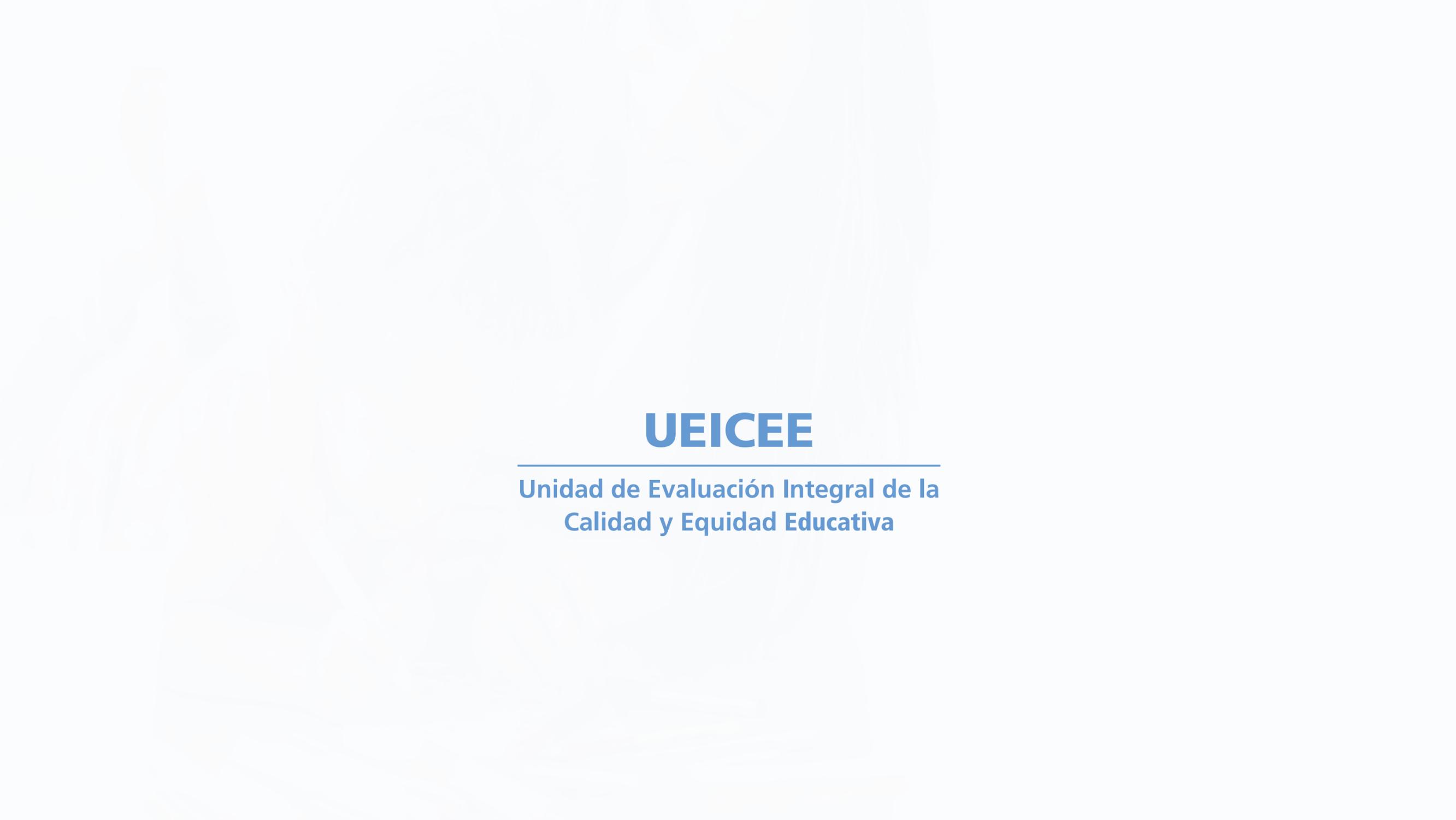


EDUCACIÓN POSPANDEMIA

El involucramiento familiar
como motor de cambio





UEICEE

**Unidad de Evaluación Integral de la
Calidad y Equidad Educativa**

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

**Director Ejecutivo de la
Unidad de Evaluación**
Gabriel Sánchez Zinny

**Subsecretario de
Carrera Docente**
Manuel Vidal

Coordinación
Micaela Finoli

Autores
Brenda Frydman
Victoria Grunstein
Agostina Giovanardi
Santiago Cerutti

Comunicación y diseño
Narella Senra
Adriana Costantino

Diciembre 2020

PRÓLOGO

Siempre creímos en la importancia del rol de las familias en la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, la evidencia muestra que si los padres se involucran más, se logran mejores aprendizajes.

La pandemia provocada por el COVID 19 hizo aún más evidente la centralidad de las familias en los procesos de aprendizaje porque han sido ellas quienes, en sus hogares, acompañaron a los estudiantes con sus tareas durante la suspensión de las clases presenciales.

En este contexto inédito y complejo, las diferentes áreas que formamos parte del Ministerio de Educación de la Ciudad debimos formular, readecuar y profundizar las políticas educativas con el horizonte de sostener la educación en la no presencialidad.

En este escenario y bajo la conducción de la Ministra de Educación Soledad Acuña, desde la Unidad de Evaluación (UEICEE) y la Subsecretaría de Carrera Docente (SSCDOC) elaboramos instancias de acompañamiento y acercamiento a las familias durante la pandemia que nos permitieron conocer sus opiniones y preocupaciones durante este contexto. A la vez, desarrollamos propuestas para dar respuesta a estas necesidades y diseñar políticas educativas para acompañarlos durante el período de aislamiento social.

Para poder lograrlo contamos con la ayuda de miles de voluntarios/as que llamaron diariamente a las familias y que asistieron todo el año a las escuelas de la Ciudad durante la entrega de Canastas Nutritivas para estar cerca de ellas. Les agradecemos profundamente porque gracias a su compromiso hemos logrado relevar las preocupaciones y necesidades de las familias, generando un diálogo directo que trabajaremos para sostener en el tiempo.

La educación es la base para conformar una sociedad justa y equitativa. Sabemos que aún nos queda mucho por recorrer, que debemos seguir avanzando en la conformación de políticas educativas a largo plazo que acompañen una transformación profunda, pero con la convicción de que estamos en el camino correcto.

Gabriel Sánchez Zinny
Director Ejecutivo de la UEICEE

Manuel Vidal
Subsecretario de Carrera Docente

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. FAMILIA Y ESCUELA: REFERENCIAS TEÓRICAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL
 - 2.1 Los factores asociados a los aprendizajes
 - 2.2 El involucramiento familiar y sus efectos en los aprendizajes
3. ¿CÓMO LOGRAR UN INVOLUCRAMIENTO SOSTENIDO EN EL TIEMPO?
LA TEORÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SISTEMAS
 - 3.1 Experiencias institucionales para el involucramiento familiar
4. EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
 - 4.1 El involucramiento familiar desde la perspectiva de los actores del sistema educativo
 - 4.2 El acercamiento a las familias durante la pandemia en la Ciudad de Buenos Aires:
las iniciativas desde el Ministerio de Educación
5. REFLEXIONES FINALES
6. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID 19 y la suspensión de las clases presenciales, estudiantes de todos los niveles educativos dejaron de encontrarse en las aulas de sus escuelas y continuaron el proceso pedagógico desde sus hogares. Ante esta nueva realidad, el rol de la familia fue fundamental para guiar y sostener la continuidad escolar y asumió un lugar sin precedentes desde la creación del sistema educativo moderno.

