

# SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



# Nº 15

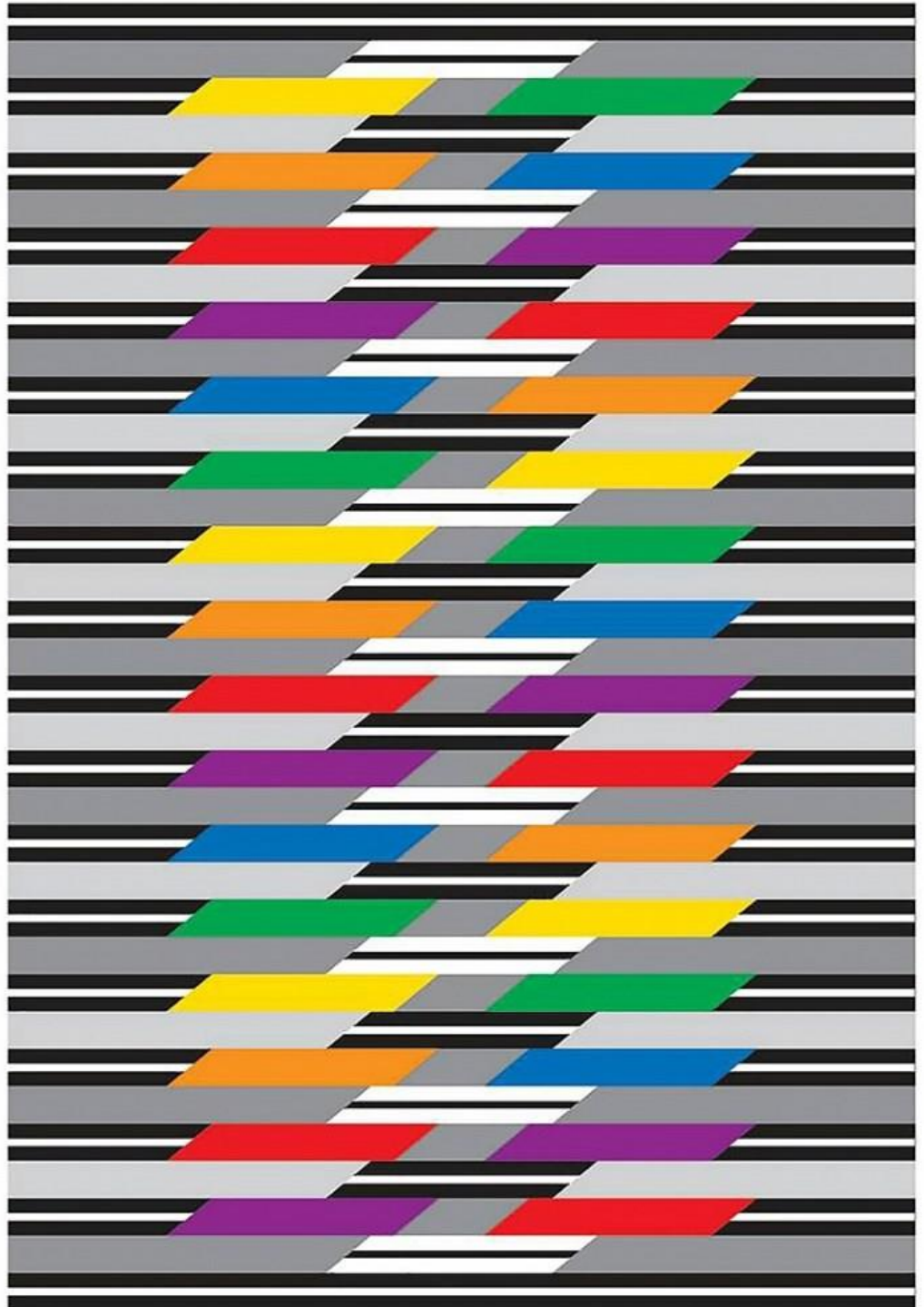


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

## **REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO**

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”  
Estado Monagas – Venezuela.



