros acceder rápidamente a un traductor, en caso de que ningún empleado en el edificio hable el mismo idioma que un padre o miembro de la familia que visite la escuela.

Cada familia recién llegada al distrito también recibe un folleto informativo al comienzo del año escolar o al llegar a la comunidad. Esta estrategia, establecida en 2019, tiene como objetivo ayudar a los padres a comprender y participar no solo en la educación de sus hijos, sino también en todos los aspectos de la vida en el Municipio de Wayne (D. Harris, comunicación personal, 21 de julio de 2021). Por ejemplo, el folleto contiene una sección titulada “How To Do U.S. Schools” (Cómo son las escuelas en los Estados Unidos), que describe cómo acceder a los recursos educativos dentro de la comunidad y en línea. Los padres también reciben acceso a otros recursos locales como despensas de alimentos y centros profesionales. Además, el folleto para recién llegados brinda a los padres la información de contacto de sus líderes educativos y enlaces y los alienta a buscar orientación en cualquier momento. El folleto se utiliza como un punto de referencia durante todo el año escolar, y porciones del folleto a menudo se revisan o discuten durante las reuniones mensuales con las familias recién llegadas.

[Las reuniones mensuales para familias recién llegadas](#), que anteriormente se llevaban a cabo en persona y luego a través de Zoom debido a la pandemia de COVID-19, son una oportunidad para que los líderes distritales comuniquen información vital y oportuna a las familias recién llegadas. Las reuniones se llevan a cabo una vez al mes en dos horarios, una al mediodía y otra por la noche, para tomar en cuenta la apretada agenda de los padres. Todas las reuniones también se llevan a cabo por separado en español. Los temas de discusión de cada mes se seleccionan en base a lo que los líderes distritales creen que será más beneficioso para los padres e incluyen una sesión de preguntas y respuestas (D. Harris, comunicación personal, 21 de julio de 2021). Por ejemplo, cuando la inscripción escolar empezó a realizarse en línea debido a la pandemia de COVID-19, en una reunión mensual se explicaron los pasos necesarios para que los padres pudieran inscribir

fácilmente a sus hijos en línea y cómo navegar en el foro ParentSquare. Antes del invierno, los padres reciben información sobre qué estaciones de radio escuchar para saber si habrá retrasos debido al clima. El distrito también utiliza estas reuniones para presentar oradores invitados que, en su opinión, pueden comunicar información esencial a las familias recién llegadas. Tras el lanzamiento de la vacuna contra el COVID-19, el distrito invitó a Antoniette M. Holt, directora de la Oficina de Salud de las Minorías del Departamento de Salud del Estado de Indiana, para hablar con las familias sobre la importancia de las vacunas. También se planean actividades divertidas para los padres, incluyendo un [show de magia](#) y un viaje virtual a la Gran Muralla China. Cada sesión se carga en YouTube tanto en inglés como en español para que los padres que no pudieron asistir reciban la información analizada. El distrito utiliza métodos de comunicación individualizados y consistentes para involucrar al creciente número de familias inmigrantes y hablantes no nativos del inglés, con el objetivo de adaptar su enfoque para que todas las familias tengan una participación equitativa en la escuela y la educación de sus hijos.

Recursos y testimonios

- 🌐 [Video de testimonio de una madre sobre las reuniones mensuales](#) (en inglés)
- 🌐 [Reunión para familias recién llegadas](#)

Referencias

DISTRITO ESCOLAR METROPOLITANO DEL MUNICIPIO DE WAYNE. (S.F). 50 facts about the MSD of Wayne Township [50 datos sobre el Distrito Escolar Metropolitano del Municipio de Wayne]. <https://district.wayne.k12.in.us/50-facts-msd-wayne-township/>

METROPOLITAN SCHOOL DISTRICT OF WAYNE TOWNSHIP. (10 DE ABRIL DE 2017). Resolution: Reaffirming the commitment to creating a safe and supportive learning environment for all students regardless of immigration status [Resolución: Reafirmación del compromiso de crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo para todos los estudiantes independientemente de su estatus migratorio]. https://district.wayne.k12.in.us/wp-content/uploads/sites/15/2017/04/immigrant_resolution.pdf

Movimiento de Escuelas Comunitarias de Nuevo México

💡 ESCUELAS COMUNITARIAS BASADAS EN LAS RELACIONES ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

ORGANIZACIÓN: [DEPARTAMENTO DE ESCUELAS COMUNITARIAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE NUEVO MÉXICO] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [NEW MEXICO] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [DISEÑAR] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

RESUMEN:

El [Departamento de Escuelas Comunitarias](#) del Departamento de Educación Pública de Nuevo México proporciona recursos, financiamiento y apoyo a escuelas públicas elegibles que desean implementar el marco escolar comunitario del estado. Las escuelas comunitarias se construyen en colaboración con las familias tomando en cuenta sus deseos y necesidades. Las escuelas trabajan con la comunidad local para ampliar las oportunidades, los servicios y los recursos disponibles.

Aunque las escuelas comunitarias han existido desde los días de las escuelas unitarias, es en las últimas décadas cuando han ganado una atención significativa en Nuevo México. A partir de 2018, más del 60% de los 300,000 estudiantes de Nuevo México se identificaron como hispanos o latinos (NewMexicoKidsCAN, 2018). El estado ha luchado durante mucho tiempo con el ausentismo crónico y el bajo rendimiento académico. En 2019, menos del 30% de los estudiantes de cuarto grado alcanzaron los puntos de referencia de competencia en matemáticas o lectura (Nation's Report Card, s.f.). Los líderes educativos identificaron la falta de compromiso familiar y estudiantil en el aprendizaje como una causa fundamental de estas bajas calificaciones

de rendimiento, y señalaron que el compromiso de los padres parecía desmoronarse, especialmente cuando los niños llegaban a la adolescencia. En respuesta, los líderes educativos comenzaron a experimentar con modelos educativos comunitarios localizados y receptivos para cerrar esta brecha. Las discusiones comunitarias revelaron que los padres deseaban participar en el aprendizaje de sus hijos, pero no se sentían bienvenidos ni involucrados en la escuela de sus hijos. Como resultado, nacieron escuelas comunitarias como South Valley High School, una de las primeras escuelas comunitarias de Nuevo México. En las últimas dos décadas, el programa de escuelas comunitarias del Departamento de Educación Pública de Nuevo México ha liderado la implementación de un modelo escalable para incubar y fortalecer escuelas comunitarias en todo el estado.

Aunque cada escuela comunitaria es única, una serie de prácticas de compromiso de la familia y la escuela es común a los esfuerzos realizados en todo Nuevo México. Entre estas prácticas, la construcción de relaciones es fundamental. Cada escuela comunitaria cuenta con el apoyo de un sistema de consejería, mediante el cual un maestro guía y apoya a un máximo de 10 niños y sus familias. Cada día comienza con un registro de consejería. El consejero toma la asistencia y llama de inmediato a un padre si un estudiante está ausente. Esta rendición de cuentas no solo asegura a los padres ocupados que la escuela se preocupa por sus hijos, sino que también genera confianza entre los padres y la escuela al establecer una línea de comunicación directa. Los consejeros sirven como puntos de contacto primarios entre una familia y su escuela, asegurando que las necesidades individuales de las familias y los estudiantes no se pierdan de vista. Los consejeros están capacitados para construir relaciones auténticas con sus estudiantes y las familias. Comparten sus propios intereses y talentos, desde gustos musicales hasta deportes, y animan a los estudiantes y a sus familias a hacer lo mismo. A través de llamadas telefónicas personalizadas y conversaciones en eventos comunitarios, los consejeros trabajan para desarrollar relaciones profundas con cada miembro de la familia y los contactan regularmente para ofrecer diversas ayudas, desde la realización de las tareas escolares hasta contactos de atención médica.

Otras intervenciones que contribuyen al éxito del modelo de escuelas comunitarias de Nuevo México incluyen comunicarse con los padres en su idioma nativo, realizar visitas domiciliarias y asignar a los padres la responsabilidad de crear sus propias “salas de padres” o sitios escolares donde se anima a los padres a visitar, compartir y dirigir las actividades de los estudiantes. Los padres defensores también son clave para el marco de las escuelas comunitarias. El conocimiento profundo de la escuela, así como las experiencias vividas por estas familias les permiten tener franqueza de expresión para a nuevos grupos de padres en la escuela (K. Sandoval, comunicación personal, 23 de junio de 2021).

La creación de políticas a nivel estatal ha ayudado a que las escuelas comunitarias prosperen en todo Nuevo México. En 2019, se modificó la Ley de Escuelas Comunitarias, aprobada originalmente en 1978, para destinar financiamiento y apoyo a las localidades que buscan diseñar sus propias escuelas comunitarias. Esta enmienda se logró con el apoyo de una coalición de escuelas comunitarias en todo el estado, que incluye sindicatos de maestros y académicos, que codificaron formalmente un modelo cooperativo para apoyar las nuevas escuelas comunitarias. En el primer año de la subvención, se dedicaron \$2 millones a la planificación e implementación para sistematizar las escuelas comunitarias no solo en las grandes ciudades sino también en los pueblos pequeños de todo el estado. Las escuelas que expresaron interés en diseñar escuelas comunitarias recibieron \$50,000 en el primer año para desarrollar una propuesta junto con las familias. Luego las escuelas solicitaron una subvención anual para la implementación de \$150,000 renovable cada tres años, que incluyó asistencia técnica y supervisión por parte de la coalición de escuelas estatales y comunitarias (K. Sandoval, comunicación personal, 23 de junio de 2021). Un ejemplo de una escuela financiada a través de este esquema es Eagle Nest School en Cimarrón, Nuevo México, que recibió apoyo para diseñar una escuela comunitaria centrada en las economías y tradiciones locales como la pesca y la agricultura (Cimarron Municipal Schools, 2021).

Antes de la aprobación de la subvención en 2019, aproximadamente 90 escuelas en el estado se identificaban a sí mismas como escuelas

comunitarias. Desde que comenzó la colaboración formal a nivel estatal, ese número ha aumentado a más de 150 (K. Sandoval, comunicación personal, 23 de junio de 2021). Para fomentar aún más este movimiento, el programa de escuelas comunitarias está trabajando para crear un mecanismo permanente de financiamiento y apoyo para la incubación. Esto sistematizaría un proceso de desarrollo escolar, incluyendo regulaciones sobre mejores prácticas, visitas al sitio y una eventual certificación de la escuela comunitaria, y garantizaría que la escuela dedique fondos para contratar coordinadores comunitarios y otro personal dedicado al compromiso de la familia y la escuela. Este esfuerzo estatal de décadas continúa expandiendo el modelo de las escuelas comunitarias, y busca asegurar que todas las familias se sientan incluidas en el viaje educativo de sus hijos.

Referencias

- CIMARRON MUNICIPAL SCHOOLS. (2021).** Eagle Nest Elementary/Middle School [Escuela primaria/intermedia Eagle Nest]. <https://www.cimarronschools.org/vnews/display.v/SEC/Eagle+Nest+Elementary-Middle>
- COMMUNITY SCHOOLS ACT [LEY DE ESCUELAS COMUNITARIAS], NMSA § 22-32-2 (1978 Y REVISIÓN DE 2019).** <https://www.nmlegis.gov/Sessions/19%20Regular/final/HB0589.pdf>
- NATION'S REPORT CARD. (S.F.).** State profiles: New Mexico [Perfiles por estado: Nuevo México]. https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile/overview/NM?cti=PgTab_OT&chort=1&sub=MAT&sj=NM&fs=Grade&st=MN&year=2019R3&sg=Gender%3A+Male+vs.+Female&sgv=Difference&ts=Single+Year&sfj=NP
- NEWMEXICOKIDSCAN. (2018).** State of education in New Mexico 2018 [Estado de la educación en Nuevo México 2018]. <https://nmkidscan.org/wp-content/uploads/sites/15/2017/09/SoE-NM-WEB.pdf>

Nord Anglia Education

ORGANIZACIÓN: [NORD ANGLIA EDUCATION] [SECTOR PRIVADO]

UBICACIÓN: [INTERNACIONAL]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

RESUMEN:

Nord Anglia Education es una red internacional de 69 escuelas privadas en 31 países, que atiende a más de 67,000 estudiantes entre 2 y 18 años. La enseñanza de Nord Anglia Education va más allá del modelo tradicional, adoptando enfoques innovadores para ayudar a los niños a prosperar como estudiantes y como ciudadanos del mundo. Las escuelas diurnas y de internado de Nord Anglia reconocen el valor de cada estudiante como individuo y personalizan el plan de estudios de acuerdo con las fortalezas de cada niño. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar oportunidades globales únicas a través de actividades académicas, de servicio y extracurriculares (Nord Anglia Education, s.f.).

Estrategias

💡 MAÑANAS DE CAFÉ EN LA ESCUELA PARA PADRES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

La red escolar de Nord Anglia Education mantiene charlas matutinas periódicas con los padres mientras toman un café para crear interacciones más casuales y consistentes entre las familias y el personal (Kirkham, 2018). La frecuencia con la que se organizan estas “mañanas de café” depende de cada escuela. Se invita a los padres a pasar a una sala designada para que puedan conversar informalmente entre ellos, con los maestros de sus hijos, con los administradores de la escuela y con cualquier otro personal de la escuela que esté libre en ese momento. Por ejemplo, una escuela podría decidir realizar las mañanas de café cada mes de 9 a.m. a 10 a.m. en un aula que no esté siendo utilizada.

El programa requiere pocos recursos: solo un aula disponible y algo de café. Algunas escuelas han ampliado el modelo de las mañanas de café y han invitado a diversos oradores virtuales y presenciales. Estos oradores analizan temas clave en la vida de los padres, como la forma de apoyar la salud mental de sus hijos. En grupos focales independientes conducidos por la Institución Brookings, los padres elogiaron constantemente las mañanas de café como una práctica que los hacía sentir cómodos y bienvenidos en la escuela de sus hijos. Este nivel de comodidad contribuye a allanar el camino para otras formas de compromiso de los padres.

RECURSOS DE APRENDIZAJE REMOTO

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

En respuesta al cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19, Nord Anglia Education desarrolló un conjunto de herramientas de compromiso de los padres para una experiencia escolar virtual que ayudara a las familias a proporcionar un entorno de aprendizaje en el hogar que fuera beneficioso para los estudiantes. El conjunto de herramientas incluye orientación sobre prácticas de enseñanza en lenguaje llano, consejos sobre salud y bienestar y apoyo técnico para los padres. Los conjuntos de herramientas fueron creados por maestros y están destinados a proporcionar a los padres una guía que les permita colaborar con la escuela de sus hijos para apoyar el aprendizaje remoto. El contenido del conjunto de herramientas se personaliza para cada una de las tres fases de las escuelas de Nord Anglia Education (E. Ecoff, comunicación personal, 12 de abril de 2021). Se crearon carteles personalizados con listas de verificación para cada grupo de edad —[primera infancia](#), [primaria](#) y [secundaria](#)— que guían a los padres y a los estudiantes a través de una serie de tareas para garantizar un día escolar virtual exitoso. Los pasos incluyen el establecimiento de un espacio de trabajo silencioso y la designación de tiempo para tomar descansos y socializar con los compañeros (Nord Anglia Education, 2021). Los padres con un niño inscrito en educación de la primera infancia, para quienes el

aprendizaje remoto puede presentar dificultades especiales, reciben recursos adicionales y apoyo educativo para facilitar el aprendizaje remoto sin necesidad de utilizar una pantalla. Mediante la comunicación de expectativas claras a los padres con respecto a su papel de apoyo al aprendizaje remoto de sus hijos y al proporcionar conocimientos prácticos sobre la mejor manera de cumplir con este papel en colaboración con los maestros, el conjunto de herramientas alinea a los padres y a los maestros para fomentar un aprendizaje remoto de alta calidad para los estudiantes.

Recursos

- 🌐 [Guía sobre la experiencia de la escuela virtual](#) (en inglés)
- 🌐 [Episodio sobre el aprendizaje remoto del podcast de Nord Anglia](#) (en inglés)
- 🌐 [Entrada de blog sobre las mañanas de café de Nord Anglia](#) (en inglés)

Referencias

- KIRKHAM, D. (16 DE NOVIEMBRE DE 2018).** Parent coffee mornings. Nord Anglia International School Manila. [Mañanas de café para padres. Escuela internacional Nord Anglia Manila] <https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/philippines/manila/international/article/2018/11/16/parent-coffee-mornings>
- NORD ANGLIA EDUCATION. (N.D.).** Academic Excellence and Beyond. [Excelencia académica y más allá]. <https://www.nordangliaeducation.com/teaching-and-learning/academic-excellence-and-beyond>
- NORD ANGLIA EDUCATION. (2021).** Support and resources for parents. [Apoyo y recursos para padres] <https://www.nordangliaeducation.com/virtual-school-experience/parent-support#main>

Parent Champions

💡 VOLUNTARIOS PARA INVOLUCRAR A LOS PADRES

ORGANIZACIÓN: [DONCASTER COUNCIL] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [DONCASTER] [INGLATERRA] [REINO UNIDO]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES] LUGAR: [ESCUELA]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

El gobierno local de Doncaster, Inglaterra, utiliza el programa Parent Champions para reclutar equipos de padres motivados para conectarse con otros padres (R. Precious, comunicación personal, 10 de abril de 2021). Los padres campeones dedican algunas horas cada semana a conversar sobre la educación y la escolarización con padres menos comprometidos, incluyendo temas que van desde eventos escolares hasta los beneficios de estar más involucrados. Los padres campeones pueden acercarse a otros padres en el patio de recreo para conocer sus opiniones sobre la escuela o para explicar el nuevo plan de estudios. Los padres campeones actúan como intermediarios entre las escuelas y las familias y generan confianza al eliminar las barreras psicológicas de relacionarse con los maestros, como la incomodidad de los padres ante figuras de autoridad. El único recurso que requiere esta estrategia es una cohorte de padres dispuestos a ser voluntarios y un personal que pueda capacitarlos. El programa, que tiene el potencial de llegar a todos los padres con niveles bajos de compromiso, funciona como una forma poco convencional de interactuar con los padres que podrían sentirse incómodos al hablar con el personal de la escuela. Independientemente de sus actitudes hacia los funcionarios escolares, los padres confían en otros padres y es más probable que escuchen a aquellos que comprenden su posición y están de su lado.

Líneas de apoyo para padres

💡 LÍNEAS DE APOYO PARA PADRES

ORGANIZACIÓN: [MINISTERIO DE EDUCACIÓN, JUVENTUD E INFORMACIÓN DE JAMAICA] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [JAMAICA]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

La National Parenting Support Commission (Comisión Nacional de Apoyo a los Padres) es una agencia del Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica dedicada a apoyar a los padres y aumentar su participación en las escuelas. En los primeros meses de la pandemia de COVID-19, la NPSC respondió a los informes de aumento en los niveles de estrés y responsabilidades entre los padres estableciendo una red de líneas telefónicas de ayuda para padres en colaboración con la Fundación Victoria Mutual, la UNICEF y Fight for Peace (UNICEF, 2020). Estas líneas de ayuda son atendidas por hombres y mujeres capacitados en primeros auxilios psicosociales. Trabajan para ayudar a los padres a superar los desafíos psicológicos y prácticos que plantean el cierre de las escuelas y el aprendizaje remoto. Los operadores de la línea de ayuda escuchan los problemas que enfrentan los padres, brindan apoyo emocional y orientación, y dirigen a los padres a una infinidad de recursos que abarcan desde la continuidad del aprendizaje hasta la inseguridad alimentaria.

En total, se establecieron 36 líneas telefónicas de ayuda en todo el país, normalmente dos por distrito (Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica, s.f.). Estas líneas telefónicas de ayuda para padres se establecieron porque la National Parenting Support Commission cree que el aprendizaje de los estudiantes está intrínsecamente ligado a la capacidad de los padres para apoyarlos. Para brindar este apoyo, la comisión entiende que los padres deben estar mental y emocionalmente sanos. Las líneas de

ayuda para padres brindan ayuda psicológica y apoyo práctico a los padres durante un período críticamente difícil, permitiendo a su vez que los padres estén allí para sus hijos.

