

## PARTICIPACIÓN PARENTAL EN LA ESCUELA

**Autoras:** *Emily Ega • Teresa Guerrero*

### Introducción

La participación de las madres, los padres y el resto de la familia en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes es un tema de interés por su impacto en el desempeño escolar. Desde esta perspectiva se asume en la Ley 66-97, donde se insta a las familias a involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas menores de edad y a que asuman un rol proactivo frente a la escuela, a la que deben ofrecer sus capacidades intelectuales, humanas y económicas en la medida de sus posibilidades.

Para esta investigación fueron utilizados los datos obtenidos a través de las evaluaciones diagnósticas de tercero (2017) y sexto (2018). A pesar de que el tema es una preocupación relevante en el ámbito educativo, existen pocos informes al respecto en la República Dominicana. Otro aspecto a destacar es la primicia que este estudio representa, ya que utiliza una fuente de datos privilegiada de tipo censal.

Este estudio se propuso analizar la participación parental en dos grados de primaria de la escuela dominicana, tanto del sector público como del privado, caracterizando el comportamiento de las familias y de los directores de centros según algunos aspectos sociodemográficos.

Se compiló un marco normativo que reúne y describe las leyes que ordenan las prácticas de participación de los padres en la escuela y las políticas públicas diseñadas para la integración familiar activa en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

Los resultados están presentados en tres capítulos. En el primer capítulo se presenta la participación de las familias y de los directores de centros educativos en reuniones de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE) y comités de curso según algunas variables sociodemográficas. Asimismo, se describe el involucramiento de las familias en la organización de actividades en la escuela.

En el segundo capítulo se presentan los hallazgos sobre el acompañamiento en la realización de las tareas asignadas para realizar en la casa y si los padres leen junto con sus hijos e hijas. Asimismo, se puntualiza la percepción reportada por los directores sobre el nivel de riesgo respecto a la falta de acompañamiento de las familias en las tareas y la ausencia de interés hacia el aprendizaje de los y las estudiantes.

El tercer capítulo muestra la percepción de las familias sobre la acogida que tienen sus opiniones y demandas según algunas características socioeconómicas. En este sentido, también se observa el nivel de satisfacción de los padres acerca de la comunicación que la escuela tiene con ellos sobre las actividades que se realizan.

En las reflexiones finales se resumen los hallazgos más relevantes para la discusión sobre la participación parental y también se detallan los escollos que tienen que superarse a través de las políticas públicas. En esta sección se analizan las repercusiones de los comportamientos reportados sobre el aprendizaje de las y los estudiantes.

Por último, las recomendaciones ofrecen sugerencias para ajustes en el diseño, monitoreo y evaluación de políticas públicas que promuevan estrechas relaciones entre escuela y familia en la República Dominicana. Igualmente, se hacen propuestas para que próximos estudios profundicen sobre aspectos que trascendieron el alcance de esta investigación.

Este informe no abarca todas las familias que tienen niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, pues se realizó a partir de dos grados. Asimismo, se destaca que no se buscaba presentar la relación de la participación familiar con los resultados académicos de las evaluaciones diagnósticas. Tampoco se analizan exhaustivamente los esfuerzos de las escuelas para involucrar a las familias con la escuela. Estos aspectos serán estudiados en investigaciones del Ideice que están programadas para el corto plazo.

### **MARCO NORMATIVO**

Diferentes instrumentos nacionales e internacionales toman en cuenta la importancia de la responsabilidad de la familia en la evolución del aprendizaje y en la formación ciudadana de los niños y niñas.

La Constitución de la República, en su artículo 63, establece la responsabilidad de la familia con la educación de sus miembros e igualmente le reconoce el derecho a elegir el tipo de educación de sus hijos e hijas menores de edad.

En su artículo 5, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) contempla los compromisos que tienen las familias para la contribución al desarrollo de las capacidades de los menores. A través del literal e del artículo 24, los Estados signatarios se comprometen a brindar apoyo a las familias para proporcionar educación pertinente a sus hijos/as.

De igual manera, en el artículo 27 de la convención se les impone al padre y la madre o a los tutores la responsabilidad primordial de brindar —dentro de sus recursos económicos y posibilidades— las condiciones que propicien el desarrollo de los niños/niñas.

### **Ley General de Educación 66-97**

En consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Constitución de la República Dominicana, la Ley General de Educación concibe a la familia como parte fundamental en la calidad de la educación de los educandos. Además, dicha ley está pensada para que los miembros del hogar sean integrados en el proceso educativo.

En su artículo 181, la ley define la participación como: «[...] el derecho y el deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa de tomar parte activa en la gestión del centro educativo, de trabajar por su mejoramiento y de integrarse a su gestión, dentro del campo de atribuciones que les corresponda».

Asimismo, se especifica que cada integrante de la comunidad educativa «ha de poder intervenir —ya sea directamente o a través de representantes— en las decisiones que lo afectan, sin perjuicio de los ámbitos de competencia».

## **Ley 66-97 y la participación de las familias en la educación**

La ley es clara cuando establece que la familia es la primera responsable de la educación de los hijos e hijas. También les confiere a las familias el derecho de elegir el tipo de educación que desean para sus vástagos (artículo 4). Sin embargo, especifica que tienen la obligación de escolarizar a niños y niñas en la edad definida en el mismo instrumento legal, que tienen que interesarse por el avance escolar de ellos, así como que deben crear una actitud positiva frente al estudio y el conocimiento. En este sentido, les insta a comprometerse para apoyar los esfuerzos de los maestros (artículo 20). Se destaca también el rol proactivo que deben asumir los padres frente a la escuela, ya que deben poner al servicio de esta —en la medida en que les sea posible— sus capacidades intelectuales, humanas y económicas. La idea de «espíritu de cooperación y solidaridad» sería clave en la concreción de estos mandatos.

Desde la concepción de esta legislación, el involucramiento familiar es perentorio en la escuela porque está definido como uno de los parámetros determinantes de la calidad de la educación. Así lo especifica el artículo 59, letra k: «el grado de compromiso y la intervención de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo».

La educación se entiende como un ente de varios pilares: el hogar, la familia, el desarrollo económico y la comunidad. De esta manera se manda a fomentar la contribución de madres, padres y tutores en la consecución de los logros en el aprendizaje. Desde la lógica participativa, el currículo debe admitir las inquietudes de la familia y la comunidad (artículo 66).

En la Ley 66-97 cada pilar de la educación citado anteriormente tiene un rol importante en la mejora del desempeño escolar, por eso su involucramiento activo se concibe como obligatorio: «Cada uno, ya sea directamente, o por medio de representantes, ha de poder intervenir en las decisiones que lo afectan, sin perjuicio de los ámbitos de competencia. Cuando se trate de participación por estamentos, en órganos formales, estos elegirán a quienes los representen» (artículo 183).

La participación parental ha merecido una atención específica en el caso de los niños(as) con discapacidad. En la letra d del artículo 49 se manda a «promover la integración de la familia y la comunidad a los programas de educación especial».

## **Ordenanza Nro. 9-2000 y la razón de las APAMAE**

Un organismo fundamental para la integración de la familia al proceso educativo son las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela, conocidas por su abreviatura como las APMAE. Se trata de un mecanismo de involucramiento de la familia en las distintas áreas de operatividad de la escuela y en el aprendizaje (tanto dentro del centro escolar como fuera de él).

La Ordenanza Nro. 9-200 la define como una institución apartidista, plural y sin fines de lucro creada con el propósito de «apoyar, auxiliar y reforzar las labores docentes y administrativas en los centros educativos, procurando con ello el desarrollo institucional de dicho centro y la mejor educación para sus hijos e hijas». Entre sus funciones se encuentran: la promoción de la participación de la familia en los proyectos y planes del centro para mejorar la calidad de la educación y su desarrollo sostenido; motivar las buenas relaciones entre la familia y los actores internos del centro educativo; y estimular a madres, padres y tutores a seguir el proceso de aprendizaje de sus hijos.

La relación de la familia con la escuela se ha transformado con el curso del tiempo. Sin embargo, sigue siendo parte fundamental en la educación y el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, razón por la cual este vínculo es estudiado desde diferentes campos, como la pedagogía y la sociología. La revisión de la literatura da cuenta de los cambios que en el siglo XX experimentó la escuela como institución social. De igual forma registra cómo las políticas de educación en algunos países de la región latinoamericana han buscado incorporar a los padres y las madres en estas transformaciones, unas con éxito y otras con ciertas debilidades en la implementación.

### **Barreras en las relaciones familia-escuela**

Diversos autores e investigaciones han dado cuenta de los efectos positivos del involucramiento de la familia en la escuela sobre el desempeño escolar de sus hijos(as). Según los estudios consultados, relaciones armoniosas y dinámicas entre familia y escuela impactan en un “apego” de los(as) estudiantes a la escuela. Esta relación se hace más fuerte si la escuela cuenta con los mecanismos para acogerles e involucrarles (Alcalay, Milicic y Torreti citadas por Pizarro, 2013: p. 272), lo que influirá en que los estudiantes permanezcan en el sistema escolar y que presenten mayor éxito en su aprendizaje.

Maestre (2009) señala que en el pasado la escuela y la familia tenían una estrecha relación. Tómese en cuenta las comunidades pequeñas, donde las escuelas instruían en conocimientos que hoy día se entenderían como básicos. La autora señala que a comienzos del siglo XX las relaciones cambian con las transformaciones de los planes de estudio: «La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir de lo que ocurría en las aulas».

La literatura explica que algunos padres sienten que solo se entra en contacto con ellos cuando existe algún problema con el/la estudiante o cuando se requiere su colaboración económica. Si los padres sienten que la escuela solo les exige contribuciones, las relaciones familia-escuela se limitan y se genera desconfianza (Martiniello, 1999).

Martiniello cita un reporte del Banco Mundial sobre la relación familia-escuela en el noreste de Brasil y realizado en 1997 (Martiniello, 1999: p. 20). Testimonios de los padres y madres manifestaban malestar por el hecho de que la escuela solicitaba su involucramiento, pero no quería que dieran su opinión.

La propuesta para enfrentar esta debilidad de los sistemas educativos es el reencuentro de estos dos pilares del proceso educativo con el fin de unir esfuerzos en la mejora continua de la educación. Se plantea que tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que se hace indispensable que trabajen bajo esquemas de cooperación (*idem*). Es importante destacar que esta dinámica incluye comunicación eficiente, motivación, interés, seguimiento y compromiso.

Entender el rol de cada actor y cómo el trabajo de uno se complementa con el del otro pudieran ser dos de las claves para el éxito de las relaciones escuela-familia (y de las políticas públicas diseñadas en este sentido), ya que existen trabajos que comienzan en un espacio y tienen continuidad en el otro (Epstein citada en Balarin y Cueto, 2008).

Uno de los aspectos identificados por Martiniello (1999), para que la escuela pueda atraer a los padres, madres y tutores, es tener información sobre lo que la familia necesita. Esto ayuda a acercarse a un lenguaje común y a trabajar juntos para lograr objetivos que beneficien al estudiantado.