Frente a este nuevo escenario, las familias debieron adecuar las condiciones materiales del hogar para establecer un espacio donde sus hijos pudieran continuar su escolaridad. Además, tanto ellas como los estudiantes debieron adaptarse a una nueva forma de aprendizaje, lo que implicó también aprender a acompañarlos en este nuevo formato, ayudándolos en la realización de las tareas y en el estudio de los diversos contenidos. De este modo, el cese de clases presenciales se constituyó como una oportunidad para fortalecer las relaciones entre los niños/as o adolescentes y sus padres, a la vez que permitió un mayor involucramiento de los adultos en la dinámica escolar.

Si bien los efectos del involucramiento familiar en los aprendizajes representan una referencia obligada en la literatura y en la inclusión de políticas públicas que busquen alcanzar una educación de calidad, esta temática ha ganado relevancia en la comunidad educativa global, sobre todo en los últimos meses.





Durante este tiempo, los distintos actores del sistema educativo se vieron frente a la necesidad de desarrollar diferentes instancias para convocar a las familias y conocer las experiencias que se llevaban a cabo en los hogares. Esta situación volvió a colocar en el centro de la escena el rol fundamental que cumplen. En este marco, resulta relevante reflexionar sobre los beneficios que supone para la educación y, de este modo, generar estrategias que permitan sostener los espacios desarrollados durante la pandemia y construir nuevos con el objetivo de potenciar el vínculo entre las familias y las escuelas en la postpandemia.

Este documento propone indagar sobre las formas de involucramiento familiar que tuvieron lugar como consecuencia de la pandemia. A su vez, busca analizar cuáles son las estrategias de involucramiento y asociación entre familias y escuelas que tuvieron lugar durante estos meses y tienen la potencialidad de trascender este contexto particular y perdurar en el tiempo, a los fines de lograr un efecto positivo en las trayectorias y desempeños de los estudiantes.

Resulta central pensar en el involucramiento desde una perspectiva de equidad y de diversidad, donde las propuestas y estrategias que emerjan tengan la potencialidad de mejorar las condiciones de los estudiantes, más allá de sus condiciones de origen y que partan de un reconocimiento de los modelos diversos de familia que conviven hoy en día.

2. FAMILIA Y ESCUELA: REFERENCIAS TEÓRICAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

2.1 LOS FACTORES ASOCIADOS A LOS APRENDIZAJES

El rol de las familias y su involucramiento en la enseñanza y los aprendizajes ocupan un lugar preponderante en el campo educativo, representando una referencia obligada al momento de planificar y diseñar políticas públicas para consolidar una educación de calidad.

En este sentido, los estudios de factores asociados a los aprendizajes han sido a lo largo del tiempo un insumo central para el análisis de esta relación, ya que permiten evidenciar empíricamente cómo inciden estos componentes en las trayectorias escolares y cómo explican, en muchos casos, los resultados disímiles en los desempeños académicos de los estudiantes.

Si bien hoy conviven diversos enfoques para el análisis de factores, todos parten de una premisa central: el resultado académico no tiene una variable explicativa, sino más bien

es el resultado de una suma (nunca del todo conocida) de elementos que actúan sobre la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos (Tournon, 1984).

Una de las principales corrientes que analizan los factores asociados al aprendizaje identifican al origen social de los estudiantes como una de las condiciones que más influyen sobre sus desempeños en evaluaciones estandarizadas (Cervini, 2006; OCDE, 2010; Kruger, 2011). Otras teorías ponen el foco en otros aspectos, sean inter o intra escuelas para entender qué es lo que mayormente incide en los resultados académicos. Autores como Cervini (2006) han identificado la capacidad de las instituciones educativas para contrarrestar en alguna medida los efectos de las inequidades estructurales vinculadas con el origen social.

2.2 EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR Y SUS EFECTOS EN LOS APRENDIZAJES

En todas las corrientes que analizan los factores asociados a los aprendizajes, se sitúa a las familias y al entorno de los estudiantes como variables de fuerte condicionamiento a la hora de explicar los resultados escolares. Por esta razón, son considerados actores indispensables al momento de desarrollar propuestas y estrategias en vistas a mejorar las trayectorias educativas.

Desde las perspectivas más “estructurales”, las variables típicas para la medición de los factores son el nivel económico del grupo familiar, el nivel educativo de los padres y madres de familia y su entorno sociocultural. La evidencia indica que estas condiciones son una forma de capital social y cultural que incide directamente en las trayectorias escolares.

Por ejemplo, la incidencia de la familia en el desempeño educativo se ha investigado en los resultados de pruebas estandarizadas que miden la calidad de la educación, como es el caso de las pruebas

PISA. En una investigación sobre el tema, Fernández y Del Valle (2013) concluyen que “la brecha de rendimiento en la prueba PISA entre estudiantes de colegios públicos y privados costarricenses obedece, sobre todo, a las diferencias que existen en los factores familiares y personales de los estudiantes al momento de rendir la prueba” (Razeto, 2016). Por su parte, desde la perspectiva de “escuelas eficaces”, se da más lugar a indagar la incidencia de las variables escolares para el logro de la mejora educativa, desde una mirada que tenga como centro de cambio la escuela, y por ende la promoción de transformaciones en personas que constituyen la comunidad educativa. En este sentido, siguiendo a Murillo (2007), una escuela eficaz es aquella que tiene la capacidad de lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes, asumiendo su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Desde esta perspectiva también se destacan algunos factores “blandos” al nivel del hogar y su

incidencia en las relaciones de la familia con la escuela. Algunos ejemplos que se destacan son: las expectativas educacionales y aspiraciones laborales de las familias respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, el involucramiento familiar en tareas y actividades escolares, y la armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela (Himmel y otros 1984; Sheerens 2000; Gerstenfeld 1995, Brunner y Elacqua 2004).

Los distintos estudios sobre eficacia escolar comprobaron el valor que tiene la relación de las familias con la escuela. En este sentido, son contundentes los hallazgos en la literatura que demuestran que la relación entre las escuelas, los docentes y las familias pueden influir positivamente en los logros académicos de los estudiantes que asisten a diferentes niveles educativos (Willemse et al, 2018; Castro et al. 2015; Desforges and Abouchaar 2003; Epstein 2001/2011; Jeynes 2007). Cuando las escuelas, las familias y la comunidad trabajan en conjunto, los estudiantes tienden a obtener mejores resultados en la escuela, permanecen más tiempo en ella y

la disfrutan más (Henderson y Mapp, 2002) a la vez que también logran una mejor apropiación de patrones disciplinarios dentro de la escuela (Bazán et al. 2007; Jadue 2003).

Además, más allá del nivel socioeconómico de las familias, según Henderson y Mapp, (2002), cuando las familias se involucran en los aprendizajes sus hijos obtienen mejores calificaciones en las evaluaciones, tienen tasas más altas de promoción, aprobación de materias, mayores niveles de asistencia escolar, desarrollan sus habilidades sociales y comportamientos, se adaptan a la escuela de forma más fácil y poseen tasas más altas de graduación e inscripción en estudios superiores. Ahora bien, por el contrario, cuando todo esto no ocurre, es decir, cuando hay bajos niveles de involucramiento familiar en la educación de los hijos, se evidencian resultados negativos, teniendo la escuela que solucionar la problemática (Pizarro et al., 2013).

Los estudios sugieren que para generar y sostener procesos de mejora escolar es menester

incluir a diferentes actores. En este sentido, Harris (2012) destaca que los establecimientos deben generar lazos que involucren a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as e instar a los docentes a que se acerquen a la realidad de los estudiantes, de manera que conozcan el contexto social y familiar en que están inmersos.

