UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación (Cohorte I)

Representaciones sobre la relación familia-escuela en una institución educativa de Educación General Básica de la comunidad El Páramo en Ecuador

Autor:

Yanina Carolina Chele Muñiz

Tutor/a:

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Azogues - Ecuador

Abril, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación (Cohorte I)

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante)	Yanina Carolina Chele Muñiz
CÓDIGO ORCID	Ejemplo: https://orcid.org/0009-0009-0713-3002

Docente tutor/a	Blanca Edurne Mendoza Carmona
CÓDIGO ORCID	Ejemplo: https://orcid.org/0000-0001-9624-7371

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

A los sueños que aún me habitan.

A Chelsy e Iselin, mi inspiración, luz y sentido.

AGRADECIMIENTO

A Martha y Santos, mis padres,

origen de mis sueños

y de cálidos regresos;

sus nombres en mi historia.

A Blanca Edurne,

este logro es, en gran medida,

el reflejo de su generosidad y sabiduría.

RESUMEN

Este estudio investiga las representaciones de la relación familia-escuela en una institución educativa rural de la comunidad de El Páramo, en Ecuador. Partiendo de la idea central que el vínculo entre ambos agentes es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, y que el contexto rural presenta elementos característicos que condicionan este vínculo, como los socioeconómicos, culturales, geográficos y organizativos. Este estudio se basa mayormente en la teoría de la continuidad y discontinuidad familia-escuela para interpretar cómo las prácticas, discursos y expectativas de los actores educativos se articulan o se distancian en función del contexto rural. Con un enfoque cualitativo-etnográfico y aplicación de técnicas como la observación participante, las entrevistas y el análisis documental, se identifica una desconexión entre las expectativas institucionales y las posibilidades reales que tienen las familias para involucrarse en la vida escolar. A partir de los resultados se proponen recomendaciones a nivel institucional para reconocer las prácticas familiares situadas, fortalecer la comunicación bidireccional y promover modelos pedagógicos más coherentes con la realidad cultural de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: relación familia-escuela, educación general básica, ruralidad, participación familiar.

ABSTRACT

This study investigates the representations of the family-school relationship in a rural educational institution located in the community of El Páramo, Ecuador. It begins with the central idea that the bond between both agents is essential for the integral development of students, and that the rural context presents characteristic elements—such as socioeconomic, cultural, geographic, and organizational factors—that condition this bond. The study is primarily based on the theory of family-school continuity and discontinuity, which serves to interpret how practices, discourses, and expectations of educational actors either converge or diverge depending on the rural context. Through a qualitative-ethnographic approach and the application of techniques such as participant observation, interviews, and documentary analysis, the research identifies a disconnection between institutional expectations and the real possibilities families have to engage in school life. Based on the findings, institutional recommendations are proposed to acknowledge situated family practices, strengthen bidirectional communication, and promote pedagogical models that are more coherent with the cultural reality of the community.

KEYWORDS: family-school relationship, general basic education, rurality, family participation.

Índice

1. Planteamiento del problema 9
1.1. Pregunta de investigación: 12
1.2. Objetivo general: 13
1.3. Objetivos específicos: 13
1.4. Justificación 13
1.5. Estado del arte 14
1.5.1. Antecedentes internacionales 15
1.5.2. Antecedentes nacionales 20
2. Marco Teórico 25
2.1. Fundamentos conceptuales de la relación familia-escuela 25
2.2. Funciones sociales, afectivas y formativas de la familia y de la escuela 27
2.3. Factores que inciden en la vinculación o desvinculación familia-escuela 31
2.4. Teoría de continuidad y discontinuidad familia-escuela 33
2.5. Continuidad cultural, comunicativa y simbólica 36
2.6. Implicaciones educativas de la discontinuidad entre el hogar y la escuela 37
2.7. Continuidad y discontinuidad en contextos rurales y multiculturales 38
2.8. La teoría de las representaciones sociales en el campo de la Educación 39
2.9. Construcción de representaciones en comunidades educativas 42
2.10. Relación entre representaciones, prácticas y discursos educativos 44
2.11. Representaciones sociales de la familia y la escuela 45
2.12. Representaciones sociales sobre la participación familiar en el contexto escolar 47
3. Metodología y método 50
3.1. Paradigma de investigación 51
3.2. Enfoque de investigación. 52
3.3. Contexto y participantes de la investigación 53
3.4. Método de investigación 62
3.5. Técnicas e instrumentos de investigación 63
3.5.1. Observación participante 65
3.5.2. Entrevista 66
3.5.3. Análisis documental 67

3.6. Método de análisis de datos 68
4. Análisis y resultados de la investigación 71
4.1. Condicionamientos del contexto rural y su incidencia en las formas de participación familia-escuela 71
4.2. Dinámicas de comunicación y construcción de expectativas en la corresponsabilidad educativa 78
5. Recomendaciones para fortalecer la relación familia-escuela 87
6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación 92
7. Referencias bibliográficas 97
8. Anexos 109
8.1. Anexo 1: Tabla de categorías metodológicas 109
8.2. Anexo 2: Diario de campo 110
8.3. Anexo 3: Entrevista semiestructurada a docentes 111
8.4. Anexo 4: Entrevista semiestructurada a familias 112

1. Planteamiento del problema

La relación entre la escuela y la familia es un factor primordial en el proceso educativo de los estudiantes, siendo importante reconocer que el aprendizaje no solo ocurre en las aulas, también se fortalece en el hogar constituyéndose en un proceso bidireccional. Desde una perspectiva ontológica la familia es definida como el primer agente social con sentido de pertenencia y encargado de inculcar valores, conductas y emociones al niño desde su nacimiento y a lo largo del tiempo (Rojas, 2019).

Desde una perspectiva social la familia es una institución en transformación, caracterizada por su diversidad: nucleares, extensa, monoparentales, el trabajo de ambos padres, los roles tradicionales, entre otros (Cerletti, 2009). Así mismo, consolida un sistema de valores, creencias, actitudes, emociones que se ven reflejado en las interacciones a nivel social y cultural; por lo que, comprender la naturaleza de su relación con la escuela se vuelve un factor indispensable.

En el marco educativo, investigaciones recientes han abordado la relación familia-escuela desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, teniendo como idea central la comprensión de la interacción de estos dos agentes educativos (Poveda, 2001; Cerletti, 2010; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2024). Estos estudios, sustentados en enfoques socioculturales, geográficos y psicológicos, han permitido analizar desde una mirada crítica cómo se desarrollan las dinámicas de participación, comunicación y corresponsabilidad entre ambos agentes.