Testimonios

“Esto no es producto de nuestra imaginación, las personas se sienten presionadas por todos lados, y los padres, que son (en su mayoría) personas con pocos conocimientos técnicos, solo están tratando de hacer el mejor trabajo (que pueden). También necesitan medios para desahogarse y tratar de comprender lo que está sucediendo, cómo se sienten, cómo se las arreglan y cómo procesar la información con la que están siendo bombardeados”. –Kaysia Kerr, directora ejecutiva de la National Parenting Support Commission (Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica, s.f.)

“Tratar de trabajar desde casa y tratar de protegernos del COVID-19 ha sido mucho, así que estoy realmente agradecida con la Parenting Comission por abrir estas líneas de ayuda, porque cualquier cosa en este momento puede ser buena para nosotros los padres”. –Shantel Williams, madre soltera de Westmoreland, Jamaica (Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica, s.f.)

Referencias

JMINISTERIO DE EDUCACIÓN, JUVENTUD E INFORMACIÓN DE JAMAICA. (S.F.). NPSC establishes 36 helplines to assist parents [La NPSC establece 36 líneas de ayuda para asistir a los padres]. <https://moey.gov.jm/npsc-establishes-36-helplines-assist-parents>

UNICEF. (7 DE ABRIL DE 2020). NPSC launches parent support helplines amid COVID-19 crisis [La NPSC crea líneas telefónicas de ayuda para padres en medio de la crisis de COVID-19] [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/jamaica/press-releases/npsc-launches-parent-support-helplines-amid-covid-19-crisis>

Parent'R'Us

💡 PROGRAMA BIDIRECCIONAL DE PADRES Y MAESTROS MENTORES

ORGANIZACIÓN: [CONSORCIO DE SOCIOS, INCLUYENDO PARENTS INTERNATIONAL]

[ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [HUNGRÍA] [PORTUGAL] [RUMANIA] [SPAÑA] [PAÍSES BAJOS]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

LUGAR: [ESCUELA] MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

En 2018, un grupo de ocho organizaciones de países de toda Europa se unieron con el objetivo de apoyar el acceso a la educación y el aprendizaje para niños de familias de bajos ingresos, minorías e inmigrantes. Cada organización se había centrado en el compromiso de los padres como una barrera principal para el rendimiento estudiantil. Además, cada organización ya había logrado cierto nivel de éxito al trabajar con los padres a través de esquemas de mentoría, lo que resultó ser una herramienta poderosa para transformar a las familias en defensoras del aprendizaje. Estos socios, que iban desde organizaciones no gubernamentales internacionales hasta escuelas locales, señalaron que un enfoque relacional del compromiso de la familia y la escuela capturó y empoderó a los padres en diversos contextos, desde comunidades romaníes hasta refugiados recién llegados. El consorcio de organizaciones presentó una oferta conjunta para la subvención Erasmus+ de la Unión Europea, comprometiéndose a extraer las mejores prácticas de mentoría de sus experiencias locales y codificar un modelo internacional adaptable (E. Salamon, comunicación personal, 23 de junio de 2021).

Parent'R'Us es la culminación de los esfuerzos de este consorcio. El programa tiene como objetivo apoyar el compromiso de la familia y la escuela en la educación cambiando las mentalidades de las familias, los maestros y los líderes escolares en torno al valor y el papel de los padres

(Parent'R'Us, s.f.). Procura específicamente desarraigar las suposiciones negativas sobre los padres desfavorecidos, como la creencia de que estos padres no pueden o no quieren apoyar el desarrollo de sus hijos. El programa opera en cuatro países diferentes: apoya a las comunidades romaníes en Hungría y Rumania y trabaja con familias migrantes en Portugal y España (E. Salamon, comunicación personal, 23 de junio de 2021). Funciona capacitando y reuniendo a un equipo de administradores de mentores, mentores y aprendices escolares.

Los administradores de mentores contribuyen a la eficacia del programa. En su mayoría son miembros del personal escolar, a menudo maestros, que tienen conocimientos profundos de la comunidad local. Los administradores de mentores se someten a un proceso de reflexión y entrenamiento que los anima a identificar sus malentendidos sobre los padres. Los temas de discusión principales incluyen diálogos sobre cómo las escuelas a menudo priorizan el aprendizaje y los objetivos de la vida que devalúan el conocimiento de la comunidad, lo que impide que los padres compartan sus diversos talentos, como la carpintería o la cocina. Otros temas de discusión incluyen cómo los maestros perciben sistemáticamente a los padres de color como más agresivos que sus pares de raza blanca. Los administradores de mentores luego identifican y capacitan a un grupo de mentores que son padres provenientes de entornos desfavorecidos y que tienen conocimiento de la comunidad local y confianza para hacerse camino en el mundo escolar. Los administradores de mentores utilizan sus vínculos con la comunidad para emparejar a los mentores con un grupo de uno a tres aprendices. Estos padres también provienen de entornos desfavorecidos, pero tienen más dificultades para participar en la educación de sus hijos (Green, Warren y García-Millán, 2021; E. Salamon, comunicación personal, 23 de junio de 2021).

Los mentores y los aprendices gestionan su propia experiencia. Juntos deciden cuándo reunirse y qué temas analizar. Las sesiones de mentoría a menudo abordan problemas emergentes, como la incomodidad de un padre al responder a una nota sobre el mal comportamiento del estudiante. Sin embargo, más fundamentalmente, esta relación es un proceso de cambio de mentalidades. Busca empoderar a los padres como socios seguros y

asertivos en el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, los mentores disiparán las nociones de que los padres son maestros incapaces al preguntar: “¿Quién le enseñó a su hijo a caminar y hablar?”. Además, los mentores entrenan a los maestros para enfrentar los principales desafíos que se presentan en las relaciones entre padres y maestros. Por ejemplo, podrían orientar a los maestros para que se pongan en el lugar de los padres sin educación formal a quienes se les ha pedido que ayuden con la tarea de sus hijos sin haber recibido apoyo estructurado.

Los líderes de Parent'R'Us creen que la mentoría entre pares requiere conocimiento de la comunidad y autonomía. En lugar de prescribir un plan de estudios global, los líderes del programa aprenden continuamente de las experiencias y trabajan para desarrollar conjuntos de herramientas de mejores prácticas que sean adaptables. Estos recursos actualmente incluyen una revisión sistémica de los modelos de mentoría para padres y herramientas de autoevaluación para mentores y administradores de mentores. Durante la pandemia de COVID-19, el programa cambió para adaptarse a las necesidades locales. Inicialmente, el programa fue diseñado para que se llevara a cabo en espacios neutrales y seguros, como centros comunitarios donde se ofrecía café y bebidas gratis. El confinamiento como resultado de la pandemia provocó que los mentores reinventaran las reuniones de acuerdo con las normas locales. Las conversaciones de mentoría empezaron a realizarse en hogares, parques o, como último recurso, en línea. Los problemas emergentes del aprendizaje remoto provocaron cambios en los objetivos de las mentorías para ayudar a los padres a reivindicar su derecho como aliados en la educación en lugar de ser los maestros oficiales de sus hijos en el hogar.

Parent'R'Us ha medido el impacto de sus actividades mediante encuestas, la observación de cambios de comportamiento y discusiones grupales con los hijos de los aprendices. Según los autoinformes internos, la organización observó un aumento en la colaboración activa entre los padres y sus escuelas (E. Salamon, comunicación personal, 23 de junio de 2021). Los administradores notaron que los padres se volvieron cada vez más asertivos y confiados al comunicarse con las escuelas. Parent'R'Us también observó

un compromiso más entusiasta, niveles más altos de bienestar informados por las escuelas y calificaciones más altas entre los estudiantes objetivo. Los estudiantes también informaron que se sentían más aceptados en la comunidad escolar como resultado del programa. Finalmente, el proyecto condujo a cambios de mentalidad entre el personal educativo hacia las familias minoritarias, ya que una mayor comprensión condujo a interacciones más productivas. Durante sus primeros dos años de operación, Parent'R'Us benefició a familias en 50 escuelas (E. Salamon, comunicación personal, 23 de junio de 2021).

Después de recibir capacitación del personal de Parent'R'Us, los administradores de mentores seleccionan y capacitan a mentores escogidos de entre el grupo de padres comprometidos y seguros de sí mismos de sus escuelas que provienen de entornos desfavorecidos. Los administradores emparejan a cada mentor con uno a tres aprendices con base en los antecedentes culturales compartidos. Luego, los mentores suelen organizar una sesión de aproximadamente una hora cada semana a un horario y en un lugar conveniente para el aprendiz. Las reuniones se centran en el cambio de mentalidades y en brindar asesoramiento. Los mentores inician la conversación hablando sobre temas generales relacionados con la educación, y piden a los padres que reflexionen sobre lo que desean que sus hijos sepan y sobre el papel que deben desempeñar en el desarrollo de sus hijos. Piden a los padres que reflexionen sobre las habilidades que ya les han enseñado a sus hijos, como cantar, trabajar en el jardín o hablar otro idioma. El objetivo es mostrar a los padres que son socios educativos valiosos con una gran cantidad de conocimientos y habilidades personales. Del mismo modo, estas conversaciones tienen como objetivo mostrar que los padres deben tener voz en la educación y ayudarlos a identificar dónde y de qué forma pueden contribuir. Por ejemplo, los padres deben sentirse cómodos compartiendo sus habilidades culinarias, pero deben permitir que los maestros lleven la delantera en lo que respecta a las tareas escolares. A menudo, los aprendices también programan reuniones en respuesta a desafíos escolares específicos. Por ejemplo, una familia aprendiz puede tener dificultades para cumplir con los requisitos del código de vestimenta o enfrentarse a desafíos debido a maestros que usan un vocabulario

complicado durante las reuniones con las familias. En ambos casos, los mentores pueden actuar como mediadores, mostrando que sus experiencias previas les ayudan a entender cuál es la raíz del problema y tendiendo un puente que permita salvar los malentendidos entre la escuela y la familia. Los mentores y los administradores de mentores también trabajan juntos para cambiar la mentalidad del personal escolar, eliminando las suposiciones existentes sobre la capacidad de los padres desfavorecidos para apoyar la educación de sus hijos.

Roles

Personal

- Los miembros del personal de Parent'R'Us identifican y capacitan a los administradores de mentores.
- Los miembros del personal de Parent'R'Us recopilan información de los participantes y la utilizan para crear conjuntos de herramientas sobre las mejores prácticas de mentoría para padres.
- Los administradores de mentores emparejan a los mentores con los aprendices y capacitan a los mentores en las mejores prácticas de compromiso y mentoría.
- Los administradores de mentores trabajan con los mentores para cambiar la mentalidad entre el personal escolar sobre los padres de comunidades desfavorecidas.

Familia

- Los padres mentores se relacionan regularmente con sus aprendices asignados.
- Los padres aprendices se acercan a los mentores para obtener apoyo continuo.

Recursos requeridos

Personas

- Miembros del personal para brindar capacitación y apoyo continuo a los administradores de mentores.
- 12 administradores de mentores por localidad.
- 5-10 mentores por administrador de mentores.
- 1-3 aprendices por mentor.

Lugar

- Espacio escolar o comunitario para entrenamientos y mentorías.

Financieros

- Los administradores, los mentores y los aprendices participan voluntariamente.

Tecnológicos

- Teléfonos inteligentes y computadoras opcionales para reuniones virtuales.

¿Cómo lo hacen?

La clave del éxito del modelo Parent'R'Us radica en aprovechar los recursos humanos que ya existen dentro de una comunidad. Los socios buscan administradores de mentores con experiencia pedagógica y fuertes vínculos con las escuelas. Estos rasgos permiten a los administradores organizar las prácticas de mentoría y conectar con conocimiento de causa a los mentores y aprendices con rasgos en común. La organización alienta a estos administradores de mentores a que vean su función no como una forma de cambiar a los padres, sino como una forma de crear una auténtica relación recíproca que conduzca a la comprensión y el crecimiento mutuos. La idea es derribar las barreras que impiden desarrollar confianza en sí mismo al enmarcar explícitamente a todos los involucrados como aprendices y maestros. Los mentores se eligen entre los padres más comprometidos provenientes de entornos desfavorecidos; sirven como ejemplos vivos y modelos confiables que demuestran que el compromiso escolar es posible sin importar los antecedentes del individuo. Ayudan a otros padres a entender las políticas y estructuras escolares, a menudo desconcertantes, las cuales han manejado con éxito. A través del programa y de su capacitación, forjan una relación aún más fuerte con sus escuelas. Los mentores aprovechan su condición de compañeros de sus aprendices para crear un vínculo único y promover el compromiso escolar.

El programa utiliza un enfoque reflexivo basado en activos para trabajar con los padres. Los participantes y los voluntarios realizan ejercicios regulares para identificar áreas de fortaleza y crecimiento, lo que abre la puerta a oportunidades adicionales de autodesarrollo. Por ejemplo, los administradores de mentores completan autoevaluaciones continuas que se centran en competencias básicas como la comunicación, la gestión de conflictos, la toma de conciencia del sistema y la inteligencia emocional. Según sus respuestas, los miembros del personal con un conjunto de habilidades particulares facilitan oportunidades de aprendizaje continuo para quienes aún necesitan desarrollarse en esa área. Como enfoque general, Parent'R'Us trabaja para fomentar la confianza de los padres en sí mismos. A través de mentorías y capacitaciones, les asegura a los padres que están haciendo un buen trabajo y que son capaces de hacer cambios en su

escuela. Además, el programa anima a las escuelas a evitar centrarse en las formas tradicionales de medir la participación de los padres, como ayudar con las tareas o asistir a reuniones de padres y maestros. En cambio, los miembros del personal adoptan una comprensión más amplia del compromiso. Esto va desde alentar a los padres a hablar en las asambleas hasta solicitar recursos de apoyo al personal de la escuela cuando lo necesiten.

Por supuesto, estos comportamientos también requieren amplitud de miras por parte del personal escolar. Por lo tanto, Parent'R'Us dedica una gran cantidad de energía a superar las creencias acerca de que los padres desfavorecidos no tienen la capacidad de contribuir de manera significativa a la educación de sus hijos. Los mentores y los administradores trabajan con el personal para que comprendan a mayor cabalidad la experiencia y los activos únicos de los padres —por ejemplo, al compartir los resultados de las autoevaluaciones—. Parent'R'Us se enfoca en asegurar que los directores de escuelas comprendan la necesidad del cambio. Los administradores y los mentores utilizan ejercicios de fomento de la empatía para mostrar cómo los modos típicos de interacción pueden aislar a la escuela de las familias que no tienen antecedentes económicos o culturales favorables. Los ejemplos incluyen esperar que los padres ayuden con las tareas en un idioma diferente a su lengua materna o escuchar a los maestros decirles a los niños que sueñen con obtener algo más que los trabajos de clase obrera de su familia. El programa informa que una vez que los directores de escuela valoran verbalmente las diversas habilidades y competencias de los padres, desde el lenguaje hasta el arte, el resto de la escuela los sigue. En última instancia, el programa busca construir una asociación equitativa entre los padres y el personal escolar —una que sea receptiva y comprensiva—.

Recursos

- 🌐 [Revisión de la evidencia sistémica de los modelos de mentoría para padres](#) (en inglés)
- 🌐 [Herramienta de autoevaluación para administradores de mentores](#) (en inglés)
- 🌐 [Herramienta de autoevaluación para mentores](#) (en inglés)

Referencias

GREEN, C., WARREN, F. Y GARCÍA-MILLÁN, C. (SEPTIEMBRE DE 2021). Spotlight: Parental Education [Spotlight: Educación de los padres]. HundrEd

PARENT'R'US. (N.D.). About the project [Acerca del proyecto]. <https://www.parentrus.eu/about-the-project.html>

Parentkind

💡 CAMPAÑAS DE PROMOCIÓN DIRIGIDAS POR PADRES PARA EL CAMBIO DE POLÍTICAS

ORGANIZACIÓN: [PARENTKIND] [ORGANIZACIÓN DE PADRES]

UBICACIÓN: [INGLATERRA] [GALES] [IRLANDA DEL NORTE] [REINO UNIDO]

OBJETIVO: [MEJORAR LA ASISTENCIA Y LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA]

[MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CAMBIAR MENTALIDADES]

[SUMINISTRAR RECURSOS] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Fundada en 1956 por un grupo de padres, Parentkind es la red más grande de asociaciones de padres y maestros para recaudación de fondos en el Reino Unido, con alrededor de 13,000 miembros (Parentkind, s.f.a). La red trabaja para comprender mejor la mentalidad de los padres y cómo interactúan con las escuelas. También trabajan para fomentar que los padres sean considerados como partes interesadas importantes en el proceso educativo. Para comprender mejor a los padres y sus puntos de vista sobre la educación, Parentkind realiza una investigación detallada mediante una gran encuesta anual de alrededor de 1,500 padres y sondeos en grupos focales. Los temas incluyen las barreras que impiden el compromiso de los padres, qué tipo de currículo valoran los padres para sus hijos y qué tan involucrados con las escuelas se sienten los padres en sentido general. Parentkind luego hace llegar esta investigación a los medios de comunicación, a los legisladores y a los líderes educativos. La red comunica las opiniones de los padres mediante publicaciones y presión directa para que las voces de los padres se incorporen a nivel de sistemas. La organización también trabaja para proporcionar recursos para las escuelas y los líderes educativos que faciliten el compromiso de los padres. Por ejemplo, Parentkind publicó el “Blueprint for Parent-Friendly Schools” (Plan para escuelas amigables con los padres), que indica los beneficios del alto compromiso de los padres en las

escuelas y proporciona un plan para implementar los pasos necesarios para lograrlo (Parentkind, s.f.b).

Parentkind adopta un enfoque basado en la evidencia. En lugar de asumir las opiniones de los padres sobre diversos temas, utiliza encuestas y otras herramientas de investigación para recopilar pruebas sobre las creencias de los padres. Parentkind utiliza diversos medios para comunicarse con los padres, desde el uso de encuestas y su promoción en las redes sociales hasta trabajar con agentes de campo para hablar directamente con los padres. El trabajo de la organización también se basa en la construcción de relaciones con las partes interesadas en la educación. Parentkind mantiene reuniones periódicas con los legisladores y es parte de un Grupo Parlamentario de Todos los Partidos, un grupo informal de varios partidos en el Parlamento que se centra en la participación de los padres en la educación (Parentkind, 2020).

El trabajo de defensa de Parentkind ha producido importantes cambios en las políticas. Por ejemplo, la encuesta anual de 2019 mostró que los uniformes escolares eran una causa sustancial de preocupación financiera para los padres (Parentkind, 2021). Parentkind llevó este hallazgo a los legisladores de Inglaterra y Gales, quienes luego aprobaron una legislación para reducir la carga financiera que representaban los uniformes escolares (Parentkind, 2021). Parentkind también ha trabajado para que se tomen en cuenta las opiniones de los padres a la hora de formular políticas educativas durante la pandemia de COVID-19. Cuando una encuesta mostró que los padres estaban preocupados sobre la justicia de impartir los exámenes programados para los estudiantes durante la pandemia de COVID-19 y que los padres preferían que las evaluaciones fueran realizadas por los maestros, Parentkind abogó por este cambio. Esto finalmente resultó en que el Departamento de Educación cancelara los exámenes programados a favor del modo de evaluación preferido por los padres (Parentkind, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Recursos y testimonios

“Siempre que haya una política que afecte a los padres y creamos que los padres deberían tener voz y voto, enviaremos una respuesta”. –Kerry-Jane Packman, directora ejecutiva de programas, membresía y servicios caritativos (Parentkind, comunicación personal, 14 de abril de 2021)

- 🌐 [Blueprint for Parent-Friendly Schools](#) [Plan para escuelas amigables con los padres]

Referencias

PARENTKIND. (N.D.A). About Parentkind. [Sobre Parentkind] <https://www.parentkind.org.uk/About-Parentkind>

PARENTKIND. (N.D.B). Blueprint for parent-friendly schools: The foundations for building effective home-school partnerships. [Plan para escuelas amigables con los padres: las bases para construir asociaciones efectivas entre el hogar y la escuela]. <https://www.parentkind.org.uk/For-Schools/Blueprint-for-Parent-Friendly-Schools>

PARENTKIND. (13 DE FEBRERO DE 2020). All Party Group—Parental Participation in Education. [Grupo de todos los partidos – Participación de los padres en la educación] <https://www.parentkind.org.uk/News/All-Party-Group>

PARENTKIND. (14 DE ABRIL DE 2021). Concerns raised by Parentkind result in a new law on school uniform. <https://www.parentkind.org.uk/News/Concerns-raised-by-Parentkind-result-in-a-new-law-on-school-uniform>

Rocket Learning

💡 COMUNIDADES DIGITALES DE APRENDIZAJE PARA PADRES

ORGANIZACIÓN: [ROCKET LEARNING] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [INDIA]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [DESARROLLAR HABILIDADES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Rocket Learning se estableció en 2020 en respuesta a la percepción de una brecha en la preparación escolar de los niños indios de bajos ingresos. La organización utiliza recursos tecnológicos para crear comunidades virtuales de aprendizaje entre los padres, con el objetivo final de erradicar las desigualdades de aprendizaje para los niños de bajos ingresos (Rocket Learning, s.f.). Estas comunidades utilizan el poder de la motivación proveniente de sus pares para alentar a los padres a promover el aprendizaje en el hogar durante los primeros años de su hijo. El proyecto trabaja principalmente con padres de niños pequeños de 3 a 8 años. Desde sus inicios, Rocket Learning se ha asociado con alrededor de 10,000 escuelas gubernamentales en tres estados de la India para llegar a más de 100,000 personas (HundrED, 2021).