### **Consejo Directivo**

#### **Irdemaro Gil-Albert Almeida**

Rector

#### **Mairett Cermeño Medina**

Responsable del Área  
Académica

Responsable del Área  
Territorial

#### **Jesús Enrique Farías Cabello**

Secretario

### **Equipo Editorial**

#### **Consejo de Redacción**

##### **Mairett Cermeño**

Directora

##### **Luis Peñalver-Bermúdez**

Editor

#### **Corresponsales académicas**

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

#### **Consejo Asesor**

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFDT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

#### **Comité Científico Internacional**

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

### **Revista Multidisciplinaria Saber Universitario**

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

## **La integración de padres, madres y representantes a través de estrategias pedagógicas: factor fundamental en el proceso de enseñanza de niñas y niños**

**Yetzys Coromoto Echeverría Olivo**

U. E. Antonio José de Sucre  
Caripito Estado Monagas  
[yetzysecheverria1@gmail.com](mailto:yetzysecheverria1@gmail.com)

### **Resumen**

Con este artículo se pretende analizar el rol que juegan las estrategias pedagógicas dirigidas a involucrar a padres, madres y representantes en el proceso educativo de las niñas y los niños de educación inicial infancia y primaria, con énfasis en el caso venezolano. Desde una metodología de investigación cualitativa basada en la revisión documental, se analizaron teorías relacionadas con la participación familiar, la pedagogía de la integración y el desarrollo del niño, contenidas en fuentes especializadas publicadas en el periodo 2021-2025. Los resultados revelan que la intencionalidad y permanencia en las acciones pedagógicas desarrolladas a través de talleres de capacitación, proyectos de aula conjuntos, jornadas de corresponsabilidad y redes de comunicación continua, trae como consecuencia mejoras significativas en los aprendizajes, en el bienestar emocional de los alumnos y en la cultura institucional escolar. Se afirma que la integración familia-escuela no es un agregado prescindible al hecho pedagógico sino una condición estructural para asegurar experiencias educativas integrales, equitativas y humanizantes. Corresponsabilidad se perfila como categoría principal de análisis para repensar la administración educativa en situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa.

**Palabras clave:** integración familia-escuela, estrategias pedagógicas, participación de representantes, corresponsabilidad educativa, educación inicial, Venezuela

### **Abstract**

This article aims to analyze the role of pedagogical strategies designed to involve parents and guardians in the educational process of children in early childhood and primary education, with an emphasis on the Venezuelan context. Using a qualitative research methodology based on document review, theories related to family participation, the pedagogy of integration, and child development were analyzed from specialized sources published between 2021 and 2025. The results reveal that the intentionality and consistency of pedagogical actions developed through training workshops, joint classroom projects, co-responsibility days, and ongoing communication networks lead to significant improvements in learning, students' emotional well-being, and the school's institutional culture. It is

argued that family-school integration is not a dispensable addition to the pedagogical process but rather a structural condition for ensuring comprehensive, equitable, and humanizing educational experiences. Co-responsibility is emerging as the main category of analysis for rethinking educational administration in situations of high socio-educational vulnerability.

**Keywords:** family-school integration, pedagogical strategies, parental involvement, educational co-responsibility, early childhood education, Venezuela.

## **Introducción**

El vínculo entre familia y escuela ha sido una preocupación pedagógica desde los inicios de la educación moderna, sin embargo en los últimos años se ha colocado en el centro de la escena, más allá de las cortesías institucionales o las reuniones para entrega de calificaciones. En la actualidad, la ciencia educativa más seria da la razón a una gran parte de los profesores venezolanos que siempre lo supieron por sentido común: cuando los padres están realmente presentes en la vida escolar de sus hijos e hijas, todo cambia. Cambia el estudiante, cambia el aula y cambia la escuela como comunidad.