De esta forma, se han identificado factores que impactan en el vínculo familia- escuela, destacando entre ellos las prácticas parentales, las expectativas educativas mutuas y los contextos socioculturales que rodean a los centros educativos. Así mismo, surgen nuevas miradas de

análisis como lo es en el marco de la teoría de las continuidades y discontinuidades (Poveda, 2001) en la que, la relación familia-escuela no es vista como una simple articulación institucional, sino como un espacio de construcción colectiva de significados, saberes y formas de participación condicionadas por las realidades socioculturales que enmarcan cada comunidad.

Este enfoque redefine la noción de “participación” de las familias en la escuela. Esta comúnmente se entiende en el discurso de los diversos actores escolares, particularmente el de los docentes la cual es directamente relacionada con la presencia física. La “participación” así aparece como una “receta universalmente aplicable que solucionaría automáticamente diversos males” (Cerletti, 2009, p. 190), y que se entiende como la presencia física en la escuela y el acompañamiento en tareas escolares.

Por otra parte, Sánchez y Holguín (2020) mencionan que, en entornos rurales, la participación parental suele reducirse como apoyo instrumental o asistencial y a formas informales de colaboración, mientras que la implicación en la toma de decisiones y en actividades formales escolares es limitada. A partir de este análisis, se pone de manifiesto un problema de representación: la forma en que se conceptualiza y mide la "participación" desde la mirada de las escuelas no siempre reconoce ni incorpora las prácticas de las familias rurales y, como consecuencia, las políticas y estrategias educativas pueden resultar poco pertinentes e ineficaces.

A su vez, Poveda (2001) plantea la necesidad de ajustar las prácticas educativas de modo que resulten culturalmente coherentes con los contextos familiares y sociales de los alumnos. Desde esta mirada, cuestiona los enfoques tradicionales de la educación compensatoria y propone avanzar hacia modelos pedagógicos que garanticen la igualdad de oportunidades en el

sistema educativo, particularmente para grupos vulnerables como el de minorías étnicas y poblaciones rurales.

En Ecuador, las zonas rurales se encuentran condicionadas por diversas problemáticas, entre las que destacan el acceso limitado a los recursos, situación geográfica, socioeconómicas, culturales e incluso, condiciones organizativas que afectan en gran medida la representación y la práctica de la relación familia-escuela. Estas condiciones a menudo generan una tensión entre las expectativas institucionales (escuela) y las prácticas comunitarias (familia). Es decir, que no solo se generan brechas a nivel de las interacciones entre familia-escuela, sino que también entre lo que estipula la normativa educativa y su aplicación real en estos contextos.

En correspondencia con esta realidad, el enfoque de relación familia-escuela encuentra sustento en la legislación y las políticas vigentes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural y normativas de participación en el ámbito escolar. Estos cuerpos normativos propician la equidad, inclusión y la corresponsabilidad en la educación, al mismo tiempo que establecen los derechos y deberes para los actores educativos.

Complementando a lo anterior, en las instituciones educativas el Ministerio de Educación (2024) desde el año 2016 mantiene en vigencia la ejecución del Programa Educando en Familia a nivel Nacional y en concordancia a esto, el Memorando Nro. MINEDUC-SIEBV-2024-00190-M donde se exponen los lineamientos para su cumplimiento recalca que el programa se orienta a fortalecer y potencializar la relación entre la familia y la institución educativa en todos los niveles del sistema nacional de educación.

Así mismo, a nivel institucional, el documento Código de Convivencia, establece acuerdos y compromisos de participación para los actores educativos; estudiantes, familias y / o

representantes legales, docentes y autoridades enmarcados en los diferentes componentes tales como: vida en comunidad, relaciones con el entorno físico y ambiental, actuación en la dinámica educativa e institucional y estilo de vida. Dichos apartados involucran espacios de encuentro, reflexión y acción con el fin de alcanzar procesos significativos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

A pesar, de que la información estipulada en el código de convivencia es socializada con los actores educativos para su conocimiento y aplicación, el acercamiento de los padres de familia no se refleja en un nivel esperado o significativo, lo que continúa limitando el alcance de las propuestas establecidas por la institución.

Bajo estas premisas, en la escuela rural de la comunidad El Páramo donde se enfoca la investigación, la relación familia-escuela se vuelve objeto de análisis debido a que durante los últimos periodos escolares se ha evidenciado una limitada presencia de las familias en la escuela, existiendo ausencia en aspectos fundamentales como asistencia a reuniones, toma de decisiones pedagógicas, participación en la construcción de los distintos proyectos institucionales e incluso para el seguimiento de los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Con este antecedente se hace necesario analizar desde una mirada integral el sistema de representación familia-escuela, comprender las distintas formas de participación, validando los diferentes contextos, para generar entornos favorables para el desarrollo cognitivo y los aprendizajes significativos de los estudiantes.

1.1. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sobre la relación familia-escuela existentes en una institución educativa rural de Educación General Básica?

1.2. Objetivo general:

- Conocer las representaciones sobre la relación familia-escuela en una institución educativa rural de Educación General Básica en la comunidad El Páramo, en Ecuador, desde la teoría de continuidad-discontinuidad familia-escuela.

1.3. Objetivos específicos:

- Caracterizar los modelos familiares existentes en el contexto escolar rural del subnivel de Básica Elemental de una unidad educativa de la comunidad El Páramo.
- Analizar las concepciones y prácticas relacionadas con la participación familiar que son percibidas como continuidad y aquellas que generan discontinuidad entre los actores educativos de los contextos educativos rurales.
- Identificar los factores contextuales, institucionales y relacionales que, desde la perspectiva de los actores escolares, influyen en la participación familiar en el entorno rural.
- Desarrollar recomendaciones estratégicas, basadas en los hallazgos de la investigación, orientadas a promover la continuidad en la relación familia-escuela en el contexto rural.

1.4. Justificación

El estudio se justifica en la necesidad de comprender, desde una mirada crítica y situada, cómo se construyen las relaciones entre las familias y la escuela. Este tema, aunque tiene un recorrido histórico en el campo educativo, mantiene su relevancia por su influencia en el desempeño y las experiencias escolares de los estudiantes. La familia y la escuela no pueden

entenderse como espacios aislados, pues su convergencia resulta clave en las trayectorias escolares de los estudiantes (Poveda, 2001).

En virtud de ello, esta investigación se distancia de una perspectiva tradicional en la que el estudio de la relación familia-escuela es enfocada al rol de la familia y su responsabilidad de integrarse exclusivamente a las actividades escolares; y propone otra perspectiva, apoyada desde el enfoque de continuidad y discontinuidad familia-escuela para la comprensión de esta dinámica y el establecimiento de una corresponsabilidad entre sus actores, que apunte a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes. Consecuentemente, no solo la familia debe de adaptarse. La escuela está llamada a flexibilizar sus prácticas, repensar sus formas de comunicación e incluso cuestionar ciertos aspectos de su currículo con el propósito de responder mejor a la diversidad de realidades familiares, especialmente en entornos rurales, donde estas particularidades se hacen más visibles (Cerletti, 2010).