Entre las estrategias que proponen para potenciar el involucramiento se destaca la convocatoria a familias a reuniones individuales, con el fin de instalar una comunicación fluida, por medio de la cual se establezca un compromiso respecto al aprendizaje del estudiante. Asimismo, estas reuniones deben funcionar también como instancias de concientización y orientación a las familias respecto a las formas que pueden acompañar y apoyar a sus hijos/as, de manera que haya coherencia entre lo que se dice en la casa y lo que se trabaja en la escuela.

En esta línea, otros estudios destacan el efecto positivo de acciones de participación de las familias en la escuela y el rol que asumen en la

comunidad escolar. Es decir, el involucramiento familiar pensado en términos de la colaboración con la comunidad, con otras familias, la participación en tareas voluntarias y la comunicación (Epstein y Sheldon 2008). Esto fomenta el cumplimiento de metas (Ruiz 2003) y tiene influencia en la deserción escolar (Yurén y Cruz 2009).

Sin embargo, pese a que los beneficios del involucramiento familiar en la educación resultan contundentes, aún persisten ciertas barreras para lograr una participación estructural y duradera al interior de la comunidad escolar.

Es menester desarrollar una relación colaborativa entre familias y escuela. Una relación de sociedad o alianza (*partnership*) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo, mediante un modelo de "superposición de las esferas de influencia entre la escuela, familia y comunidad para trabajar en conjunto con el propósito de guiar y apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes" (Epstein, 2011: 43).

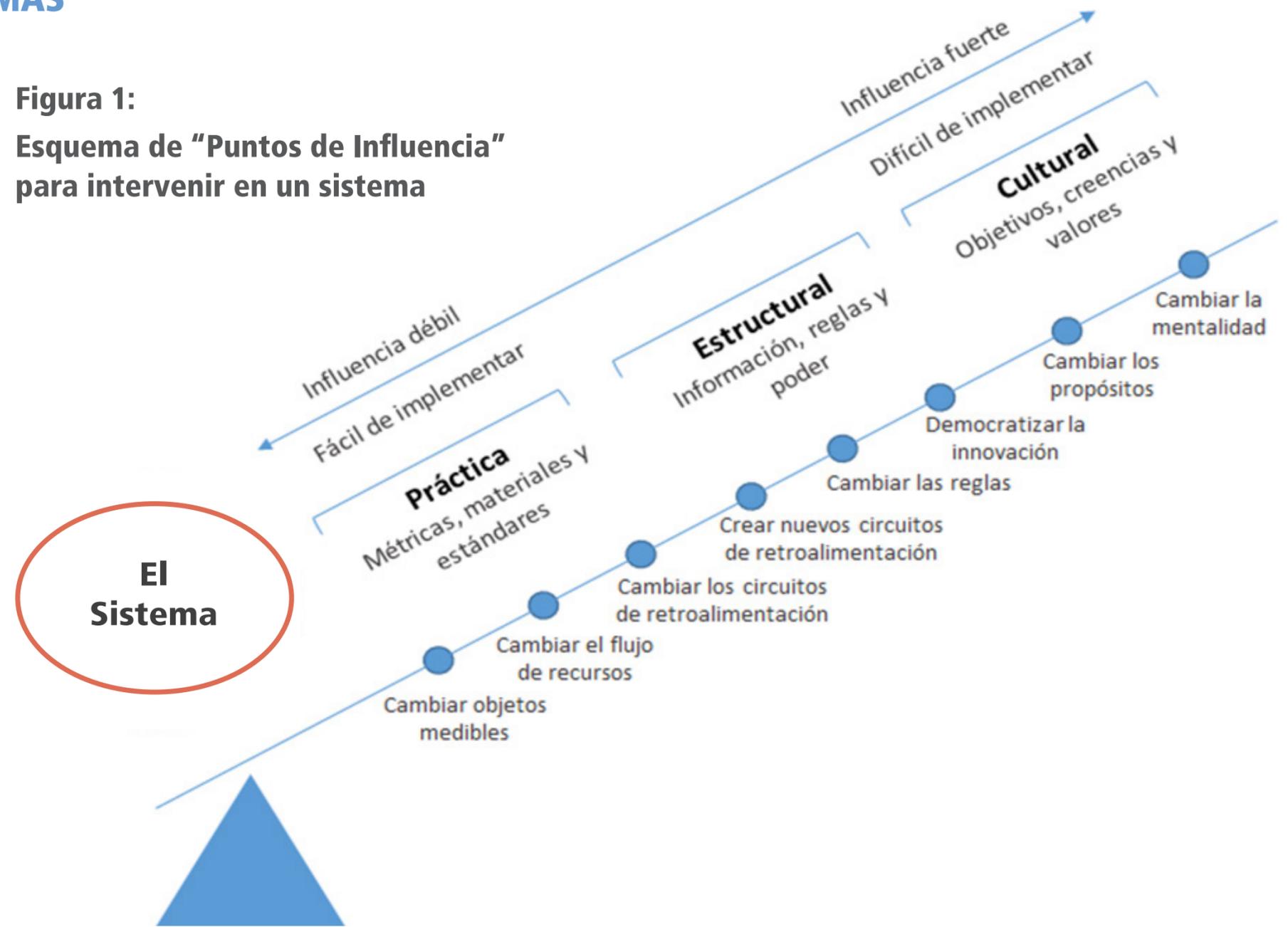
3. ¿CÓMO LOGRAR UN INVOLUCRAMIENTO SOSTENIDO EN EL TIEMPO? LA TEORÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SISTEMAS

La teoría para la transformación de sistemas (Meadows, 1999) plantea la existencia de ciertos “puntos de influencia” en todo sistema (político, social o educativo) en los cuales se sostiene su estructura y desde los cuales se pueden traccionar las transformaciones. Según la autora, estos puntos pueden ser diversos, pero no todos igualmente poderosos.

Como muestra la Figura 1, aquellos puntos de cambio que cuentan con mayor capacidad de transformación son justamente los más difíciles de implementar y sostener en el tiempo. Lograr un cambio cultural en un sistema (sea en una institución escolar, una familia o una empresa) requiere poner en juego las metas, las creencias y los valores en las que se sostiene el modelo actual. A su vez, implica articular, dialogar y acompañar a los actores involucrados a esa transformación.

Figura 1:

Esquema de “Puntos de Influencia” para intervenir en un sistema



Fuente: Populace, adaptado de Donella Meadows “Puntos de influencia: lugares para intervenir en un sistema”, The Sustainability Institute, 1999. La traducción es de elaboración propia.

En los términos de la autora, cambiar las formas de vínculo dentro del sistema educativo entre las familias, los estudiantes y la escuela y que esos cambios sean sostenidos en el tiempo, implica un cambio en la mentalidad de los actores, en sus ideas y valores respecto a cuál es su rol en el proceso educativo.

Siguiendo lo planteado por Meadows, el contexto inédito que tuvo lugar como consecuencia de la pandemia en el que las familias asumieron un rol más protagónico en el proceso educativo y de mayor presencia y acompañamiento en la tarea pedagógica puede pensarse como una oportunidad para una transformación más profunda, en la que una mayor participación de la familia en la educación puede ser el potencial para influir positivamente en la estructura esco-

lar vigente. En términos de Meadows, esto será posible si se logra un nuevo acuerdo respecto a las metas y las expectativas en torno a la educación, creando nuevos flujos de información y circuitos de retroalimentación que pongan a conversar a las familias y a las escuelas.