Venezuela atraviesa circunstancias socioeducativas que hacen aún más urgente esta reflexión. La combinación de factores económicos adversos, la migración de familias completas, la sobrecarga laboral de madres y padres, y las limitaciones de infraestructura que enfrentan muchas instituciones escolares públicas han erosionado los puentes de comunicación entre la familia y el plantel. En ese escenario, es tentador asumir que la participación familiar es un lujo que escuelas con tantas carencias no pueden priorizar. Este artículo argumenta exactamente lo contrario: precisamente en contextos de alta vulnerabilidad, la integración de representantes mediante estrategias pedagógicas bien diseñadas se convierte en el factor diferencial más accesible y más poderoso con el que cuenta una institución educativa.

Autores como Epstein (2011) hace mucho tiempo que afirmaban en que la participación familiar no es que se da sola, acontecientemente; ha de ser estructurada, intencionada y mantenida mediante prácticas escolares concretas. Esta visión ha sido complementada con recientes aportes latinoamericanos que dan cuenta de las tensiones del contexto regional, en donde las desigualdades socioeconómicas y las dinámicas culturales complejizan los procesos de vínculo entre familias e instituciones (Flores-Cuevas et al., 2022). En Venezuela, investigaciones actuales evidencian cómo la minimización de la participación familiar en la escuela se correlaciona con la reducción de indicadores de permanencia, rendimiento y bienestar estudiantil (Ramírez y Colmenares, 2023).

Este trabajo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva analítico-propositiva, el fundamento teórico-empírico que justifica la integración familia-escuela como factor pedagógico que incide en resultados, identificar las estrategias con mayor evidencia de efectividad y examinar sobre las condiciones institucionales que posibilitan – o dificultan –

su implementación en el sistema educativo venezolano. Para ello, se utiliza la metodología de la investigación documental, combinando fuentes de distinta procedencia geográfica y enfoque teórico, siempre bajo la lógica de la adecuación contextualidad.

La relevancia de esta revisión trasciende lo académico. Cada docente venezolano que busca formas creativas de acercar a los representantes a su aula, cada directora de escuela que insiste en convocarlos más allá del protocolo y cada madre que se anima a participar en un taller formativo son protagonistas de un proceso que este artículo pretende documentar, legitimar y potenciar.

### **Problemática y contexto**

Hablar de integración familia-escuela en Venezuela implica reconocer un escenario marcado por contradicciones. Por un lado, el marco nacional es claro en señalar que la participación de los representantes es un derecho y un deber. El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (2009) dispone que las familias tienen el deber y derecho a participar de manera activa en el proceso educativo de sus hijos. La cogestión familia-Estado-comunidad, como eje del sistema de protección integral, también es reforzada por la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA). Por el otro, la realidad cotidiana de muchas escuelas públicas revela una brecha considerable entre el deber ser normativo y las prácticas reales de vinculación.

Las causas de esa brecha son diversas y se retroalimentan entre sí. La precariedad económica obliga a muchos padres y madres a emplearse en varios turnos de trabajo informal, lo que reduce de manera drástica su disponibilidad para actividades escolares programadas en horario diurno. La migración ha fracturado estructuras familiares completas, dejando a niñas y niños al cuidado de abuelas, tíos o vecinos que, pese a su buena voluntad, no siempre tienen los recursos emocionales ni materiales para asumir el acompañamiento escolar. A esto se suma una cultura institucional que, en muchos planteles, aún concibe al representante más como receptor de información que como agente pedagógico activo.

Torres y Mujica (2023) documentan, a partir de entrevistas con docentes de educación primaria en el estado Lara, cómo la comunicación familia-escuela se ha reducido en muchos casos a la entrega de circulares y a reuniones convocadas únicamente cuando algún estudiante presenta problemas de conducta o rendimiento. Este patrón reactivo y esporádico contrasta con los modelos de participación continua y proactiva que la investigación educativa contemporánea identifica como los más efectivos para el aprendizaje infantil.

Otro elemento a considerar es la asimetría del poder en la relación familia-escuela. Cuando los docentes y directivos perciben que los representantes carecen de formación académica suficiente para contribuir al proceso pedagógico, tienden a limitar su participación a tareas logísticas: limpieza de aulas, preparación de actos culturales, recolección de materiales. Esta subdivisión implícita entre un «adentro pedagógico» reservado a los profesionales de la

educación y un «afuera operativo» para las familias reproduce desigualdades y desaprovecha el enorme capital cultural, afectivo y comunitario que los representantes llevan consigo.