### Capital cultural y económico de las familias

Estudios sustentan la idea de que las familias que en mayor proporción participan en el proceso educativo de sus hijos e hijas son las que tienen mayor nivel socioeconómico. En la investigación realizada por Balarin y Cueto (2008) se concluyó que en Perú el involucramiento de los padres depende directamente del grupo socioeconómico del hogar: «Las familias que tienen mejor posición económica parecen tener más tiempo y mayor acceso a información para involucrarse y comprender su rol en el rendimiento de sus hijos en la escuela» (Balarin y Cueto, 2008: p.7).

De su lado, Epstein señala que los hogares menos favorecidos económicamente y aquellos donde los padres son solteros experimentan más prejuicios al ser involucrados en actividades de participación: «En consecuencia, observamos que las actitudes y las prácticas de los docentes —y no solo el nivel educativo y socioeconómico o el estado marital de los padres— constituyen variables relevantes para entender cabalmente cuándo y cómo los padres se transforman en socios informados y eficaces de las escuelas en la educación de sus hijos» (Epstein, 2013: p. 121). En este caso, la autora destaca que no solo los padres se retraen, sino que la escuela también estaría contribuyendo a su aislamiento al considerar que no tienen capacidad o interés de ser interlocutores y socios en el desarrollo del aprendizaje del estudiantado.

### Nivel educativo de padres y madres

El nivel académico alcanzado por los padres es otro factor considerado como importante para que exista una relación familia-escuela exitosa: «Los estudios seguirán mostrando que, en general, las familias con un mayor nivel educacional tienden a involucrarse más en la educación de sus hijos hasta que las investigaciones incluyan mediciones sobre las prácticas docentes para implicar a todos los padres» (Epstein, 2013: p. 162).

Es intuitivo pensar que a medida que los padres y madres alcanzan mayor nivel educativo se sensibilizan más sobre la importancia de la educación. De la misma forma, también están más cualificados para entender las tareas asignadas por los docentes y servir de apoyo a sus hijos para completarlas: «Algunos autores han observado que el éxito en la escuela suele depender de la posesión de un capital cultural<sup>1</sup> y económico y que las escuelas muchas veces conducen a la exclusión sistemática de aquellos individuos que no lo poseen» (Balarin y Cueto, 2008: p. 8). En un contrasentido respecto a lo que debe ser la lógica inclusiva y equitativa de la educación, y retomando las conclusiones de Epstein, esa tendencia de las escuelas reproduce las desigualdades entre clases. Una disparidad que debe ser mediada por estrategias desde el Estado.

Pizarro et al. (2013) resumen en un esquema los factores, ya identificados anteriormente, que favorecen la participación parental:

- Observaron la conducta en sus padres.
- Sentido de eficacia personal.
- Oportunidades, invitaciones o solicitudes de ayuda del personal escolar y de sus hijos.

---

1. Capital cultural es un término acuñado por el sociólogo Pierre Bourdieu que se refiere a los conocimientos y las experiencias acumuladas por una persona y que son transmisibles a su descendencia.

En este esquema se destaca cómo las conductas parentales respecto al aprendizaje de sus hijos son reproducidas posteriormente por estos cuando se convierten en padres. De igual modo, vuelven a relucir las cualificaciones de los padres y la capacidad (o iniciativas) de las escuelas de vincularlos al proceso educativo.

## **METODOLOGÍA**

---

### **Objetivo general**

Analizar la participación familiar en el ámbito escolar a partir de los resultados arrojados por las evaluaciones diagnósticas de tercero y sexto de primaria aplicadas en 2017 y 2018, respectivamente.

### **Objetivos específicos**

- Describir la participación de las familias en las reuniones de la APMAE y otras convocatorias relacionadas con el proceso de aprendizaje.
- Caracterizar el involucramiento de las familias en el proceso educativo dentro del hogar según perfiles sociodemográficos y grado del estudiantado.
- Examinar la corresponsabilidad y las exigencias mutuas entre la escuela y las familias en el proceso de aprendizaje.
- Analizar el nivel de satisfacción de las familias con la comunicación entre ellos(as) y la escuela.

### **Fuente de datos**

Las evaluaciones diagnósticas son estudios de carácter censal que miden los aprendizajes de los y las estudiantes a partir de lo determinado en el currículo. En este estudio fueron utilizados los datos (procesados con STATA 14) de las evaluaciones de tercer grado (2017) y sexto grado (2018) de primaria. Además de los cuestionarios aplicados al estudiantado, también se aplican otros instrumentos a las familias, los directores y los docentes. Las preguntas permiten levantar información sobre una diversidad de áreas. A los fines de este estudio fueron relevantes las prácticas de participación de las familias en las escuelas y en actividades vinculadas al aprendizaje, así como su percepción sobre algunos aspectos de la eficiencia de la escuela. De igual manera, a los directores se les plantearon preguntas sobre su percepción del riesgo para el aprendizaje de algunas prácticas de las familias.

Los cuestionarios de los directores son llenados a través de una plataforma informática. Los de las familias son enviados a las escuelas para que cada director(a) (o la persona a quien él/ella delegue) convoque a las familias para que llenen el formulario. En esta reunión, las madres, los padres y tutores son instruidos para completar el instrumento. En el caso de los padres que no pueden asistir en las fechas convocadas, la escuela puede pautar otra reunión o enviarles el formulario. Esta última medida es la opción menos preferida.

El proceso de supervisión fue realizado por personal técnico de los distritos educativos.

## Diagrama 1. Operacionalización de las variables

DIMENSIÓN	VARIABLE		CATEGORÍAS	
Participación en las reuniones APMAE	Padres	Participa en comités de curso o asociación de padres y madres.	Nunca	
			Pocas veces	
			La mayoría de las veces	
			Siempre	
			Vacío	
	Directores	Participa en comités de curso o asociación de padres y madres.	Nunca	
			Pocas veces	
			La mayoría de las veces	
			Siempre	
			Vacío	
Satisfacción padres con centro aspecto académico	¿Cuán satisfecho se encuentra usted con los siguientes aspectos académicos del centro educativo?	a. El nivel de aprendizaje de los estudiantes.	Muy insatisfecho	
		b. La calidad de la enseñanza de los profesores.	Insatisfecho	
		c. El seguimiento que realiza el profesor al progreso de aprendizaje del estudiante.	Satisfecho	
		d. La cantidad de estudio y tareas que se le exige a los estudiantes.		
		e. La motivación que se realiza en el centro para que los estudiantes se interesen por su propio aprendizaje.	Muy satisfecho	
		f. El trabajo del centro con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje.	Vacío	
		g. El nivel de lectura del estudiante		
Satisfacción padres con centro aspecto formativo	¿Cuán satisfecho se encuentra usted con los siguientes aspectos formativos del centro educativo?	a. El trabajo del centro con los estudiantes que tienen problemas de conducta.	Muy insatisfecho	
		b. El manejo de la disciplina en el centro educativo.	Insatisfecho	
			Satisfecho	
			Muy satisfecho	
			Vacío	
Aprendizaje en el hogar		¿Cuánto tiempo al día dedica el estudiante a estudiar o hacer tareas en la casa?	Aproximadamente 30 minutos o menos al día	
			Aproximadamente una hora al día	
			Aproximadamente 2 horas al día	
			Más de 2 horas por día	
			No lo sé	
			Vacío	
	En una semana normal, ¿cuáles de las siguientes actividades realiza con el niño o niña?		a. Jugamos juegos de video o de computadora.	Sí/ No
			b. Hacemos tareas de la escuela.	
			c. Vemos televisión.	
			d. Hacemos tareas domésticas (por ejemplo, cocinar, coser, hacer aseo, etc.).	
			e. Conversamos de temas familiares, personales o escolares.	
			f. Jugamos diversos juegos tradicionales, de mesa, deportes.	
			g. Leemos cuentos o historias.	

DIMENSIÓN	VARIABLE		CATEGORÍAS
Satisfacción directores con participación de la familia	¿Cuán satisfecho se encuentra usted con los siguientes aspectos del centro educativo?	a. La relación y participación de la familia	Muy insatisfecho
			Insatisfecho
			Satisfecho
			Muy satisfecho
			Vacío
	¿Hasta qué punto las siguientes situaciones de los estudiantes constituyen un problema para la enseñanza en este centro?	a. Falta de interés de las familias en el proceso escolar de los estudiantes	No es un problema
		b. Falta de ayuda en el hogar con las tareas.	Es un problema menor
		c. Ausencia de madre o padre en el hogar.	Es un problema moderado
		d. Ausencia de madre o padre en el hogar.	Es un problema serio
		Vacío	
Comunicación	¿Cuán satisfecho se encuentra de la comunicación del centro educativo con la familia?	a. La información que entrega el centro educativo de sus actividades a los padres o tutores	Muy insatisfecho
		b. La disposición del centro para recibir y escuchar a los padres o tutores	Insatisfecho
		c. El apoyo que el centro da a los padres o tutores para la educación de sus hijos (por ejemplo, realizando talleres para padres, reuniones)	Satisfecho
			Muy satisfecho
			Vacío

### Otras variables

- Quintil socioeconómico: Esta variable se construye a partir del nivel educativo de la madre y los enseres del hogar y está categorizada por 1.er, 2.o, 3.o, 4.o y 5.o quintil.

### Limitación de la fuente

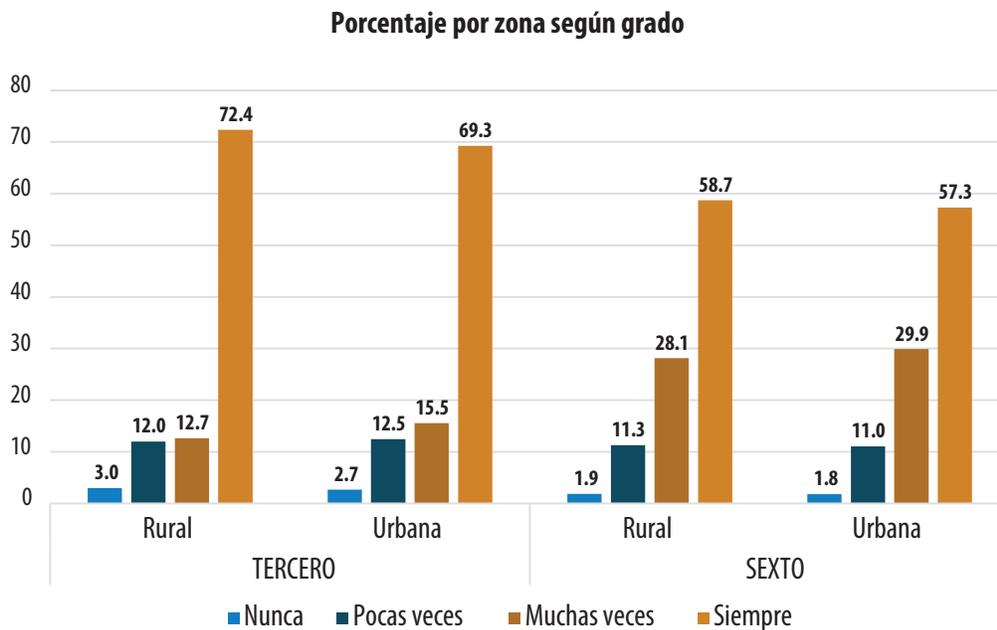
Las evaluaciones diagnósticas son una fuente privilegiada para explorar datos sobre participación parental en la República Dominicana. Por su característica censal, ofrecen información sobre todo el estudiantado de los sectores público y privado en los grados evaluados. Sin embargo, existen ciertas limitaciones:

- Solo se obtienen datos de estudiantes de dos grados.
- Los altos porcentajes de no respuesta a las preguntas. Los detalles sobre las preguntas no respondidas se encuentran en los capítulos correspondientes a los resultados.