En este sentido, distintas investigaciones destacan algunas experiencias institucionales donde se generaron iniciativas con una orientación marcada hacia la asociación familiar. Es decir, en donde **la mejora escolar se propone como una “responsabilidad compartida” estableciendo relaciones de confianza y respeto entre el hogar y la escuela y en la cual la comunidad escolar y la familia se perciben como “socios” en igualdad de condiciones** (Mapp & Kuttner, 2013).

3.1 EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES PARA EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR

Tomando como referencia experiencias de “responsabilidad compartida” a continuación se destacan algunas estrategias internacionales, regionales y nacionales en las que se potencia

el involucramiento familiar con el objetivo de aportar evidencia en el terreno de las políticas públicas para luego profundizar en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Estados Unidos

En el plano internacional, numerosos distritos de EE. UU. promulgaron leyes con el objetivo de implementar políticas de inclusión familiar en las escuelas. En 2012, en el marco de la discusión respecto a la evaluación educativa, se destacaba la “participación de la familia y la comunidad” como uno de los cuatro pilares en los que debería formularse la rúbrica para la evaluación docente y directiva (Mapp & Kuttner, 2013).

La primera se trató de un proyecto de visitas escolares de docentes y otros miembros de la institución a los barrios de las familias, a los fines de conocer las condiciones de vida y escuchar la palabra de las familias. Las visitas no se proponían desde un formato de evaluación, sino como forma de fortalecer los vínculos a partir del encuentro, conocer en profundidad las expectativas respecto a la educación de sus hijos/as y los desafíos que enfrentan.

Complementariamente, en un grupo de escuelas de Washington se implementó el Programa de Iniciativa de Involucramiento Familiar (*Family and Public Engagement*) que tuvo como eje la capacitación en dos líneas estratégicas.

La segunda estrategia consistió en reformular los encuentros tradicionales con familias, que solían realizarse una o dos veces al año por tres encuentros grupales de 75 minutos entre todas

las familias y el equipo docente, junto con un encuentro individual con cada familia. En 2011 se llevó a cabo la prueba piloto del programa y entre los principales resultados los docentes destacaron que la inclusión de estos espacios tuvo un fuerte impacto en la participación de las familias en los eventos escolares. A su vez, expresaron que esos encuentros tuvieron un impacto en la percepción que tenían sobre las familias y su interés por la educación de sus hijos (Mapp & Kuttner, 2013).

La misma consistió en más de 400 visitas a familias y más de 30 encuentros entre familias y docentes, y como consecuencia de las estrategias implementadas, hubo un aumento de más del 40% en la asistencia de las familias a las propuestas escolares. Según los docentes se observó un cambio de estrategia institucional, donde *“se transformó el enfoque centrado en el comportamiento de los estudiantes para asumir un enfoque centrado en lo académico y en la construcción de nuevas relaciones de confianza y respeto entre el hogar y la escuela”* (Ibídem).

Otro ejemplo de propuesta de innovación en relación con el vínculo con las familias fue la creación de la Oficina de Involucramiento Familiar (*Office of Family and Community Engagement* - OFCE) desde la supervisión escolar de las escuelas públicas de Boston (*Boston Public Schools*). A través de ese espacio se propuso la creación de nuevas figuras escolares como el Coordinador para la familia y la comunidad (*Family and Community Outreach Coordinator* - FCOC), dedicadas especialmente a mejorar el involucramiento de las familias dentro de la escuela y en traducir la política educativa en acciones concretas.

Una de ellas consistió en desarrollar materiales de orientación tanto para familias como para docentes. Esta iniciativa se llevó a cabo en conjunto con las áreas curriculares y contaba con herramientas para la comprensión de las familias respecto a las progresiones escolares de los estudiantes junto a estrategias para desarrollar conversaciones y encuentros con docentes. Esta iniciativa, de carácter voluntaria, fue utilizada

en muchas ocasiones por los propios docentes para orientar los encuentros con familias en las escuelas.

Esta acción conjunta evidencia que **es posible (y deseable) que las iniciativas para el fomento del involucramiento de las familias se lleven**

a cabo de forma integral y sistémica, involucrando a todos los actores del sistema educativa. Esto es, no sólo al interior de los establecimientos (docentes y directivos), sino también de forma articulada con los niveles intermedios (supervisiones) y centrales (direcciones escolares) de la gestión educativa.

Chile

En lo referido al ámbito regional, la Agencia de Calidad de la Educación de Chile llevó a cabo en 2018 una investigación respecto a los elementos que permiten generar y sostener procesos de mejora escolar. Evidenciando la importancia del rol familiar en el aprendizaje, y atendiendo a la política impulsada por el Gobierno Nacional de involucrar de forma permanente a las familias en los procesos educativos, el Ministerio de Educación de Chile implementó una serie de estrategias con el objetivo de elaborar dispositivos e instancias de encuentro que faciliten el acompañamiento de los/las estudiantes y generen vías de

comunicación con los equipos directivos más exitosas y oportunas.

En este sentido, en el 2019 se creó la aplicación “Mi jardín” orientada a mejorar el contacto entre las familias y los referentes de jardines maternales e infantiles. La misma permite informar a la comunidad sobre actividades pedagógicas y eventos u otra información relevante, llevar un registro de la asistencia al cual tengan acceso tanto los directivos como los adultos responsables y compartir artículos de interés para tutores, educadores y directores. De manera complementaria, la aplicación funciona como

un medio de comunicación instantáneo entre familias y educadores dado que tienen la posibilidad de enviar mensajes privados, accediendo por medio de un usuario y contraseña.

A raíz del fortalecimiento del rol familiar en la educación que tuvo lugar como consecuencia de la suspensión de las clases presenciales en el 2020, el Ministerio de Educación de Chile elaboró la aplicación “Contigo juego y aprendo”, destinada a potenciar la participación de las familias en los procesos educativos de niños/as. La misma está orientada a estudiantes de Nivel Inicial y cuenta con contenidos educativos, una biblioteca virtual gratuita, orientaciones pedagógicas, documentos técnicos ordenados por niveles y recomendaciones prácticas para fomentar la autonomía y el desarrollo socioemocional. Por otra parte, teniendo en cuenta las implicancias de la educación remota, facilita la comunicación con equipos directivos.

En ese mismo año, la Agencia de Calidad de la Educación desarrolló el taller virtual: “Recurso interactivo para padres, madres y apoderados: El desafío de mejorar el acompañamiento educativo de niños, niñas y jóvenes”. El mismo estuvo destinado a orientar a las familias en relación a: contención emocional, expectativas en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, asistencia escolar, tareas escolares y comunicación con docentes. El taller se organizó en tres niveles interactivos, acompañados de recomendaciones para apoyar el proceso educativo de los/las estudiantes.

4. EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES ^[1]

El involucramiento de las familias en la educación de los niños, niñas y jóvenes resulta fundamental en todos los niveles educativos y en este sentido es que los Diseños Curriculares de la Ciudad –que establecen metas comunes para albergar la pluralidad del sistema escolar– hacen énfasis en la importancia de la alianza entre familias y escuelas para el enriquecimiento de los aprendizajes por medio de la construcción de un vínculo de confianza. A modo de ejemplo, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de CABA (2019) establece entre sus propósitos “integrar a las familias en la tarea educativa propiciando la comunicación, el diálogo constructivo y el respeto mutuo”.