La pandemia de COVID-19, paradójicamente, introdujo un quiebre revelador en esta dinámica. Al trasladar la educación al hogar, evidenció tanto las limitaciones como las fortalezas de la vinculación familia-escuela. Numerosas familias venezolanas que nunca antes habían contado con dispositivos digitales ni acceso a internet comprobó que su involucramiento emocional y práctico en actividades escolares de sus hijos hacía una diferencia abismal en sus aprendizajes (García-Fuentes y Useche, 2022). Esta experiencia deja un aprendizaje valioso: la participación de las familias no está determinada por recursos tecnológicos ni formación académica; sí está determinada, en buena medida, por la creación/de diseño de estrategias pedagógicas que permitan, valoricen y sostengan aquella.

### **Referentes teóricos**

La justificación teórica de la integración familia-escuela como agente pedagógico se encuentra en diversas líneas del pensamiento educativo. Entre ellas destaca la teoría ecológica del desarrollo Humano planteada por Urie Bronfenbrenner, en que el niño o la niña es concebido como un ente en constante interacción con diferentes sistemas, siendo estos, el microsistema familiar, el microsistema escolar y en un tercer nivel supone la articulación entre ambos en el mesosistema. Bajo este planteamiento, la fortaleza de las conexiones familia-escuela no es un tema menor, sino un factor que impacta directa o indirectamente al desarrollo del niño en todas las dimensiones (Bronfenbrenner, 1987, en Pérez-Escoda y Alegre, 2021).

En el contexto de la educación Latinoamericana, la pedagogía crítica y la educación popular han desarrollado unas categorías analíticas que asumen a las familias y comunidades como sujetos pedagógicos, poseedoras de saberes comunitarios, culturales e históricos que aportan a la educación cuando son reconocidos y articulados con los contenidos curriculares formales. Paulo Freire señalaba que la educación liberadora debe concebirse en diálogo constante entre todos los actores del proceso educacional y en ese diálogo están incluidos, por tanto, las familias (Freire, 2005, citado en Romero-Betancourt y Gutiérrez, 2023).

La teoría del capital social, formulada por Coleman (1988), y aplicada al campo educativo por una serie importante de investigadores, representa otra visión que puede resultar útil. Cuando las redes de confianza entre familias, docentes e instituciones son sólidas, se generan condiciones favorables para el aprendizaje que ningún currículo bien diseñado puede crear por sí solo. La confianza interpersonal, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad compartida constituyen formas de capital social que se construyen -y se destruyen- en cada interacción entre la escuela y sus familias. Mora y Chacón (2022) aplican este marco al análisis de escuelas comunitarias en el estado Miranda y encuentran que los

planteles con mayor capital social interinstitucional alcanzan resultados educativos más equitativos, incluso en contextos de alta precariedad material.

Desde la psicología de la educación, la noción de «parentalidad positiva» ha cobrado protagonismo en los últimos años como marco de referencia para pensar la formación de los representantes. Esta perspectiva enfatiza que la participación de las madres y los padres en la educación de sus hijos no es cuestión de buena voluntad, sino de habilidades específicas que pueden enseñarse y desarrollarse con la orientación apropiada (Rodrigo et al., 2022). Este principio, aplicado al contexto escolar, implica que las instituciones educativas deben responsabilizarse de elaborar estrategias que no sólo hagan que sus representantes asistan a participar, sino que se forme y acompañe a los mismos.

El enfoque de alianza desarrollado por Epstein y sus asociados del centro para las alianzas escolares, familiares y comunitarias de la Universidad Johns Hopkins es quizás el modelo más sólido in total este campo. Su modelo tipificado de seis tipos de participación -crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad- ha sido validado en diferentes realidades culturales y guía la elaboración de programas de inserción escolar en decenas de comunidades (Epstein et al., 2009, citado en Flores-Cuevas et al., 2022). Llevar este esquema a la realidad del contexto venezolano es, en si, todo un campo fértil de investigación y de innovación pedagógica.