El modelo de Rocket Learning es simple: utiliza plataformas existentes como WhatsApp para crear aulas virtuales que comprenden un maestro y 10 a 15 padres. La organización envía automáticamente a los grupos de WhatsApp mensajes diarios que contienen actividades de aprendizaje basadas en juegos en el hogar, hojas de trabajo para práctica y asignaciones de tareas. El contenido se proporciona en el idioma regional del grupo y se envía principalmente en forma de imágenes y videos. Todo el contenido está diseñado para promover el aprendizaje temprano en los niños pequeños. Se pide a los padres que respondan todos los días con videos o fotografías de ellos mismos realizando estas actividades con sus hijos. También se les pide que compartan con el grupo el progreso de su hijo en el desarrollo de las

habilidades de alfabetización y aritmética. Se utilizan boletas de calificaciones electrónicas, certificados digitales y medallas enviadas por el gobierno para incentivar a los padres a participar activamente en el grupo. Rocket Learning también usa tablas de clasificación y collages de videos personalizados para fomentar aún más el compromiso con las actividades grupales.

Rocket Learning se enfoca principalmente en el uso de impulsos conductuales para que los padres se involucren más en la educación de sus hijos. Trabaja tomando en cuenta el nivel de los padres, y proporciona contenido de fácil comprensión y de consumo rápido a través de tecnología accesible y de uso común. En última instancia, Rocket Learning se basa en el poder de la comunidad y el intercambio de información, uniendo a los padres con sus pares y brindándoles los recursos y el aliento que necesitan para facilitar de manera efectiva el aprendizaje de sus hijos en el hogar.

Recursos

- 🌐 [Sitio web de Rocket Learning](#) (en inglés)
- 🌐 [Entrevista a los fundadores de Rocket Learning](#) (en inglés)

Referencias

HUNDRED. (2021). Rocket Learning. <https://hundred.org/en/innovations/3438#47da9fa0>

ROCKET LEARNING. (N.D.). About us [Sobre nosotros]. <https://www.rocketlearning.org/about-us>

Young love

💡 MENSAJES DE TEXTO Y LLAMADAS SEMANALES PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE EN EL HOGAR

ORGANIZACIÓN: [YOUNG 1OVE] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [BOTSUANA]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SKILL-BUILDING] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [HOGAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Cuando la pandemia de COVID-19 provocó cierres de escuelas generalizados, los líderes de Young 1ove, una organización sin fines de lucro con sede en Botsuana, querían encontrar una solución de baja tecnología para minimizar la pérdida de aprendizaje de los estudiantes (Winthrop et al., 2020). Las limitaciones de recursos abundaban y resultaba difícil entregar paquetes de aprendizaje impresos. Rápidamente, el equipo se dio cuenta de que casi todas las familias ya tenían un dispositivo de aprendizaje multiusos en casa: un teléfono celular (Rosenberg, 2020). Young 1ove desarrolló y puso a prueba un programa de aprendizaje de matemáticas basado en mensajes de texto y llamadas que no solo apoyaría el aprendizaje de los estudiantes, sino que también aumentaría el compromiso de la familia y la escuela (Angrist, Bergman, Evans, et al., 2020). Durante este tiempo de crisis, confió en las familias como constructores de capacidades clave, apoyando la participación de los padres en el aprendizaje de matemáticas de los niños al proporcionar detalles estructurados para la resolución de problemas y asesoramiento en vivo.

El primer paso fue realizar planes piloto de acuerdo con la estrategia de Young 1ove (Angrist, Bergman, Evans, et al., 2020). Esto incluyó iterar sobre el contenido educativo y determinar la persona de contacto para cada estudiante de la base de datos a los que pretendían llegar. Esta persona de contacto podría ser cualquier adulto en la vida del estudiante con un teléfono celular y disponibilidad —a menudo un padre, pero a veces un abuelo, un miembro de la familia lejana o un miembro de la comunidad (Young 1ove,

comunicación personal, 9 de abril de 2021)—. Luego, Young 10ve realizó llamadas telefónicas de sensibilización a la persona de contacto, de alrededor de 20 minutos de duración, para explicar el trabajo de la organización, el propósito de la estrategia y los recursos limitados requeridos.

La estrategia de aprendizaje remoto de baja tecnología finalmente involucró pruebas con mensajes de texto semanales, que proporcionaban un ejercicio matemático y estrategias de resolución de problemas (Angrist, Bergman, Brewster, et al., 2020). Los facilitadores capacitados dieron seguimiento mediante breves llamadas telefónicas, durante las cuales los padres y los estudiantes se sentaban juntos para revisar el problema. La estrategia les dio a los padres las herramientas y los recursos para participar en el aprendizaje del niño. Al final de la intervención de 11 semanas, que incluyó a aproximadamente 500 familias, un ensayo de control aleatorio mostró que los mensajes de texto semanales combinados con llamadas telefónicas breves a los padres redujeron la falta de habilidades matemáticas hasta en un 31% (Angrist, Bergman, Brewster, et al., 2020). Además, el programa aumentó el tiempo que las familias dedicaban a la educación hasta en un 18% y mejoró la capacidad de los padres para percibir correctamente el nivel de aprendizaje de sus hijos entre un 23% y un 35%. Como reflejo del éxito de involucrar a los miembros de la familia, el 99% de las familias expresaron interés en continuar la intervención después de la reapertura de las escuelas (Angrist, Bergman, Brewster, et al., 2020).

Young 10ve envió semanalmente a los estudiantes mensajes de texto de 310 caracteres que contenían problemas matemáticos numéricos y con palabras que abarcaban las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. El mensaje de texto, dividido en dos partes, incluía un mensaje de bienvenida, un problema de contenido, un consejo para que los padres ayudaran a sus hijos y un problema de desafío. Los mensajes de bienvenida recordaron a los participantes quién se estaba comunicando con ellos y por qué. Los problemas de contenido alternaban entre problemas con palabras y problemas numéricos, lo que permitía a los participantes practicar diferentes conjuntos de habilidades. Por ejemplo, un problema de suma podría preguntar, “¿ $62 + 18 = ?$ ” A esto le seguiría un problema de palabras: “66

hombres y 25 mujeres bailan. ¿Cuántos bailan en total?” (Young 10ve, comunicación personal, 9 de abril de 2021). Estas dos preguntas evalúan los conocimientos de aritmética y alfabetización. Otro ejemplo de un simple problema con palabras es “Sunshine tiene 23 dulces. Ella va a la tienda a comprar 2 más. ¿Cuántos tiene en total?” Los mensajes de texto proporcionaban consejos de orientación sobre métodos de resolución de problemas, como leer el problema en voz alta o traducir palabras (por ejemplo, “en total” en operaciones matemáticas significa “más”). Los mensajes eran unidireccionales y no se requería que los estudiantes respondieran. En cambio, los facilitadores remotos alentaron a los padres a trabajar con sus hijos para encontrar la respuesta.

Después que los estudiantes y los padres intentaban resolver estos problemas, Young 10ve realizaba llamadas de seguimiento de 15 a 20 minutos para evaluar el nivel de comprensión del padre y del estudiante. Estas llamadas incluirían una introducción y confirmación de que el padre había recibido el mensaje de texto. El facilitador luego le pedía al padre que pusiera el teléfono en altavoz con el niño en la habitación para que pudieran discutir juntos el problema de los mensajes de texto. Si era necesario, el facilitador brindaba orientación sobre cómo resolver el problema. Al final de cada llamada, el facilitador hacía una pregunta matemática simple denominada “problema del día” para evaluar la comprensión del niño del tema discutido durante la llamada. Según la respuesta del niño, el facilitador adaptaba el contenido instructivo de la llamada telefónica de la semana siguiente al nivel de progreso y comprensión del niño. Estas llamadas sirvieron para involucrar tanto a los padres como a los niños en el proceso de aprendizaje y, al hacerlo, desarrollaron la confianza de los padres en su capacidad de apoyar el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.

Según la UNICEF, el 25% de los jóvenes menores de 25 años en comunidades rurales tiene acceso a Internet, en comparación con el 41% de sus pares en comunidades urbanas (UNICEF, 2020). Las intervenciones de baja tecnología como esta podrían ayudar a reducir la brecha tecnológica al permitir que los maestros y los padres complementen el sistema educativo tradicional, especialmente en las áreas rurales, donde el acceso a Internet puede ser desafiante y costoso.

Roles

Personal

- Los facilitadores envían un mensaje de texto semanal con problemas de matemáticas a la persona de contacto de la familia.
- Los facilitadores llaman a la persona de contacto una vez a la semana durante 15 a 20 minutos para analizar los problemas matemáticos proporcionados en el mensaje de texto y ayudar al estudiante a resolver la tarea. Sin embargo, al contabilizar las llamadas perdidas y la reprogramación, los facilitadores necesitan una hora en total para lograr el objetivo de las llamadas telefónicas a cada hogar.
- Los maestros brindan información sobre los niveles de aritmética de los estudiantes para que las preguntas que se les hagan estén de acuerdo con los principios de Enseñar en el nivel correcto (TaRL, por sus siglas en inglés), que adapta la dificultad de las preguntas al nivel del estudiante.
- Las escuelas envían cartas sobre la intervención para concienciar a las familias.
- Los funcionarios ayudan a recopilar números de teléfono y a determinar quién debe ser la persona de contacto.

Familias

- Los padres ayudan a sus hijos a resolver los problemas matemáticos de los mensajes de texto semanales y las llamadas telefónicas de seguimiento de los instructores.

Recursos requeridos

Personas

- 64 facilitadores envían mensajes de texto y hacen llamadas telefónicas. Cada uno gestiona alrededor de 24 hogares. Para llegar a todos los hogares, cada facilitador pasa alrededor de seis horas al día en el teléfono. Aunque las llamadas telefónicas generalmente duran de 15 a 20 minutos, cuando se toman en cuenta las llamadas perdidas y la reprogramación, se necesita una hora en total para para lograr el objetivo de las llamadas telefónicas a cada hogar.

Financieros

- \$19 por niño por el envío de mensajes de texto y la realización de llamadas telefónicas (Angrist, Bergman, Brewster, et al., 2020).

Tecnológicos

- Acceso a WhatsApp para la capacitación y la comunicación de los facilitadores.
- Red móvil DT One para proporcionar tiempo aire a los facilitadores para la realización de llamadas.
- Tecnología Newline para administrar mensajes de texto con el fin de llegar a los destinatarios a gran escala.
- Una herramienta de recopilación de datos como SurveyCTO, que importa automáticamente información demográfica y variables de aprendizaje de los estudiantes.
- Contenido de mensaje de texto simple y fácil de usar con [instrucciones](#) comprensibles.

¿Cómo lo hacen?

Los problemas relacionados con la confianza y la capacidad demostraron ser las principales barreras que Young 10ve tuvo que superar para llevar a cabo la estrategia de aprendizaje remoto de baja tecnología. Muchos padres creían que las llamadas iniciales eran estafas, o dudaban en dar su consentimiento o eran escépticos de que las matemáticas pudieran enseñarse por teléfono (Rosenberg, 2020). La percepción de los padres de los requisitos del programa y la demanda de recursos resultó ser una barrera inicial. Al principio, los padres asumieron que se les exigiría tener formación en matemáticas para poder trabajar con sus hijos o que tendrían que renunciar a sus teléfonos móviles durante horas.

Mediante prueba y error, Young 10ve llegó a descubrir ciertas mejores prácticas para la ejecución (Young 10ve, comunicación personal, 9 de abril de 2021). La realización de una llamada de sensibilización integral y simplificada para delinear claramente las expectativas ayudó a calmar estos temores. Los líderes de Young 10ve descubrieron además que el mensajero importa: el primer contacto sentó las bases para todas las interacciones futuras. Fue un desafío desarrollar una buena relación, particularmente a través de las llamadas telefónicas, pues no mostraban el lenguaje corporal tan importante en la cultura. Como resultado, la organización se centró en capacitar a los facilitadores para que usaran un tono amigable y un lenguaje accesible. Esta sensibilización no terminó con la divulgación inicial. A medida que los niños se mudaban, cambiaban los números de teléfono o la vida familiar se volvía más ajetreada, Young 10ve aprendió a invertir recursos para proporcionar un contacto continuo que mantuviera el interés de la familia en el programa.

Las capacidades también fueron un obstáculo importante. Las llamadas a los 10,000 contactos de Young 10ve requerían mucho tiempo y, a menudo, eran inútiles, ya que casi 3,000 tenían números de teléfono incorrectos (Young 10ve, comunicación personal, 9 de abril de 2021). Aunque los facilitadores anticiparon que cada llamada requeriría solo 20 minutos, pronto descubrieron que debían dedicar al menos una hora a programar, reprogramar y prepararse para cada llamada. Además, la entrada de datos y el seguimiento de los

mensajes de texto, junto con el estudio continuo de las mejores prácticas de aprendizaje remoto por parte de los facilitadores, requirieron mucho tiempo. Esto significaba que el plan inicial de cada facilitador de realizar llamadas a 30 familias cada semana sería imposible. Para superar estos obstáculos, el equipo de Young 10ve desarrolló un conjunto de protocolos para administrar el tiempo que los facilitadores dedicaban a hacer llamadas cada semana. Por ejemplo, se recomendó a los facilitadores que hicieran cinco intentos de llamadas telefónicas por hogar en al menos tres días diferentes. Además, el equipo de Young 10ve optimizó la proporción de facilitadores por hogar para garantizar que estos tuvieran tiempo suficiente para dar instrucciones a los hogares a los que se les asignó llamar. A pesar de estos obstáculos, el programa demostró ser una solución simple, eficaz, de baja tecnología y de bajo costo con el potencial de escalar y mitigar la pérdida de aprendizaje durante los períodos de cierre de las escuelas y más allá.

Recursos y testimonios

- [Video sobre las intervenciones de baja tecnología](#) (en inglés)
- Materiales para las llamadas telefónicas
 - [Ejemplo de llamada telefónica 1](#) (en inglés)
 - [Ejemplo de llamada telefónica 2](#) (en inglés)
 - [Ejemplo de pautas para la realización de llamadas](#) (en inglés)
 - [Protocolos para las llamadas telefónicas](#) (en inglés)

Referencias

- ANGRIST, N., BERGMAN, P., BREWSTER, C., & MATSHENG, M. (2020).** Limiting learning loss using phone-based programming during COVID-19 in Botswana. [Limitar la pérdida de aprendizaje mediante la programación telefónica durante la pandemia de COVID-19 en Botsuana]. Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/limiting-learning-loss-using-phone-based-programming-during-covid-19-botswana>
- ANGRIST, N., BERGMAN, P., EVANS, D. K., HARES, S., JUKES, M., & LETSOMO, T. (2020).** Practical lessons for phone-based assessments of learning (Working Paper No. 534). [Lecciones prácticas para evaluaciones telefónicas del aprendizaje (Documento de trabajo núm. 534)]. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/practical-lessons-phone-based-assessments-learning-revised-jul2020.pdf>
- ROSENBERG, T. (2020, OCTOBER 6).** For kids at home, “a small intervention makes a big difference.” The New York Times. [Para los niños en casa, “una pequeña intervención hace una gran diferencia.”] <https://www.nytimes.com/2020/10/06/opinion/remote-learning-families.html>
- UNICEF. (2020).** How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic [¿Cuántos niños y jóvenes tienen acceso a internet en casa? Estimación de la conectividad digital durante la pandemia de COVID-19]. <https://www.unicef.org/reports/how-many-children-and-young-people-have-internet-access-home-2020>
- WINTHROP, R., ERSHADI, M., ANGRIST, N., BORTSIE, E. Y MATSHENG, M. (2 DE NOVIEMBRE DE 2020).** A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19 [Una conmoción histórica que ha afectado la participación de los padres en la educación: perspectivas de los padres en Botsuana durante la pandemia de COVID-19]. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/a-historic-shock-to-parental-engagement-in-education-parent-perspectives-in-botswana-during-covid-19/>



Estrategias que principalmente redefinen el propósito de la escuela para los estudiantes

Escola Integradora

💡 POLÍTICAS ESCOLARES CENTRADAS EN LOS PADRES

ORGANIZACIÓN: [ESCOLA INTEGRADORA] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [JUAZEIRO DO NORTE] [BRAZIL]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES] [DISEÑAR]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

Escola Integradora (“escuela integradora”) fue una política de escolarización a nivel de distrito que colocó a los padres en el centro de la experiencia educativa. Funcionó en 33 escuelas en el estado de Ceará, en el noreste de Brasil, para cambiar mentalidades sobre el reconocimiento de la influencia y del conocimiento de los padres (Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte, 2018). A través de la política de Escola Integradora, las escuelas se convirtieron no solo en un lugar para impartir educación, sino también en una comunidad de aprendizaje colaborativa. El personal aprendió cómo relacionarse eficazmente con los padres, los padres participaron en el establecimiento de metas escolares y ambos grupos disfrutaron de

interacciones de calidad, como las mesas redondas, que promovieron la alineación de las partes interesadas.

Escola Integradora fue lanzada en 2017 bajo la dirección de la secretaria municipal de educación en la ciudad de Juazeiro do Norte (Rodrigues, 2021). Como líder, el secretario de educación municipal creía fundamentalmente en el valor del compromiso de la familia y la escuela y trabajó para lograr un cambio cultural hacia una mentalidad basada en activos donde los padres eran una dimensión integral del desarrollo infantil. En ese momento, Juazeiro do Norte ocupaba la posición 182 en la clasificación educativa entre las 184 ciudades del estado. Después de solo un año de implementar cambios para fomentar el compromiso de la familia y la escuela, Juazeiro do Norte ascendió a la posición 151 en la clasificación educativa (Itaú Social, 2018).

El objetivo principal de Escola Integradora era la mentalidad de compromiso colectivo con énfasis en la responsabilidad compartida. El distrito creía en un sistema en el que todas las partes interesadas en la educación debían mantener y promover las asociaciones entre la familia y la escuela. Los líderes escolares promovieron un clima escolar positivo en el que los padres eran bienvenidos en la escuela y se les conocía por su nombre. Los círculos de conversación invitaron a grupos aleatorios de padres y miembros de la comunidad para discutir y brindar información sobre la educación de sus hijos durante las reuniones semanales de una hora, que se organizaron en horarios convenientes para los padres. La capacitación basada en activos sobre el compromiso de la familia y la escuela para los empleados de la escuela preparó al personal para responder y satisfacer las necesidades de los estudiantes y las familias. Por ejemplo, se capacitó a un portero para que identificara a los estudiantes que habían llegado a la escuela, pero que no habían ingresado. Esto inició una cadena de comunicación que avisaba a la dirección de la escuela y contactaba a las familias para informarles sobre las ausencias de los estudiantes (E. Correa, comunicación personal, 12 de abril de 2021). Los maestros y el personal de la escuela también enfrentaron el desafío de confrontar sus propios prejuicios, como los relacionados con la raza, la clase o el género, y dejar de culpar a las familias por las dificultades de los estudiantes. El departamento de educación municipal brindó apoyo

directo a las escuelas participantes mediante visitas mensuales en las que los enlaces educativos participaban como observadores y ofrecían sugerencias para mejorar el compromiso y el aprendizaje. Las escuelas participantes también tuvieron la oportunidad de aprender de otras al compartir sus experiencias y las lecciones aprendidas durante la implementación de la estrategia (Rodrigues, 2021).