**1.1 Reuniones de la APMAE y actividades de la escuela: ¿cómo se manifiesta la participación de las familias?**

Toda persona que tenga un hijo, hija o pupilo en un centro educativo se constituye de pleno derecho en miembro de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE) correspondiente. Eso le hace titular de unos derechos y obligaciones, dentro de los cuales se encuentra asistir a las reuniones y asambleas de la asociación. Según lo estipula la Ordenanza 09-2000, las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela deben realizar reuniones ordinarias y extraordinarias donde se discuta y tomen decisiones sobre diferentes aspectos vinculados a la escuela (Minerd, 2010). Estas reuniones, en las que los miembros tienen voz y voto, se revisten de importancia por la oportunidad que tienen los padres y madres de estar más informados sobre lo que sucede en el centro.

**Gráfico 1. Pregunta a familias: ¿Con qué frecuencia asiste a las reuniones de padres?**



En las evaluaciones diagnósticas de tercero (2017) y sexto (2018) grado se consultó a las familias sobre su asistencia a reuniones de la APMAE. En el gráfico 1 se observan los porcentajes reportados de participación de familias en reuniones de comité de curso o APMAE según el grado del estudiante. Se visualiza que, aunque la mayoría de las familias reporta que van “siempre” y “muchas veces” a las reuniones, existen significativos porcentajes de familias que reconocen que van “pocas veces” y “nunca”. En promedio, 11.8 % asiste pocas veces y 2.3 % nunca va a las reuniones, lo que representa un 14.1 % de las familias que se mantienen distantes de las APMAE y de los cuestionamientos, los debates y la contribución a la solución de los problemas de la escuela.

Los resultados de las respuestas de padres, madres y tutores dan cuenta de una mayor asistencia de los padres y tutores de los niños y niñas que estaban matriculados en tercer grado: un 70 % dice que asiste siempre, 12.3 % más que los de sexto.

Aunque no se destacan diferencias importantes entre zonas de ubicación del centro, se aprecia que en las zonas rurales las familias reportan mayores porcentajes de asistencia. Un 72.4 % de las familias de tercero que tenían hijos matriculados en zonas rurales dijo asistir siempre,

mientras que afirmó lo mismo un 69.3 % de las familias cuyos hijos de tercero estaban matriculados en la zona urbana. De las familias de estudiantes que cursaban sexto grado en zonas rurales, un 58.7 % reporta participar siempre de las reuniones, mientras que en las zonas urbanas este porcentaje es de 57.3 %.

A pesar de las características educativas de la población de las zonas rurales, como mayor porcentaje de analfabetismo (4.2 % más que en la zona urbana)<sup>2</sup> y mayores niveles de deserción escolar, el tamaño de las comunidades y la cercanía de los profesores y directores con los padres y madres pueden estar favoreciendo las relaciones familia-escuela.

Como se observa en el gráfico 1, en tercer grado la concentración es hacia una asistencia en la categoría de «siempre». Con relación a los de sexto, se muestra una brecha en la respuesta a esta categoría, diferencia que se manifiesta aún más en los que dicen asistir «muchas veces». En las familias de estudiantes matriculados en zonas rurales, un 28.1 % dijo asistir «muchas veces», y en las zonas urbanas, un 29.9 %. Según lo reportado por las familias, los padres, madres y tutores parecerían involucrarse más con la escuela en los grados bajos, a pesar de que la participación familiar es necesaria en todas las etapas del proceso educativo, pues mientras más estrecha es la cercanía de los familiares, mayor será el impacto en el desarrollo y desempeño escolar (Fullan y Stiegelbaur citados en Pizarro, 2013).

## 1.2. Participación de las familias en reuniones de las APMAE y el quintil socioeconómico

Mientras más alto es el quintil de la familia, mayor es el porcentaje de participación. Un 56.8 % y un 17.8 % de las familias del primer quintil dicen, respectivamente, asistir «siempre» y «muchas veces» a las reuniones de comité de curso y de la asociación de padres y madres. En cambio, en el quintil más alto, reportan esas mismas respuestas, respectivamente, un 59.2 % y un 22.8 %. En las familias del primer quintil, el porcentaje de familias que «nunca» asistieron a dichas reuniones es 3.1 %, lo que contrasta con el 1.3 % del quinto quintil que hizo lo mismo. El porcentaje más alto en las familias que reportaron asistir «pocas veces» estuvo en el primer quintil, con un 12.4 %, mientras que en el quintil más alto esa respuesta fue de un 8.7 % (ver cuadro 1).

**Cuadro 1 Pregunta a familias: ¿Con qué frecuencia asiste a las reuniones de padres? Porcentaje por quintil socioeconómico y zona, según grado**

INTENSIDAD DE PARTICIPACIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO					ZONA DE RESIDENCIA	
	1er	2do	3ero	4to	5to	Rural	Urbana
Nunca	3.1	2.3	1.8	1.5	1.3	2.1	2.0
Pocas veces	12.4	11.6	10.4	9.6	8.7	10.6	10.6
Muchas veces	17.8	19.4	20.1	20.5	22.8	19.8	19.8
Siempre	56.8	56.8	57.7	58.5	59.2	58.9	57.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tercer grado							
Nunca	3.3	2.4	2.0	1.6	1.4	2.4	2.2
Pocas veces	12.0	11.0	9.5	9.1	8.4	9.8	10.2
Muchas veces	10.3	10.9	11.3	12.4	15.8	10.3	12.7
Siempre	56.0	57.0	58.3	58.4	59.6	59.1	56.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

2. Según datos de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples 2017, el analfabetismo en la zona rural es de 13.7 % y en la zona urbana de 9.5 %.

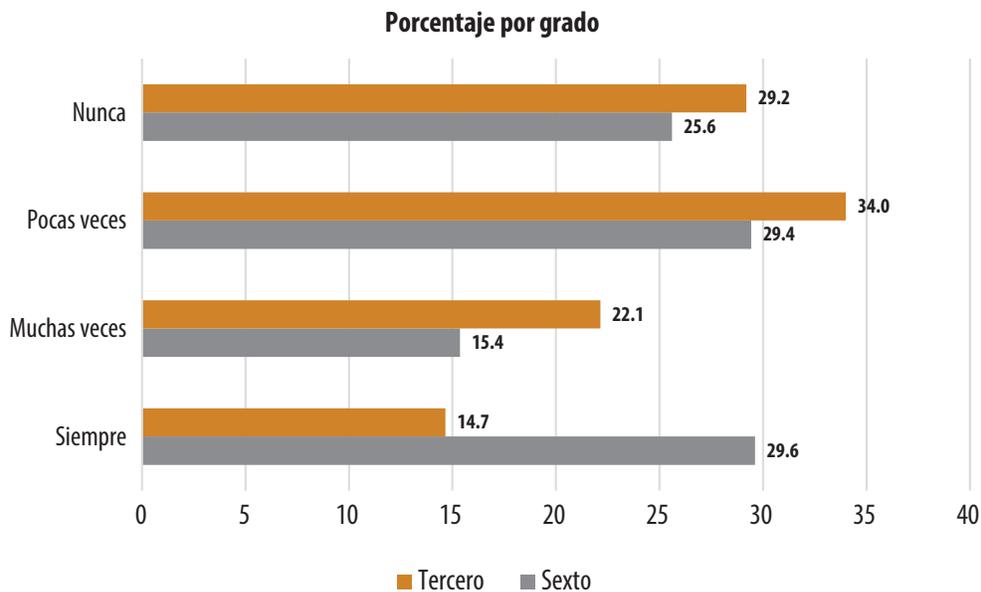
INTENSIDAD DE PARTICIPACIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO					ZONA DE RESIDENCIA	
	1er	2do	3ero	4to	5to	Rural	Urbana
Sexto grado							
Nunca	2.8	2.1	1.7	1.4	1.2	1.9	1.8
Pocas veces	12.9	12.3	11.3	10.1	9.1	11.3	11.0
Muchas veces	26.6	29.2	29.9	29.9	30.9	58.7	57.3
Siempre	57.7	56.5	57.1	58.6	58.8	28.1	29.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Se evidencia una diferencia importante entre los grados. Las familias en sexto asisten en menor frecuencia a las reuniones. Es así que se observa que en tercero la mayoría de los padres, madres y tutores va «siempre» a las reuniones (57.3 %), pero esa intensidad baja considerablemente en sexto, cuando la mayoría de las familias solo va «muchas veces» (57.8 %), invirtiéndose así los porcentajes de estas dos categorías. Lo que parecen indicar los datos es que las familias relajan su asistencia a dichas reuniones cuando los hijos están en grados mayores, de modo que aquellos padres y tutores que no faltaban a las mismas comienzan a ausentarse, aunque no dejan de manifestar su presencia de vez en cuando.

### Colaboración organizando actividades en la escuela

En general, las familias participan poco en la organización de actividades de la escuela. Un 68 % de los padres de tercero dice que participa «pocas veces» o «nunca», mientras que las familias de sexto dan esas respuestas un 61 % (ver cuadro 5). Vale resaltar que esta pregunta tuvo una alta tasa de no respuesta, por lo que el referido porcentaje pudiera ser mucho más alto.

**Gráfico 2. Pregunta a las familias: ¿Con qué frecuencia ayuda en la organización de actividades extraescolares que realiza el centro?**



Los datos no presentan evidencias suficientes de diferencias significativas en el involucramiento de la familia en actividades de las escuela atendiendo al quintil socioeconómico del hogar o al sector del centro. Sin embargo, las familias del primer quintil participan más en la organización de actividades de la escuela. Epstein (2013) explica que en las clases sociales bajas los padres y madres tienen formas diferentes y variadas de involucramiento con la escuela. Es posible que los padres de niveles socioeconómicos bajos estén aportando.