Por último, el horizonte del buen vivir o vivir bien, que se encuentra enraizado en tradiciones indígenas latinoamericanas y va siendo introducido en los debates pedagógicos actuales, trae una dimensión comunitaria y relacional que enriquece el análisis. Ver la escuela como un node de comunidad -en lugar de una institución separada de ella- cambia la forma en que pensamos acerca de la participación de los padres. Los representantes pasan de ser «usuarios del servicio educativo» a ser copropietarios de un proyecto comunitario de formación humana (Simbaña-Gallardo et al., 2021).

## **Metodología de investigación**

Este estudio tiene un carácter cualitativo utilizando la modalidad de revisión documental, definida como procedimiento de búsqueda sistemática, examinación, análisis e interpretación crítica de documentos relacionados con el tema de investigación (Hurtado, 2010, citado en Colmenares y Morales, 2023). Lejos de imponerse sus ideas, la investigación documental, bien realizada, es una manera estricta de producción de conocimiento que permite construir síntesis explicativas, identificar convergencias y divergencias entre marcos teóricos y derivar orientaciones para la práctica educativa. El corpus documental analizado fue construido a partir de criterios de inclusión explícitos: se seleccionaron fuentes publicadas entre 2021 y 2025, en lengua española, adscritas a revistas indexadas en bases de datos reconocidas como Dialnet, así como capítulos de libros y documentos de política educativa de organismos nacionales e internacionales. Tendieron a preferirse aquellas fuentes que contuvieran evidencia empírica sobre el contexto venezolano y latinoamericano,

si bien se incluyeron también marcos teóricos de alcance universal cuando su pertinencia al tema central resultaba evidente.

El proceso de revisión siguió una lógica iterativa: la lectura inicial exploratoria dio paso a una lectura analítica más profunda de los textos más pertinentes, en la que se utilizaron fichas de registro categorial organizadas en torno a los ejes temáticos del estudio: participación familiar, estrategias pedagógicas de integración, corresponsabilidad educativa y condiciones institucionales para la vinculación familia-escuela. Las categorías emergentes identificadas durante la revisión fueron incorporadas al esquema analítico, enriqueciendo la estructura interpretativa inicial.

La triangulación de fuentes -diversas perspectivas teóricas, estudios empíricos de diferentes contextos y documentos de política educativa- permitió el desarrollo de una visión multidimensional del problema, la cual se encuentra por encima de las limitaciones que implica cualquier aproximación disciplinaria única. Hay que recalcar que la idoneidad del enfoque documental para esta clase de investigación viene respaldada por autores como Arias (2022), quien sostiene que si el objetivo es conocer el estado del arte de un campo pedagógico y extraer implicaciones para la práctica, la revisión documental sistemática es la estrategia metodológica más adecuada.

### **Hallazgos y discusión**

La revisión documental permite articular los resultados en torno a cuatro ejes temáticos que a continuación se presentan de manera integradora, considerando que en la práctica de aula estas dimensiones se amalgaman dinámicamente.

Uno de los hallazgos más robustos en la literatura revisada es la presencia de una relación positiva y significativa estadísticamente entre la involucración de los representantes en la escuela y los indicadores de éxito educativo de los hijos. Esta relación persiste aún después de controlar por variables como el nivel socioeconómico familiar o el capital educativo de los padres, lo que indica que no es la clase social por sí misma, sino la participación activa en la escuela, lo que produce las diferencias (Flores-Cuevas et al., 2022).

Los estudios revisados informan alteraciones positivas en las calificaciones, las tasas de asistencia a la escuela, la motivación intrínseca de los estudiantes y la competencia socioemocional cuando los representantes participan regularmente, en una variedad de formas y de manera sustancial. Hernández y Ávila (2024) encuentran a través de un estudio longitudinal con estudiantes de primer y segundo grado en Caracas que los niños y las niñas cuyos representantes se involucran en al menos tres modalidades diferentes de vinculación escolar al mes obtienen puntajes significativamente más altos en comprensión lectora y en problemas matemáticos al concluir el año escolar.