La Escola Integradora tenía como objetivo garantizar que los padres se sintieran reconocidos, apoyados y motivados para desempeñar un papel activo en la educación de sus hijos. Las escuelas programaron reuniones en horarios convenientes para los padres y utilizaron mesas redondas para promover la alineación de las partes interesadas. El apoyo del sistema educativo del distrito fue esencial para el éxito de la Escola Integradora, ya que facilitó la participación de los líderes escolares. Puesto que las escuelas sabían que se medirían sus resultados y que recibirían apoyo para lograr sus objetivos integrales, estaban ansiosas por avanzar hacia una visión de aprendizaje que incluyera a toda la familia.

Debido al cambio de gobierno tras las elecciones locales, la Escola Integradora se suspendió. Aunque el apoyo del distrito resultó invaluable para implementar este modelo, la identificación con el programa en las diversas localidades parece no haber sido lo suficientemente fuerte como para sostener el modelo sin un liderazgo vocal. Sin embargo, es posible que algunas escuelas continúen implementando estrategias de compromiso por su cuenta. El equipo de Escola Integradora ha señalado que sería beneficioso en el futuro invertir en la creación de una coalición de partes interesadas en la educación en múltiples niveles políticos y organizativos. El equipo también enfatizó el valor de asegurar alianzas formales con diversos grupos sociales y políticos, desde asociaciones de padres hasta sindicatos de maestros. Hacer que cada uno de estos grupos firme memorandos y se haga cargo de los componentes individuales del programa ayudaría a que ese aprendizaje transformador persista incluso en entornos políticos cambiantes (P. Mota Guedes, comunicación personal, 3 de junio de 2021).

Recursos

- 🌐 [Informe de Itaú Social sobre el compromiso de la familia y la escuela en Brasil \(en portugués\)](#)

Referencias

- ITAÚ SOCIAL. (2018).** Pesquisa relação família-escola: Estudos de casos de redes [Investigación sobre la relación entre las familias y las escuelas: estudios de casos de redes]. <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Pesquisa-Rela%C3%A7%C3%A3o-Fam%C3%ADlia-Escola-relat%C3%B3rio-final.pdf>
- PPREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE [GOBIERNO MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE]. (9 DE JUNIO DE 2018).** Programa Escola Integradora lançado para 33 escolas de Juazeiro do Norte [Lanzamiento del programa de escuela integradora en 33 escuelas de Juazeiro do Norte]. <https://www.juazeirodo-norte.ce.gov.br/noticia/5283-programa-escola-integradora-lancado-para-33-escolas-de/>
- RODRIGUES, M. M. (2021).** Política pública integradora da rede municipal de Ensino de Juazeiro do Norte-CE [Política pública para integrar la red de educación municipal de Juazeiro do Norte/CE]. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 14(54), 394–404. <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i54.2994>

Remake Learning Days Across America

💡 FESTIVALES PÚBLICOS DE APRENDIZAJE

ORGANIZACIÓN: [REMAKE LEARNING] [ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL]

UBICACIÓN: [KENTUCKY ORIENTAL] [RALEIGH-DURHAM-CHAPEL HILL, CAROLINA DEL NORTE] [BADGERLAND, WISCONSIN] [CONDADO DE SAN DIEGO, CALIFORNIA] [KANSAS CITY, MISSOURI] [KNOXVILLE, TENNESSEE] [CHATTANOGA, TENNESSEE]] [SUDOESTE DE PENNSILVANIA] [OESTE DE VIRGINIA] [OREGON] [DC-MARYLAND-VIRGINIA] [CHICAGO, NORESTE DE OHIO] [ÁREA METROPOLITANA DE CINCINNATI, OHIO] [ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CAMBIAR MENTALIDADES] [DESARROLLAR HABILIDADES]

LUGAR: [COMUNIDAD] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

RESUMEN:

[Remake Learning Days Across America](#) son festivales regionales de prácticas educativas innovadoras. En eventos organizados por la comunidad, los jóvenes y sus familias experimentan el aprendizaje de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés). En el proceso, descubren nuevos enfoques de aprendizaje que desarrollan la creatividad, la perseverancia y la curiosidad.

El primer festival de una semana de duración, organizado en 2016 por la red [Remake Learning](#) con el apoyo de la [Fundación Grable](#), consistió en más de 250 actividades y eventos de aprendizaje práctico para más de 30,000 familias en Pittsburgh (Remake Learning, s.f.). Desde entonces, el programa se ha convertido en un festival de más de 1,150 actividades y eventos que se llevan a cabo en abril y mayo en 17 regiones de los Estados Unidos. En 2019, más de 500 organizaciones locales apoyaron Remake Learning Days, además de recibir el apoyo de varios socios nacionales, incluyendo PBS Kids, Digital Promise, Common Sense Media, Learning Heroes y Noggin. Remake Learning Days brindan a las familias una nueva apreciación de lugares conocidos, como escuelas, museos, bibliotecas, centros de cuidado en la primera infancia, universidades, centros de medios, parques, centros comunitarios para actividades extracurriculares y más. Los eventos son generalmente

gratuitos y brindan experiencias de aprendizaje atractivas para estudiantes de todas las edades, así como para sus familias, maestros y miembros de la comunidad (Remake Learning Days, s.f.c). Los eventos se organizan en base a seis temas de aprendizaje: artes, creación, aprendizaje al aire libre, ciencia, tecnología y voz de los jóvenes (Remake Learning Days, s.f.b).

Por ejemplo, en un evento de Remake Learning Days organizado por un museo de ciencias en el condado de San Diego, los estudiantes y sus padres participan lado a lado en una actividad práctica de resolución de problemas para desarmar un juguete y volver a armarlo. Estas oportunidades brindan experiencias divertidas de vinculación para los padres y sus hijos. Es importante destacar que también muestran a las familias cómo se sienten en la práctica las experiencias de aprendizaje innovadoras. El objetivo es que esta comprensión más profunda de las diversas pedagogías libere la capacidad de las familias para soñar y exigir diferentes enfoques educativos.

En 2019, el Global Family Research Project, en asociación con la Fundación Grable, compartió sus [hallazgos sobre Remake Learning Days](#). El informe mostró que, con el tiempo, las familias que participaron en Remake Learning Days se mostraban cada vez más familiarizadas con el concepto de STEAM y mostraban un aumento constante de su comprensión de las nuevas formas de aprendizaje. Además, los hallazgos indicaron que la asistencia a los eventos fue equitativa y las familias no fueron discriminadas debido a su condición racial, cultural, lingüística o económica. El informe demostró además que la participación de las familias en Remake Learning Days aumentó la probabilidad de que los niños disfruten de la experiencia y busquen oportunidades adicionales de aprendizaje basado en el modelo STEAM. El informe concluyó que los festivales Remake Learning Days son un excelente ejemplo de cómo desarrollar el compromiso de la familia y la escuela para lograr una ecología de aprendizaje STEAM más equitativa y garantizar que todos los niños aprendan las habilidades necesarias para el éxito (Remake Learning Days, s.f.a).

Testimonios

“Realmente disfruté el evento y pasar tiempo aprendiendo con mi hija”. –Padre de Virginia Occidental (Remake Learning Days, 2019)

“Nos encantó el proyecto de construcción –fabricar un vehículo a partir de materiales reciclados y tornillos y herramientas de plástico–. ¡Fue divertido ver a mi hijo de 10 años desatar su imaginación y creatividad!”. –Padre de Pensilvania Central (Remake Learning Days, comunicación personal, 7 de julio de 2021)

“¡Nos divertimos un montón! Fue interesante ver a los niños enseñar a sus padres. Quizás un poco frustrante también. Aunque nos reímos mucho. No tenía experiencia con Scratch [software de codificación de computadora] y ahora lo entiendo un poco. ¡Lo más importante es que mi hijo dijo que le gustó mucho!”. –Padre del Suroeste de Pensilvania (Remake Learning Days, comunicación personal, 7 de julio de 2021)

Referencias

- REMAKE LEARNING. (N.D.)**. About Remake Learning. [Sobre Remake Learning] <https://remakelearning.org/about/>
- REMAKE LEARNING DAYS. (S.F.A)**. Creating engagements pathways for families during Remake Learning Days and beyond: Global Family Research Project [Crear caminos de participación para las familias durante Remake Learning Days y más allá: Global Family Research Project]. https://remakelearningdays.org/wp-content/uploads/2019/05/RLD19_LearningMemoV2-2.pdf
- REMAKE LEARNING DAYS. (N.D.B)**. Learning themes. [Temas de aprendizaje]. <https://remakelearningdays.org/planning-guides-tips/themes/>
- REMAKE LEARNING DAYS. (N.D.C)**. Power your child's future. [Impulse el futuro de su hijo]. <https://remakelearningdays.org/>
- REMAKE LEARNING DAYS. (2019)**. Highlights from the inaugural year: Remake Learning Days Across America [Aspectos destacados del año inaugural: Remake Learning Days Across America]. https://remakelearningdays.org/wp-content/uploads/2020/01/RLDAA_2019_Highlights-.pdf

Distrito escolar 48: Sea to Sky

ORGANIZACIÓN: [DISTRITO ESCOLAR 48 SEA TO SKY] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [COLUMBIA BRITÁNICA] [CANADÁ]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

RESUMEN:

El Distrito Escolar 48 Sea to Sky es un distrito escolar pequeño pero muy diverso ubicado a unos 45 minutos de Vancouver en Columbia Británica, Canadá. El distrito alberga a 5,000 estudiantes y atiende a seis comunidades indígenas, Squamish (Skwxwu7mesh), Statlium (St'at'y'emc), Lil'wat, Metis, Inuit y Naciones que viven fuera de las reservas. Los estudiantes indígenas representan aproximadamente el 12% de la matrícula total del distrito escolar en Squamish, Whistler y Pemberton (Distrito Escolar 48 Sea to Sky, s.f.).

En 2010, el distrito comenzó a evaluar la marginación multigeneracional de los estudiantes indígenas en la comunidad debido a políticas históricas dañinas como las escuelas residenciales. El legado de estas políticas fue evidente en las tasas de graduación y matriculación del distrito, que mostraron que solo el 35% de los estudiantes indígenas en 2006 se graduaron de la escuela secundaria dentro de los seis años posteriores al comienzo del octavo grado, en comparación con el 86% de los estudiantes no indígenas (P. Lorette, comunicación personal, 21 de abril de 2021). Los líderes del distrito sabían que, para brindar una educación equitativa a todos los estudiantes, era crucial obtener información de la comunidad indígena sobre la educación para ayudar a dar forma al nuevo plan educativo. Así comenzó la estrategia de codificación educativa del Distrito Escolar Sea to Sky, un plan educativo colaborativo para mejorar las tasas de inscripción y graduación entre los estudiantes históricamente marginados a través de asociaciones con la comunidad indígena local.

La estrategia comenzó con un esfuerzo extenso para involucrar al público en un proceso de planificación estratégica integral. Este proceso reunió a padres, maestros, fideicomisarios, estudiantes y miembros de las comunidades indígenas locales. Se realizaron encuestas para recopilar información general

de la comunidad con respecto a una visión futurista del aprendizaje de los estudiantes. El nuevo plan estratégico “Pathways to Learning” (Caminos hacia el aprendizaje) se completó en un proceso de cinco días.

Una vez completado el plan estratégico, el distrito escolar continuó trabajando en estrecha colaboración con la comunidad indígena durante varios años para desarrollar un acuerdo de mejoramiento de la educación indígena. Este proceso incluyó visitas a la comunidad y la convocación de mesas redondas con participación de los ancianos indígenas para sentar las bases para conversaciones más profundas sobre el propósito de la educación y el éxito de los estudiantes indígenas. Esta construcción de relaciones también incluyó el uso de encuestas sobre necesidades y valores educativos para llegar a familias que normalmente no se relacionaban con las escuelas de sus hijos. Otras iniciativas incluyeron invitar a las familias a foros de puertas abiertas sobre el establecimiento de metas del distrito y formar grupos de trabajo comunitarios para debatir y codificar el propósito de la educación (P. Lorette, comunicación personal, 21 de abril de 2021).

Después del rediseño inicial, los miembros de la comunidad continúan desempeñando un papel en el desarrollo de la estrategia del distrito. El distrito realiza encuestas a los padres cada tres años, fomenta los grupos de acción de padres y proporciona actualizaciones periódicas sobre el pensamiento del distrito a través de boletines y videos comunitarios. De hecho, estos esfuerzos de cocreación continua fueron consagrados en el [Acuerdo de Mejoramiento de la Educación Aborigen](#) para 2014-19, que estructuró formalmente el liderazgo colaborativo entre las comunidades locales e indígenas y el distrito escolar para mejorar la programación de la educación indígena (Distrito Escolar 48 Sea to Sky, 2014).

Esta estrategia sigue en curso y ha llegado a más de 5,000 estudiantes de primera infancia, primaria, primeros años de secundaria y últimos años de secundaria desde 2010. Según las estadísticas de seguimiento del gobierno, en el año escolar 2019-20 la tasa de graduación de los estudiantes indígenas aumentó a 92%, al igual que la tasa de graduación de los estudiantes no indígenas, que aumentó a 96% (Graduation Rates, 2019). Según los líderes del

distrito, junto con las mejoras en las tasas de graduación se ha experimentado un cambio en la cultura educativa. Competencias como el pensamiento crítico, la colaboración, la creación y la innovación son ahora un lenguaje familiar; las escuelas son más transparentes con las organizaciones de padres, y ha habido una transición desde el aprendizaje de memorización tradicional hacia las aulas centradas en los estudiantes (P. Lorette, comunicación personal, 21 de abril de 2021).

Estrategias

💡 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL DISEÑO DEL PLAN EDUCATIVO DEL DISTRITO

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [DISEÑAR]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

Cada cinco años, se distribuyen encuestas digitales sobre el plan educativo del distrito a los padres y miembros de la comunidad. Las encuestas se difunden a través de la plataforma Thought Stream. Las preguntas se plantean utilizando un modelo de diseño retroactivo, que pide a los miembros de la comunidad que identifiquen sus creencias sobre el propósito de la educación y luego respondan preguntas adicionales sobre temas que van desde el contenido curricular hasta los días de vacaciones. El distrito usa los resultados de la encuesta para dar forma a la agenda del grupo de trabajo comunitario que lidera el plan educativo del distrito. Las encuestas digitales continuas también desempeñan un papel importante en otras actividades de toma de decisiones del distrito. Por ejemplo, el Distrito Escolar Sea to Sky utilizó Thought Stream para realizar una encuesta de tres fases sobre las creencias de los miembros de la comunidad respecto al segundo Acuerdo de Mejoramiento de la Educación Aborígen.

💡 GRUPOS DE TRABAJO COMUNITARIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] [DISEÑAR] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

El distrito convoca regularmente grupos de trabajo compuestos de diversos miembros de la comunidad para desarrollar sus planes educativos. Su primer grupo de trabajo comunitario consistió en aproximadamente 50 personas, incluyendo directores, ancianos indígenas y padres, que organizaron varias mesas redondas para identificar las creencias fundamentales de la comunidad sobre el propósito de la educación. El protocolo de acuerdo entre el Distrito Escolar Sea to Sky y la Nación Squamish sirve de guía para la colaboración con las comunidades indígenas. El acuerdo exige que los maestros y las Primeras Naciones colaboren para apoyar el desarrollo físico, intelectual, emocional y espiritual de los jóvenes indígenas.

💡 COMUNICACIÓN REGULAR SOBRE LAS ACTIVIDADES Y OPORTUNIDADES DEL DISTRITO

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El distrito se comunica frecuentemente con las familias mediante boletines, reuniones y su sitio web para suministrar información sobre los eventos del distrito y las oportunidades para la participación de los padres. Por ejemplo, el Distrito Escolar Sea to Sky envía comunicaciones regulares sobre las actividades de Mejoramiento de la Educación Indígena que ocurren en la escuela. Estas incluyen actividades como un evento de tambores de 24 horas para promover actividades culturales indígenas, la creación de carteles de

indígenas locales que son considerados modelos a seguir e invitar a los padres a preparar [videos de bienvenida para los estudiantes indígenas](#). Los líderes distritales promueven aún más la concientización al organizar presentaciones en las escuelas locales sobre el propósito y el proceso de su nuevo plan educativo. Los ayuntamientos y las sesiones de preguntas y respuestas permiten a los padres interactuar directamente con los líderes de su distrito sobre cualquier tema, desde la logística de graduación hasta el uso de encuestas.

💡 COLABORACIÓN CON LOS COMITÉS DE ACCIÓN DE PADRES INDÍGENAS LOCALES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMERA INFANCIA] [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DISEÑAR] [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES]

[SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

El distrito colabora con los comités de acción de padres locales para compartir información y conocimientos sobre el plan educativo y generar confianza entre los comités y el distrito. Los líderes del distrito entienden que puede haber resistencia entre los padres ante las prácticas de aprendizaje no convencionales, como eliminar las calificaciones con letras o crear aulas de edades múltiples. Por esta razón, los líderes también comparten investigaciones educativas que respaldan cómo estas prácticas priorizan las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Por ejemplo, para iniciar el desarrollo de un segundo Acuerdo de Mejoramiento de la Educación Aborigen, el Comité de Educación Aborigen dirigido por padres creó preguntas de investigación para la comunidad y los socios educativos. El comité facilitó proyectos de investigación comunitaria para recopilar información sobre las necesidades educativas de la población de padres indígenas, los trabajadores indígenas y los jóvenes. Con el apoyo de la Asociación de Maestros de Sea to Sky, el Sindicato Canadiense de Empleados Públicos Local 779 y la Asociación de Directores y Subdirectores

de Sea to Sky, el Comité de Educación Aborígen organizó los temas comunes utilizando un [formato de rueda medicinal](#), que fue aprobado por la comunidad indígena y sigue siendo utilizado por el distrito en la actualidad. El comité también asignó un subgrupo para redactar el acuerdo de mejoramiento. Al respetar las tradiciones y opiniones de la población indígena, el distrito implementó prácticas innovadoras de manera más efectiva y colaborativa que mejoran el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes.

💡 EDUCACIÓN SOBRE OPORTUNIDADES PROFESIONALES PARA LOS ESTUDIANTES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [SISTEMA ESCOLAR] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

El distrito establece relaciones con miembros de la sociedad civil y exalumnos locales para ayudar a los padres a comprender las demandas de los empleadores en cuanto a habilidades y oportunidades para los estudiantes tras la graduación. Durante la reescritura del plan de educación del distrito, los padres identificaron el aumento de las tasas de empleo después de la graduación como una métrica clave de éxito. Las asociaciones con empresas locales, universidades y agencias públicas les brindan a los padres el conocimiento que necesitan para formarse opiniones informadas sobre las metas educativas del distrito. El distrito conecta a las familias, a los grupos de trabajo y a los comités de acción de padres con estos recursos durante todo el año e invita a los socios a participar en una variedad de eventos comunitarios.

Roles

Personal

- Los líderes del distrito distribuyen una encuesta inicial detallada solicitando información sobre la educación a los miembros de familias indígenas y a los ancianos a través de Thought Stream.
- Los líderes del distrito distribuyen encuestas a los padres del distrito cada tres años. Estas encuestas abarcan una variedad de temas, desde el desarrollo educativo continuo hasta asuntos logísticos como las vacaciones escolares.
- Los líderes del distrito reúnen a un grupo de 40 a 50 personas que incluyen directores, ancianos indígenas y padres para desarrollar el nuevo plan educativo.
- Los líderes del distrito presentan el plan educativo a las organizaciones de padres en todas las escuelas participantes antes de su implementación.
- Los líderes del distrito establecen un plan de comunicación detallado para el intercambio regular de información de alto nivel con los padres mediante videos y boletines.
- Las escuelas realizan talleres de aprendizaje profesional para los maestros de las escuelas participantes con el objetivo de capacitarlos en los aspectos del nuevo plan educativo.
- Los líderes del distrito y las escuelas establecen y amplían las relaciones con los miembros de la sociedad civil para determinar cuáles habilidades buscan los futuros empleados.