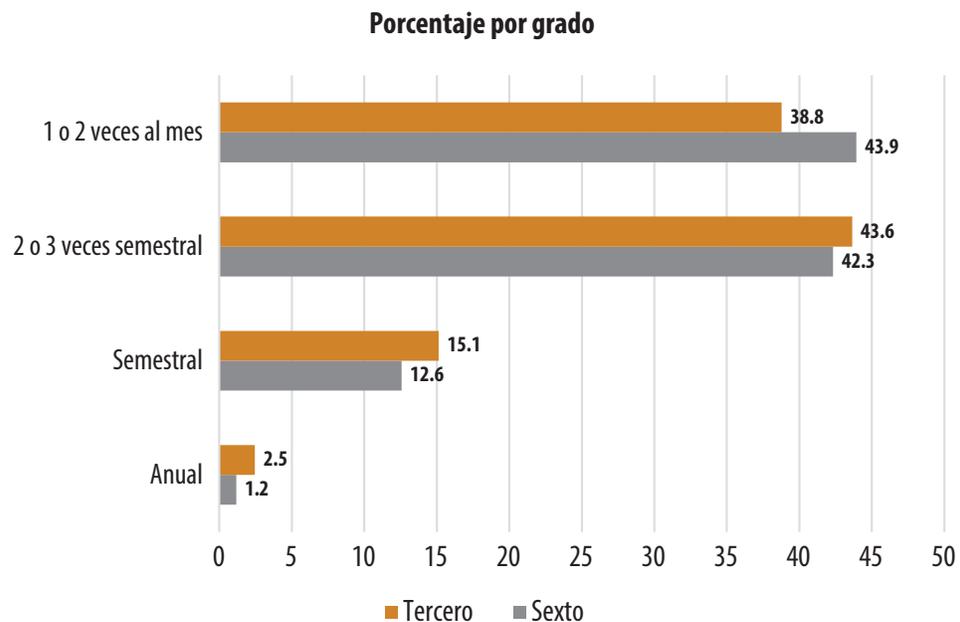
Los datos muestran que, en sexto, los que dicen que participan «siempre» son menos que los de tercero, pero son más los que dicen que participan «muchas veces». Lo que quiere decir que en sexto más familias se involucran, pero con menos intensidad que en tercero.

### 1.3. Directores de centro asistiendo a las reuniones de padres

Los directores están facultados para ser asesores en derecho de la APMAE del centro educativo donde trabajan. Cuando los directores fueron consultados para tercer grado, los resultados muestran que los que duran menos tiempo para asistir a una reunión de padres son los de algunas provincias fronterizas. Los directores de Montecristi, Pedernales y Bahoruco reportaron en 69.6 %, 70 % y 61.5 % la asistencia a reuniones «una o dos veces al mes».

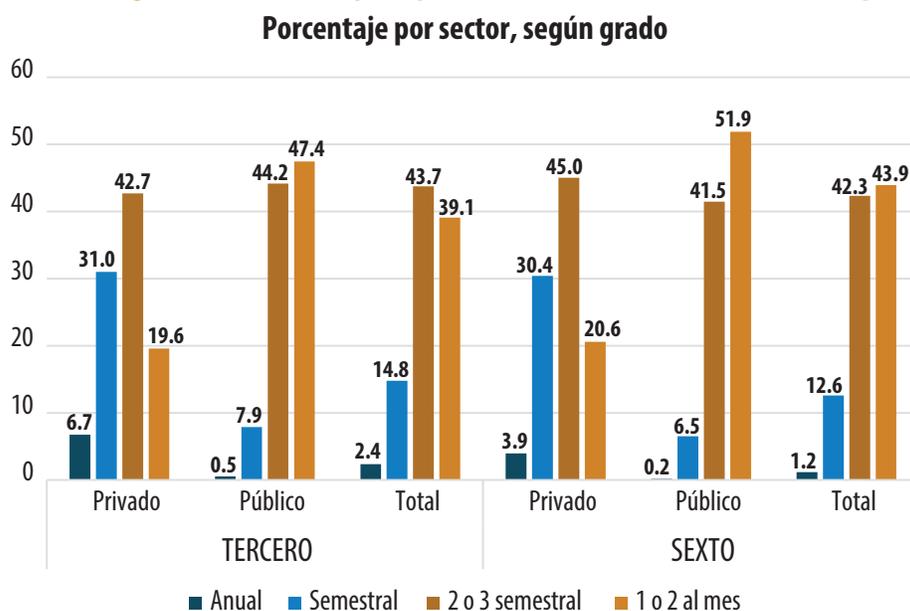
Según los datos reportados por los directores en las evaluaciones diagnósticas, el mayor nivel de asistencia es de «dos o tres veces en el semestre»: un 43.6 % en tercer grado y un 42.3 % en sexto.

**Gráfico 3. Pregunta a directores: ¿Con qué frecuencia asiste a las reuniones de padres?**



La periodicidad más breve es de «una o dos veces al mes». Aquí se muestra una diferencia significativa entre los grados. En tercero, un 38.8 % de ellos asiste a reuniones de padres y madres, mientras que en las de sexto participa un 43.9 %. En el caso de los directores que asisten de forma semestral, un 15.1 % va a las de tercero y un 12.6 % a las de sexto. Finalmente, el porcentaje de directores que asiste de forma anual es de un 1.9%: un 2.5 % va a las del tercer grado y un 1.2 % a las de sexto.

**Gráfico 4. Pregunta a directores: ¿Con qué frecuencia asiste a las reuniones de padres?**



El gráfico 4 ilustra cómo se comporta la asistencia de los directores de centros educativos dominicanos a reuniones de padres y madres en tercero y sexto dependiendo del sector. Los directores presentan mayores frecuencia de asistencia en sexto que en tercero. Un 43.9 % reportó que en sexto asiste «una o dos veces al mes», porcentaje superior al 39.1 % que seleccionó esta categoría en tercero. En la categoría de los que asisten «dos o tres veces en el semestre» se nota una ligera ventaja en tercero, pero, como se verá más adelante, es consecuencia del peso de los directores de centros privados, los cuales asisten con menos frecuencia a estas reuniones. En total, en dicha categoría, asistieron en tercero un 43.7 % y en sexto un 42.3 %.

En el tercer grado se observa que el 47.4 % de los directores del sector público asiste con una periodicidad de «1 o 2 veces al mes», más del doble de la proporción que asiste con la misma periodicidad en el sector privado y que constituye un 19.6 %. El porcentaje de directores del sector público que participa «2 o 3 veces en el semestre» en reuniones de padres y madres es 44.2 %, en contraste con los directores del sector privado que participan en esas reuniones y que constituyen un 42.7 %. El comportamiento varía de forma semestral, pues el porcentaje de los directores del sector público que asisten a estas reuniones es de 7.9 %, mientras que en el sector privado es de un 31 %. Los directores del sector público que asisten de forma anual a reuniones de padres son el 0.5 %, mientras que los del sector privado constituyen el 6.7 %.

En sexto grado, la participación de los directores en las reuniones de padres y madres en el sector público «1 o 2 veces al mes» es de 51.9 %, y en el sector privado es de 20.6 %. Estos porcentajes varían en la asistencia de los directores «2 o 3 veces en el semestre», pues en el sector público lo hace así un 41.5 % y en el privado un 45 %. Los directores del sector público que participan de forma semestral son un 6.5 % y los del sector privado son un 30.4 %. Con relación a los directores que reportan asistir de forma anual, en el sector público participa un 0.2 % y en el privado un 3.9 %.

En general, durante el año, los directores de centros educativos públicos participan con mayor frecuencia en las reuniones de padres de ambos grados, en comparación con los directores de centros del sector privado. Estas diferencias pueden ser producto de que los directores y directoras de escuelas públicas, en cuanto miembros del Ministerio de Educación —entidad que crea los programas y protocolos en materia educativa—, están compelidos a cumplir más efectivamente con los procesos exigidos por el sistema. Sin embargo, no se cuenta con la in-

formación suficiente que indique a qué se debe esta diferencia. En el próximo capítulo se verá que los directores de escuelas públicas entienden, en mayor proporción que los directores de centros privados, que la participación parental es un problema grave para el aprendizaje.

#### **1.4. Participación de directores(as) en las reuniones de padres y madres por provincia y según el grado**

Como se vio anteriormente, los directores son más asiduos a participar en las reuniones de sexto que en tercero. Las provincias que presentaron mayores porcentajes en asistencia a dichas reuniones en este grado (1 o 2 veces al mes) fueron igualmente provincias fronterizas y de baja densidad poblacional: Pedernales (con 64.2 %) y Montecristi (con 79.2 %). Las provincias donde con mayor frecuencia directores(as) asistieron a dichas reuniones 2 o 3 veces en el semestre fueron San Juan (con 56.5 %) y San Cristóbal (con 51.6 %). Se destaca los importantes porcentajes de directores de Santo Domingo y el Distrito Nacional que reportaron asistir una vez en el semestre: 22.5 % y 22.4 %, respectivamente (ver cuadro 4 en anexos).

La mayor asistencia de directores en provincias más alejadas de las ciudades más grandes del país podría estar apuntando a una relación especial en contextos rurales y vínculos cercanos en la comunidad que participa en las reuniones de la APMAE. Un contexto menos urbano facilita la comunicación entre docentes y familias. Maestre (2009) describe cómo, antes de los cambios demográficos provocados por la masiva urbanización de las poblaciones, «el maestro era casi uno más de la familia. Conocía al niño y a la niña, a los padres, incluso en muchas ocasiones la casa donde residía la familia» (p.2).

## **CAPÍTULO II. PARTICIPACIÓN EN EL HOGAR**

---

Participación de las familias y la escuela en los procesos de aprendizaje en el hogar. Corresponsabilidad de la familia y la escuela en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes

### **2.1 Acompañamiento en la realización de tareas de la escuela y lecturas en el hogar**

Los tipos de participación influyen de distinta manera en el aprendizaje. Simbaña (2018) sostiene que diversos estudios muestran que realizar tareas con los hijos e hijas y leer (por ejemplo, cuentos infantiles) son unas de las actividades que más impactan en el aprendizaje.

Los resultados presentados en el cuadro 2 muestran que un 82 % de las familias de estudiantes de tercero del sector privado reportan que realizan tareas con los estudiantes. En el caso de los estudiantes del sector público, un 75.4 % es acompañado por sus familias en el momento de realizar las asignaciones de la escuela, lo que representa una desventaja para el estudiantado matriculado en la parte estatal del sistema.

Los datos muestran que a medida que los estudiantes van aumentando de edad, el acompañamiento familiar descende. Se evidencia una desigualdad considerable en los estudiantes de sexto grado. En los niños y niñas del sector privado, un 54 % hace tareas con su familia, 28 puntos porcentuales menos que las familias de tercero en el mismo sector. De las familias de estudiantes del sector público, un 75 % reportó que hace tareas con sus hijos de tercero curso, lo que representa una diferencia de 23.6 puntos porcentuales con respecto a las familias de sexto de este sector.