En este marco, la investigación cobra relevancia no solo en el plano teórico, sino también en su dimensión práctica. Sus aportes están dirigidos directamente a quienes viven esta realidad: las instituciones educativas, las familias y los estudiantes. A partir de los hallazgos y recomendaciones que se generen, se podrán construir orientaciones que ayuden a fortalecer el vínculo entre familia y escuela, promoviendo formas de participación más contextualizadas y culturalmente pertinentes que permitan acompañar de manera más efectiva el proceso educativo.

1.5. Estado del arte

El presente estado del arte se constituye de una revisión sistemática de aportes teóricos y evidencias empíricas recientes que permiten ubicar y respaldar la investigación. Se analiza profundamente cómo la relación familia-escuela se modela a partir de las concepciones y

prácticas que sostienen los actores educativos, se examinan los factores propios de los contextos rurales para la comprensión de las representaciones y formas de participación; así como también, para identificar las continuidades y discontinuidades que emergen en esta relación.

1.5.1. Antecedentes internacionales

Desde una perspectiva internacional, la educación en la ruralidad continúa enfrentando múltiples desafíos estructurales, pedagógicos y socioculturales que demandan una revisión constante en las políticas y prácticas educativas partiendo de la necesidad de que se ajusten y respondan a su realidad. Castrejón (2022), identifica dinámicas como la desigualdad territorial, la dispersión geográfica, las limitaciones en infraestructura y conectividad, al igual que las particularidades culturales de cada comunidad, condicionan las oportunidades de aprendizaje y debilitan la relación escuela-familia dentro de estos contextos.

En América Latina, la relación familia-escuela ha sido históricamente abordada de forma superficial por la investigación educativa, optando por enfoques urbanos-céntricos, estudios sobre educación indígena o análisis historiográficos (Castrejón, 2022). No obstante, en la última década se observa un interés renovado por visibilizar la escuela rural y sus vínculos con las familias tomando en cuenta los aspectos propios de estos contextos.

En esta instancia, comprender qué se entiende por escuela rural resulta fundamental. Hasta la actualidad, no existe una definición única del término; sin embargo, Santamaría – Cárdaba y Sampedro (2020) destacan dos enfoques que se aproximan a una definición más cercana. Una escuela unitaria y/o cíclica que se apoya en la cultura y en el entorno rural y; como una realidad educativa visiblemente diferenciada pero vista como un espacio que ofrece un gran potencial para la innovación pedagógica. Bajo esta perspectiva, la escuela rural se concibe a

aquel espacio que no se limita a reproducir modelos cerrados, sino que se dinamiza y adapta a sus propias necesidades.

En Colombia, De Yánez (2025) analizan cómo la convivencia armónica en una escuela rural se ve afectada por factores contextuales entre ellas una enmarcada falta de integración de los entes educativos familia, escuela y comunidad. Ofrece a la investigación un sustento teórico basado en teorías que permiten correlacionar la convivencia con los procesos escolares que involucren acciones de participación colaborativas, situadas y contextualizadas.

Sus hallazgos, además, permiten interpretar las continuidades y discontinuidades presentes en la relación familia-escuela, analizando cómo las tensiones, rupturas o distancias entre los actores educativos no se explican únicamente por condiciones estructurales o administrativos, sino que se moldean a partir de concepciones, prácticas y formas de participación divergentes.

La integración de estos tres actores resulta primordial en la construcción de ambientes educativos favorables, donde se reconozcan y valoren las diferencias tanto individuales como colectivas con la finalidad de promover el bienestar integral de los estudiantes. En las zonas rurales, las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad se configuran como sistemas interconectados que contribuyen a la formación socioemocional y académica de los estudiantes (De Yánez, 2025).

A su vez, Cárdenas et al. (2023) aportan un ángulo de análisis interesante sobre cómo el personal docente en contextos rurales percibe y construye las relaciones con las familias de sus estudiantes. Además, de destacar el rol de mediadores y dinamizadores que asumen los docentes en la configuración de la relación familia-escuela.

Los relatos de maestros dentro de la investigación, manifiestan las dificultades que enfrentan la mayoría de las familias rurales, como las limitaciones socioeconómicas, la falta de tiempo para participar y la presencia de barreras culturales que influyen en la interacción con la escuela. Al mismo tiempo, ponen en manifiesto su compromiso en la construcción de canales de comunicación efectivos para impulsar procesos educativos más inclusivos y pertinentes al contexto local.

Dentro de este análisis, se puede asumir que mientras algunos docentes ven a las familias como factores determinantes para la motivación y el éxito escolar de sus hijos, otros reportan los marcados y frecuentes espacios negativos que quiebran la relación, por ejemplo; estilos parentales permisivos, ausentismo y falta de alineación a las expectativas educativas. La investigación permite identificar cómo las representaciones encontradas pueden generar continuidades cuando se reconoce a la familia como aliada del proceso educativo y discontinuidades cuando predominan enfoques sesgados o ajenos a la realidad del rol familiar.

Por otra parte, en Chile, Arias-Ortega et al. (2024) analizan los desafíos de la relación familia-escuela desde las voces de los profesores en contextos educativos indígenas. Resaltan aspectos que generan tensiones y afectan la participación activa de la familia, tales como las relaciones de poder, el racismo y la desconfianza histórica, así como el desconocimiento del saber familiar y las expectativas divergentes lo que visibiliza la falta de un involucramiento real por parte de las familias en los procesos educativos.

Como punto de partida, las relaciones de poder históricas han configurado un escenario en que se invisibiliza o ignora el discurso de las familias. Seguidamente, el racismo y la desconfianza histórica entre las comunidades indígenas y las instituciones educativas concurren a

un clima de desconfianza, generando una barrera comunicativa. Además, el desconocimiento de los saberes familiares por parte de los docentes también se presenta como un obstáculo. La falta de reconocimiento y respeto hacia las tradiciones y conocimientos indígenas puede derivar a un modelo pedagógico que no responda a las necesidades y expectativas de las familias.

Por último, las expectativas divergentes entre educadores y las familias, donde cada parte tiene visiones diferentes sobre el rol de la educación, generan malentendidos que complican aún más la relación. A partir del análisis, los docentes visibilizan la importancia de desarrollar estrategias que promuevan el diálogo, respeten las cosmovisiones locales y que se entienda a la escuela como un espacio en donde convergen distintas formas de socialización. Estas circunstancias posibilitan una colaboración constante y comprometida entre los educadores y las familias, lo que refuerza la continuidad de la relación educativa y mejora el aprendizaje de los alumnos en sus comunidades.