Familias

- Los padres responden a las encuestas que el distrito envía regularmente para compartir sus puntos de vista sobre el plan educativo y ayudar a moldear a la educación de sus hijos.
- Los padres se unen a grupos de trabajo para colaborar en la creación de la estrategia de educación del distrito.
- Los padres participan en los comités de acción de padres junto con los directores y los ancianos indígenas.
- Los padres asisten a presentaciones dirigidas por el distrito que describen el plan educativo de la escuela de sus hijos.
- Los padres se informan utilizando medios como boletines y videos informativos.
- Los padres participan en varias actividades relacionadas con la escuela destinadas a mostrar hospitalidad a los nuevos estudiantes indígenas, como la creación de videos de bienvenida con miembros de la comunidad indígena

Recursos requeridos

Personas

- Asociaciones con líderes empresariales y de la sociedad civil para identificar las habilidades que los estudiantes necesitan para tener éxito cuando busquen un empleo remunerado.
- Un comité de aproximadamente 50 personas compuesto por directores, ancianos indígenas y padres.

- Personal de ocho grupos asesores del distrito: Consejo de Educación Indígena, Comité de Educación Indígena, Sindicato Canadiense de Empleados Públicos 779, Asociación de Maestros de Sea to Sky, Consejo Asesor de Padres del Distrito, Consejo de Liderazgo Estudiantil del Distrito, iniciativa Communities That Care y Asociación de Directores y Subdirectores de Sea to Sky.

Space

- 15 escuelas en el distrito
- Planteles escolares para realizar talleres y reuniones de los grupos de trabajo

Tecnológicos

- Las encuestas requieren la plataforma Thought Stream y acceso a Internet.

¿Cómo lo hacen?

Las desigualdades sistémicas de larga data provocadas por políticas y actitudes históricamente racistas son una barrera increíblemente difícil de superar. El distrito se enfrentó a desafíos simplemente al hablar sobre estas inequidades; el racismo no es un tema de conversación agradable. Solo se pueden lograr avances mediante la asociación con ancianos indígenas y miembros de la comunidad para comprender sus mentalidades y deseos relacionados con la educación de sus hijos. Se crearon asociaciones utilizando grupos de trabajo, encuestas y comunicación continua de alto nivel mediante boletines y videos informativos. Por ejemplo, los grupos de trabajo mostraron que la comunidad indígena valoraba las habilidades y competencias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo, sobre las evaluaciones tradicionales basadas en el conocimiento. Con base en esta retroalimentación, el distrito hizo de las

habilidades del siglo XXI una meta central del nuevo plan educativo. Las estrategias de diseño partieron de este objetivo, e incluyeron cultivar asociaciones con empresas y organizaciones de la sociedad civil para identificar las habilidades del siglo XXI específicas necesarias para el mundo laboral. Los líderes no solo trabajaron con grupos comunitarios, sino que también buscaron aprender de cada miembro de la comunidad como individuo. El pequeño tamaño del distrito facilitó este alcance directo e individualizado. Los miembros del personal del distrito recordaban los nombres de los padres y las familias podían tener reuniones individuales con el superintendente.

Los padres cuestionaron muchos de los aspectos del nuevo plan educativo. Las características controvertidas incluyeron utilizar un aula para múltiples grados y no usar calificaciones con letras en las evaluaciones. Los líderes del distrito se dieron cuenta de que necesitaban explicar detalladamente por qué estaban haciendo esos cambios. Comenzaron a utilizar presentaciones y boletines para informar a los padres que existía una investigación tangible detrás de estos métodos a fin de evitar la resistencia a los enfoques pedagógicos desconocidos. Por ejemplo, compartieron datos sobre cómo las aulas con grupos de edades mixtas respaldan el aprendizaje individualizado y conducen a mejoras en el rendimiento de los estudiantes.

También se incluyeron elementos familiares de la cultura indígena la estructurar el plan educativo para aumentar la aceptación entre los miembros de la comunidad y mostrar respeto por las tradiciones. Un ejemplo de ello fue el uso de un formato de rueda medicinal tradicional indígena para delinear el plan educativo, el cual fue aprobado por la comunidad. Algunas comunidades indígenas utilizan una rueda medicinal como metáfora de varios conceptos espirituales. La rueda contiene una “piedra” central y cuatro radios con elementos de soporte, que representan los puntos cardinales. La rueda medicinal de Sea to Sky coloca el objetivo de “Aprender” en el centro de la rueda, y los principios “Crear e innovar”, “Contribuir”, “Colaborar” y “Pensar críticamente” representan los puntos cardinales (Distrito Escolar 48 Sea to Sky, 2019).

La comunidad sabe que el plan educativo del distrito es iterativo y está en constante evolución en función de la retroalimentación. Al utilizar encuestas, definir las horas de oficina del superintendente y actualizar políticas, el Distrito Escolar Sea to Sky demuestra regularmente que las familias tienen voz y voto en el diseño educativo. La percepción de los padres sobre la capacidad de respuesta del distrito durante la planificación mitiga la resistencia, ya que las familias confían en que el distrito dedicará tiempo a considerar sus aportes. Por ejemplo, en 2019 el plan se actualizó después de reunir a un grupo representativo para evaluar las áreas que no estaban funcionando. El grupo de trabajo determinó que el distrito debía reconocer mejor la diversidad y comenzar a basar sus diseños en enfoques de aprendizaje, estrategias y planes de estudio basados en la investigación científica sobre cómo funciona el cerebro. El Distrito Escolar Sea to Sky espera abordar estos problemas existentes mediante procesos de planificación más inclusivos y el deseo compartido por las personas indígenas, los líderes educativos y los demás miembros de la comunidad de equipar a los niños con las habilidades y competencias que necesitan para tener éxito.

Testimonios

- 🌐 [Video de noticias sobre el aumento de las tasas de graduación](#) (en inglés)
- 🌐 [Testimonio de una maestra de las Primeras Naciones](#) (en inglés)
- 🌐 [Video de bienvenida que incluye a miembros de la comunidad indígena](#)

Referencias

GRADUATION RATES HIT RECORD HIGHS FOR SEA TO SKY INDIGENOUS STUDENTS [LAS TASAS DE GRADUACIÓN ALCANZAN NIVELES RÉCORD PARA LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE SEA TO SKY]. (2 DE NOVIEMBRE DE 2019). CBC News <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/graduation-rates-hit-record-highs-for-sea-to-sky-indigenous-students-1.5345406>

SEA TO SKY SCHOOL DISTRICT 48. (N.D.). District overview. [Descripción del distrito]. <https://www.sd48seatosky.org/apps/pages/districtoverview>

DISTRITO ESCOLAR 48 SEA TO SKY. (2014). Aboriginal education enhancement agreement: January 2014 to June 2019 [Acuerdo de mejoramiento de la educación aborígen: enero de 2014 a junio de 2019]. <https://22.files.edl.io/09b5/04/10/20/200643-688e0a45-2094-446f-9f97-c20363f162ec.pdf>

DISTRITO ESCOLAR 48 SEA TO SKY. (2019). School District No. 48 education plan: Pathways to learning [Plan educativo del Distrito Escolar núm. 48: Caminos hacia el aprendizaje]. <https://drive.google.com/file/d/1dzt4Olerig7NMuK-iOR-BEFwcAtNmjdO/view?usp=sharing>



Estrategias que principalmente redefinen el propósito de la escuela para la sociedad

Escuela Municipal Waldir Garcia

ORGANIZACIÓN: [ESCUELA MUNICIPAL PROFESOR WALDIR GARCIA] [GOBIERNO]

UBICACIÓN: [AMAZONAS] [BRAZIL]

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

RESUMEN:

La transformación de la Escuela Municipal Profesor Waldir García comenzó en 2010. Durante años, esta escuela primaria ubicada en Amazonas, capital de uno de los estados más pobres de Brasil, tuvo una de las tasas de deserción y reprobación más altas del país. En muchas ocasiones, los estudiantes no llegaban a las puertas de la escuela y optaban por trabajar para mantener a sus familias. La situación se agravó aún más con la llegada de miles de refugiados haitianos y venezolanos que huían de la pobreza y la destrucción. El ambiente escolar era rígido y formal; cada día comenzaba con una lectura estructurada del plan académico, y los estudiantes eran conducidos entre clases en absoluto silencio. Los niños eran expulsados de las clases por hacer ruido o por llegar tarde, y los estudiantes inmigrantes quedaron atrapados en un ciclo de reprobación de exámenes en un idioma que no entendían. Ante una tasa de aprobación de los estudiantes por debajo del 70%, la directora de la escuela dio un primer paso decisivo: la escuela ya no reprobaba a ningún estudiante ni pediría a ningún estudiante que repitiera

un grado. Era el momento de volver a crear una escuela acogedora e inclusiva que aceptara a todos los niños y familias tal como eran.

Al mismo tiempo, un grupo regional de padres y maestros conocido como Collective Family School of Amazonas anunció que deseaba invertir en la transformación de la educación local. Estas familias buscaban desarrollar escuelas innovadoras en las que pudieran inscribir a sus hijos (Escuela Municipal Profesor Waldir García, s.f.). Con el apoyo del ministerio, invitaron a expertos de lugares tan lejanos como Portugal para compartir ideas innovadoras con la comunidad. La directora de Waldir vio esto como una oportunidad: gestionó conversaciones entre estos expertos y su comunidad escolar para construir una nueva experiencia educativa desde cero. En el transcurso de solo unos meses, convocó a los padres, a los miembros del personal y a los estudiantes a sesiones semanales creativas para reescribir el plan educativo de la escuela. Esto produjo cuatro objetivos de desarrollo rectores para toda la comunidad: empatía, creatividad, trabajo en equipo y liderazgo. El fundamento de estos es un compromiso transversal con la inclusión, una misión de integración comunitaria y una creencia fundamental de que todos tienen potencial (L. C. Santos, comunicación personal, 14 de junio de 2021).

Hoy, la escuela es un espacio acogedor, democrático y flexible que beneficia a toda la comunidad local, con un enfoque especial en involucrar a las familias como socios. Todos son valorados como educadores y aprendices. Los padres comparten sus habilidades y conocimientos, desde los secretos de la repostería haitiana hasta las matemáticas de la construcción. Cada estudiante y miembro del personal tiene un mentor dedicado, a menudo un padre o miembro de la comunidad, con quien se reúnen al menos una vez al mes para reflexionar sobre su desarrollo personal. En lugar de presentar un horario rígido, la escuela abre sus puertas según las necesidades de los padres y de los estudiantes. Por ejemplo, los niños pueden asistir en las mañanas para sesiones de autoaprendizaje si sus padres necesitan ir al trabajo. Igualmente, los alumnos pueden optar por completar sus estudios en casa o en el jardín, si lo prefieren. Los padres también son bienvenidos, y

muchos traen a sus hijos a la escuela los fines de semana para ver películas o actividades de aprendizaje familiar.

Esta adaptabilidad resultó especialmente valiosa durante la pandemia de COVID-19, pues la escuela se convirtió en un centro de referencia regional para el apoyo de la comunidad. La escuela permaneció abierta para proporcionar comida y refugio a los miembros de la comunidad y aprovechó la familiaridad de los maestros con el aprendizaje flexible para diseñar y monitorear el aprendizaje remoto de los estudiantes. Todo esto resultó en una mejora increíble en las evaluaciones nacionales: el índice de educación de la escuela aumentó de 3.9 de 10 antes de las reformas a más de 7.5 —dos puntos por encima del promedio estatal—. Waldir recibe a aproximadamente a 250 estudiantes cada año, una cuarta parte de los cuales son inmigrantes. Además, capacita a escuelas de todo el estado —en asociación con UNICEF, Ashoka y otras instituciones internacionales— sobre la transformación hacia una educación inclusiva, democrática y centrada en la comunidad (L. C. Santos, comunicación personal, 14 de junio de 2021).

Un análisis detallado del plan de estudios y de las actividades escolares muestra que Waldir opera con un modelo educativo de tiempo completo, un tipo de escolarización brasileña que extiende y amplía el plan de estudios de la jornada escolar tradicional de cuatro horas. Los estudiantes asisten a clases de manera flexible de 7:10 a.m. a 4:10 p.m. El día incluye instrucción interactiva para toda la clase proporcionada en aulas según las edades de los estudiantes, los cuales se dividen en grupo en mesas circulares según los diversos niveles de habilidad. Estas clases participan en el “aprendizaje territorial” o actividades educativas que sacan a los estudiantes del aula y les permiten interactuar con la comunidad en general. Esto incluye desde viajes para estudiar las prácticas agrícolas indígenas hasta actividades de limpieza de escuelas.

Durante gran parte del día, los estudiantes asisten a talleres interdisciplinarios o utilizan guías de estudio personalizadas que se centran en los intereses individuales y les permiten participar de forma flexible en las lecciones para toda la clase impartidas por los maestros. La guía de estudio se desarrolla en

asociación con tutores individuales que son miembros de la escuela o de la comunidad . Estos tutores organizan sesiones semanales donde los estudiantes reflexionan sobre su trayectoria de vida, escriben un diario sobre su desarrollo personal y diseñan proyectos semanales que los ayudan a crecer. Pero estas sesiones de tutoría no se limitan a los estudiantes. Cada miembro del personal trabaja con un tutor comunitario para reflexionar sobre su desarrollo personal y profesional. Además de servir como tutores, los padres comparten regularmente sus habilidades y conocimientos mediante actividades en clase o en nuevos talleres. Estos se adaptan tanto a los intereses de los estudiantes como a los talentos de los padres. Por ejemplo, si un estudiante quiere aprender sobre la selva, se puede solicitar a padres con raíces indígenas que compartan sus experiencias sobre la silvicultura y la conservación.

Se utiliza una diversidad de programas para complementar el aprendizaje individual y de toda la clase. Las asambleas semanales en cada salón de clases brindan un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre sus actitudes y comportamientos en el aula, así como sobre los desafíos más amplios que enfrenta la escuela. Por ejemplo, los estudiantes pueden analizar las dificultades que entraña aprender en un espacio ruidoso y puede proponer soluciones para someterlas a votación de la comunidad durante una asamblea escolar. Además, cada día durante un período abierto, los maestros organizan talleres que cubren ocho temas: teatro, danza, deportes, filosofía, ciencia, literatura, inglés y matemáticas. En lugar de seguir un plan de estudios prescrito, los maestros idean enfoques dinámicos e interdisciplinarios para cada materia. Por ejemplo, una maestra de ciencias naturales entusiasmada con la botánica creó un jardín escolar que también funciona como laboratorio al aire libre. En asociación con la universidad estatal, organiza visitas virtuales con investigadores, que enseñan prácticas de jardinería sostenible a los estudiantes.

Cada año, la comunidad construye un mandala curricular, la cual consiste en un conjunto de círculos concéntricos. Los círculos representan dimensiones de aprendizaje como habilidades, conocimientos y enfoques pedagógicos — por ejemplo, autoevaluación, oratoria y herencia cultural—. En el corazón de la

mandala hay una figura humana, lo que indica que las personas son el núcleo de la educación. La mandala sirve de guía a los estudiantes y al personal en el diseño de oportunidades de aprendizaje. La comunidad puede girar las ruedas para mostrar las diversas formas de nutrir los cinco dominios del desarrollo de la escuela: intelectual, cultural, emocional, social y físico (L. C. Santos, comunicación personal, 14 de junio de 2021).

Estrategias

💡 POLÍTICA DE PUERTAS ABIERTAS PARA EL COMPROMISO DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Los miembros de la comunidad pueden visitar la escuela Waldir prácticamente en cualquier momento del día o de la noche. De hecho, las puertas de la escuela casi nunca están cerradas. Además de brindar un mayor acceso a recursos y materiales, desde libros hasta comidas, esta política fomenta una cultura de comunidad y propiedad colectiva. Por ejemplo, los padres pueden reunirse con sus hijos durante el almuerzo o pasar por allí para recibir consejos sobre cómo ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Pero su presencia regular también permite que los padres puedan servir de manera proactiva a la comunidad escolar, ofreciéndose informalmente para echar una mano en su día libre o llenando un puesto vacante mientras un maestro asiste a una sesión de desarrollo profesional. Alternativamente, mediante el contacto constante con el personal de la escuela y con los estudiantes, los padres podrían desempeñar un rol completamente nuevo, como ofrecer clases de cocina los fines de semana a los estudiantes interesados en las ciencias culinarias.

💡 ASAMBLEAS DEMOCRÁTICAS SEMANALES Y FORO DE DISCUSIÓN

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [DISEÑAR]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

Todos los jueves, la escuela organiza una asamblea para los padres, los estudiantes y el personal para resolver las preocupaciones de la comunidad. A lo largo de la semana, los miembros de la comunidad escriben desafíos o ideas en un panel de discusión en la entrada de la escuela. La información en este panel sirve para estructurar la agenda de la asamblea. Para iniciar a la conversación, los estudiantes lideran pequeñas discusiones previas en sus respectivas aulas. Luego ayudan a organizar las asambleas, practicando la gobernanza democrática. Se invita a todos los miembros de la comunidad a compartir sus opiniones sobre cada tema de la agenda y luego votar para elegir las soluciones para ese tema. Por ejemplo, si un padre nota que su horario de trabajo le impide asistir a las asambleas semanales, los estudiantes discuten las soluciones en sus aulas y luego ayudan a los padres y al personal a analizar las propuestas y votar por una opción que permita a los padres participar por teléfono. Luego, la comunidad decide el plan de evaluación que se utilizará, como encuestas realizadas por los estudiantes y el personal en grupos de tutoría, y se elige una fecha para analizar si la solución fue exitosa.

💡 GRUPOS DE CHARLA DIGITALES PARA PADRES Y ESCUELAS

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [BAJA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [HOGAR]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Los maestros y los administradores establecen canales de comunicación digitales entre padres y escuelas, principalmente mediante WhatsApp y Facebook. Estos grupos se dividen por tema o clase para crear oportunidades para conversaciones más breves y específicas. Las familias y

el personal utilizan estos grupos para compartir necesidades, difundir información y planificar actividades. Por ejemplo, un maestro podría alertar al grupo de WhatsApp de la clase que necesita un voluntario para atender su salón de clases mientras asiste a un seminario de desarrollo profesional. Luego, los padres coordinan cómo ofrecerán la ayuda.

💡 PADRES COMO MAESTROS DE LA COMUNIDAD

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DESARROLLAR HABILIDADES] [CONSTRUIR RELACIONES] [SUMINISTRAR RECURSOS]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

Waldir desea demostrar que todo conocimiento es valioso, por lo que invita a las familias a enseñar y compartir sus pasiones. Este intercambio puede ser estructurado o informal. Los padres pueden ofrecer ideas específicas para aulas individuales, o el personal puede reclutar a los padres basándose en listas de talentos familiares. Por ejemplo, en el programa Flavours of Knowledge, los padres inmigrantes vienen a la escuela varias veces al año para compartir una receta tradicional de su país de origen. Por ejemplo, una madre haitiana contó la historia de la independencia de Haití mientras cocinaba la “sopa de la libertad”. Las oportunidades para compartir permiten a los padres demostrar las diversas formas de conocimiento que existen. Una madre que trabajaba a tiempo completo como cocinera quería ayudar en las aulas en lugar de en las cocinas, por lo que hizo una lluvia de ideas con los maestros para encontrar una manera de compartir su otra pasión: cantar. Les enseñó a los niños una nueva canción y les explicó cómo aprendió las letras complejas.

💡 COMENTARIOS SEMANALES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [CONSTRUIR RELACIONES] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Cuando Waldir adoptó su nueva visión educativa, se comprometió a realizar una prueba de un año durante el cual no alteraría de forma sustancial su nuevo

enfoque. La escuela se dio cuenta de que su enfoque en la flexibilidad podría generar inconsistencias internas. Por ejemplo, cambiar un pilar educativo central después de una sola discusión podría causar que los maestros no supieran con seguridad lo que se esperaba que hicieran en clase al día siguiente. Pero los líderes de Waldir también querían hacer un seguimiento del aprendizaje de la comunidad durante todo el año. Por tanto, la escuela organizó sesiones de discusión semanales para los padres, el personal y los estudiantes. El enfoque de estas discusiones fue compartir las percepciones, las reacciones, los desafíos y las ideas individuales en torno a las nuevas prácticas curriculares. Estas conversaciones permitieron que todas las partes interesadas se sintieran escuchadas, que se recolectara información para realizar una evaluación de la comunidad al final del año escolar y dieron tiempo suficiente para que se demostrara el potencial del experimento.