**Cuadro 2. Pregunta para las familias: En una semana normal, ¿cuáles de las siguientes actividades realiza con el niño o niña? Hacemos tareas de la escuela. Porcentaje por sector, zona y quintil socioeconómico según sector.**

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	TERCERO		SEXTO	
	Hacen tareas	No hacen tareas	Hacen tareas	No hacen tareas
<b>Sector</b>				
Privado	82.0	18.0	54.3	45.7
Público	75.4	24.6	51.5	48.5
<b>Zona</b>				
Rural	75.2	24.8	53.5	46.5
Urbano	77.4	22.6	51.4	48.6
<b>Quintil socioeconómico</b>				
1er	69.1	30.9	47.4	52.6
2do	74.8	25.2	49.7	50.3
3ero	76.8	23.2	51.7	48.3
4to	80.4	19.6	54.1	45.9
5to	84.2	15.8	57.4	42.6
<b>Total</b>	<b>77.1</b>	<b>22.9</b>	<b>52.1</b>	<b>47.9</b>

Esto evidencia que si bien existen diferencias en el acompañamiento de los padres dependiendo del sector de la escuela a la que asisten sus hijos, existe una brecha aún mayor y es el grado al que asisten los y las estudiantes. Por un lado, esto puede relacionarse con el hecho de que las familias entienden que el niño o niña está en mayor capacidad de realizar sus tareas sin ayuda. Sin embargo, (Epstein, 2004) destaca que las cualificaciones del padre o madre es un aspecto fundamental en la participación. A medida que crece el nivel de los hijos, también aumenta la complejidad de los contenidos del currículo escolar, lo que podría distanciar a las familias del involucramiento en la realización de las tareas.

Como se observa en el cuadro 2, atendiendo a la zona de ubicación del centro, se evidencia una leve desventaja en las familias cuyos hijos estudian en zonas rurales: un 75.2 % de las familias de estudiantes de tercero hacen tareas con los niños, mientras que un 77.4 % de las familias de centros de zonas urbanas lo hacen.

Las grandes diferencias se evidencian al comparar los datos por quintil socioeconómico. Se muestran importantes diferencias entre las familias del primer quintil y las del quinto quintil. Mientras que un 84.2 % de las familias de tercero ubicadas en el quinto quintil hace tareas con sus hijos, un 69.1 % de las familias del primer quintil realiza esta práctica.

La participación es menor en sexto que en tercero para ambos sectores, pero la brecha entre grupos socioeconómicos es consistente. En el caso de las familias de sexto grado, el comportamiento con respecto al quintil es parecido. Se observa que un 57 % de las familias del quinto quintil hace tareas con sus hijos, mientras que en las familias del primer quintil se reporta un 47.4 % de participación en la realización de las asignaciones de la escuela.

En general, la mayoría de las familias reportan que sus hijos dedican aproximadamente una hora diaria a hacer tareas. El Gráfico 9 (ver en Anexos) muestra que un 42.8 % de las familias dice que sus niños y niñas dedican una hora a sus tareas. Ese comportamiento se repite para las desagregaciones incluidas en el cuadro. A partir de ahí, se observa diferencias en los comportamientos entre sector privado y público.

Mientras que un 35.4 % de los estudiantes del sector privado dedica dos horas y más a hacer tareas, solo un 23.8 % del sector público lo hace así. Investigaciones revelan que los docentes esperan que los padres y madres ayuden a los/as estudiantes a hacer tareas, pero en contraste, en el hogar no siempre se tiene claridad sobre cómo seguir y evaluar la realización de los deberes escolares asignados para la casa.

Se destacan las diferencias en la categoría de las familias que no saben cuánto tiempo dedican sus hijos a las tareas (un 4.1 % en promedio). No se evidencian diferencias significativas entre los grados. Sin embargo, entre sectores se siguen presentando brechas importantes.

De las familias de tercer grado, a pesar de la corta edad de los estudiantes, un 5 % de las familias del sector público no sabe la cantidad de tiempo que dedican sus hijos a las tareas, un número mucho mayor que el 1.9 % reportado por las del sector privado. Los estudiantes de sexto presentan un comportamiento parecido: un 4.2 % de las familias del sector público no sabe cuánto tiempo dedica su hijo a las tareas, mientras que un 1.8 % de las del sector privado tampoco sabe.

## **2.2. Familias leyendo con sus hijos e hijas: otra práctica donde se manifiestan las brechas sociales**

A modo general, las familias de tercero acompañan a leer a sus hijos más que las familias de sexto. Este comportamiento se atribuye a la edad de los y las estudiantes, por cuanto los familiares entenderían que, a mayor edad, necesitan menor acompañamiento en la lectura. Mientras que un 48.7 % de las familias en tercer grado acompaña a sus niños a leer, solo un 21.3 % de las familias de sexto lo hace (ver cuadro 6 en anexos).

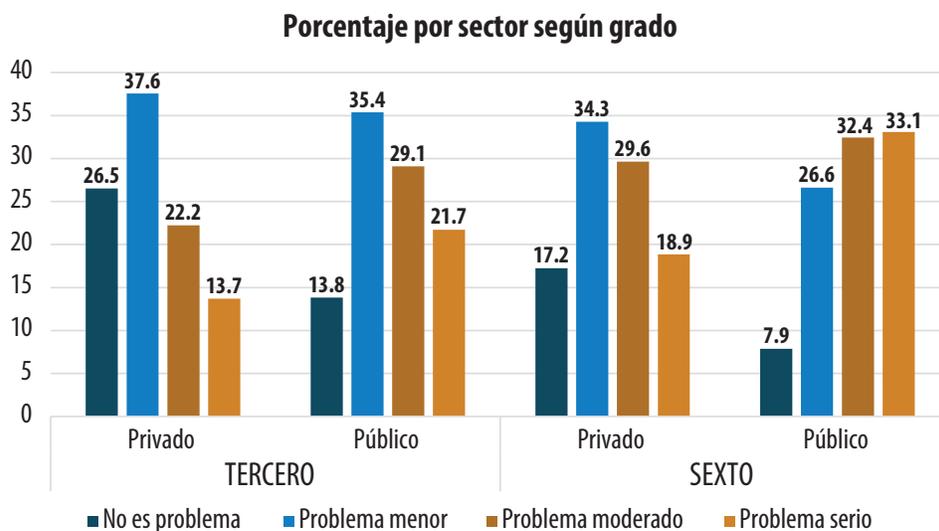
Se vuelven a repetir las diferencias entre sector público y privado. Dentro de las familias de tercero, un 53.1 % del sector privado lee con sus hijos, mientras que un 47 % del sector público reportó esta actividad. Ello representa una desventaja para aquellos que asisten a las escuelas oficiales.

Los datos presentan que mientras más alto es el quintil socioeconómico de las familias, más reportan que leen con sus hijos, esto tanto en cuanto a los estudiantes de tercero como respecto de los de sexto; aunque, como ya se vio, los estudiantes mayores son mucho menos acompañados a leer.

## **2.3. Expectativas de la escuela sobre la participación de la familia**

La literatura coincide en señalar a la familia, la escuela y la comunidad como las ruedas del engranaje que impulsa o estanca el proceso educativo. En la construcción de la delimitación de los roles de cada actor social, existen una serie de demandas (unas explícitas e instituidas y otras no) de la escuela a las familias y viceversa. Torío (2004) lista una serie de demandas que en el siglo actual hace la escuela a la familia; en atención al presente estudio se destacan las siguientes: (a) motivar el empeño por aprender, (b) que recuerden su papel facilitando un clima para el trabajo intelectual y (c) prestar atención a lo que hacen en su tiempo de ocio (p. 41). Se entiende que estos requerimientos propician un positivo ambiente escolar y contribuyen a mejores resultados de desempeño. Para una aproximación a estos aspectos, se utilizaron las respuestas de los directores de centros, cuyas percepciones difieren según el sector en el que laboran y el grado al que se refieren.

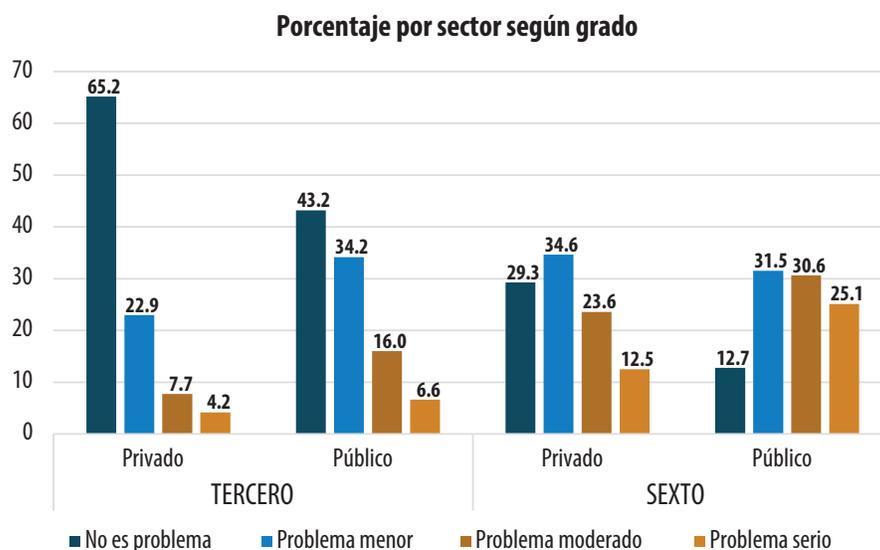
**Gráfico 5. Pregunta a los directores: ¿Hasta qué punto la falta de ayuda en el hogar con las tareas constituye un problema para la enseñanza en este centro?**



Como se observa en el gráfico 5, la brecha que existe entre los sectores privado y público respecto al acompañamiento en la realización de las tareas se ve reflejada en la preocupación de los directores al respecto. Los directores del sector público están más preocupados por la ayuda que las familias brindan para la realización de los deberes escolares en el hogar. En el caso de los directores de tercero, un 21.7 % de los directores de centro públicos lo percibe como un problema grave, mientras que el 13.7 % de los privados tiene esa consideración. En igual sentido, un 29.1 % de los directores de centros públicos piensa que es un problema moderado, en tanto que un 22.2 % en el sector privado opinó de la misma manera.

En los estudiantes de sexto, la situación comienza a ser más preocupante, llegando a ser considerada como un problema serio por el 33.1 % de los directores del sector público y como un problema moderado por el 32.4 % de los directores del mismo sector. Estos resultados son consistentes con los reportes de las familias. Aunque es de considerar que en sexto grado los estudiantes tienen más capacidad de asumir la autonomía en ciertas labores, como ya se ha expuesto, el seguimiento y el apoyo de la familia les motiva y compromete a cumplir con sus deberes escolares y desarrollar su potencial.

**Gráfico 6. Pregunta a directores: ¿Hasta qué punto la falta de interés de la familia constituye un problema para el aprendizaje en este centro?**



Hay grandes diferencias entre lo que piensan los directores sobre las familias de tercero y sobre las de sexto curso. Al ser consultados en la prueba diagnóstica de tercero, la mayoría de los directores no estaban preocupados por la falta de interés de las familias. Como presenta el gráfico 6, un 88.1 % del sector privado piensa que «no es un problema» o que es un «problema menor», en tanto que un 77.4 % del sector público tiene la misma opinión. A pesar de que, efectivamente, existen diferencias entre los sectores, en ambos se presentan bajos niveles de preocupación sobre el interés de las familias. En el sector privado, un 7.7 % piensa que es un «problema moderado» y un 4.2 % entiende que es un «problema serio». Dentro del sector público se ve el panorama más desalentador: 16 % lo ve como un «problema moderado» y un 6.6 % reporta que es un «problema serio».