Cárcamo y Garreta (2020) examinan las representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado de educación básica en Chile. La investigación de corte interpretativa categoriza las conceptualizaciones del rol familiar en dos dimensiones: el apoyo pedagógico a través de la realización de las tareas escolares y la consolidación de prácticas que faciliten un clima positivo en el aula para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos reconfiguran la imagen de los roles familiares dentro del sistema educativo al igual que la forma en que se distribuyen las responsabilidades las cuales frecuentemente, dan continuidad a un esquema de autoridad rígido en lugar de una alianza colaborativa real. Por otra parte, las expectativas que mantienen las instituciones educativas no

siempre consideran la diversidad de contextos que rodean a las familias lo que profundiza las tensiones y limita el involucramiento de manera significativa.

Bajo esta mirada, se pone de manifiesto que dichas representaciones son subjetivas, emergen desde los procesos formativos del profesorado y se trasladan luego en las prácticas escolares las cuales tienden a favorecer o dificultar la cooperación entre familia-escuela. Esta contribución resulta clave para la presente investigación, dado que brinda un marco para interpretar que las representaciones se construyen con antelación a partir de discursos institucionales, saberes pedagógicos y marcos legales incorporados en el periodo de formación inicial docente trascendiendo a la interacción cotidiana con las familias.

La investigación de López y Linares (2021), aporta una revisión sistemática cualitativa de literatura y normativas sobre procesos de participación familiar en educación infantil y primaria. Entre sus hallazgos se observa un avance respecto a los modelos de una sola vía hacia enfoques basados en el diálogo y colaboración los cuales son considerados claves para la participación de las familias en los entornos educativos.

El análisis se realizó bajo un panorama estructurado en tres dimensiones: en primera instancia, considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y; la participación en la organización y gestión escolar. A partir de lo anterior, los investigadores ponen de manifiesto que la relación familia-escuela se configura como un proyecto educativo compartido, donde la familia supera la función meramente proveedora para consolidarse como aliada estratégica de prácticas inclusivas y alineadas con los preceptos normativos que promueven la corresponsabilidad educativa.

Esta revisión sin duda robustece sustancialmente la presente investigación, al ofrecer ejes de interpretación para examinar los vínculos familia-escuela en la ruralidad donde las brechas estructurales y la diversidad cultural conforman la cotidianidad. Así mismo, invita a cuestionar las formas en que los marcos normativos y discursivos convergen con las dinámicas locales, poniendo de manifiesto la urgencia de enfoques contextualizados que reconozcan la ruralidad no como un déficit, sino como un espacio divergente en la construcción de relaciones escolares más justas y equitativas.

1.5.2. Antecedentes nacionales

Rojas et al. (2025) articulan una revisión analítica de la base documental sobre las relaciones entre escuela, familia y comunidad, realizando una sistematización de 25 publicaciones actuales orientadas a analizar el alcance y aplicación de las políticas educativas del país. La evidencia visibiliza que, pese a avances de equidad e inclusión estipulados en las normativas del país su ejecución es desigual debido a limitaciones de recursos, metodológicas y de capacitación docente que obstaculizan su efectividad.

La participación familiar es considerada el aspecto clave para la integración "los estudios destacan que cuando padres y madres participan activamente, el proceso educativo se fortalece considerablemente. No obstante, esta participación enfrenta barreras estructurales en muchos contextos latinoamericanos, como el desempleo, sobrecarga laboral o bajo nivel educativo de los adultos responsables" (Rojas et al., 2025, p. 13).

Adicionalmente, el análisis ofrece un soporte vital para el desarrollo e implementación de estrategias educativas inclusivas y efectivas que reconozcan y mitiguen las disparidades actuales para el fortalecimiento de la corresponsabilidad entre los actores, partiendo desde el

reconocimiento de las brechas existentes en los diferentes contextos para luego, comprender las discontinuidades como construcciones sociales situadas y no como déficits atribuibles exclusivamente a las familias o a la escuela.

En consonancia con Buenaño et al. (2021) la comunicación entre familia y escuela en el contexto ecuatoriano es un componente determinante en la construcción sólida de relaciones de confianza y corresponsabilidad educativa. Los autores entre los hallazgos argumentan que los canales, estilos y prácticas comunicativas influyen en los niveles de participación. Una comunicación unidireccional y centrada sólo en aspectos administrativos tiende a debilitar el vínculo entre ambos actores, lo que refuerza la idea de que las dificultades de involucramiento de las familias no siempre responden a una falta de interés, sino a modelos comunicativos descontextualizados que enmarcan distanciamientos, baja participación y la percepción de la escuela como un espacio ajeno.

La investigación aporta un marco interpretativo que permite analizar cómo las representaciones de la relación familia-escuela se construyen y reproducen a través de prácticas comunicativas situadas; de tal forma, que la participación no sea considerada espontánea ni exclusiva de unos pocos, sino que demandará voluntad, competencia y capacidad de contribución al desarrollo académico de los estudiantes.

La investigación desarrollada por Quinto et al. (2024) contribuye de manera decisiva al proponer dinámicas alternativas de comunicación entre la escuela y las familias en contextos rurales. El uso de herramientas digitales son objeto de análisis y proyectadas como mecanismos de interfaz entre la escuela y los núcleos familiares, revelando que las plataformas virtuales pueden consolidarse como escenarios alternativos de comunicación, participación y

acompañamiento educativo, especialmente en territorios donde las condiciones geográficas, sociales y económicas obstaculizan la presencialidad y la interacción frecuente entre los actores educativos.

No obstante, los autores puntualizan que la efectividad de estas estrategias está condicionada por el acompañamiento de los procesos formativos, acuerdos institucionales bien definidos y el reconocimiento de las condiciones reales en cuanto a la conectividad y alfabetización digital de las partes involucradas, elementos que, si se ignoran, pueden generar nuevas formas de discontinuidad y exclusión educativa.

Quimis (2023) realiza una investigación situada en una parroquia rural del cantón Jipijapa en la que destaca puntos claves para la colaboración entre docentes y familias como principios de responsabilidad compartida, respeto y reciprocidad; comunicación asertiva y constantes para el compromiso conjunto, así como la definición de metas compartidas y el ajuste de estrategias para evitar los confrontamientos que a menudo, visibilizan las rupturas entre escuela y familia.

El estudio aporta hallazgos significativos en la que identifica que la escasa comunicación y las barreras culturales que persisten en la ruralidad forman parte de los principales obstáculos de las familias para la participación de las actividades educativas. Además, permite problematizar la brecha existente entre los discursos institucionales que promueven la participación y las acciones reales que se desarrollan día a día en la escuela.