REVISIÓN COLABORATIVA ANUAL DEL DOCUMENTO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [DISEÑAR] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

A lo largo del año, se invita a los miembros de la comunidad a colocar sus preguntas, inquietudes e ideas en un tablero del salón de reuniones de la escuela. Luego, una vez al año, toda la escuela participa en el día de discusión, en el que los miembros de la comunidad se reúnen para discutir y debatir qué está funcionando y qué no. Este proceso democrático estructurado les asegura a los padres, a los estudiantes y al personal que tendrán oportunidad para expresar sus frustraciones. Al final del día, la comunidad vota por diversas propuestas, como si se debería extender la duración de los talleres diarios, y prepara un documento de orientación para el año siguiente.

💡 MIEMBROS DE LA COMUNIDAD COMO TUTORES

OBJETIVO: [MEJORAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO]

[REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [DESARROLLAR HABILIDADES] [CONSTRUIR RELACIONES]

LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR]

Cada estudiante y miembro del personal selecciona un tutor personal que actúa como un socio reflexivo y confidente a largo plazo. Los tutores se reúnen semanalmente con quienes tienen bajo su tutela para discutir desafíos, compartir sueños y estructurar planes de desarrollo individual para las próximas semanas, meses y años. Quienes reciben tutoría llevan diarios de planes de vida en los que reflexionan sobre su propósito educativo y trazan objetivos de aprendizaje específicos, como completar un pequeño proyecto de investigación sobre fotosíntesis para explorar su interés en la botánica. Al establecer horas de tutoría flexibles tomando en cuenta los horarios de la comunidad, la escuela alienta a los padres a servir como tutores y recibir tutoría. De hecho, la tutora personal de la directora es una madre de la escuela

💡 TALLERES COMUNITARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA VISIÓN

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [SIN TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] LUGAR: [ESCUELA] ROL DE LA FAMILIA: [CREAR]

Cuando comenzó el proceso de transformación de Waldir, cada viernes la escuela realizaba talleres para mostrar cómo el aprendizaje innovador podría funcionar en la práctica. La comunidad patrocinó a algunos maestros para que visitaran escuelas innovadoras de Brasil, mientras que otros miembros de la comunidad realizaron investigaciones en línea sobre reformas escolares. Cada semana, la escuela se reunía para mostrar los aprendizajes. Por ejemplo, un maestro organizó un taller de desarrollo de la visión y mostró un video sobre una escuela de aventuras al aire libre en el estado de São Paulo. Este proceso de compartir y discutir concretamente las innovaciones del mundo real transmitió la idea de que la transformación era posible

Roles

School Personal

- Los maestros se comunican regularmente con las familias mediante visitas de los padres en horarios flexibles, grupos de WhatsApp y reuniones comunitarias.
- Los administradores coordinan asambleas semanales para los padres, los estudiantes y el personal para discutir y resolver los desafíos de la comunidad.

Familias

- Los padres tienen flexibilidad para decidir cuándo participarán en las actividades y asambleas de la escuela, las cuales se ofrecen varias veces a la semana.
- Los padres identifican y crean oportunidades de voluntariado en la escuela.
- Los estudiantes organizan las discusiones entre las familias y el personal escolar durante las reuniones semanales.

Recursos requeridos

Personas

- 16 maestros a tiempo completo.
- 15 administradores y personal de apoyo.

Espacios

- Escuela equipada con biblioteca, laboratorio de computación, jardín comunitario, campo deportivo y 9 aulas.

Financieros

- Apoyo regular proveniente de los planes de financiamiento del gobierno.

Tecnológicos

- Teléfonos móviles para las discusiones grupales opcionales a través de WhatsApp y Facebook.

¿Cómo lo hacen?

La participación democrática es la clave de la exitosa transformación de Waldir. La escuela cuenta con los estudiantes, los padres y el personal como diseñadores e implementadores. Los niños y los padres se reúnen para discutir y votar sobre el cambio educativo. Las familias llevan a cabo actividades en la escuela con regularidad, lo que ha generado una cultura de responsabilidad y propiedad colectiva. De esta manera, todos los miembros de la comunidad participan y son responsables de las actividades educativas de la escuela. Por ejemplo, cuando los padres diseñan sus propios talleres contribuyen directamente a la misión democrática de la escuela —y se convierten en promotores de esta—. La participación también amplía la capacidad de la escuela para realizar experimentos transformadores gracias a la variedad de talentos de los miembros de la comunidad. Esto tiene sus raíces en un lema central: “experimentar y valorar la diversidad”. La Escuela Municipal Profesor Waldir García tiene éxito al garantizar que cada miembro de la comunidad escolar se sienta valorado como aprendiz, maestro e individuo. Los padres, a quienes se anima explícitamente a compartir sus habilidades y conocimientos, se sienten cada vez más motivados a contribuir.

Los niños, al ver que sus padres participan como maestros, se comprometen cada vez más con el crecimiento y el aprendizaje.

Por supuesto, el diálogo democrático no siempre fue fluido. Al comienzo de las reformas, la escuela experimentó una resistencia masiva. Los padres pensaron que los cambios resultarían en la creación de un lío caótico e indisciplinado. De hecho, un padre presentó una denuncia formal ante el secretario municipal. La confianza de larga data entre los padres y la administración ayudó a solucionar este inconveniente. La directora, que había estado involucrada durante mucho tiempo con la comunidad como defensora de los derechos del niño, pudo utilizar sus éxitos pasados como evidencia para convencer a las familias de que valía la pena intentar el experimento. La cultura de flexibilidad de la escuela y el mensaje de que debe moldearse para servir a la comunidad mitigaron aún más los temores de las familias. Gracias a que la escuela abrió sus puertas en diferentes horarios y al suministro rápido de los servicios solicitados por la comunidad, como el servicio de comidas los fines de semana, Waldir se ganó la confianza de la comunidad para realizar proyectos más grandes.

Los problemas de planificación y codificación obstaculizaron aún más los esfuerzos de cambio. Inicialmente, Waldir cambió su plan de estudios sin explicar claramente su enfoque pedagógico completo. Esto causó claras divisiones en la jornada escolar, con actividades tradicionales por la mañana y enfoques dinámicos por la tarde. Los padres percibieron esta división como una demostración de que el aprendizaje innovador era menos valioso que las pedagogías tradicionales y comenzaron a recoger a los estudiantes antes de que llegara la tarde. La escuela superó este obstáculo articulando e integrando consistentemente su fundamento pedagógico en todos los aspectos de la escolarización. Los líderes escolares pusieron en circulación un documento sobre las “políticas del proyecto pedagógico” para aclarar los valores detrás de su enfoque, como la participación democrática y la multidimensionalidad. Por ejemplo, explicaron que un niño puede decidir si desea pasar todo el día en el jardín. Además, Waldir demostró evidencia de que su nuevo enfoque funcionaba. En vez de organizar reuniones para discutir la teoría pedagógica y otras escuelas modelo, se destacaron las

transformaciones de los estudiantes en tiempo real. Al ver a sus hijos crecer y disfrutar de la escuela, los padres no pudieron más que defender el enfoque de Waldir.

Referencias

PROFESSOR WALDIR GARCIA MUNICIPAL SCHOOL (AM). (n.d.). Escolas Transformadoras.
<https://escolatransformadoras.com.br/escola/escola-municipal-profesor-waldir-garcia/>

Green Dot Public Schools

💡 PADRES DEFENSORES DE LOS ESTUDIANTES Y LA COMUNIDAD

ORGANIZACIÓN: [GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS] [UNITED PARENTS AND STUDENTS]

[ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES]

UBICACIÓN: [LOS ANGELES, CALIFORNIA] [BEAUMONT, TEXAS] [MEMPHIS, TENNESSEE]

[CONDADO DE KING, WASHINGTON] [SANTA FE, NUEVO MÉXICO] [ALBUQUERQUE, NUEVO MÉXICO]

[ESTADOS UNIDOS]

OBJETIVO: [REDEFINIR EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD]

EDAD DEL ESTUDIANTE: [PRIMARIA] [PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA]

[ÚLTIMOS AÑOS DE SECUNDARIA] NIVEL TECNOLÓGICO: [ALTA TECNOLOGÍA]

MECANISMO: [SUMINISTRAR INFORMACIÓN] [CONSTRUIR RELACIONES] [CAMBIAR MENTALIDADES]

[DESARROLLAR HABILIDADES] [DISEÑAR] LUGAR: [ESCUELA] [COMUNIDAD]

ROL DE LA FAMILIA: [APOYAR] [CREAR]

RESUMEN:

Green Dot Public Schools es una organización de escuelas autónomas sin fines de lucro que fue fundada en 1999 para crear escuelas públicas pequeñas y de alta calidad para estudiantes en áreas históricamente desatendidas y de bajos ingresos de Los Ángeles, California. Desde su fundación, se han abierto 25 escuelas Green Dot en Los Ángeles, California; Beaumont, Texas; y Memphis, Tennessee. En conjunto, prestan servicios a más de 14,000 estudiantes de secundaria y preparatoria. Las escuelas Green Dot de algunas de las comunidades más desfavorecidas de Los Ángeles han sido clasificadas entre las mejores escuelas secundarias de la nación por U.S. News & World Report (Green Dot Public Schools, 2021).

Un factor que contribuye al éxito de Green Dot puede ser la forma en que ha involucrado a las familias y comunidades en la redefinición del propósito de la escuela para la sociedad. En 2011, Green Dot estableció un equipo de compromiso comunitario en sus escuelas de Los Ángeles con el principal objetivo de capacitar a los padres para que participen en la educación de sus hijos. Los líderes y maestros de Green Dot reconocen que el compromiso significativo de los padres va más allá de su participación en las aulas. Creen que los padres tienen derecho a estar equipados con las habilidades

necesarias para ser los principales defensores de sus hijos. A través de una variedad de programas, que incluyen capacitación laboral e inglés como segundo idioma, el equipo de compromiso comunitario de Green Dot trabaja para que las familias desarrollen un equilibrio en cinco aspectos: humano, social, político, intelectual y financiero (Green Dot Public Schools, 2013).

Green Dot reconoce que la creación de una cultura escolar de compromiso eficaz de la familia y la escuela no ocurre de la noche a la mañana. La “escalera de liderazgo” de Green Dot es un modelo de compromiso de la familia y la escuela que sigue un proceso intencional paso a paso a través del cual el nivel de compromiso de los padres se profundiza con el tiempo. Los padres comienzan como espectadores y luego se abren camino hacia la participación, el involucramiento, el compromiso y finalmente la acción (Green Dot Public Schools, 2013). En la primera etapa de este modelo, los miembros de la familia simplemente asisten a un evento o taller. Luego, los padres se inscriben en una serie de clases o programas de capacitación. Finalmente, las familias pasan de la participación al compromiso tomando acción, como organizar a otros padres, identificar problemas de la comunidad o desarrollar planes de acción escolares.

El fuerte nivel de compromiso de los padres de las escuelas Green Dot allanó el camino para que una nueva entidad abordara problemas más allá del ámbito escolar. United Parents and Students (UPAS) es una organización afiliada de Green Dot que se enfoca en organizar a los padres en torno al cambio social más allá de los muros de la escuela (Fondation, 2017). Larry Fondation, fundador y director ejecutivo de UPAS, prevé que las escuelas de los barrios pobres funcionen como centros de capital social, de forma similar a los clubes de campo o a las asociaciones de vecinos de las zonas más prósperas (L. Fondation, comunicación personal, 14 de julio de 2021). UPAS cree que las escuelas pueden fortalecerse al reforzar a la comunidad que las rodea. Para esto, es fundamental brindar a los padres acceso al conocimiento y los recursos que necesitan para abogar por un cambio integral en la comunidad. UPAS opera de manera más visible en Los Ángeles y se ha expandido recientemente a Memphis, Tennessee; el Condado de King, Washington; y Santa Fe y Albuquerque, Nuevo México.

UPAS tiene un sólido historial de exitosas campañas de defensa comunitaria impulsadas por los padres sobre temas que estos creen que los ayudarán a ellos y a sus hijos a tener una vida mejor y, por lo tanto, a aprender mejor y tener éxito en la escuela. En 2015, los miembros de UPAS se asociaron con la oficina del alcalde de Los Ángeles, Eric Garcetti, y la Federación Laboral del Condado de Los Ángeles para testificar en las audiencias sobre el salario mínimo a nivel de la ciudad y el condado (Green Dot Public Schools, 2016). El Ayuntamiento de Los Ángeles finalmente aprobó un aumento del salario mínimo de \$9 por hora a \$15 por hora para 2020 (Medina y Scheiber, 2015). En respuesta a la pandemia de COVID-19, UPAS abogó por un programa de vales de emergencia para el supermercado para apoyar a las familias de bajos ingresos, incluyendo aquellas que no recibían el apoyo del Departamento de Servicios Sociales Públicos del Condado de Los Ángeles. Mediante una coalición que incluía a Los Angeles Food Policy Council (Consejo de Políticas Alimentarias de Los Ángeles) y a la Asociación Estadounidense del Corazón, los miembros de UPAS presentaron más de 500 correos electrónicos a la Junta de Supervisores del Condado de Los Ángeles, habló en las reuniones de la junta y se reunió con legisladores locales. Los esfuerzos de UPAS contribuyeron a que el condado implementara un programa de vales de emergencia para comestibles por un valor de 20 millones de dólares (Oficina Ejecutiva, Condado de Los Ángeles, s.f.).

Recursos y testimonios

“Nos reunimos una vez al mes los sábados para organizar y hablar sobre diferentes ideas que son importantes para nosotros y sobre qué podemos hacer para empoderar a nuestros padres y hacer cambios”. –Isela Castro, líder de padres, Oscar De La Hoya Ánimo Charter High School (Green Dot Public Schools, 2015a)

“Parece que tenemos cierto poder, especialmente cuando contamos con el apoyo de la comunidad, de aliados y de la policía”. –Felicia Stinson, líder de padres, Alain LeRoy Locke College Prep Academy (Green Dot Public Schools, 2015a)

“En los últimos años, los estudiantes han sido agredidos mientras caminaban entre la calle 41 y la 27. Les robaron sus teléfonos celulares, sus juguetes, etc. Por eso, trabajamos juntos para mover la parada del autobús de modo que no corran ese riesgo”. –Irma Huerta, madre, Ánimo Jefferson y Ánimo Ralph Bunche (Green Dot Public Schools, 2015b)

🌐 [Ejemplo de correo electrónico de promoción de UPAS \(en inglés\)](#)

Referencias

- CHIEF EXECUTIVE OFFICE, COUNTY OF LOS ANGELES. (N.D.)**. Health, food security and slowing the spread of COVID-19 [Salud, seguridad alimentaria y ralentización de la propagación de COVID-19]. <https://ceo.lacounty.gov/ca-res-food-security/>
- FONDATION, L. (2017, APRIL 20)**. How organized parents and students empower communities. [Cómo las organizaciones de padres y estudiantes empoderan a las comunidades]. <https://blog.greendot.org/organized-parents-students-empower-communities/>
- GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS. (2013)**. Building parent engagement programs at Green Dot Public Schools: 2013 annual report. [Desarrollo de programas de compromiso de los padres en Green Dot Public Schools: informe anual de 2013].
- GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS. (27 DE ENERO DE 2015A)**. Thousands of parents gather for inaugural United Parents Assembly [Miles de padres se reúnen para la inauguración de la Asamblea de Padres Unidos]. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2ZXePKtmwMs&ab_channel=GreenDotPublicSchools
- GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS. (4 DE MARZO DE 2015B)**. United Parents: A force for change [Padres Unidos: una fuerza para el cambio] [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=YA4_HSPBYIQ

GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS. (18 DE NOVIEMBRE DE 2016). United Parents and Students assemble for change [Padres y estudiantes unidos se reúnen para el cambio]. <https://blog.greendot.org/united-parents-and-students/>

GREEN DOT PUBLIC SCHOOLS. (28 DE ABRIL DE 2021). Nine Green Dot high schools ranked as best in the nation by U.S. News & World 2021 Report [Nueve escuelas secundarias Green Dot clasificadas como las mejores del país por U.S. News & World 2021 Report]. <https://greendot.org/2021/04/28/nine-green-dot-high-schools-ranked-as-best-in-the-nation-by-u-s-news-world-2021-report/>

MEDINA, J. Y SCHEIBER, N. (19 DE MAYO DE 2015). Los Angeles lifts its minimum wage to \$15 per hour [Los Ángeles incrementa su salario mínimo a \$15 la hora]. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2015/05/20/us/los-angeles-expected-to-raise-minimum-wage-to-15-an-hour.html>

Referencias

BRONFENBRENNER, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: Revised formulations and current issues [Seis teorías del desarrollo infantil: formulaciones revisadas y problemas actuales] (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.

EDUCATION SCOTLAND. (2019, MARCH). Engaging parents and families: A toolkit for practitioners. [Involucramiento de los padres y las familias: un conjunto de herramientas para profesionales]. Government of Scotland. <https://education.gov.scot/media/fv4fypxi/par2-section1-mar19.pdf>

KIM, S. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. [Participación de los padres en los países en desarrollo: una meta-síntesis de la investigación cualitativa]. International Journal of Educational Development, 60, 149-156.

MAIER, A., DANIEL, J., OAKES, J., & LAM, L. (2017, DECEMBER). Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence. [Las

escuelas comunitarias como una estrategia de mejora escolar eficaz: una revisión de la evidencia]. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report>

MAPP, K. L., & BERGMAN, E. (2019). Dual capacity-building framework for family-school partnerships [Marco de desarrollo de capacidad dual para establecer alianzas entre las familias y las escuelas] (Versión 2). Consultado en: www.dualcapacity.org

NEW PROFIT. (N.D.) Introduction [Introducción]. <https://www.parentpowerined.org/>

SEGINER, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. [Participación de los padres en la educación: una perspectiva de la ecología del desarrollo]. Parenting: Science and Practice, 6(1), 1-48.

WEISS, H. B., LOPEZ, E. M., & CASPE, M. (2018, OCTOBER). Joining together to create a bold vision for next generation family engagement: Engaging families to transform education. [Unidos para crear una visión audaz para el compromiso de las familias de la próxima generación: involucramiento de las familias para transformar la educación]. https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/f8/78/f8784565-4bd6-4aa3-bd80-2b98fd43380e/parent-engagement-2018.pdf



ANEXO III HERRAMIENTAS PARA INICIAR CONVERSACIONES

BROOKINGS

Septiembre 2021



Herramientas para iniciar conversaciones

Estas herramientas para iniciar conversaciones son parte de [Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement](#) [Colaboración para transformar y mejorar los sistemas educativos: un manual sobre el compromiso de la familia y la escuela] del Centro de Educación Universal (CUE, por su sigla en inglés) de Brookings. Aparte de estas herramientas, el manual proporciona un contexto sobre los objetivos y la naturaleza evolutiva del compromiso de la familia y la escuela, un mapa para comprender los tipos de estrategias para crear esta alianza, una base de datos interactiva sobre estrategias utilizadas alrededor del mundo que surgieron antes y durante la pandemia de COVID-19 y los hallazgos de la investigación por encuesta del CUE sobre los aspectos que, en opinión de los padres y maestros, hacen que una educación sea de buena calidad. Las herramientas para iniciar conversaciones permiten comprender mejor lo que los diferentes grupos de partes interesadas de su escuela, jurisdicción o comunidad visualizan como una educación de calidad. Las herramientas también lo guiarán en la realización de un debate colectivo con estas diferentes partes interesadas para conocer sus puntos de vista. El CUE considera que este es el primer paso para lograr que la familia y la escuela estén alineados en lo que respecta a las creencias y valores educativos, y que esta coherencia es un poderoso impulsor de la transformación del sistema educativo.