La situación se torna distinta en sexto grado. Un 23.6 % de los directores del sector privado reportó que la falta de interés de la familia es un «problema moderado». Asimismo, un 12.5 % opinó que es un «problema serio», 8.3 puntos porcentuales más que los de tercero. En el caso de los directores del sector público, un 30.6 % entiende que la falta de interés es un «problema moderado» y un 25.1 % dice que es un «problema serio», 18.5 puntos porcentuales más que en tercero.

De la misma manera, en sexto aumenta la brecha entre sectores. Mientras que en tercer grado la brecha entre los sectores público y privado respecto a la concepción de la falta de interés de la familia como «problema serio» es de 2.4 puntos porcentuales, en sexto grado es de 18.1.

Las preocupaciones de los directores en sexto coinciden con la disminución de la participación parental. Un factor que puede estar contribuyendo a esto es que quizás la familia no entiende el impacto de su involucramiento. Balarin y Cueto (2008), en un estudio realizado en escuelas públicas del Perú, encontraron que las políticas diseñadas para aumentar la participación parental en la escuela tenían problemas de implementación, lo que derivaba en que ni los docentes ni los padres tenían claridad de cuál debía ser el rol de las familias en la educación de los hijos. Esta experiencia es un ejemplo de que debe estudiarse la forma en la que se busca atraer a los padres y madres para que sean parte activa de la escuela. Es decir que probablemente no se trate de una actitud derivada de un desinterés por el aprendizaje, sino de un desconocimiento de su función en la articulación del esfuerzo para potenciar las capacidades del/la estudiante.

#### **2.4. Demandas de padres y madres a la escuela. Apoyo a la familia para su integración al aprendizaje**

De su lado, las familias también esperan que la escuela cumpla con una serie de expectativas. Dentro de las demandas sistematizadas por Torío (2004) y consideradas oportunas para el planteamiento, se rescatan: (a) preparación de calidad, (b) atención a la individualidad del niño(a) y promoción del desarrollo de su potencial y (c) conexión con el mundo laboral.

La fuente de datos utilizada capturó los niveles de satisfacción de las familias respecto al apoyo para el aprendizaje de sus hijos e hijas y a la calidad de la educación. Con relación al apoyo recibido de la escuela, en general se presentan niveles positivos. Sin embargo, existe una brecha entre los padres de tercero y los de sexto. Otra vez se evidencia que los padres de tercero tienen más demandas a la escuela. Un 10 % y un 5 % de las familias de tercero dicen sentirse «insatisfechas» y «muy insatisfechas», respectivamente, con el soporte brindado por la escuela para que ellas puedan ayudar a sus hijos en sus aprendizajes (ver cuadro 7 en anexos). Igualmente, se muestra cómo en los padres de sexto esos niveles de insatisfacción bajan a un 4 % (los «insatisfechos») y a un 2 % (los «muy insatisfechos»).

Asimismo, los familiares de sexto están mucho más complacidos que los de tercero con la asistencia de la escuela para impulsar el desarrollo intelectual de los estudiantes. Mientras que solo el 36 % de las familias de tercero dicen estar «muy satisfechas», un 51 % de las de sexto reporta afirmativamente en esta categoría.

Algo que llama la atención es que parece que las demandas a la escuela bajan cuando el grado sube. Una situación que podría explicarse porque las familias intervienen menos en el aprendizaje al asumirlo como responsabilidad de la escuela y porque ellos tienen menos que aportar a medida que aumentan los niveles de escolaridad.

Se destaca que los padres de sexto en el sector público manifiestan niveles más positivos. Un 52 % está «muy satisfecho», 7 % y 19 % más que los de sexto y tercero del sector privado.

### **CAPÍTULO III. COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA**

---

#### **3.1. Relación de comunicación entre las familias y la escuela**

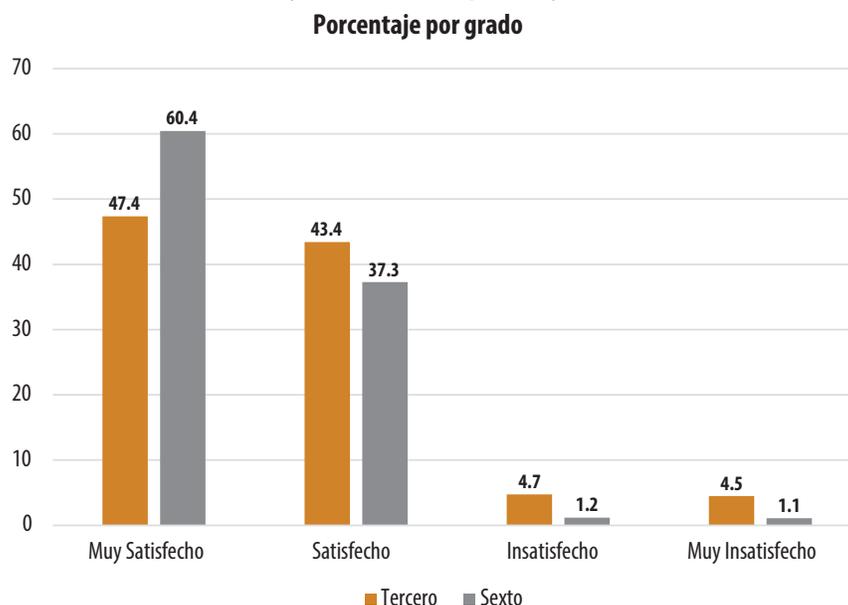
Como se ha evidenciado en capítulos anteriores, factores como los niveles socioeconómicos y culturales de las familias mantienen relación con la participación en la escuela. Sin embargo, no se debe soslayar que existen ciertos aspectos que contribuyen a estrechar las relaciones de los padres y madres con la escuela, tales como las invitaciones a actividades y las solicitudes de integración que haga el centro (Pizarro, 2013). En este sentido, la comunicación dirigida hacia las familias se presenta como elemento de utilidad para el análisis.

El contacto con las familias no debe solo efectuarse con el objetivo de plantear una situación negativa con el estudiante (Epstein, citada en Pizarro, 2013, p. 279), sino también para informar sobre actividades y socializar diferentes medidas, por ejemplo, sobre la infraestructura del centro o el programa de estudios. La idea de sentirse escuchados por la escuela y que la institución tome en cuenta sus opiniones es relevante para la participación parental. Las evaluaciones diagnósticas de tercero y sexto formularon algunas preguntas que dan cuenta de qué tan importante entienden los padres que son sus aportes para la escuela.

#### **3.2. Percepción sobre la disposición de la escuela para escuchar a los padres**

En general, los niveles de satisfacción son altos. Sin embargo, las familias de mayor nivel socioeconómico reportan sentirse más escuchadas por la escuela a la que asisten sus hijos. Tal como ilustra el cuadro 8, un 43 % y 47 % de las familias del 5.º quintil de tercero se sienten «muy satisfechas» y «satisfechas» con la disposición de la escuela a escucharles (ver cuadro 8 en anexos). A medida que disminuye el nivel socioeconómico, también desciende el nivel de satisfacción al respecto. Así, dentro de las familias del primer quintil en ese mismo grado, un 37 % dijo sentirse «muy satisfecho» y un 52 % expresó estar «satisfecho» con la receptividad de la escuela hacia sus opiniones.

### Gráfico 7. Pregunta a las familias: ¿Qué tan satisfecho se encuentra de la disposición del centro para recibir y escuchar a los padres y tutores?



Los datos expresan que los padres y tutores de sexto grado están considerablemente más complacidos y se sienten más escuchados que los de tercero. Las repuestas se concentraron más en la categoría «muy satisfecho», alcanzando un 60 %. Esto representa 13 puntos porcentuales más que los de tercero.

El sector al cual pertenece el centro también se presenta como un factor que puede ser determinante para la apreciación sobre la valoración de la participación de los padres en la escuela. Como sería de esperar, los padres del sector privado se sienten mucho más escuchados que los padres del sector público. En tercero de primaria, un 54 % de las familias del sector privado reportaron que se sienten «muy satisfechas» y un 45% dijo estar «satisfecho»; mientras que en el sector público un 45 % está «muy satisfecho» y otro 45 % se manifiesta «satisfecho» (ver cuadro 9). Aquí la diferencia se da en el más alto nivel de satisfacción, superado por los centros privados.

Se espera que, por ser escuelas financiadas con las inscripciones y cuotas pagadas por los hogares, los padres y madres sean tomados más en cuenta. Al menos los familiares entienden que, como pagan una atención privada, tienen más derecho a expresarse y a que sus opiniones sean acogidas. En todo caso, resulta interesante reflexionar sobre la relación diferenciada escuela-familia entre los centros privados y públicos, más allá de la «gratuidad» de uno y el adicional coste familiar del otro. Empero, sin distinción de sector, los planes del centro deben considerar a las familias y sus expectativas, así como encontrar su apoyo para la ejecución (Pizarro, 2013). En este sentido, la escuela debe estar abierta a acoger las opiniones y aportes de los padres y madres.

#### 3.3. La escuela comunicándose con las familias

Las familias también fueron consultadas acerca de las comunicaciones que les llegan de la escuela. De los que respondieron esta pregunta<sup>3</sup>, la mayoría están complacidos. Un 43 % de las familias de tercero dicen estar satisfechas y un 47 % de ellas están muy satisfechas. En sexto, un 37 % de las familias se declaran satisfechas y un 60 % como muy satisfechas (ver cuadro 9).

Los datos presentan una diferencia ente sectores, manifestándose que los padres del sector privado declararon estar más satisfechos: en tercero, la diferencia en la categoría de los muy satisfechos fue de 1.8 %, y en sexto, de 6.7 %.

3. Esta pregunta tuvo una tasa de no respuesta de un 77.2 % en tercer grado y de un 6.9 % en sexto.

### Cuadro 3. Pregunta a las familias: ¿Qué tan satisfecho se encuentra de la información que entrega el centro educativo de sus actividades?

NIVEL DE SATISFACCIÓN	TERCERO		SEXTO	
	Privado	Público	Privado	Público
Muy Satisfecho	41.7	39.9	57.8	51.1
Satisfecho	48.9	49.4	39.8	45.9
Insatisfecho	6.1	5.7	1.6	1.7
Muy Insatisfecho	3.2	5.0	0.9	1.4
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Resulta importante destacar que aspectos como los mensajes y los canales utilizados para contactarse trascienden el alcance de este estudio, pero no son menos importantes en el efecto de la comunicación con los padres y madres.