Otra investigación situada es la que realiza Curi (2024), titulada Rol familiar y el proceso educativo en la Educación Básica Elemental, en la cual obtiene resultados que se constituyen en antecedentes relevantes para el análisis del rol que desempeña la familia en los primeros niveles educativos. La investigación de corte cualitativa realiza una triangulación de datos en las que se

incluyen entrevistas, observación y análisis del rendimiento de los estudiantes estableciendo una articulación en donde, entornos familiares sólidos y comprometidos fomentan motivación, hábitos de aprendizaje y el éxito escolar, y; por el contrario, la ausencia de soporte emocional, recursos educativos o estructura organizada perpetúa desigualdades y bajos rendimientos, especialmente en núcleos familiares vulnerables.

La investigación desarrollada por Zambrano et al. (2020) revela interacciones complejas entre estos contextos. Los autores a través del empleo de un enfoque fenomenológico en el cual analizan el caso de un adolescente de 13 años en octavo de básica superior que exhibe conductas agresivas y criminales, pone en evidencia que los problemas de comportamiento académico no pueden ser comprendidos de manera aislada, sino como el resultado de dinámicas relacionales complejas entre la familia, la escuela y el contexto social.

Bajo este análisis, se comprende que las representaciones de la relación familia-escuela acompañado del tejido social y comunitario moldean la dinámica educativa, y; que la ausencia de la articulación entre los actores profundiza a más de las dificultades académicas las conductuales, dejando ver las principales discontinuidades del núcleo familiar como los estilos parentales permisivos, relaciones intrafamiliares conflictivas y situaciones de migración las cuales son transmitidas al contexto escolar y social, afectando el desarrollo educativo de los estudiantes.

Por su parte, Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022) abordan la importancia del acompañamiento familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. El estudio sustentado en un enfoque cualitativo subraya que el involucramiento de las familias contribuye al desarrollo integral de los niños en las primeras etapas de su vida educativa. Los autores

examinan las prácticas y actitudes de las familias las cuales al ser positivas fomentan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños.

Asimismo, se identifican barreras que limitan esta participación, como el tiempo disponible de los padres y la falta de recursos o información sobre cómo pueden contribuir al proceso educativo generando discontinuidades tempranamente, las cuales tienden a prolongarse en la trayectoria escolar.

Bajo este análisis de antecedentes queda de manifiesto que si bien existe un creciente interés por comprender la relación familia-escuela, gran parte de las investigaciones apuntan a describir prácticas de participación o a identificar factores que influyen directamente en el rendimiento académico, sin profundizar realmente en las dinámicas y significados que configuran este vínculo, evidenciando una limitada incorporación de enfoques teóricos que permitan desde una mirada crítica problematizar esta relación.

En esta línea se identifica un punto que aún no ha sido analizado a profundidad en cuanto a estudios que articulen el enfoque de las continuidades y discontinuidades educativas con su análisis en contextos rurales ecuatorianos. En este sentido, resulta necesario problematizar las formas en que las instituciones educativas interpretan la participación de las familias, evitando seguir recreando enfoques deficitarios que dan como resultados una falta de interés, sin considerar las condiciones estructurales que inciden en dichas dinámicas.

Para concluir, la revisión de los antecedentes sin duda nos invita a adoptar una mirada crítica al analizar las representaciones de la relación familia-escuela en donde se reconozca la complejidad de las interacciones entre sus actores, así como comprender las relaciones que las sustentan.

2. Marco Teórico

En este capítulo se desarrolla los fundamentos conceptuales que permiten comprender la relación familia–escuela como un vínculo histórico y sociocultural que incide en el desarrollo integral del estudiantado; se analizan sus principales sentidos y oposiciones, así como las condiciones que favorecen, o dificultan, la colaboración, destacando cómo las interacciones, los contextos y las representaciones de los actores educativos inciden en la participación y en la experiencia escolar de los estudiantes.

2.1. Fundamentos conceptuales de la relación familia-escuela

La relación familia–escuela se entiende como la articulación entre dos contextos educativos fundamentales en los que el niño crece, aprende y se desarrolla: el hogar y la institución escolar. Desde esta perspectiva, la cooperación es un componente que influye en la calidad del proceso educativo, pues la colaboración escuela–familia se asocia con efectos positivos, por lo que resulta imprescindible abordar la relación familia–escuela para favorecer el rendimiento y el desarrollo integral de los estudiantes (Herrera y Espinoza, 2020).

Ahora bien, este concepto ha atravesado una evolución histórica marcada por cambios en la forma de comprender quién educa, cómo se distribuyen las responsabilidades y qué lugar ocupa la escuela en la vida social. En la antigüedad, la familia funcionaba como un clan en el que los padres, considerados jefes, asumían directamente la enseñanza de sus hijos en las actividades cotidianas y socialmente necesarias; con el desarrollo de formas más institucionalizadas de educación, se tiende a separar lo escolar de lo doméstico (Gálvez, 2020). Sin embargo, los niños crecen y aprenden tanto en casa como en la escuela, por lo que la cooperación debería ser una necesidad práctica de la experiencia educativa.

Desde la perspectiva ecológica, donde familia y escuela se entienden como microsistemas que interactúan recíprocamente y cuya conexión configura el mesosistema que sostiene (o debilita) trayectorias educativas, el desarrollo integral del ser humano se explica por múltiples interacciones entre individuo y ambientes, y no por un solo entorno aislado; por lo que, la relación entre escuela y familia se la considera parte de un sistema dinámico de influencias mutuas (Gálvez, 2015).

Por lo tanto, la relación familia–escuela también se entiende como una construcción social y paradigmática atravesada por subjetividades, intersubjetividades y condiciones institucionales, donde muchas veces se observa que la relación opera de manera asimétrica y unidireccional desde la escuela, que funciona con un currículo prescrito y normas escolares que llegan a omitir o negar saberes y normas familiares, generando una distancia epistemológica que limita la colaboración (Zapata, 2022).

De ahí que esta relación se conciba como un vínculo y red de comunicación que trasciende la simple asignación de roles. Desde una perspectiva psicosocial, la relación familia–escuela se compone de vínculos que requieren comunicación sostenida y cooperación para activar apoyos e implicación en actividades curriculares y extracurriculares; en este marco, educar se plantea como una tarea necesariamente compartida (Agudelo y Calderón, 2022).

Por ello, se enfatiza que familia y escuela no son instituciones independientes: poseen especificidades y límites propios, pero se conectan porque comparten la preparación de niños, niñas y adolescentes para una vida crítica y participativa, en una complementariedad que está en constante cambio y construcción.