De forma complementaria al plano normativo, desde el Ministerio se desarrollaron diversas estrategias en pos de favorecer el crecimiento del vínculo. Los Programas Socioeducativos, pertenecientes a la Subsecretaría de Equidad Educativa tienen por objetivo promover e implementar políticas de inclusión escolar. Desde el 2013, los Centros de Educación Temprana (CET) funcionan con el objetivo de revalorizar el rol de las familias como primeras educadoras por medio del abordaje de cuestiones prioritarias de la crianza. Por otra parte, buscan generar un ambiente estimulante para niños/as de 45 días a 3 años en situación de vulnera-

bilidad socioeducativa. Asimismo, los Centros Infantiles se encuentran orientados a fortalecer la formación educativa de los niños de 3 a 5 años a través de la generación de vínculos de pertenencia y presencia a nivel barrial, afianzando los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Atendiendo a la importancia del vínculo entre las familias y la escuela en el desarrollo y crecimiento de niños y niñas, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires implementó desde el año 2013 el Programa Familias a la Escuela con el objetivo de brindar herramientas y pautas para la crianza de quienes están transitando la escolaridad desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario. El Programa busca generar espacios de encuentro con las familias por medio de talleres, en los que se ofrecen diferentes propuestas vinculadas a la crianza y la educación. Asimismo, se constituye como un espacio de acercamiento a las familias donde se les brinda información a aquellas personas interesadas en finalizar sus estudios primarios o secundarios. En línea con esta iniciativa, desde el año 2017 se lleva adelante el Programa Familias en Diálogo buscando generar un espacio de participación activa donde las familias puedan reflexionar sobre temáticas de interés de la escuela y elaboren propuestas que permitan fortalecer la educación.

^[1] La educación en la Ciudad de Buenos Aires, al igual que en el resto del país, es obligatoria desde la sala de cuatro años del nivel inicial hasta el final de la escuela secundaria (18 años). Actualmente, asisten alrededor de 600.000 estudiantes de educación común entre los niveles inicial, primario y secundario en un total de 2.000 establecimientos educativos. De esa matrícula, la mitad se inscribe en establecimientos de gestión estatal y la otra mitad en establecimientos de gestión privada (Relevamiento Anual, 2019).

4.1 EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Haciendo foco en la palabra de los directivos y docentes de la Ciudad

Junto a las evaluaciones de aprendizaje nacionales y jurisdiccionales^[2] se administran los cuestionarios complementarios que tienen como objetivo contextualizar los resultados e identificar aquellos factores que muestran mayor asociación con las trayectorias educativas. Están destinados a los directivos, docentes de las áreas y grados evaluados y a los estudiantes de los años de estudio involucrados. Tienen un propósito diagnóstico buscando fortalecer la capacidad de gestión del Ministerio y contribuir a identificar oportunidades de mejora del sistema educativo que permitan orientar la toma de decisiones.

Los cuestionarios complementarios de directivos, docentes y estudiantes aplicados durante los Operativos de Evaluación Jurisdiccionales “FEPBA” y “TESBA”, permitieron relevar diferentes aspectos socio educativos de los alumnos y del contexto escolar que pueden tener una influencia en el aprendizaje. A partir de la información

relevada se generan índices que permiten analizar la información en contexto, considerando variables del hogar que involucran a las familias. Por ejemplo, el índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos^[3] se compone de distintas variables que consideran condiciones, clima educativo y acceso a dispositivos tecnológicos en el hogar, entre otros.

En el caso de Aprender 2018, los cuestionarios complementarios de directivos permitieron relevar información sobre la incidencia del rol de las familias en la educación. En primer lugar, se les consultó si el grado de ausentismo estudiantil representa un problema en la escuela y solamente un 18% respondió afirmativamente. En aquellos casos donde respondieron que sí, se indagó sobre las principales causas del ausentismo a las clases. A nivel jurisdiccional, un 60% refirió a la baja motivación en el hogar en relación con la escuela y un 34% a la necesidad de realizar tareas de cuidado en el hogar.

^[2] La Ciudad de Buenos Aires implementa de forma anual las evaluaciones jurisdiccionales de aprendizajes: Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y Tercer Año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA). Mientras Fepba se aplica desde el año 2008 a estudiantes de 7mo grado, Tesba está destinada a alumnos de tercer año de secundaria y se lleva a cabo desde el 2017. Por su parte, Aprender (ex ONE) es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes implementado desde el año 2016 por el Ministerio de Educación de la Nación.

^[3] Ver documento metodológico: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_doc_metod_issap_e_issas.pdf

En el año 2019, Aprender se implementó en quinto año del Nivel Secundario allí, se consultó a los directivos su percepción respecto a si la debilidad del vínculo con las familias es un problema y su nivel de seriedad. Según las respuestas que brindaron, se analizaron los resultados en relación con el puntaje obtenido en las evaluaciones de aprendizajes, a los niveles de desempeño y al nivel socioeconómico de los hogares.

En primer lugar, teniendo en cuenta el puntaje promedio obtenido en Matemática y en Lengua y Literatura, en ambas asignaturas fue posible dar cuenta de un crecimiento paulatino a medida que mejora la percepción de los directivos sobre el vínculo entre las familias y la escuela. Para realizar el análisis correspondiente, se toma como punto de partida el puntaje promedio obtenido por estudiantes que asisten a establecimientos donde directivos consideraron que se trata de un problema serio.

Cuadro 1: Puntaje Promedio del establecimiento en la Evaluación APRENDER de Matemática y Lengua según percepción respecto a la debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela. Año 2019.

	Matemática		Lengua	
	Puntaje prom	Diferencial	Puntaje prom	Diferencial
Es un problema serio	496		509	
Es un problema moderado	522	+5,1 %	533	+4,6%
Es un problema menos	543	+9,3%	559	+9,7%
No es un problema	554	+11,5%	579	+13,8%
Total	536		553	

Fuente: Evaluación Aprender y Cuestionario Complementario de Directivos. Año 2019