#### REFLEXIONES FINALES

- La mayoría de las familias declaran asistir frecuentemente a las reuniones de padres y madres del centro en el que estudian sus hijos e hijas. Sin embargo, existe un porcentaje importante que dice tener poca presencia o ninguna. A pesar de que no se cuenta con datos suficientes para determinar posibles factores que les dificulten la asistencia, los que reportaron menor presencia fueron las familias de los quintiles más bajos. La efectividad de las asociaciones de padres y madres repercute en los niños, niñas y adolescentes, y aunque directamente no produce estudiantes exitosos, como sostiene Epstein (2013), el involucramiento de los padres con la escuela puede mejorar el desempeño escolar. Esta idea se cimienta en el supuesto de que si ven que sus padres y madres entienden la escuela como un espacio importante y, en igual sentido, se sienten apoyados en lo escolar y estimulados positivamente, podrán desarrollar más su potencial.
- Las familias de tercero presenta más participación en las actividades medidas por el estudio. Este comportamiento es consistente con las opiniones que manifiestan los directores sobre los niveles de gravedad de la falta de ayuda de los padres y madres en la realización de las tareas y el poco interés en el aprendizaje de sus hijos, ya que aquellos declararon porcentajes de gravedad más altos en el sexto grado.
- En los centros ubicados en zonas rurales y los de provincias fronterizas, las familias asisten más a las reuniones del comité de curso y de las APMAE que los de las zonas urbanas. Este comportamiento se relaciona con la densidad poblacional y las dinámicas sociales en las áreas menos urbanas.
- Las familias de quintiles socioeconómicos más altos reportan mayor participación en la escuela. Se destaca que, en las actividades de colaboración para la realización de las tareas y en la lectura con los hijos, las diferencias entre los quintiles bajos y altos son considerablemente mayores que en la asistencia a las reuniones del comité de curso y las APMAE. Esta situación se traduciría en la perpetuación de las diferencias sociales. Bourdieu (1998) describe cómo las «técnicas del trabajo intelectual» y el «arte de organizar el aprendizaje», transmitidos por la familia a los estudiantes, reproducen las brechas en el aprendizaje. Destaca actividades que solo unas pocas familias dominan, como tomar notas, hacer una ficha, utilizar diccionarios y la retórica de la comunicación. De igual manera, Bourdieu explica que la inversión familiar (en tiempo, dinero, etcétera) destinada a educación es mayor en grupos sociales de mayor capital cultural y capital económico. También acota que esto aumenta en la medida en que otras estrategias de reproducción social sean menos

eficaces o proporcionen menor rentabilidad económica. Es decir que la educación como inversión resulta atractiva en cuanto realmente represente un medio de reconocimiento social en el entorno del individuo o que se perciba como forma de incrementar ingresos.

- Las familias acompañan más a leer a los niños de tercero que a los de sexto. Algo que tendría su razón en la edad de los y las estudiantes; sin embargo, no se debe soslayar que la guía y motivación a la lectura es importante en las diferentes etapas de la educación. Epstein (2013) afirma que diversos estudios indican que los niños y niñas que leen con sus familias desarrollan más destrezas de lecto-escritura que aquellos que no lo hacen. Esto supone una ventaja en el aprendizaje para estos estudiantes. Lo ideal es que las familias guíen de manera divertida la experiencia lectora de las niñas y los niños. Los docentes deben incentivar esta práctica y brindar tácticas que puedan ser aplicadas por los padres y las madres: «Las escuelas pueden enseñarles a los padres a disfrutar de una variedad de actividades de lecto-escritura con sus niños pequeños, como la lectura en voz alta, escuchar historias y aprender letras y palabras» (Epstein, 2013). Lo que se espera es que estas prácticas potencialicen el proceso de aprendizaje y mitiguen las desventajas en los y las estudiantes de quintiles socioeconómicos bajos.
- Existe un aspecto no clarificado sobre los tipos de participación parental atendiendo al sector y al quintil que puede estar apuntando posiblemente a una de estas situaciones:
  1. Los padres que participan menos lo hacen sin consciencia de la importancia que tiene esto para el desarrollo del potencial de sus hijos, más allá de que tengan bajo interés en el aprendizaje
  2. Los padres participan en lo que pueden. Es decir, en la medida en que sus capacidades y conocimientos les permiten. Todos pueden ir a una reunión porque no amerita capacidades particulares; sin embargo, acompañar a los niños a hacer la tarea o leer junto con ellos se ve limitado por el propio capital cultural de los padres.
- Se evidencian significativas diferencias en la participación parental en tercero de primaria con respecto a otros tres años más adelantados. En la literatura existe un vacío sobre la relación entre la participación parental y el grado del estudiante, por lo que no se encontraron bases teóricas suficientes para entender los hallazgos con relación a la desigualdad en la inversión escolar de los padres.
- En general, los directores de centros educativos públicos declaran participar más en las reuniones de padres que aquellos del sector privado. Estas diferencias pueden ser producto de que los directores y directoras de escuelas públicas, en cuanto miembros del Ministerio de Educación (entidad que crea los programas y protocolos en materia educativa), están compelidos a cumplir más efectivamente con los procesos exigidos por el sistema. Sin embargo, no se cuenta con la información suficiente que indique a qué se debe esta diferencia. Asimismo, los directores de escuelas públicas reportaron, en mayor proporción que los privados, que entienden la participación parental como un problema grave para el aprendizaje de los alumnos. Estudios futuros podrían clarificar sobre las diferencias en la gestión del involucramiento parental entre los centros públicos y privados.
- Las preocupaciones de los directores en sexto coinciden con la disminución de la participación parental. Un factor que puede estar contribuyendo a esto es que quizás la familia no entiende el impacto de su involucramiento. Balarin y Cueto (2008), en su estudio realizado en escuelas públicas del Perú, encontraron que las políticas diseñadas para aumentar la participación parental en la escuela tenían problemas de implementación, lo que derivaba en que ni los docentes ni los padres tenían claridad de cuál es el rol de las familias en la educación de los hijos. Esta experiencia es un ejemplo de que debe estudiarse la forma

en la que se busca atraer a los padres y madres para ser parte activa de la escuela. Es decir que probablemente no se trata de una actitud derivada de un desinterés por el aprendizaje, sino de un desconocimiento de su función en la articulación del esfuerzo para potenciar las capacidades del/la estudiante.

## RECOMENDACIONES

---

### Para próximos estudios

- Realizar estudios de corte cualitativo con las familias que no están participando en las actividades de la escuela, poniendo especial atención en aquellas pertenecientes a los quintiles socioeconómicos más bajos, para describir posibles barreras que experimentan en el involucramiento. Estas investigaciones deben analizar si la familia y la escuela conocen cuáles son sus roles y puntos de corresponsabilidad en el proceso educativo.
- Desarrollar un estudio que mida la relación de la participación parental en la escuela con el desempeño escolar y las perspectivas de los niveles académicos esperados en el hijo o hija.
- Realizar estudios que incorporen los enfoques cuantitativo y cualitativo para clarificar sobre las diferencias en los niveles de participación parental a medida que avanzan los grados del estudiante y que expliquen este comportamiento.
- Considerando que en la actualidad las madres, además del trabajo doméstico y de cuidado, también trabajan para el mercado, es necesario que los padres compartan las responsabilidades con la escuela de los hijos. Para una próxima investigación, debe analizarse de manera diferenciada el comportamiento participativo de las madres y los padres atendiendo a roles y estereotipos de género que podrían estarse manifestando y que impactarían la efectiva participación de la familia del/de la estudiante.

### Para políticas públicas

Incluir en los programas de acercamiento de las familias a la escuela tácticas que les permitan participar aprovechando las habilidades particulares. El reconocimiento de las formas diferenciadas de involucramiento que tienen los grupos sociales resulta importante en el diseño de políticas para atraer a las familias a la escuela. Los datos de este estudio muestran que las familias de quintiles socioeconómicos bajos tienen más participación en reuniones y en la organización de actividades que ayudando a realizar tareas o acompañando con la lectura. Esto indica que la política debe incentivar y aprovechar la disposición de esta población a colaborar con la escuela, mientras que, en otro sentido, debe guiar a los padres en el apoyo al aprendizaje dentro del hogar.

En todos los quintiles socioeconómicos, los programas deben hacer hincapié en el apoyo al aprendizaje en todas las etapas de los estudiantes y apelar a la importancia del acompañamiento y la supervisión parental para el desempeño satisfactorio de los y las estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

---

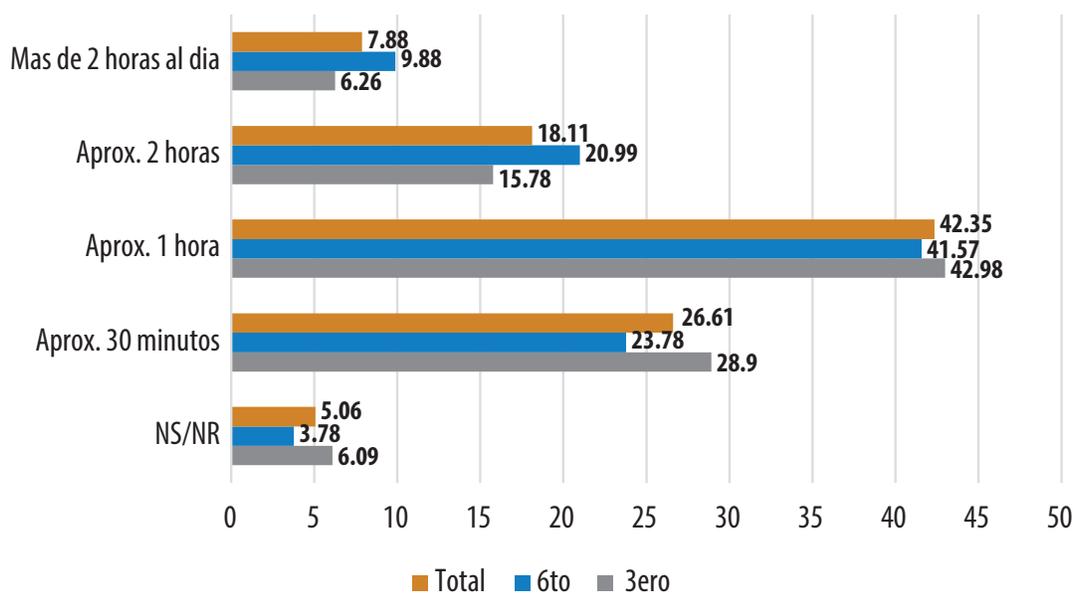
- Balarin, María y Cueto, Santiago (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima, Perú: GRADE/Niños del Milenio.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Desimone, Laura (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), pp. 11-30.
- Epstein, Joyce (2013): Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Fundación CAP. Santiago de Chile.
- Epstein, Joyce y Clark Salinas, Karen (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8). Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx>
- Epstein, Joyce y Sheldon, Steven B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), pp. 308-318. doi: 10.1080/00220670209596604. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2012): La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 8(1), pp. 57-70.
- Lorenzo-Moledo, Mar, Godás-Otero, Agustín y Santos-Rego, Miguel (2017): Main Determinants of Immigrant Families' Involvement and Participation in School Life. *Culture and Education*, 29(2), pp. 213-253. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- OEI República Dominicana (2011). *Guía para la orientación y el desarrollo de procesos de formación de padres, madres, tutores/as y amigos/as de la escuela. Módulo 1: Sistema de valores y modelo de educación familiar*. Santo Domingo.
- Pizarro Laborda, Paulina; Santana López, Alejandra; Vial Lavín, Bernardita (2013) La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Maestre, Ana Belén (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andaluca/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/ANA%20BELEN\\_MAESTRE\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andaluca/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf)
- Martiniello, María (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. Harvard Institute for International Development, Development Discussion Paper No. 709. Recuperado de: <http://x.incae.edu/ES/clacds/publicaciones/pdf/hi-id709-cen1202.pdf>
- Minerd (2010). *Convivamos y aprendamos en familia. Nivel inicial, cuaderno 1*. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/files/5513/8366/3630/Cuaderno\\_inicial\\_01.pdf](http://www.educando.edu.do/files/5513/8366/3630/Cuaderno_inicial_01.pdf)
- MINERD (2010). *Aprendamos más uniendo la escuela y la familia. Educación media, cuaderno 3*. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/files/1813/8306/8393/Cuaderno\\_de\\_educacion\\_media\\_03.pdf](http://www.educando.edu.do/files/1813/8306/8393/Cuaderno_de_educacion_media_03.pdf)
- Minerd (2010). Ordenanza Nro. 09-2000, modificada, que instituye los comités de cursos y asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela, en los niveles inicial, básico y medio. Santo Domingo.
- Minerd (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley Nro. 66-97. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley\\_General\\_Educacion\\_66-97.pdf](http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf)
- MINERD (2018): Anuario de indicadores educativos. Año lectivo 2016-2017.