Pero tal vez lo más revelador de la literatura actual es el foco en la calidad sobre la cantidad. Pero no es suficiente que los representantes se encuentren físicamente en el equipo – es la esencia de esa presencia lo que cambia la educación. Participar en eventos directamente relacionados con el contenido curricular, que ofrecen a los representantes la oportunidad de familiarizarse con las estrategias pedagógicas del profesor y dialogar genuinamente acerca del progreso del niño o la niña, tiene un efecto mucho más duradero que la asistencia como oyentes a reuniones informativas (Mora y Chacón, 2022).

La revisión posibilitó detectar una panoplia de estrategias pedagógicas para integrar a los representantes, las cuales se pueden clasificar en función de la escala, el formato y el tipo de participación que promueven.

Los talleres formativos para representantes son entre las estrategias de preguntas más la efectividad mayor estaba muy bien estudiada. Cuando están bien concebidos -cuando se diseñan a partir de las necesidades e intereses reales de los participantes, no siguiendo alguna agenda preestablecida por la escuela- estos talleres fortalecen la vinculación afectiva familia-escuela y proveen a los representantes con herramientas prácticas con las cuales apoyar los aprendizajes en casa. Rodrigo et al. (2022) dan cuenta de este entre los resultados positivos mantenidos y el en VINÇLES en el África Rural.

Los proyectos pedagógicos de aula que incluyen la participación familiar son otra de las estrategias que impactan positivamente. Al planear unidades didácticas que invitan a las familias a compartir conocimientos, experiencias o habilidades relacionadas con aspectos de su día a día -un trabajo, una tradición culinaria, una técnica artesanal-, los docentes pueden lograr una (breve) interrupción de la tradicional jerarquía del conocimiento escolar, lo que otorga a niños y niñas un sentido de pertenencia e identidad que impulsa su aprendizaje en formas que difícilmente alcanzan los libros de texto (Romero-Betancourt y Gutiérrez, 2023).

Las jornadas de corresponsabilidad, concebidas como momentos periódicos de encuentro docente-directivo y comunitario orientados a una revisión colectiva del funcionamiento del grupo con el fin de detectar problemáticas grupales y definir compromisos recíprocos, se muestran en la bibliografía como una estrategia transformadora de la cultura institucional escolar. A diferencia de las tradicionales reuniones informativas, estos encuentros sitúan a la comunidad educativa como interlocutora pedagógica y no como simple receptora de disposiciones ya tomadas (Torres y Mujica, 2023).

En relación al actual contexto venezolano, se vuelve particularmente relevante el continuo comunicado entre representantes mediado por tecnologías de bajo costo (grupos de mensajería instantánea, llamadas telefónicas periódicas, cuadernos comunicacionales diarios) ya que muchos de ellos laboran en horarios incompatibles con las actividades escolares diurnas. García-Fuentes y Useche (2022) señalan que la participación de los representantes también se incrementa sustancialmente en aquellos docentes que abren

espacios de comunicación accesibles y los hacen uso proactivo (no unidireccional para reportar inconvenientes, sino para informar logros, hacer llegar actividades de reforzamiento y solicitar insumos sobre el contexto familiar del estudiante).

La revisión de la documentación es clara en indicar que las estrategias pedagógicas de integración no operan en el vacío. Su éxito está determinado por un conjunto de condiciones institucionales que las escuelas deben desarrollar de forma intencional y sostenida.

La primera, y tal vez más decisiva es tener un liderazgo directivo comprometido con la participación de las familias. Las escuelas en las que la participación de los representantes al alumnado es más profunda y continuada son aquellas en que la dirección la asume como prioridad estratégica, destina tiempo institucional a su planificación y la acoge como criterio para la evaluación del profesorado. Ramírez y Colmenares (2023) hallan en su investigación comparativa de doce escuelas públicas venezolanas, que la actitud del director hacia la participación familiar es la variable institucional con mayor poder predictivo del nivel real de integración conseguido.