2.2. Funciones sociales, afectivas y formativas de la familia y de la escuela

La familia y la escuela constituyen los dos núcleos más influyentes en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, porque articulan procesos de socialización, construcción afectiva e incorporación de aprendizajes y valores. En tanto primer contexto educativo, la familia configura las primeras relaciones sociales significativas y actúa como el espacio donde, por medio de la convivencia cotidiana, se forman patrones de comportamiento, creencias y disposiciones hacia el mundo social (Ramos y González, 2017).

En su función social, la familia opera como un agente primario de socialización: en su seno, el individuo aprende normas, roles y criterios de convivencia que orientan decisiones y conductas frente a los otros, consolidando así las bases del ajuste social y de la vida comunitaria (Salamanca y Suárez, 2021). Esta función se fortalece mediante la comunicación, entendida como un puente entre las relaciones intrafamiliares y extrafamiliares que, además, contribuye a la estabilidad social al vincularse con el aprendizaje y respeto de normas colectivas, por lo que cuando en el sistema familiar predominan dinámicas problemáticas se producen efectos adversos en el desarrollo personal y social de los menores, afectando su forma de vincularse con el entorno (Suárez y Vélez, 2018).

En su función afectiva, la familia cumple un papel insustituible como refugio afectivo y espacio de seguridad emocional: es el lugar donde se experimentan tempranamente vivencias de amor, respeto, justicia y solidaridad; la estabilidad emocional que ofrece el hogar sostiene la socialización y el bienestar psicológico, o, en su ausencia, se acumulan déficits que comprometen el desarrollo moral y socioemocional del niño (Ramos y González, 2017).

En su función formativa, la familia actúa como primera instancia educativa: padres y madres son los primeros guías que estimulan, refuerzan y acompañan el aprendizaje, y su influencia repercute en la estructura de la personalidad y en el desarrollo de estrategias de afrontamiento y asertividad (Salamanca y Suárez, 2021). En el plano escolar, el hogar aporta condiciones para que el aprendizaje tenga sentido: cuando promueve la discusión, el interés por la cultura y el compromiso con el trabajo escolar, aumenta la comprensión de las actividades académicas y facilita la adaptación a la escuela (Zambrano-Mendoza y Vigueras-Moreno, 2020).

La escuela, por su parte, desempeña una función social central como mecanismo formalizado de socialización: a través de ella, la educación transmite una selección de la cultura y promueve habilidades de interacción que permiten relacionarse y adaptarse al entorno mediante comportamientos socialmente adecuados construyendo también a la formación ciudadana al transmitir valores que se articulan, y se consolidan, con los aprendidos en el seno familiar (Suárez y Vélez, 2018).

En su función afectiva, la escuela crea condiciones socioemocionales para el aprendizaje mediante climas de respeto, apoyo y acompañamiento que favorecen la autoestima, la participación y la seguridad en el estudiantado, especialmente cuando existe trabajo conjunto con las familias (Zambrano-Mendoza y Vigueras-Moreno, 2020).

A la vez, su función formativa se expresa en la enseñanza sistemática de conocimientos y habilidades, pero también en la orientación de patrones de conducta y en la construcción de ideales compartidos: educar implica dotar al sujeto de herramientas para mejorar y convivir según referencias sociales colectivamente asumidas (Suárez y Vélez, 2018). Por lo tanto, la familia y la escuela no operan como esferas aisladas, sino como sistemas complementarios que,

al articular sus funciones sociales, afectivas y formativas, sostienen el desarrollo integral del estudiantado.

Ahora bien, en los estudios sociofamiliares se suele diferenciar entre hogar y familia, porque no son conceptos equivalentes. El hogar se define por la convivencia: reúne a las personas que residen en una misma vivienda y que comparten, en mayor o menor medida, la organización de la vida cotidiana. La familia, en cambio, remite a vínculos de parentesco que pueden coincidir, o no, con quienes habitan el mismo espacio residencial (Sánchez, 2008). Por ello, precisar la naturaleza de los lazos entre quienes conviven permite interpretar con mayor claridad la vida doméstica.

De acuerdo con Sánchez (2008), es posible distinguir hogares nucleares, extensos, compuestos y no familiares. El hogar nuclear se organiza en torno a un núcleo conyugal y/o parental: una pareja con o sin hijos, y/o un progenitor con sus hijos. Esta categoría resulta útil para analizar cómo se distribuyen las responsabilidades de crianza, el sostenimiento económico y la coordinación cotidiana alrededor de un centro relacional relativamente delimitado.

El hogar extenso, por su parte, incorpora al núcleo básico a otros parientes, por ejemplo, abuelos, tíos, primos o suegros, lo que refleja dinámicas intergeneracionales de apoyo y reciprocidad. El hogar compuesto agrega, además de parientes, a personas sin vínculo de parentesco que conviven por razones prácticas o económicas; esto introduce arreglos de corresidencia que complejizan la administración del espacio, la privacidad, la economía doméstica y los acuerdos de convivencia; mientras que los hogares no familiares aluden a formas de convivencia sin parentesco predominante, como la residencia unipersonal o la cohabitación entre corresidentes (Sánchez, 2008).

Otras denominaciones se centran menos en la estructura del hogar y más en la organización familiar que permite observar cómo se redistribuyen roles, responsabilidades, recursos y apoyos de acuerdo con las condiciones materiales, las normas culturales y los marcos legales. En este nivel se reconocen, las familias monoparentales, donde un solo progenitor asume la convivencia y la crianza cotidiana; familias reconstituidas o ensambladas, que emergen tras separaciones previas e integran hijos de uniones anteriores con nuevas alianzas adultas y, en ocasiones, nuevos acuerdos de coparentalidad; y familias homoparentales, en las que una pareja del mismo sexo organiza la crianza, cuando hay hijos, mediante vías biológicas o adoptivas (Rubio y Hawrylak, 2015).

Ahora bien, desde una perspectiva sistémica, la familia se comprende desde la dinámica entre un conjunto de subsistemas, entre los que destacan: el conyugal, relacionado con la alianza de pareja; el parental, centrado en la crianza, el cuidado y la socialización de los hijos; el fraterno, que alude al vínculo entre hermanos como espacio de aprendizaje social; y el individual, con sus procesos de diferenciación y autonomía personal. Cada subsistema requiere un margen de autonomía funcional para cumplir sus tareas sin quedar invadido por otro; a la vez, necesita conservar un contacto suficiente que sostenga la cooperación, el apoyo y la comunicación dentro del sistema familiar (Eguiluz, 2007).