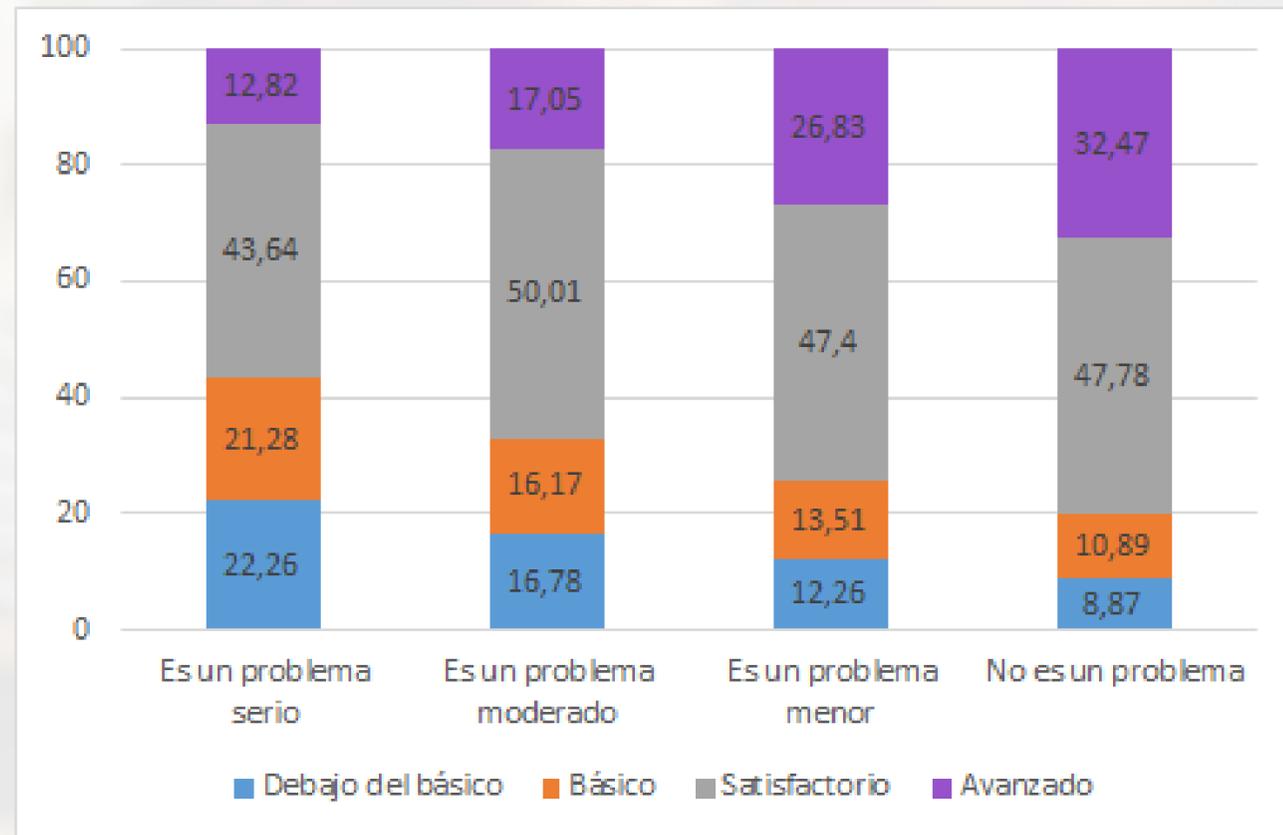


En el caso de Matemática, se evidenció un puntaje promedio más bajo en aquellas escuelas donde los directores destacan que el vínculo con las familias “es un problema serio”. Entre los directivos que respondieron que consideraban que era un “problema moderado” se puede observar que presentan en sus resultados un puntaje promedio mejor respecto a los anteriores (5,1% de mejora en el puntaje). Siguiendo esta línea, en establecimientos donde indicaron que se trata de “un problema menor”, el aumento en el puntaje promedio es de 9,3%. Finalmente, hay un incremento del 11,5% en el caso de estudiantes que asisten a establecimientos donde los directivos consideran que la debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela “no es un problema”. Por otro lado, en Lengua y Literatura, se observa la misma relación, aunque el diferencial final es mayor dado que hay un aumento del 13,8% en el puntaje promedio obtenido por estudiantes que asisten a establecimientos donde los directivos consideran que “no es un problema” respecto de aquellos donde consideran que “es un problema serio”.

Analizando las respuestas de la pregunta anterior en relación con los niveles de desempeño (avanzado, satisfactorio, básico y debajo del básico), es posible observar que a **medida que mejora la concepción de los directivos sobre el vínculo entre las familias y la escuela, aumenta el porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado**. En aquellos casos donde indicaron que se trata de “un problema serio”, el 56,46% obtuvo un nivel de desempeño satisfactorio o avanzado. Cuando mencionaron que se trata de “un problema moderado”, el 67,06% obtuvo un nivel de desempeño satisfactorio o avanzado y el 74,23% al tratarse de “un problema menor”. Finalmente, el **80,25% alcanzó un nivel de desempeño satisfactorio o avanzado en aquellos establecimientos donde los directivos consideran que la debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela “no es un problema”**.

Gráfico 1.

Distribución de los estudiantes por grupo de desempeño en la evaluación APRENDER de Matemática y Lengua según percepción respecto a la debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela. Año 2019.



Fuente: Evaluación APRENDER y Cuestionario Complementario de Directivos.
Año 2019

Cuadro 2: Distribución de los estudiantes por Nivel Socioeconómico según percepción respecto a la debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela. Año 2019.

	Nivel socioeconómico			%
	Bajo	Medio	Alto	
Es un problema serio	19,5	67,6	12,9	100
Es un problema moderado	13,0	64,8	22,2	100
Es un problema menos	4,7	55,0	40,2	100
No es un problema	3,2	43,8	53,1	100

Fuente: Cuestionario Complementario de Estudiantes y Directivos. Año 2019.

Finalmente, al observar el Cuadro 2 que presenta las respuestas brindadas por directivos teniendo en cuenta el Nivel Socioeconómico de los hogares, se observa que, en las escuelas con NSE alto, más de la mitad de los directivos destacaron que el vínculo entre las familias y la escuela “no es un problema” (53,1%) mien-

tras que apenas el 12,9% considera que “es un problema serio”, evidenciando una diferencia del 40,2% en las respuestas. El caso opuesto se da en el NSE bajo donde un 19,5% indicó que “es un problema serio” y solamente un 3,2% que “no es un problema”, evidenciando una brecha de 16,3 puntos porcentuales.

Haciendo foco en la palabra de las familias

Atendiendo a la nueva realidad causada por la pandemia, el Ministerio sumó distintas herramientas a las ya implementadas para acompañar a las familias y relevar sus opiniones y preocupaciones en torno a la educación de sus hijos.

En este contexto, durante la entrega presencial de las Canastas Nutritivas Escolares se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a madres, padres y adultos responsables que iban a retirar la canasta. Respecto a las encuestas, se realizaron 6 encuestas presenciales, anónimas y voluntarias y se obtuvo un total de 8972 respuestas.

El objetivo de éstas fue relevar las percepciones sobre la experiencia educativa que se estaba llevando a cabo en los hogares, conocer las condiciones y el clima del hogar, entre otras temáticas. Entre los principales hallazgos, **el 80 % de las familias encuestadas dijo que hoy (durante el transcurso de la pandemia) sabe más de la educación de los hijos que antes (pre-pandemia)**, el 50% de las familias dijo también que necesitan más paciencia para la convivencia en el hogar y el 40% sostuvo que les resulta difícil establecer una rutina.

Además, se llevaron a cabo entrevistas cortas a 88 familias de alumnos de escuelas estatales del nivel primario y secundario de la Ciudad a fin de conocer el rol que tienen en la educación de sus hijos y el involucramiento que tuvieron durante los meses de pandemia. Entre las principales respuestas obtenidas es posible destacar algunos emergentes.

Las familias indicaron que sus hijos aprendían mejor en la escuela que en sus casas. Según su opinión, no se encuentran preparados para enseñar y destacaron la necesidad de capacitarse en ciertos temas para ayudar a sus hijos con más formación. En este sentido, **las conversaciones con las familias dan cuenta de una revalorización del rol docente y una valoración de la función social de la escuela como clave en la socialización de los estudiantes, sobre todo para los niños y niñas del jardín de infantes.**

Por otro lado, las familias sostienen que los mayores aprendizajes de sus hijos durante este tiempo estuvieron relacionados con las tareas del hogar, la incorporación de pautas de higiene y la posibilidad de aprender otras habilidades como la empatía, el manejo de las emociones, la responsabilidad y el aprendizaje autónomo.

Asimismo, el **73% de los padres afirmó que durante estos meses de aislamiento se involucró mucho más en la educación de sus hijos** a partir del acompañamiento en algunas tareas y asistencia durante la conexión a las clases virtuales. A partir de esto, resaltaron la necesidad de capacitarse en ciertos temas para poder ayudar a sus hijos con los aprendizajes, especialmente en áreas como matemática.

Las familias también señalaron que les gustaría poder sostener este nivel de involucramiento con la escuela cuando haya un retorno a la presencialidad aunque la falta de tiempo fue un tema recurrente en las entrevistas. En este sentido, valoraron positivamente la implementación de distintos formatos de comunicación que implementaron los/las docentes con el objetivo de mantener un contacto flui-

do y aseguraron que sería provechoso poder sostenerlos aún luego del regreso a las clases presenciales dado que muchas veces resulta difícil asistir a las reuniones presenciales por motivos laborales.