Rivas Borrell, Sonia y Ugarte Artal, Carolina (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, pp. 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168

Simbaña Lincango, Mirian Gissela (2018). Espacios de participación parental: una aproximación etnográfica a un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana (tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/664043/mgsl1de1.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y>

## ANEXOS

**Gráfico 8. REPÚBLICA DOMINICANA. Porcentaje de tiempo que dedica el niño/niña para hacer tareas por sector**



**Cuadro 4. Pregunta a directores: ¿Con qué frecuencia asiste a las reuniones de padres? Porcentaje por grado según provincia**

Provincia	TERCERO DE PRIMARIA				SEXTO DE PRIMARIA			
	Anual	Semestral	2 o 3 veces en el semestre	1 o 2 veces al mes	Anual	Semestral	2 o 3 veces en el semestre	1 o 2 veces en el mes
Azua	3.6	12.0	39.8	44.6	0.9	9.6	36.5	53.0
Baoruco	0.0	9.4	29.2	61.5	0.0	7.5	28.3	64.2
Barahona	0.7	7.0	44.1	48.3	0.0	3.6	47.3	49.1
Dajabón	0.0	6.1	41.5	52.4	0.0	4.0	44.0	52.0
Distrito Nacional	9.1	29.3	34.7	26.9	2.0	22.4	43.4	32.2
Duarte	0.8	11.9	50.6	36.8	0.5	14.8	45.5	39.2
El Seibo	0.0	11.1	43.7	45.2	0.0	11.3	49.3	39.4
Elías Piña	0.0	12.1	54.9	33.0	0.0	28.2	33.3	38.5
Españlat	0.0	6.3	38.9	54.7	0.0	6.0	37.7	56.3
Hato Mayor	0.0	8.9	58.9	32.2	0.0	21.7	45.7	32.6
Hermanas Mirabal	0.0	9.1	41.8	49.1	1.1	2.2	47.3	49.5
Independencia	0.0	7.9	36.8	55.3	0.0	0.0	43.3	56.7

Provincia	TERCERO DE PRIMARIA				SEXTO DE PRIMARIA			
	Anual	Semestral	2 o 3 veces en el semestre	1 o 2 veces al mes	Anual	Semestral	2 o 3 veces en el semestre	1 o 2 veces en el mes
La Altagracia	1.1	19.2	48.4	31.3	0.8	14.5	50.0	34.7
La Romana	3.7	24.6	48.5	23.1	2.2	27.8	42.2	27.8
La Vega	0.0	5.5	38.4	56.0	0.4	8.2	33.3	58.0
Ma. Trinidad Sánchez	0.0	4.9	40.6	54.5	0.0	1.0	50.5	48.5
Msr. Nouel	0.0	11.4	42.3	46.3	0.0	12.8	40.4	46.8
Monte Cristi	1.0	8.8	20.6	69.6	0.0	1.3	19.5	79.2
Monte Plata	0.0	5.1	41.1	53.7	0.0	5.5	40.4	54.1
Pedernales	0.0	5.0	25.0	70.0	7.1	0.0	35.7	57.1
Peravia	0.9	15.6	55.0	28.4	0.0	11.7	41.7	46.7
Pto. Plata	1.3	8.8	47.7	42.2	0.4	9.3	40.1	50.2
Samaná	1.3	5.3	27.6	65.8	0.0	3.0	40.3	56.7
San Cristóbal	2.6	23.1	48.2	26.2	2.4	14.2	51.6	31.7
San José de Ocoa	1.2	8.5	42.7	47.6	0.0	1.6	49.2	49.2
San Juan	1.1	5.0	54.2	39.7	0.0	7.4	56.5	36.1
San Pedro de Macorís	1.5	16.5	55.3	26.7	0.0	20.5	43.3	36.2
Sánchez Ramírez	0.0	14.3	36.9	48.8	0.0	7.7	44.2	48.1
Santiago	2.5	17.0	45.2	35.3	1.4	13.4	43.5	41.6
Santiago Rodríguez	0.0	7.5	52.5	40.0	0.0	6.7	36.7	56.7
Santo Domingo	7.1	25.3	42.5	25.2	4.0	22.5	40.7	32.8
Valverde	0.0	15.3	38.7	45.9	0.0	6.0	41.0	53.0
<b>Total</b>	<b>2.5</b>	<b>15.1</b>	<b>43.6</b>	<b>38.8</b>	<b>1.2</b>	<b>12.6</b>	<b>42.3</b>	<b>43.9</b>

**Cuadro 5. REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de familias que participan en la organización de actividades en de la escuela por quintil socioeconómico y sector, según grado**

NIVEL DE SATISFACCIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO					SECTOR	
	1er	2do	3ero	4to	5to	Privado	Público
<b>Tercer grado</b>							
Siempre	22	21	20	20	19	21	20
Muchas veces	12	11	11	12	15	14	12
Pocas veces	35	36	35	35	35	33	36
Nunca	31	33	34	33	31	32	33
Total	100	100	100	100	100	100	100
<b>Sexto grado</b>							
Siempre	21	17	17	17	16	16	18
Muchas veces	22	22	21	21	21	21	21
Pocas veces	32	33	33	32	31	31	33
Nunca	26	29	29	30	31	32	28
Total	100	100	100	100	100	100	100

**Cuadro 6. REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de familias que leen con sus hijos por sector y quintil socioeconómico, según grado.**

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	TERCERO		SEXTO	
	Leen	No leen	Leen	No leen
<b>Sector</b>				
Privado	53.1	46.9	20.3	79.7
Público	47.8	52.2	21.6	78.4
<b>Quintil socioeconómico</b>				
1er	38.9	61.1	18.6	81.4
2do	45.9	54.1	21.4	78.6
3ero	48.3	51.7	21.6	78.4
4to	52.4	47.6	22.0	78.0
5to	57.7	42.3	23.1	76.9
<b>Total</b>	<b>48.7</b>	<b>51.3</b>	<b>21.3</b>	<b>78.7</b>

**Cuadro 7. Pregunta: ¿Cuán satisfecho se encuentra del apoyo que el centro da a los padres o tutores para la educación de sus hijos (por ejemplo, realizando talleres para padres, reuniones)?**  
**Porcentajes por quintil socioeconómico y sector, según grado**

NIVEL DE SATISFACCIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO					SECTOR	
	1er	2do	3ero	4to	5to	Privado	Público
<b>Tercer grado</b>							
Muy Satisfecho	36	37	36	34	36	33	36
Satisfecho	49	48	49	51	51	53	49
Insatisfecho	8	9	9	11	10	11	9
Muy Insatisfecho	7	6	5	4	3	3	6
Total	100	100	100	100	100	100	100
<b>Sexto grado</b>							
Muy Satisfecho	53	53	51	51	47	45	52
Satisfecho	41	42	43	44	46	48	42
Insatisfecho	3	3	4	4	6	6	4
Muy Insatisfecho	2	2	2	1	1	1	2
Total	100	100	100	100	100	100	100

**Cuadro 8. Pregunta: ¿Cuán satisfecho se encuentran en disposición del centro para recibir y escuchar a los padres o tutores? Porcentaje por quintil socioeconómico según grado**

NIVEL DE SATISFACCIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO				
	1er	2do	3ero	4to	5to
<b>Tercer grado</b>					
Muy Satisfecho	37	40	41	42	43
Satisfecho	52	50	50	49	47
Insatisfecho	6	5	5	5	7
Muy Insatisfecho	6	5	4	4	3
Total	100	100	100	100	100
<b>Sexto grado</b>					
Muy Satisfecho	50	50	51	53	57
Satisfecho	46	47	46	44	40
Insatisfecho	2	1	2	2	2
Muy Insatisfecho	2	1	1	1	1
Total	100	100	100	100	100

**Cuadro 9. REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de satisfacción de las familias con la disposición de la escuela a escuchar a los padres por quintil socioeconómico y sector, según grado**

NIVEL DE SATISFACCIÓN	QUINTIL SOCIOECONÓMICO					SECTOR		TOTAL
	1er	2do	3ero	4to	5to	Privado	Público	
<b>Tercer grado</b>								
Muy Satisfecho	44	46	47	49	52	54	45	47
Satisfecho	46	45	45	43	40	39	45	43
Insatisfecho	5	4	4	4	5	4	5	5
Muy Insatisfecho	6	5	4	4	3	3	5	4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>Sexto grado</b>								
Muy Satisfecho	58	59	60	62	64	65	59	60
Satisfecho	39	39	38	36	34	33	38	37
Insatisfecho	1	1	1	1	1	1	1	1
Muy Insatisfecho	2	1	1	1	1	1	1	1
Total	100	100	100	100	100	100	100	200

### CRÉDITOS

**Roberto Fulcar**  
Ministro de Educación

**Ligia Pérez**  
Directora ejecutiva interina

**Carmen Caraballo**  
Subdirectora ejecutiva

**Julián Álvarez Acosta**  
**Francisco Martínez Cruz**  
Divulgación Científica

**Roque Santos**  
Corrección de estilo

**Yeimy R. Olivier Salcedo**  
**Natasha Mercedes Arias**  
Diagramación