Desde esta perspectiva, los límites se presentan como reglas, explícitas o implícitas, que delimitan quién participa, cómo y cuándo, en distintas áreas de la vida familiar, desde la toma de decisiones, el manejo de conflictos, hasta la distribución de responsabilidades. Estos límites resguardan la diferenciación del sistema: previenen la confusión de roles y la superposición indiscriminada de funciones, y permiten que los subsistemas operen sin interferencias indebidas,

manteniendo al mismo tiempo el vínculo necesario entre sus integrantes (Solorio y Sutton, 2014).

Por ello, dos familias con estructura nuclear pueden funcionar de manera muy distinta: una puede sostener una coordinación parental consistente, acuerdos claros de autoridad y una comunicación que combina límites con acompañamiento afectivo; otra, con la misma composición, puede presentar jerarquías confusas, alianzas cruzadas o triangulaciones que desplazan los conflictos adultos hacia los hijos (Gallegos, 2012). De esta forma, la mirada sistémica, permite comprender los procesos relacionales que explican por qué formas familiares aparentemente similares producen efectos muy diferentes en cuidado, socialización, regulación emocional y bienestar.

2.3. Factores que inciden en la vinculación o desvinculación familia-escuela

La vinculación o desvinculación familia–escuela depende de factores psicosociales como el clima del hogar y el estilo educativo: cuando el ambiente familiar promueve respeto, afecto y estímulo, aumenta la motivación y disposición del estudiante hacia la experiencia escolar; en cambio, un clima desfavorable puede generar inseguridad y dificultar la concentración y la continuidad del apoyo en casa (Ruiz, 2001, citado en Chairez et al., 2020). A ello se suman variables estructurales que limitan la participación: bajos recursos económicos, hogares desestructurados, violencia doméstica, escasa cultura parental y problemas de salud, que reducen tiempo, estabilidad y capacidad de acompañamiento educativo (Valer y Sánchez, 2023).

En este aspecto, Hoover-Dempsey et al. (2005) proponen que la participación familiar se da en cinco niveles:

1. **Decisión para involucrarse.** El foco está en las creencias parentales: principalmente, cómo los padres conciben su rol en la educación: qué les corresponde hacer y su confianza en que su participación realmente puede marcar una diferencia; este nivel reconoce que esa decisión ocurre en un contexto de oportunidades y retos, influido por lo que esperan la escuela y también los propios hijos.
2. **Condiciones que facilitan o limitan la participación.** Aun queriendo participar, la implicación depende de conocimientos y habilidades, de presiones de tiempo y, de las invitaciones directas que reciben desde el profesorado y desde los hijos, ya que los padres tienden a involucrarse más en actividades donde se sienten competentes, pero su esfuerzo puede verse restringido por sus condiciones reales de vida.
3. **Formas de participación.** Este nivel organiza la participación familiar en actividades basadas en el hogar y actividades basadas en la escuela; incluye apoyar rutinas, estudio, tareas y hábitos en casa, así como colaborar en reuniones o acciones escolares cuando es posible.
4. **Mecanismos mediadores en el estudiante.** Este nivel explica cómo la participación produce efectos mediante mecanismos psicológicos como el ánimo, el modelaje, el refuerzo y la instrucción, que conectan las acciones de los padres con atributos del estudiante asociados al logro, como autoeficacia académica, la motivación intrínseca, la autorregulación y la autoeficacia social para relacionarse con docentes y pares.
5. **Resultados estudiantiles.** Se centra en los resultados: incluye tantos logros en calificaciones y pruebas estandarizadas, como indicadores que ayudan a entender mejor el efecto del involucramiento, por ejemplo, clima del aula y asistencia.

De esta forma, la vinculación familia-escuela se fortalece cuando la escuela crea un clima positivo de acogida y dispone estructuras concretas para involucrar a las familias; esto favorece una relación efectiva y con impactos que trascienden lo académico (Valer y Sánchez, 2023); sin embargo, pueden emerger tensiones por la diferencia de lógicas entre escuela y familia: mientras los docentes suelen esperar que el trabajo escolar comience en el hogar con la instauración de valores y normas, algunas familias delegan la educación formal en la escuela, lo que genera desencuentros de expectativas (Criollo-Vargas et al., 2020).

Además, existen factores relacionales y de acceso que pueden consolidar la desvinculación: rigidez del horario escolar frente a la falta de flexibilidad laboral familiar, obstáculos de idioma para familias migrantes, diferencias culturales, contextos de separación parental con relaciones hostiles o situaciones de indigencia, que hacen que lo normativo no siempre se traduzca en participación real (Galián y Hernández-Prados, 2024). A esto se suma la dimensión comunicativa: cuando la baja asistencia se interpreta rápidamente como desinterés y algunos docentes perciben a las familias como un agente que se entromete, se refuerza la distancia entre actores; por ello, la comunicación eficaz y las invitaciones claras resultan decisivas para activar participación sostenida (Chairez et al., 2020).

2.4. Teoría de continuidad y discontinuidad familia-escuela

En educación, la continuidad se ha conceptualizado como un proceso de movimiento gradual y de vinculación entre conocimientos previos y nuevos, promoviendo conexiones que sostienen el aprendizaje; esta idea se volvió clave para pensar los puntos de unión del sistema educativo: transiciones entre niveles, coherencia curricular y también coherencia formativa entre

los agentes que educan con acuerdos, normas compartidas, expectativas consistentes, canales de comunicación y roles claros entre docentes y cuidadores (Shuinshina et al., 2019).

Poveda (2001) aborda la continuidad y la discontinuidad de las relaciones familia–escuela, partiendo de que las dificultades escolares, especialmente en alumnado de minorías étnicas y contextos socioculturales diferenciados, no se explican adecuadamente por modelos de déficit, sino por el grado de congruencia entre los modos de comunicación, expectativas, prácticas y valores que predominan en el hogar y los que demanda la institución escolar.

En este enfoque, continuidad significa que existe una alta compatibilidad entre ambos contextos: la escuela reconoce y conecta con repertorios culturales y comunicativos de los alumnos, y las familias comparten las reglas implícitas del mundo escolar. Por el contrario, la discontinuidad aparece cuando hay incongruencias en formas de participación, estilos comunicativos, maneras de demostrar conocimiento, normas de interacción o significados atribuidos al aprendizaje; lo que puede generar malentendidos, atribuciones negativas y trayectorias de desventaja sin que el problema esté en el estudiante (Poveda, 2001).

En este sentido Brown et al. (2002) plantean que la continuidad educativa no ocurre por inercia: debe construirse mediante alianzas intencionales entre hogar, escuela y comunidad para reducir la fragmentación de apoyos y servicios, que suele generar discontinuidades, proponiendo un marco de continuidad compuesto por ocho elementos que describen qué debe sostenerse para que exista continuidad educativa real:

1. **Familias como socias.** Implica una participación corresponsable: las familias son reconocidas como expertas en la vida del niño y co-constructoras de decisiones

educativas; esto supone incluirlas en la identificación de necesidades, en la definición de prioridades y en la planificación de apoyos, no solo en la ejecución.