Por último, se generó un espacio de reflexión sobre posibles acciones que les gustaría que se llevaran adelante. **En este punto resaltan la importancia de generar canales y espacios de diálogo con otros actores del Ministerio y supervisores para poder acercarles sus preocupaciones y contribuir a promover y sostener las distintas formas de involucramiento.** Finalmente, en algunos casos sugirieron habilitar más espacios de recreación dentro de las escuelas donde las familias puedan participar y fortalecer el sentido de pertenencia.



Red para el involucramiento familiar en la educación (Centro para la Educación Universal de Brookings) ^[4]

En el marco de un proyecto liderado por el Centro de Educación Universal de Brookings y con el objetivo de relevar las opiniones de las familias en torno a la educación, el Ministerio de Educación de la Ciudad aplicó, en el mes de julio, encuestas a 2.386 familias de 120 escuelas (de gestión estatal y privada) para relevar sus opiniones respecto a la experiencia educativa durante la pandemia. Además, para conocer más en profundidad algunas de las opiniones se organizaron 6 focus groups con 15 familias cuyos hijos asisten a escuelas del nivel primario y secundario de la CABA.

En la encuesta desarrollada, se indaga sobre el vínculo entre familias y docentes. Según la opinión de las familias, el 76% concuerda en que los/las docentes son receptivos/as a sus comentarios y sugerencias. Además, un 75% considera que los/as docentes de sus hijos/as comparten sus ideas sobre lo que significa una buena educación. En línea con estos resultados, cuando se preguntó sobre qué elementos influyen en su concepción respecto a lo que es una educación de calidad para su hijo/a, la mayoría indicó, en primer lugar, la opinión de los educadores de su hijo/as y, en segundo lugar, las opiniones de los referentes de la comunidad educativa.

^[4] Se valora especialmente el trabajo del Centro para la Educación Universal de Brookings liderado por Rebecca Winthrop, quienes desde hace varios años trabajan en la generación de evidencia para la construcción de políticas públicas que impacten en la calidad educativa, haciendo especial foco en la importancia del involucramiento familiar en el desempeño escolar de los niños, niñas y adolescentes.

En los grupos focales las familias expresan un alto nivel de involucramiento en la educación de sus hijos/as. Algunas acciones concretas de involucramiento que destacan son: acercarse a la escuela a conversar con el/la docente, la revisión frecuente de tareas, el acercamiento a la escuela para proponer actividades o el vínculo establecido con la cooperadora. En contraposición a esto, muchos mencionan que las familias suelen acercarse a la escuela solamente ante un problema específico o en respuesta a convocatorias esporádicas por parte de la escuela. En algunos casos, las familias ofrecieron su ayuda y colaboración a la escuela, pero no fueron convocadas en ninguna instancia más que las reuniones tradicionales a principio y a fin de año. Muchas veces las formas de contacto quedan reducidas a intercambios por correo electrónico o a través del cuaderno de comunicaciones.

En casi todos los casos, las familias indican que no perciben por parte de las escuelas un intento de involucramiento en los espacios escolares y comentan su deseo de generar más espacios

para conversar sobre sus preocupaciones y expectativas. También comentan la importancia del rol que asume la escuela en el ámbito de la comunidad barrial y la potencialidad del espacio escolar para fomentar el encuentro y el involucramiento comunitario.

Otro emergente es que los grupos focales que se llevaron adelante con padres de estudiantes de nivel secundario, destacan que el deseo de involucrarse en la educación de sus hijo/as adolescentes, muchas veces entra en tensión con un el deseo de ofrecerles mayor autonomía y libertad en su desarrollo. A su vez, indican que las formas de involucramiento con sus hijos/as que se encuentran en el nivel primario difieren de las formas en las que se aproximan a chicos/as más grandes.

A los fines de continuar relevando las opiniones y acercar la voz de todos los actores respecto a esta temática, se llevará a cabo en el marco de esta investigación una encuesta a docentes a fines de este año.

4.2 EL ACERCAMIENTO A LAS FAMILIAS DURANTE LA PANDEMIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LAS INICIATIVAS DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Además de las encuestas y entrevistas realizadas durante la entrega de canastas nutritivas, teniendo en cuenta el desafío que supone sostener la continuidad pedagógica desde el hogar y atendiendo al grado de involucramiento familiar que la situación de pandemia impulsó, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires llevó adelante una serie de medidas para asistir a las familias y responder a sus necesidades y preocupaciones durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Una de ellas, la Comunidad Educativa Conectada (CEC), consistió en un acercamiento directo a las familias a través de una línea telefónica gratuita. La CEC es una mesa de ayuda en tiempo real que les brinda a estudiantes, familias y a la comunidad educativa todo el apoyo que necesitan para continuar con las trayectorias educativas en tiempos de pandemia. La lí-

nea telefónica de asistencia funciona al día de hoy los días hábiles de 8 a 20 y ha recibido más de 300 mil llamados desde su inicio. Al mismo tiempo, se realizó el envío de información a través de correos electrónicos y se brindaron ciclos de charlas con especialistas (psicólogos y pedagogos) para las familias a través de las redes sociales. Las principales temáticas sobre las que se brindó información fueron en torno al apoyo y orientación escolar, hábitos y rutinas en el hogar, planificación del tiempo, actividades, juegos, y organización, hábitos saludables y crianza y el uso de tecnología a través de plataformas digitales.

Al mismo tiempo, el Ministerio designó a un equipo de voluntarios/as de distintas áreas para realizar llamados a familias de estudiantes que presentaban mayores dificultades para sostener su continuidad. Se contabilizaron más de 75 mil llamados durante los cuales se registró

y dio solución a problemáticas relacionadas principalmente al acceso a dispositivos tecnológicos, apoyo escolar, vacantes y becas alimentarias. Además, se aprovechó la oportunidad para identificar a madres/padres/tutores sin estudios primarios o secundarios completos para ingresarlos nuevamente al sistema.

Por último, se desarrollaron nuevos módulos orientados a familias en las plataformas existentes que se ofrecen a las escuelas para el seguimiento de los estudiantes. De esta manera, las familias que lo deseen pueden acompañar y hacer un seguimiento de las tareas que realizan sus hijos/as, y acceder a rutinas, calendarios, material de apoyo en línea y foros para interactuar con los/as docentes y otras familias.

A la luz de este contexto, resulta pertinente considerar que muchas de estas iniciativas pueden sostenerse como forma de contacto frecuente con las familias, más allá del contexto de aislamiento.

5. REFLEXIONES FINALES

Cada vez hay más evidencias que destacan el impacto del involucramiento familiar en los aprendizajes de los estudiantes y la importancia, en consecuencia, de promover desde el nivel central la construcción de asociaciones entre la escuela y las familias en pos de fomentar y robustecer esta alianza.

Ahora bien, en términos de Meadows, entender la mejora escolar como una “responsabilidad compartida” entre la escuela y la familia implica no solo un cambio de mentalidad entre los actores involucrados y la promoción de nuevos vínculos al interior del sistema educativo, sino potenciar un Estado capaz de garantizar la participación y la accesibilidad a esos espacios de trabajo. Es decir, que el sistema esté diseñado de modo tal de generar posibilidades reales de involucramiento familiar.

En este sentido, resulta fundamental comprender, tal como se desprende de las entrevistas y los grupos focales, que las diversas realidades materiales y laborales a las que se ven expuestas las familias y los distintos conocimientos y habilidades a los que se enfrentan condicionan sus posibilidades reales de involucramiento. Muchas veces si bien existe un interés genuino por participar no se sabe cómo ni se cuenta con las herramientas para hacerlo. Muchas familias no conocen los espacios escolares o no saben cómo abrir los canales de comunicación.