Las herramientas incluyen:

- 1. Una lista de verificación para la contextualización que indica los pasos a seguir para adaptar las herramientas a un contexto específico y a otros actores.**
- 2. Una breve encuesta para padres que puede adaptarse a otras partes interesadas, como los estudiantes.**
- 3. Una breve encuesta para maestros que puede adaptarse a otras partes interesadas, como los administradores escolares y los empleadores.**
- 4. Una guía para analizar y discutir los resultados de la encuesta en su comunidad.**

Las herramientas pueden ser utilizadas por cualquier persona que desee comprender mejor los puntos de vista respecto a la educación de uno o más grupos de partes interesadas. Los usuarios de las herramientas pueden incluir líderes escolares, líderes jurisdiccionales, líderes de redes educativas, organizaciones de maestros, organizaciones de padres y organizaciones de la sociedad civil que trabajan con las escuelas para apoyar el cambio educativo.

Las herramientas pueden ayudarle a identificar:

- ☑ el principal objetivo de la educación según cada grupo de partes interesadas;
- ☑ los aspectos de la experiencia educativa de un niño en los que se basa cada grupo de partes interesadas para determinar lo que es una “buena escuela”;
- ☑ los tipos de experiencias de enseñanza y aprendizaje que prefiere cada grupo de partes interesadas;
- ☑ los actores que influyen en cada grupo de partes interesadas al momento de definir sus creencias sobre la educación; y
- ☑ el nivel de confianza y alineación que se percibe entre los grupos de partes interesadas

Las herramientas son prototipos que han sido desarrollados como resultado del diálogo con miembros de la red sobre participación familiar *Family Engagement in Education Network (FEEN)* del CUE y de las encuestas realizadas a aproximadamente 25,000 padres y más de 6,000 maestros alrededor del mundo. Le recomendamos que pruebe las herramientas y comparta sus comentarios en leapfrogging@brookings.edu. Su opinión nos ayudará a desarrollar más herramientas validadas internacionalmente para diagnosticar la alineación entre las comunidades y las escuelas.

DEFINICIONES

Padre y familia: el término “padre” se utiliza para referirse a cualquier miembro de la familia, cuidador o tutor que se ocupa de los niños y los jóvenes. El CUE a menudo usa los términos “padre” y “familia” indistintamente. En sus encuestas, lo alentamos a utilizar el lenguaje que mejor se adapte a su comunidad.

Maestro: usamos el término “maestro” en lugar de “educador” para distinguir entre el profesional de la educación (cuya vocación es instruir y guiar a los niños en la escuela) y los padres (que son los primeros educadores de sus hijos, ayudándolos a desarrollarse y aprender desde el nacimiento).

Participación frente a compromiso: Ferlazzo hace una distinción entre “participación” y “compromiso” de la familia. Consideramos que esta diferenciación es útil, por lo que usamos los términos en consecuencia. “Una escuela que se esfuerza por lograr la participación familiar a menudo lidera con la boca: identifica proyectos, necesidades y metas y luego les indica a los padres cómo pueden contribuir”. En contraste, “una escuela que se esfuerza por lograr el compromiso de los padres lidera con los oídos: escucha lo que los padres piensan y presta atención a sus deseos y preocupaciones. El objetivo del compromiso de la familia no es servir a los clientes, sino ganar socios”(Ferlazzo, 2011, p. 12).

Compromiso de la familia y la escuela: utilizamos la expresión “compromiso de la familia y la escuela” en lugar de la más común “compromiso de la familia” no solo para expresar la naturaleza dual del compromiso, sino también para resaltar el hecho de que cualquiera de las partes puede iniciar el proceso de participación.

Alineación y brecha de alineación: cuando las familias y las escuelas comparten la misma visión sobre el propósito de la educación, sus creencias y valores están alineados, y esta coherencia es un poderoso impulsor de la transformación del sistema educativo. Existe una “brecha de alineación” cuando las familias y las escuelas no comparten o *perciben* que no comparten los mismos puntos de vista sobre el objetivo de la educación y sobre lo que contribuye a que sus hijos y comunidades obtengan una educación de calidad.

✓ 1. LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de utilizar las herramientas de la encuesta, debe tomar las decisiones clave que se describen en la siguiente lista de verificación.

1. DETERMINE CÓMO UTILIZARÁ LAS HERRAMIENTAS DE LA ENCUESTA. La realización de estas encuestas debe depender, sobre todo, del objetivo que usted persiga al diagnosticar la alineación. Además, también podría interesarle saber cómo su escuela, jurisdicción o comunidad se compara con otras en el estudio del CUE.

¿Por qué razón realiza la encuesta?

- Con el objetivo interno de diagnosticar la alineación
- Para comparar mis datos con los datos de otros
- Otra razón

Si desea comparar sus datos con los datos de otras comunidades y compartir los datos de su encuesta de forma anónima con el CUE y con otras comunidades para fines de aprendizaje, contáctenos en leapfrogging@brookings.edu. Si decide ser parte de nuestro estudio, le solicitamos que limite los cambios que realice a su encuesta a la contextualización básica de modo que los resultados puedan compararse fácilmente con otras escuelas, jurisdicciones y comunidades. Los miembros de la red FEEN del CUE a menudo han expresado lo valioso que es comparar sus datos con los datos de otros.

2. ELIJA LOS GRUPOS DE PARTES INTERESADAS QUE DESEA INCLUIR. Las herramientas de encuesta actuales incluyen encuestas para padres y maestros. Sin embargo, puede adaptar cualquiera de las herramientas para otros grupos de partes interesadas. Usted puede decidir con cuáles grupos desea entablar un diálogo para conocer sus puntos de vista

¿Cuáles grupos de partes interesadas desea encuestar?

- Padres
- Maestros
- Estudiantes
- Administradores
- Líderes comunitarios
- Empleadores
- Otro

3. DETERMINE EL (LOS) IDIOMA(S) EN LOS QUE OFRECERÁ LA ENCUESTA.

El (los) idioma(s) en los que ofrecerá la encuesta deben basarse en el contexto de su comunidad. Las herramientas de encuestas para padres y maestros ofrecidas por el CUE están disponibles en varios idiomas. Si su idioma no figura en la lista a continuación, considere buscar un traductor profesional en su comunidad que realice una retrotraducción para verificar la precisión de la redacción. Al realizar cualquier traducción, asegúrese de solicitar a varias personas que hablen el idioma elegido que respondan la encuesta para asegurarse de que la traducción esté redactada con claridad.

La encuesta para padres del CUE está disponible en:

- | | | |
|---|--|----------------------------------|
| <input type="radio"/> Afrikáans | <input type="radio"/> Farsi | <input type="radio"/> Marathi |
| <input type="radio"/> Inglés estadounidense | <input type="radio"/> Francés | <input type="radio"/> Español |
| <input type="radio"/> Árabe | <input type="radio"/> Criollo haitiano | <input type="radio"/> Swahili |
| <input type="radio"/> Inglés británico | <input type="radio"/> Hindi | <input type="radio"/> Vietnamita |
| | <input type="radio"/> Mandarín | <input type="radio"/> Xhosa |

La encuesta para maestros del CUE está disponible en:

- | | | |
|---|-------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Inglés estadounidense | <input type="radio"/> Hindi | <input type="radio"/> Portugués |
| <input type="radio"/> Inglés británico | <input type="radio"/> Marathi | |
| | <input type="radio"/> Español | |

4. DECIDA CÓMO SUMINISTRARÁ LA ENCUESTA.

Tomando en cuenta su contexto, considere cuáles canales y métodos de comunicación le permitirán llegar mejor a su(s) grupo(s) de partes interesadas. También es posible que desee fomentar la participación ofreciendo un pequeño incentivo monetario, como una recarga para teléfono móvil o una tarjeta de regalo. Los estudios han demostrado que los incentivos, especialmente los que son prepagos, en efectivo y pagos grandes (en lugar de pequeños), ayudan a aumentar la participación en las encuestas y las tasas de respuesta (Church, 1993; Signer et al., 1999). Puede ofrecer un incentivo más pequeño a todos los participantes o un incentivo más grande que se asignará mediante sorteo aleatorio. Tenga en cuenta su presupuesto a la hora de decidir el tipo de incentivo que utilizará, así como el proceso de distribución del incentivo una vez que se complete la encuesta.

¿Cómo suministrará la encuesta?

- | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------------|
| <input type="radio"/> Solo en línea | <input type="radio"/> Solo llamada telefónica | <input type="radio"/> Otro |
| <input type="radio"/> Solo SMS | | |

¿Ofrecerá un incentivo por completar la encuesta?

- Sí No

Si la respuesta es afirmativa, ¿quién recibirá el incentivo

- Todos los que completen la encuesta Ganador(es) del sorteo

5. ADAPTE LAS HERRAMIENTAS A SU COMUNIDAD.

Las preguntas de la encuesta deben adaptarse a su contexto.

Pasos para adaptar las herramientas:

- ✔ Lea detenidamente las instrucciones de las herramientas de la encuesta.
- ✔ Complete los espacios en blanco en el texto introductorio sugerido.
- ✔ Decida si modificará el texto introductorio respecto al motivo por el que pide a las personas que respondan a la encuesta.
- ✔ Modifique la redacción de las preguntas y respuestas para asegurarse de que los grupos de partes interesadas comprendan lo que está preguntando. Es posible que deba modificar los nombres de los niveles de grado para utilizar los términos conocidos en su comunidad.
- ✔ Puede ser útil agregar ejemplos aclaratorios entre paréntesis junto a las opciones de respuesta. Tenga en cuenta cuáles secciones de las herramientas de la encuesta pueden editarse y en cuáles desaconsejamos las modificaciones por motivos de rigor o diseño de la encuesta.
- ✔ Adapte la redacción de su encuesta según el método de distribución (por ejemplo, en línea, por SMS o por teléfono). El formato de las herramientas de encuesta que se proporcionan a continuación es para utilizarse en línea.
- ✔ Al momento de modificar el material, asegúrese de tomar en cuenta cómo planea analizar los datos. Por ejemplo, la redacción actual de las preguntas relacionadas con el objetivo de la educación pide a los encuestados que seleccionen únicamente su mejor opción. Si está interesado en analizar la segunda, tercera y cuarta opciones de los encuestados, es posible que desee convertirlas en preguntas de clasificación.

6. DETERMINE SI LAS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES

O NO. Las escuelas y jurisdicciones que realizan encuestas periódicas a los padres o maestros pueden estar acostumbradas a pedir los nombres y la información de los padres o maestros. Sin embargo, es más probable que los padres y maestros respondan abierta y honestamente si la encuesta es confidencial. Aunque la confidencialidad agrega una capa de complejidad, puede valer la pena.

Si opta por mantener la confidencialidad de las encuestas, deberá definir un plan para proteger los datos de los encuestados. Es de suma importancia que proteja las identidades y los datos recopilados de aquellos encuestados a los que se les ha prometido confidencialidad. Para cumplir con los estándares éticos y garantizar la confidencialidad, todos los encuestados deben dar su consentimiento para participar en la investigación mediante la firma manual o virtual de un formulario de consentimiento antes de comenzar la encuesta. Todos los datos deben almacenarse en archivos protegidos con contraseña, y solo el personal directamente involucrado en el estudio debe tener acceso a ellos. También es importante que todos los datos sean anónimos, lo que significa que cualquier información de identificación (por ejemplo, los nombres de los encuestados o la información de contacto) debe eliminarse del conjunto de datos.

Si desea participar en el estudio del CUE y ver los resultados de otras jurisdicciones, comuníquese con nosotros para analizar los requisitos de protección de datos y cómo debe redactarse la introducción para indicar la confidencialidad de las respuestas.

7. PRUEBE SU ENCUESTA ANTES DE COMPARTIRLA. Antes de compartir su encuesta con su(s) grupo(s) de partes interesadas, realice una pequeña prueba piloto. En otras palabras, pruebe su encuesta con algunas personas de su(s) grupo(s) de interés que tengan antecedentes diversos. Por ejemplo, para probar la encuesta para padres, busque padres con hijos de diferentes edades y con diferentes antecedentes socioeconómicos y culturales para obtener una muestra representativa. Solicite a los participantes de la prueba piloto que no compartan la encuesta con otros. Con este proceso podrá determinar si la redacción de alguna parte de la encuesta es confusa, así como cuánto tiempo se requiere para completar la encuesta. Realice las ediciones que sean necesarias antes de enviar la herramienta.

Por lo general, una muestra piloto debe ser aproximadamente el 10 por ciento del tamaño total de la muestra que planea utilizar para la encuesta; por ejemplo, si la muestra final de la encuesta incluirá a 100 personas, la muestra piloto idealmente incluiría a 10 personas (Hertzog, 2008). Sin embargo, si no es posible reclutar una muestra piloto lo suficientemente grande, pida a tantos padres como sea posible que respondan la encuesta y que ofrezcan sus comentarios. Incluya los datos de la prueba piloto en los datos finales de la encuesta solo si no realiza ningún cambio en su encuesta después de la prueba piloto; si el texto de la encuesta piloto difiere de la encuesta final, no incluya esos datos en los datos finales de la encuesta.

Pasos para realizar una prueba piloto de su encuesta:

1. Encuentre diversos encuestados de su(s) grupo(s) de partes interesadas para completar la encuesta piloto.
2. Determine cuántos días les dará a los encuestados para completar la encuesta piloto (recomendamos de 7 a 10 días).
3. Realice las modificaciones finales de la encuesta en función de los comentarios de la prueba piloto.

✓ 2. ENCUESTA PARA PADRES

Traducción del inglés estadounidense al español de la encuesta en línea para padres

[Edite la siguiente encuesta según sea necesario. Tenga en cuenta que la Encuesta para padres puede adaptarse fácilmente a los estudiantes. Si planea participar en nuestro estudio, envíenos un mensaje a leapfrogging@brookings.edu para analizar cómo debe redactarse la introducción para indicar la confidencialidad de las respuestas].

Encuesta para iniciar una conversación: ¿Cuáles son sus creencias sobre la educación?

Introducción

Deseamos conocer cuáles son sus creencias sobre la educación. Estamos solicitando a los padres que completen esta encuesta con el objetivo de desarrollar una mejor comunicación y colaboración entre la familia y la escuela.

Completar esta encuesta requerirá aproximadamente _____ minutos. Por favor, envíe la encuesta completada antes del _____.

Esta encuesta debe ser completada por el cuidador principal del niño (es decir, el adulto que asume la mayor responsabilidad en el cuidado de la salud y el bienestar del niño). Complete esta encuesta enfocándose en el mayor de sus hijos que esté inscrito en la escuela (desde preescolar hasta duodécimo grado). Si tiene más de un hijo, le invitamos a que complete esta encuesta nuevamente para cada hijo adicional.

Compartiremos las respuestas colectivas con usted una vez que se haya finalizado el proceso de encuesta.

Gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta.

Atentamente,

[Inserte el nombre de la escuela o del líder que envía la encuesta]

[Tenga en cuenta que es importante solicitarles a los padres que se centren en un niño por encuesta, ya que sus puntos de vista pueden variar dependiendo del niño]

Responda las siguientes preguntas enfocándose en el mayor de sus hijos que esté inscrito en la escuela (desde preescolar hasta el duodécimo grado).

 **P1. ¿En qué grado está matriculado el mayor de sus hijos que asiste a la escuela (desde preescolar hasta el duodécimo grado)?**

- Preescolar (normalmente de 4 a 5 años)
- Jardín de infancia (normalmente de 5 a 6 años)
- Primer grado (normalmente de 6 a 7 años)
- Segundo grado (normalmente de 7 a 8 años)
- Tercer grado (normalmente de 8 a 9 años)
- Cuarto grado (normalmente de 9 a 10 años)
- Quinto grado (normalmente de 10 a 11 años)
- Sexto grado (normalmente de 11 a 12 años)
- Séptimo grado (normalmente de 12 a 13 años)
- Octavo grado (normalmente de 13 a 14 años)
- Noveno grado (normalmente de 14 a 15 años)
- Décimo grado (normalmente de 15 a 16 años)
- Undécimo grado (normalmente de 16 a 17 años)
- Duodécimo grado (normalmente de 17 a 18 años)

[Si está interesado en analizar la segunda, tercera y cuarta elección de los encuestados en las preguntas 2 y 4, puede modificarlas para que sean preguntas de clasificación.]

 **P2. Creo que el objetivo más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

 **P3. Estoy satisfecho con la educación de mi hijo cuando este:**

Clasifique del 1 al 6, donde 1 indica más satisfecho y 6 menos satisfecho.

- Obtiene buenos puntajes en las pruebas estandarizadas estatales/nacionales
- Tiene un desempeño igual o superior al esperado para su grado
- Recibe preparación para la educación superior (es decir, la universidad)
- Desarrolla amistades y habilidades sociales
- Tiene oportunidades para participar en actividades extracurriculares que coinciden con sus intereses
- Disfruta de la escuela

 **P4. Creo que los maestros de mi hijo consideran que el objetivo más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

 **P5. Creo que los administradores de la escuela de mi hijo (por ejemplo, líderes escolares, líderes educativos u organizaciones del gobierno) consideran que el propósito más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

 **P11. ¿Qué influye en su punto de vista sobre lo que constituye una educación de buena calidad para su hijo?**

Clasifique del 1 al 9, 1 para lo que más influye y 9 para lo que menos influye.

- Los criterios requeridos para la admisión en la universidad
- Las opiniones de otros padres
- Los medios de comunicación
- Hallazgos científicos en campos como psicología, ciencias del aprendizaje, sociología, etc.
- Las opiniones de mis funcionarios electos
- Las opiniones de mi hijo
- Las opiniones de los líderes de mi comunidad educativa (por ejemplo, administradores escolares, directores de distrito, formuladores de políticas)
- Las opiniones de los educadores de mi hijo (por ejemplo, maestros y educadores paraprofesionales)
- Las opiniones de mis líderes de la sociedad civil (por ejemplo, líderes comunitarios basados en la fe, organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios de base)

 **P12. ¿Cuál es el nivel de educación más alto que usted ha alcanzado?**

- Inferior a un diploma de escuela secundaria
- Diploma de escuela secundaria o equivalente
- Algún tiempo en la universidad, sin título
- Formación profesional/título universitario de 2 años
- Licenciatura
- Posgrado (por ejemplo, maestría, título profesional)
- Prefiero no responder
- Otros (especifique):

 **P13. ¿Con qué género se identifica?**

- Femenino
- Masculino
- Otros (especifique):
- Prefiero no responder

✓ 3. ENCUESTA PARA MAESTROS

Traducción del inglés estadounidense al español de la encuesta en línea para maestros

[Edite la siguiente encuesta según sea necesario. Tenga en cuenta que la Encuesta para maestros puede adaptarse fácilmente a administradores escolares o a empleadores. Si planea participar en nuestro estudio, envíenos un mensaje a leapfrogging@brookings.edu para analizar cómo debe redactarse la introducción para indicar la confidencialidad de las respuestas.]

Encuesta para iniciar una conversación: ¿Cuáles son sus creencias sobre la educación?

Introducción

Deseamos conocer cuáles son sus creencias sobre la educación. Estamos solicitando a los maestros que completen esta encuesta con el objetivo de desarrollar una mejor comunicación y colaboración entre la familia y la escuela.

Completar esta encuesta requerirá aproximadamente _____ minutos. Por favor, envíe la encuesta completada antes del _____.

Complete esta encuesta solo si trabaja actualmente como maestro desde preescolar hasta duodécimo grado. Si enseña varios grados, concéntrese solo en su experiencia con los estudiantes de mayor edad a los que enseña actualmente.

Compartiremos las respuestas colectivas con usted una vez que se haya finalizado el proceso de encuesta.

Gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta.

Atentamente,

[Inserte el nombre de la escuela o del líder que envía la encuesta]

[Tenga en cuenta que es importante solicitarles a los maestros que se centren en sus estudiantes de mayor edad (en caso de que enseñen más de un grado), ya que sus puntos de vista pueden variar dependiendo de la edad de sus estudiantes]

 **P1. ¿En qué grado están los estudiantes de mayor edad a los que enseña actualmente?**

- Preescolar (normalmente de 4 a 5 años)
- Jardín de infancia (normalmente de 5 a 6 años)
- Primer grado (normalmente de 6 a 7 años)
- Segundo grado (normalmente de 7 a 8 años)
- Tercer grado (normalmente de 8 a 9 años)
- Cuarto grado (normalmente de 9 a 10 años)
- Quinto grado (normalmente de 10 a 11 años)
- Sexto grado (normalmente de 11 a 12 años)
- Séptimo grado (normalmente de 12 a 13 años)
- Octavo grado (normalmente de 13 a 14 años)
- Noveno grado (normalmente de 14 a 15 años)
- Décimo grado (normalmente de 15 a 16 años)
- Undécimo grado (normalmente de 16 a 17 años)
- Duodécimo grado (normalmente de 17 a 18 años)

[Si está interesado en analizar la segunda, tercera y cuarta elección de los encuestados en las preguntas 2 y 4, puede modificarlas para que sean preguntas de clasificación]

 **P2. Creo que el objetivo más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

 **P3. Estoy satisfecho con la educación que reciben mis estudiantes cuando estos:**

Clasifique del 1 al 6, donde 1 indica más satisfecho y 6 menos satisfecho.