La capacitación permanente para docentes en materia de estrategias de comunicación y relación familiar es también un factor crítico. Muchos docentes venezolanos señalan que no les fue impartida una formación específica para trabajar con familias en contextos de alta vulnerabilidad, y que los planteamientos que tienen en la actualidad están sustentados en gran medida en la experiencia personal y la intuición. Los programas de formación docente que incluyan explícitamente la comunicación intercultural, la escucha empática y la elaboración de estrategias participativas adecuadas a diferentes contextos, constituyen una necesidad apremiante que el sistema educativo venezolano se ve en el reto de atender (Colmenares y Morales, 2023).

Un clima escolar inclusivo – la percepción de que los padres son bien tratados, escuchados y valorados cuando visitan la escuela – se relaciona firmemente con la participación en el hogar. Al sentir que la escuela les juzga o menosprecia, es común que los representantes, en particular aquellos que poseen menor capital cultural o que cuentan con trayectorias escolares propias marcadas por la exclusión, limiten al mínimo su presencia en el establecimiento. Para establecer un clima de acogida real hacen falta tanto gestos materiales -una sala de espera digna, un personal administrativo amable, una señalización adecuada- como cambios más profundos en las actitudes y concepciones de los docentes (Simbaña-Gallardo et al., 2021).

Si bien los principios de la integración familia-escuela poseen una validez universal, la concreción de los mismos en Venezuela encuentra obstáculos que la literatura consultada empieza apenas a mostrar de manera sistematizada. La migración masiva en los últimos años ha generado configuraciones familiares nuevas, donde abuelas, tías y vecinas cumplen de facto el rol de representantes, sin haber sido formadas para tal experiencia. Estas personas que cuidan merecen ser alcanzadas por propuestas pedagógicas que estén

pensadas para las condiciones y saberes de estas figuras, que no siempre son las mismas que pueden aplicarse para padres y madres en contextos de estabilidad superior.

La experiencia de varias escuelas durante la pandemia mostró que docentes que elaboran propuestas multimodales -que incluyen materiales digitales, impresos, actividades presenciales y comunicación telefónica- logran mantener una importante participación familiar aún en comunidades con poco acceso a Internet (García-Fuentes y Useche, 2022).

La dimensión comunitaria es, tal vez, lo más desaprovechado en el entramado venezolano. Las comunidades venezolanas tienen tradición histórica de solidaridad, organización comunitaria y cuidado colectivo de la infancia que debería capitalizarse pedagógicamente con mucha más fuerza. Escuelas que se abren a la comunidad -que despliegan sus puertas no sólo para actividades académicas, sino para culturales, servicios comunitarios y reuniones de aprendizaje cívico- para capturar un grado de integración familia-comunidad-escuela que eclipsa lo logrado con las metodologías más tradicionales (Mora y Chacón, 2022).

## **Conclusiones**

El análisis llevado a cabo en este artículo permite afirmar, con suficiente respaldo teórico y empírico, que la incorporación de padres, madres y representantes a través de estrategias pedagógicas intencionadas no es un lujo pedagógico ni un requisito burocrático: es una necesidad para que las niñas y los niños venezolanos puedan tener acceso a una educación integral, de calidad y equitativa.

La investigación documentada muestra que una participación familiar bien articulada tiene efectos que van más allá de las calificaciones y afecta dimensiones claves del desarrollo humano: la construcción de la identidad, la motivación para aprender, el bienestar emocional, y el sentido de pertenencia comunitaria. Son resultados que se potencian en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde la corresponsabilidad entre familia y escuela puede servir para contrarrestar en parte las desigualdades estructurales que el sistema educativo no está en condiciones de revertir por sí mismo.

Las estrategias pedagógicas de integración con mejores resultados presentan tres características: se realizan de manera sostenida en el tiempo y no de forma episódica; son múltiples en formatos, lo cual facilita la participación de representantes con diferentes disponibilidades y condiciones; y son verdaderamente dialógicas (es decir, consideran a los representantes como interlocutores pedagógicos y no como sujetos pasivos de información). El diseño, la implementación y la evaluación de estas estrategias exige una formación docente específica, un liderazgo directivo comprometido y una cultura institucional que valore la presencia de las familias como un activo pedagógico.