A su vez, es vital asumir que el concepto de “familia” y las múltiples realidades que atraviesa cada una de ellas es dinámica. Hoy es posible reconocer la presencia de múltiples

formatos de familias, infancias y adolescencias. Todas ellas deben ser consideradas al momento de consensuar y construir nuevas formas de acercamiento. Las múltiples relaciones entre escuelas y familias están en proceso de transformación, lo cual conlleva oportunidades, riesgos y desafíos.

Por otra parte, también es relevante atender a las dificultades que se presentan al interior de los establecimientos y que obstaculizan la generación de espacios de enriquecimiento de la alianza entre familias y escuelas. Tal como se desprende del análisis de los cuestionarios complementarios, a medida que mejora la concepción de los directivos sobre el vínculo entre las familias y la escuela, aumentan los niveles de desempeño de los estudiantes. En este sentido, es importante generar instancias provechosas que potencien la alianza entre directivos y familias: implementar oportunidades de capacitación y reflexión entre directivos y docentes sobre distintos modos de involucramiento y construir espacios de encuentro sostenidos en el tiempo, dado que muchas veces se ven imposibilitados por la falta de tiempo debido a la gran cantidad de responsabilidades y demandas sobre los equipos directivos.

Este contexto inédito de acercamiento entre las familias y la escuela puede pensarse como “punto de influencia” para un cambio cul-

tural que el sistema demanda hace algunos años. Partir del análisis de las experiencias de involucramiento que desarrollaron durante el aislamiento social los diferentes actores de cada institución y que fueron exitosas puede ser un puntapié para desplegar nuevas instancias que permitan dar cuenta de las necesidades de cada familia y que puedan sostenerse en el tiempo.

El estado, como garante de la educación, tiene la responsabilidad de diseñar políticas de involucramiento real que lejos de incrementar las brechas de desigualdad estén diseñadas desde la equidad y desde un reconocimiento de las realidades a las que se enfrentan las comunidades escolares. Las experiencias presentadas muestran la importancia de planificar y trabajar junto a las comunidades educativas en estrategias integrales y articuladas de involucramiento haciendo parte de esta alianza a todos los actores del sistema educativo, potenciando el protagonismo de las familias como actores activos que intervienen en la educación de su/s hijo/s por medio de acciones específicas y no simplemente como receptores. Para que esto sea posible, en términos de Meadows, es necesario lograr una transformación cultural que posibilite un cambio de mentalidad.

EL CAMINO HACIA LA TRANSFORMACIÓN ¿CÓMO HACEMOS PARA AVANZAR?

Las relaciones entre escuelas y familias están en proceso de cambio, aquí algunas posibles acciones para continuar con esa transformación:

- || Comunicación: desarrollar nuevos canales de comunicación y acercamiento entre la familia y la escuela.
- || Articulación: generar una mayor articulación entre los distintos niveles de gestión educativa (direcciones escolares, supervisiones, etc.) para el desarrollo de propuestas integrales de involucramiento.
- || Nuevas figuras: creación de nuevas figuras abocadas al vínculo con la familia (tanto dentro de las escuelas como a nivel ministerial).
- || Nuevos vínculos: generación de nuevas formas de vincularse entre los actores del sistema educativo.
- || Nuevos espacios: buscar nuevos espacios institucionales en los cuales las familias puedan aportar y contribuir en el conocimiento, potenciando la construcción colectiva en la toma de decisiones. A la vez de generar instancias en las cuales las familias puedan pasar tiempo en la escuela con el objetivo de incrementar el sentido de pertenencia y construir instancias de diálogo por fuera de las reuniones regulares.

- || Materiales: generar materiales de difusión y orientación que permita a las familias sentirse preparadas, conocer los espacios en los que pueden involucrarse y saber por qué canales informarse, comunicarse e involucrarse.
- || Estrategias múltiples: pensar estrategias para acercar a las familias a los ámbitos institucionales en formatos y propuestas pertinentes y acordes a sus realidades sociales y laborales. Asumir que cada familia puede elegir involucrarse de forma diferente.
- || Capacitación: implementar oportunidades de capacitación y reflexión para directivos y docentes sobre distintos modos de involucramiento con el objetivo de que tengan las herramientas necesarias para construir nuevos espacios de encuentro y participación de las familias.

Para lograrlo, a la hora de repensar y rediseñar el sistema resulta necesario:

|| Superar obstáculos: atender a las dificultades que se presentan al interior de los establecimientos y que obstaculizan la generación de espacios de enriquecimiento de la alianza entre familias y escuelas (por ejemplo, sobrecarga administrativa, falta de espacios de reflexión y encuentro).

|| Aprovechar la oportunidad: considerar el contexto inédito que estamos atravesando como un “punto de influencia” para construir un cambio cultural en el sistema. Relevar y sistematizar aquellas experiencias de involucramiento que se desarrollaron durante el aislamiento social y que fueron exitosas para desplegar nuevas instancias que permitan dar cuenta de las necesidades de cada familia y que puedan sostenerse en el tiempo.

|| Pensar desde la equidad: tanto las nuevas figuras como los nuevos espacios, los nuevos canales de comunicación, los nuevos vínculos y las nuevas estrategias de involucramiento, lejos de incrementar las brechas de desigualdad deben ser diseñadas desde la equidad y desde un reconocimiento de las diferentes realidades a las que se enfrentan las comunidades escolares.

|| Asumir que la realidad es diversa y dinámica: al momento de diseñar acciones, comprender que el concepto de “familia” se encuentra en constante transformación. Las propuestas deben asumir la diversidad en los formatos de familias que conviven hoy en las instituciones. A su vez, las múltiples realidades que atraviesa cada familia son dinámicas y las propuestas deben ser flexibles y ajustables al cambio.

|| Responsabilidad compartida: entender la mejora escolar como una “responsabilidad compartida” entre la escuela y la familia. No obstante, el Estado debe ser el garante en la promoción de los nuevos vínculos al interior del sistema educativo, de la participación y la accesibilidad a esos espacios. Es decir, el sistema educativo debe estar diseñado de modo tal de generar posibilidades reales de involucramiento familiar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A., & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.

Brunner, J., & Elacqua, G. G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLII-XLIX, (139-140).

Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. pág. 15-28. Orientación en acción. En. *Rev. Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*. ISSN: 1575--0965 Depósito Legal: VA---369---9951 (18, 2) Abril 2015. pág. 213. Zaragoza, España.

Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. *Perfiles educativos*, 28(112), 68-97.

Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). London: DfES.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis, 2002.

Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (29), 115-126.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.

Kruger, N. (2011). La segmentación educativa en Argentina: exploración empírica en base a pisa 2009. *Actas de las XX Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, (6).

Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*. SEDL.

Meadows, D. H. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*.

Mercado, M. A., Paiva, S. C., Elgueta, D. D., Urrutia, C. G., & Vásquez, H. C. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.

Murillo, F., & Román, M. (2007). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

Susini, S., Con, M., Macció, J., (2019). Documento metodológico. Metodología de cálculo de los índices de Situación Socioeconómica de los Alumnos de la escuela Primaria (ISSAP) y Secundaria (ISSAS).

UEICEE (2019). Diseño conceptual de los cuestionarios complementarios, disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2019_documento_marco_fepba_tesba.pdf>

Wilamowsky, Y., Dickman, B. H., & Epstein, S. (2008). The effect of plus/minus grading on the GPA. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9).

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). *Family-school partnerships: a challenge for teacher education*.

Winthrop, Rebecca, 2020. "Can new forms of parent engagement be an education game changer post-COVID-19?", Brookings.

Yurén Camarena, M. T., & Cruz, M. D. L. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.