- Obtienen buenos puntajes en las pruebas estandarizadas estatales/nacionales
- Tienen un desempeño igual o superior al esperado para su grado
- Reciben preparación para la educación superior (es decir, la universidad)
- Desarrollan amistades y habilidades sociales
- Tienen oportunidades para participar en actividades extracurriculares que coincidan con sus intereses
- Disfrutan de la escuela

 **P4. Creo que los padres de mis estudiantes consideran que el objetivo más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

 **P5. Creo que los administradores de mi escuela (por ejemplo, líderes escolares, líderes educativos u organizaciones del gobierno) consideran que el propósito más importante de la escuela es:**

- Preparar a los estudiantes para la educación superior (es decir, la universidad) mediante un conocimiento riguroso del contenido de todas las materias académicas.
- Preparar a los estudiantes para que tengan las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral.
- Preparar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos y estén preparados para la vida política y cívica.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a encontrar su sentido de propósito y comprender mejor sus valores.
- Otro (especifique):

P6. Creo que los padres de mis estudiantes están satisfechos con la educación que reciben sus hijos cuando estos:

Clasifique del 1 al 6, donde 1 indica más satisfecho y 6 menos satisfecho.

- Obtienen buenos puntajes en las pruebas estandarizadas estatales/nacionales
- Tienen un desempeño igual o superior al esperado para su grado
- Reciben preparación para la educación superior (es decir, la universidad)
- Desarrollan amistades y habilidades sociales
- Tienen oportunidades para participar en actividades extracurriculares que coinciden con sus intereses
- Disfrutan de la escuela

P7. Los padres de mis estudiantes son receptivos a mis comentarios sobre sus hijos.

Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P8. Imagine que está ayudando a una amiga a elegir una escuela para su hijo de 10 años. Ella está considerando dos opciones donde podría inscribir a su hijo y usted la acompaña a visitar ambas escuelas.

En una escuela ve lo siguiente:

Los niños están sentados en filas en un salón de clases mirando hacia el frente y tomando notas mientras escuchan al maestro, quien está de pie al frente de la clase repasando el material del curso

En la otra escuela ve lo siguiente:

Los niños están en un salón de clases sentados en pequeños grupos uno frente al otro y trabajando juntos en un proyecto de la clase. El maestro camina por el salón respondiendo las preguntas que tienen los niños.

¿En cuál escuela le sugeriría a su amiga que inscriba a su hijo?

- Primera escuela: los niños están sentados en filas en un salón de clases mirando hacia el frente y tomando notas mientras escuchan al maestro, quien está de pie al frente de la clase repasando el material del curso.
- Segunda escuela: los niños están en un salón de clases sentados en pequeños grupos uno frente al otro y trabajando juntos en un proyecto de la clase. El maestro camina por el salón respondiendo las preguntas que tienen los niños.

P9. Los padres de mis estudiantes comparten mis creencias sobre lo que constituye una buena educación.

Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P10. ¿Qué influye en su punto de vista sobre lo que contribuye una educación de buena calidad para sus estudiantes?

Clasifique del 1 al 11, 1 para lo que más influye y 11 para lo que menos influye.

- El plan de estudios asignado y/o los puntos de referencia de aprendizaje
- Los criterios requeridos para que los estudiantes sean admitidos en la universidad
- Las opiniones de otros profesores
- Los medios de comunicación
- Hallazgos científicos en campos como psicología, ciencias del aprendizaje, sociología, etc.
- Las opiniones de mis funcionarios electos
- Las opiniones de los líderes de mi comunidad educativa (por ejemplo, administradores escolares, directores de distrito, formuladores de políticas)
- Las opiniones de los padres de mis estudiantes
- Las opiniones de mis estudiantes
- Las opiniones de mis líderes de la sociedad civil (por ejemplo, líderes comunitarios basados en la fe, organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios de base)
- Seminarios de desarrollo profesional

 **P11. ¿Cuál es el nivel de educación más alto que usted ha alcanzado?**

- Inferior a un diploma de escuela secundaria
- Diploma de escuela secundaria o equivalente
- Algún tiempo en la universidad, sin título
- Formación profesional/título universitario de 2 años
- Licenciatura
- Posgrado (por ejemplo, maestría, título profesional)
- Prefiero no responder
- Otros (especifique):

 **P12. ¿Con qué género se identifica?**

- Femenino
- Masculino
- Otros (especifique):
- Prefiero no responder

4. GUÍA DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS HERRAMIENTAS PARA INICIAR

Recomendamos los siguientes pasos para analizar los resultados de su encuesta. Estos pasos le ayudarán a comprender el grado de alineación o desacuerdo entre las partes interesadas. Los números de las preguntas que se mencionan a continuación se refieren a las preguntas de la herramienta Encuesta para padres.

- 1. Calcule el porcentaje de respuestas para cada pregunta.** Este porcentaje se determina dividiendo el número de veces que una opción de respuesta fue escogida entre el número total de respuestas para una pregunta determinada. Por ejemplo, si 60 de 150 padres seleccionaron la opción A, el porcentaje para esa opción de respuesta sería del 40%. Si 50 de 150 padres seleccionaran la opción B, el porcentaje sería del 33%. Si realizó su encuesta a través de una plataforma en línea, estos cálculos pueden realizarse automáticamente.
- 2. Tenga en cuenta los rangos.** Los rangos son los valores mínimo y máximo para cada respuesta. Por ejemplo, considere la pregunta 8: “Los maestros de mi hijo son receptivos a mis comentarios y sugerencias”. Las opciones de respuesta para esta pregunta varían de 0 a 5. ¿Cuántos padres respondieron

en la parte inferior del rango, es decir, 0 o 1? ¿Cuántos respondieron en la parte superior del rango, es decir, 4 o 5? El rango, especialmente cuando ha clasificado sus datos en orden ascendente, puede indicar dónde se encuentran la mayoría de los padres en un espectro.

- 3. Tenga en cuenta las distribuciones.** Mientras que el rango se centra en las respuestas más extremas, la distribución se refiere a todas las respuestas seleccionadas. La distribución es especialmente importante para las preguntas sobre la edad del niño (P1) y el nivel de educación de los padres (P12). Estas dos preguntas deben tener una distribución amplia para garantizar que los encuestados sean representativos de la población de interés. Por ejemplo, ¿han respondido a su encuesta padres de todos los niveles educativos, o sus encuestados incluyen solo a padres que han recibido educación superior? En caso de ser esto último, ¿se corresponde esta distribución con las características de todos los padres de su comunidad? De lo contrario, ha captado respuestas solo de los padres más favorecidos y no habrá reunido datos sobre todos los puntos de vista.
- 4. Empiece a analizar las respuestas a un nivel cualitativo.** Después de revisar los porcentajes, los rangos y las distribuciones, puede comenzar a agrupar las opciones de respuesta para comprender las tendencias en sus datos.

Por ejemplo, considere la pregunta 11: “¿Qué influye en su punto de vista sobre lo que contribuye a una educación de buena calidad para su hijo?” Notará que hay nueve opciones de respuesta. Sin embargo, puede agruparlas según sus intereses. Puede resultar útil considerar cuáles son las fuentes de referencia que toman en cuenta los padres. Las fuentes “cercanas” a un padre serían las opiniones de otros padres; las opiniones del niño; las opiniones de los educadores del niño; las opiniones de los líderes de la comunidad educativa (por ejemplo, administradores escolares, directores de distrito, formuladores de políticas); y las opiniones de los líderes de la sociedad civil. Las fuentes “lejanas” serían los criterios requeridos para la admisión en la universidad; los medios de comunicación; los hallazgos científicos en campos como psicología, ciencias del aprendizaje, sociología, etc., y las opiniones de los funcionarios electos. Otra posibilidad sería clasificar las opciones de respuesta en fuentes académicas y no académicas.

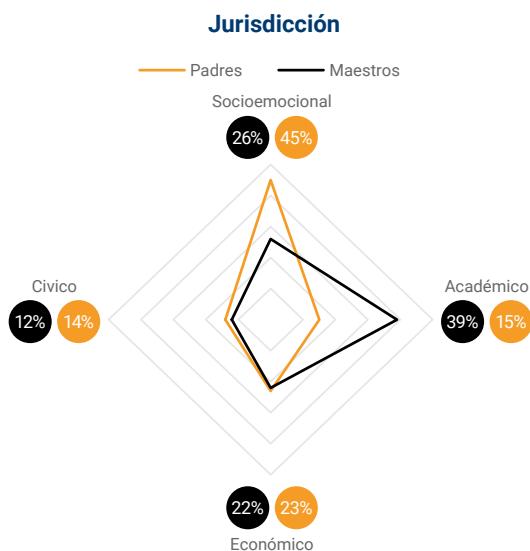
Utilicemos la pregunta 3 como ejemplo: “Estoy satisfecho con la educación de mis estudiantes cuando estos: [...]”. Las respuestas en este caso podrían dividirse en indicadores académicos frente a indicadores de bienestar. Los

indicadores académicos son obtener buenos puntajes en las pruebas estandarizadas estatales/nacionales; tener un desempeño igual o superior al esperado para el grado y recibir preparación para la educación superior (es decir, la universidad). Los indicadores de bienestar son desarrollar amistades y habilidades sociales, tener oportunidades para participar en actividades extracurriculares que concuerdan con sus intereses y disfrutar de la escuela.

5. Visualice los datos. Una forma de visualizar los datos es crear gráficos de barras simples. En el ejemplo de la pregunta 11 que consideramos anteriormente, la creación de un gráfico de barras podría revelar cuántos encuestados seleccionaron fuentes “cercanas” y “lejanas” como principales influenciadores.

Sin embargo, otra forma significativa de visualizar datos es crear gráficos de radar, o lo que CUE llama “mapas de creencias”. Este tipo de gráfico puede mostrar cuál es el objetivo de la educación según las partes interesadas y sus percepciones respecto a las creencias de los demás. Existen tutoriales gratuitos en línea sobre cómo hacer un gráfico de radar en Excel.

El siguiente ejemplo de un gráfico de radar muestra las respuestas de los padres a la encuesta del CUE en una jurisdicción de la red FEEN. El gráfico de radar muestra que, si bien la mayoría de los padres sienten que el objetivo principal de la educación es socioemocional (el diamante naranja se inclina hacia la parte superior), al mismo tiempo la mayoría de los padres perciben que los maestros creen que el propósito principal de la educación es académico (el diamante negro se inclina hacia la derecha). El gráfico de radar revela claramente la falta de alineación entre las creencias de los padres y sus percepciones sobre las creencias de los maestros. La realización de la encuesta entre los maestros y la producción de un segundo gráfico de radar podría ofrecer información invaluable sobre las creencias de los maestros y sus percepciones sobre las creencias de los padres. A menudo, mediante encuestas, hemos descubierto que los padres y los maestros perciben que las creencias de los demás son más diferentes de lo que realmente son.



Nota sobre el gráfico de radar: la respuesta *ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos* corresponde a un objetivo socioemocional de la educación; *preparar a los estudiantes para la educación superior* corresponde a un objetivo académico; *asegurar que los estudiantes tengan éxito en el mundo laboral* corresponde a un objetivo económico; y *guiar a los estudiantes para que se conviertan en buenos ciudadanos* corresponde a un objetivo cívico.

Para conocer otras maneras de analizar los datos de su encuesta, consulte el [documento informativo](#) que analizó las encuestas de padres y maestros del CUE en varias de las jurisdicciones de la red FEEN, así como nuestro [informe Conozca a sus padres](#). El primero será particularmente útil si tiene acceso a herramientas de análisis de datos estadísticos como SPSS o R.

- 6. Discusión de los resultados.** Una vez que haya analizado los datos, le recomendamos que comparta sus resultados con los encuestados. Quizás uno de los mejores enfoques para compartir los resultados sea realizar una reunión abierta con los grupos de partes interesadas que respondieron la encuesta. En este caso, eso significaría reunir a padres y maestros para analizar los resultados y las razones detrás de la alineación o las brechas de alineación. Las encuestas le brindarán información cuantitativa sobre su población y algunos conocimientos sobre las tendencias; las encuestas le ayudarán a ver qué está sucediendo. Sin embargo, las conversaciones con las partes interesadas pueden revelar mucho más sobre por qué los encuestados seleccionaron determinadas respuestas. Estas herramientas de encuesta están diseñadas para iniciar conversaciones en su comunidad escolar sobre

lo que los diferentes grupos de partes interesadas consideran una educación de calidad para los niños.

Los resultados de la encuesta también se pueden utilizar como tema de reflexión para los líderes escolares y el personal interno. Por ejemplo, cuando analizamos los datos en una de nuestras jurisdicciones de la red FEEN, notamos que los padres con menos educación seglar eran más propensos a tener un mayor nivel de confianza en los maestros de sus hijos, mientras que los padres con más educación eran más propensos a tener niveles de confianza más bajos. Durante la discusión de los resultados, supimos que la jurisdicción había creado varios programas para que las familias recién llegadas e inmigrantes, que a menudo tienen niveles de educación más bajos, se sintieran bienvenidas, por ejemplo, entregando paquetes de bienvenida y traduciendo materiales a los idiomas nativos de las familias. La discusión fue reveladora para la jurisdicción, pues mostro que los esfuerzos que se hacían para involucrar a estas familias probablemente estaban funcionando, pero que los padres de mayores ingresos se sentían abandonados.

Los siguientes ejemplos de preguntas de discusión podrían ayudar a iniciar la conversación sobre los hallazgos de su encuesta, independientemente de si los resultados son solo para la consideración interna o para un diálogo comunitario más amplio. Estas preguntas se enmarcan en gran medida en respuesta a la Encuesta para padres, pero se incluyen algunas preguntas de discusión asumiendo que los maestros también fueron encuestados. Usted puede y debería modificar estas preguntas para que se adapten a todos sus grupos de partes interesadas.

Preguntas de discusión:

- 1.** Después de ver las respuestas de la encuesta, ¿hay algo que le haya sorprendido?
- 2.** ¿Cómo determina lo que espera de la educación?
- 3.** ¿Le sorprenden los mapas de creencias de los maestros y los administradores sobre el objetivo más importante de la educación?
- 4.** ¿Por qué cree que los padres y los maestros tienen creencias [similares/diferentes] sobre el objetivo más importante de la educación?
- 5.** ¿Por qué cree que los padres y los maestros tienen percepciones [similares/diferentes] de las creencias de los demás sobre el objetivo más importante de la educación?
- 6.** ¿Por qué cree que la mayoría de los padres de nuestra comunidad toman los aspectos [académicos/de bienestar] de la educación como sus principales indicadores de calidad?

- 7.** ¿Por qué cree que la mayoría de los padres en nuestra comunidad apoyan los tipos de pedagogía [innovadora/ tradicional]?
- 8.** ¿Por qué cree que los padres informan que [están/no están] alineados con las creencias de los maestros sobre el propósito de la educación?
- 9.** ¿Por qué cree que los padres informan que los maestros de sus hijos [son/no son] receptivos a sus aportes?
- 10.** Los hallazgos de los datos de la encuesta para padres de la jurisdicción de la red FEEN del CUE muestran que cuando los padres se sienten escuchados (es decir, cuando los maestros son receptivos a los comentarios y sugerencias de los padres), los padres tienden a tener percepciones positivas. Es decir, los padres informan que creen que sus hijos se están desempeñando bien académicamente, que sus hijos son más felices con su educación, que ellos mismos están más satisfechos con la educación de sus hijos en general y que los maestros comparten sus creencias sobre la escolarización. ¿Los hallazgos de su jurisdicción se corresponden con los hallazgos del CUE? ¿O hay aspectos de las respuestas en su jurisdicción que son diferentes a lo que encontró el CUE?
- 11.** Los hallazgos de la encuesta de padres y maestros de la jurisdicción de la red FEEN del CUE muestran que en muchas jurisdicciones los padres y maestros comparten creencias similares sobre el objetivo más importante de la educación y sobre los indicadores de calidad. Sin embargo, ninguno de los grupos de partes interesadas percibe que esto sea cierto; es decir, cada grupo cree que el otro grupo tiene diferentes metas para la educación y diferentes indicadores de calidad. ¿Los hallazgos de su jurisdicción se corresponden con los hallazgos del CUE, o hay aspectos de las respuestas suministradas por los padres en su jurisdicción que son diferentes a lo que encontró el CUE?

Una vez que los datos de la encuesta se hayan analizado a fondo, usted y sus grupos de partes interesadas pueden decidir qué pasos desean tomar a continuación. Estos pasos pueden incluir la creación de un plan de acción para cerrar las brechas de alineación, como comprometerse a realizar discusiones regulares sobre el objetivo de la educación con todos los grupos de partes interesadas y ajustar los planes de educación de la jurisdicción en consecuencia. Para obtener ideas sobre la participación de la familia en las estrategias educativas que abordan la alineación, puede consultar el Buscador de estrategias, principalmente las estrategias que están destinadas a redefinir el objetivo de la educación para los estudiantes.

Referencias

- CHURCH, A. (1993).** Estimating the effect of incentives on mail survey response rates: A meta- analysis. [Estimación del efecto de los incentivos en las tasas de respuesta a encuestas por correo: un metaanálisis.] *Public Opinion Quarterly*, 57(1), 62-79. <https://doi.org/10.1086/269355>.
- FERLAZZO, L. (2011).** Involvement or engagement? [¿Participación o compromiso?] *Educational Leadership*, 68(8), 10–14.
- HERTZOG, M. (2008).** Considerations in determining sample size for pilot studies. [Consideraciones para determinar el tamaño de la muestra para estudios piloto.] *Research in Nursing and Health*, 31(2), 180-191. <https://doi.org/10.1002/nur.20247>.
- SIGNER, E., VAN HOEWYK, J. , GEBLER, N., RAGHUNATHAN, T. Y MCGONAGLE, K. (1999).** The effect of incentives on response rates in interviewer-mediated surveys. [El efecto de los incentivos en las tasas de respuesta en encuestas mediadas por entrevistadores.] *Journal of Official Statistics*, 15(2), 217-230. <https://www.scb.se/contentassets/ff271eeeca694f47ae99b942de61df83/the-effect-of-incentives-on-response-rates-in-interviewer-mediated-surveys.pdf>.

Rebecca Winthrop, Lauren Ziegler y Mahsa Ershadi son coautoras de “*Conversation Starter tools*” [Herramientas para iniciar conversaciones] como un apéndice de “*Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*” [Colaboración para transformar y mejorar los sistemas educativos: un manual sobre el compromiso de la familia y la escuela]. Puede acceder a este recurso en: brookings.edu/familyengagement. El manual es un documento en evolución constante y Brookings planea agregar nueva información con el paso del tiempo. Si tiene preguntas sobre el material o si desea consultar otros temas o información adicional, contáctenos en leapfrogging@brookings.edu.

La Institución Brookings es una organización privada sin fines de lucro que se dedica a la investigación independiente y a la creación de políticas. Su misión es llevar a cabo estudios de alta calidad e independientes y, con base en esa investigación, brindar recomendaciones innovadoras y prácticas para los encargados de redactar políticas y para el público. Las conclusiones y las recomendaciones de cualquier publicación de Brookings pertenecen únicamente al (a los) autor(es) y no reflejan los puntos de vista de la Institución, su gerencia o de sus otros académicos.

Brookings agradece el apoyo brindado por la Fundación BHP, la Fundación Grable y la Fundación LEGO.

Brookings reconoce que el valor de sus servicios depende de su compromiso con la calidad, su independencia e influencia. Las actividades apoyadas por sus donantes reflejan este compromiso.

BROOKINGS

1775 MASSACHUSETTS AVE NW

WASHINGTON, D.C. 20036

<https://www.brookings.edu/familyengagement>

©The Brookings Institution, 2021

All Rights Reserved