En el caso de Venezuela los desafíos son enormes, pero también lo son las posibilidades. Las escuelas venezolanas podrán reconocer, articular y fortalecer el capital social, afectivo y cultural que poseen las comunidades venezolanas. Cada persona que abre la puerta a un aula abierta, es toda madre condescendiente que les cuenta un cuento de la tradición oral, cada padre que les dice a los niños quién es y qué hace. No gastes en él o en ella, pero tiene la obligación de tomarlo.

No es una bonita metáfora decir que debe practicar la corresponsabilidad educativa. Debe ser visto como una categoría de trabajo que va a influir en la manera en que las escuelas planifican, se comunican y participan con sus comunidades. El hecho de que podamos empezar a construir hacia esos cambios es a la vez un imperativo pedagógico, una apuesta a la justicia en educación y una expresión de fe en las familias venezolanas que a pesar de todas las adversidades que enfrentan continúan apostando -con su esfuerzo diario y presencia- por el futuro de sus hijos e hijas.

## Referencias

- Arias, F. (2022). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.  
[https://www.researchgate.net/publication/301894369\\_El\\_Proyecto\\_de\\_Investigacion\\_Introduccion\\_a\\_la\\_Metodologia\\_Cientifica](https://www.researchgate.net/publication/301894369_El_Proyecto_de_Investigacion_Introduccion_a_la_Metodologia_Cientifica)
- Colmenares, A. M., y Morales, J. (2023). Formación docente y participación comunitaria en escuelas públicas venezolanas: desafíos y posibilidades. *Revista de Pedagogía*, 44(115), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/659/65974033001/>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., y Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Flores-Cuevas, M., Ramos-García, P., y López-Herrera, A. (2022). Participación familiar y logro educativo en contextos latinoamericanos: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-68. <https://doi.org/10.35362/rie8814812>
- García-Fuentes, C., y Useche, R. (2022). Educación en tiempos de pandemia: experiencias de familias venezolanas en la educación a distancia. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 23(1), 112-134.  
<https://www.redalyc.org/journal/410/41070848006/>
- Hernández, M., y Ávila, R. (2024). Participación de representantes y rendimiento escolar en educación primaria: estudio longitudinal en escuelas caraqueñas. *Educere*, 28(89), 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/356/35675408002/>
- Mora, C., y Chacón, L. (2022). Capital social y equidad educativa en escuelas comunitarias del estado Miranda. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 55-78.  
<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v37i2.1493>

- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2021). Competencias emocionales, familia y escuela: el modelo ecológico como marco integrador. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 17-33. <https://doi.org/10.6018/rie.412991>
- Ramírez, T., y Colmenares, A. (2023). Participación comunitaria y factores asociados en la escuela venezolana del siglo XXI. *Paradigma*, 44(extra 2), 374-398. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.extra2.p374-398.id1329>
- Rodrigo, M. J., Márquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2022). Preservación familiar y parentalidad positiva: el programa Educar en Familia. *Psicothema*, 34(1), 71-80. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.183>
- Romero-Betancourt, S., y Gutiérrez, M. (2023). Saberes comunitarios y pedagogía crítica: la familia como sujeto educativo en escuelas rurales latinoamericanas. *Entretextos*, 15(29), 44-60. <https://doi.org/10.18634/entretextosj.15v.29i.1109>
- Simbaña-Gallardo, V., Jaramillo-Naranjo, L., y Vinueza-Jara, A. (2021). Integración escuela-comunidad desde el enfoque del buen vivir: praxis pedagógica en contextos indígenas andinos. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>
- Torres, L., y Mujica, M. (2023). Comunicación familia-escuela en tiempos complejos: estudio de caso en escuelas públicas del estado Lara. *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC*, 9(17), 55-73. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i4.1750>

### **Síntesis curricular:**

Yetzys Coromoto Echeverría Olivo. Licenciada en educación, mención educación inicial, UBV, 2016. Especialista en educación inicial, UNEM "Samuel Robinson", 2024. Actualmente en espera del título de magister en educación inicial.