2. **Liderazgo compartido.** La continuidad requiere que el poder de decisión no quede concentrado en una sola institución, lo que requiere acordar cómo se decide, cómo se distribuyen responsabilidades entre familias, docentes, directivos, y la comunidad.
3. **Servicios integrales y responsivos.** Aquí, la continuidad requiere articular la educación con la salud, el bienestar, los apoyos psicosociales y los recursos comunitarios, evitando que el niño y su familia se encuentren entre servicios inconexos.
4. **Cultura y lengua del hogar.** La continuidad también es cultural: se sostiene cuando la escuela reconoce, valida e incorpora la cultura familiar y la lengua del hogar como recursos, lo que se traduce en prácticas de comunicación en la lengua preferente de la familia, mediación cultural, inclusión de saberes y rutinas familiares.
5. **Comunicación.** Se trata de asegurar comunicación bidireccional, frecuente y significativa entre instituciones y familias: compartir metas, avances, preocupaciones, acuerdos y criterios de apoyo, fortaleciendo la comunicación entre miembros y permitiendo formular planes de acción.
6. **Desarrollo de conocimientos y habilidades.** La continuidad se mantiene cuando todos los actores desarrollan capacidades: las familias con estrategias de apoyo en casa, los docentes con trabajo colaborativo con familias, enfoque culturalmente pertinente, y el equipo interinstitucional con la planificación, coordinación, y resolución de conflictos.

7. **Cuidado y educación apropiados.** La continuidad se expresa en experiencias educativas coherentes: prácticas de cuidado y enseñanza acordes al desarrollo, con expectativas y apoyos consistentes a través de los distintos niveles educativos.
8. **Evaluación.** Permite saber si la alianza está funcionando, qué está mejorando y qué debe ajustarse evaluando la participación real, la coordinación, y la comunicación, con retroalimentación para la toma de decisiones.

En cuanto a la relación familia–escuela, la continuidad se apoya en el supuesto de que ambas instituciones educan, aunque desde lógicas distintas, por lo que la interacción escuela–familia se considera una de las condiciones necesarias del proceso pedagógico, y la cooperación con padres/cuidadores se vincula con la coherencia y la continuidad en la formación (Shuinshina et al., 2019).

2.5. Continuidad cultural, comunicativa y simbólica

De acuerdo con Erstad (2015) la vida educativa de niños y jóvenes transcurre a través de fronteras entre lo escolar y lo extraescolar, por lo que la continuidad depende de cómo se conectan las experiencias, las identidades y los recursos que vienen de distintos entornos, por lo que un problema frecuente es que recursos valiosos del hogar: prácticas, competencias, capital cultural, pueden no ser reconocidos por la escuela, produciendo discontinuidades que afectan la participación y el sentido del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la continuidad familia–escuela implica que la escuela pueda dialogar con las formas reales de aprender y vivir de las familias, generando puentes y evitando que el estudiante experimente la escuela como un mundo desconectado de su vida cotidiana (Erstad, 2015).

Por ello, Erstad (2015) propone que las fronteras educativas también son simbólicas: qué representa la escuela, qué significa aprender, quién tiene autoridad, cómo se interpreta el éxito y el fracaso, y qué identidades se vuelven posibles para el estudiante; por lo que la continuidad se logra al conectar las historias y orientaciones de los alumnos con lo que la escuela propone. Así, la continuidad simbólica se construye cuando hogar y escuela sostienen sentidos compatibles, o al menos negociables, sobre roles, expectativas y el valor del aprendizaje.

2.6.Implicaciones educativas de la discontinuidad entre el hogar y la escuela

La discontinuidad entre el hogar y la escuela afecta la trayectoria de aprendizaje, ya que el modo en que se establecen conexiones o tensiones entre contextos tiene consecuencias sobre cómo las personas participan y se comprometen con el aprendizaje a lo largo del tiempo; si el estudiante vive la escuela como un mundo desconectado de su vida cotidiana, se vuelve más difícil recontextualizar lo aprendido, sostener motivación y construir una agencia académica propia (Erstad, 2015).

El quiebre del vínculo puede explicarse por tensiones vinculadas con la autoridad y por resistencias de familias o de docentes a la participación; cuando la relación se vuelve defensiva se disminuye la probabilidad de acuerdos consistentes sobre normas, hábitos y apoyos, y aumenta la inconsistencia en expectativas para el estudiante que puede quedar en medio de demandas contradictorias, afectando su sensación de pertenencia, su agencia y la coherencia entre el aprendizaje y su identidad (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021).

Por ello, la discontinuidad también depende de cómo la escuela y el docente gestionan el vínculo; cuando los docentes menosprecian a las familias, sosteniendo lógicas de unilateralidad y clausura disciplinar, que condiciona la manera en que se define quién participa, cómo participa y

hasta dónde puede hacerlo, se vuelve más probable que, ante diferencias de expectativas, estilos de crianza, tiempos familiares o códigos comunicativos, la relación derive en malentendidos, recelos y responsabilizaciones cruzadas, afectando la coherencia educativa que el estudiante necesita. (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021).

2.7. Continuidad y discontinuidad en contextos rurales y multiculturales

En los enfoques contemporáneos, la continuidad/discontinuidad familia–escuela se analiza como un fenómeno sociocultural que varía según el tipo de escuela y las condiciones sociales: en escuelas públicas de orden universalista suele observarse un nivel más bajo de continuidad que en escuelas privadas, donde la composición social y las expectativas compartidas tienden a producir un acople más alto entre el hogar y el centro educativo (Rivera et al., 2018).

Los contextos rurales evidencian con claridad cómo la escolarización llega a operar como un mecanismo de separación cultural en la que los niños desde edades tempranas pasan por procesos de aculturación escolar que refuerza la distancia entre cultura de origen y cultura escolar, configurando una discontinuidad no solo pedagógica, sino identitaria. Desde esta perspectiva, la continuidad recae en la capacidad de la escuela de reconocer saberes locales, negociar significados con la comunidad y sostener prácticas compartidas con las familias, evitando modelos de imposición cultural (Caballero, 2023).

A su vez, en escenarios multiculturales, Morales-Acosta et al. (2021) distinguen entre multiculturalidad e interculturalidad, porque no toda diversidad produce continuidad: la multiculturalidad se asocia a la coexistencia de grupos culturales en un mismo espacio sin interacción real, con baja permeabilidad entre culturas y con frecuencia bajo jerarquías legales y

sociales que colocan a ciertos grupos en inferioridad, por lo que se mantiene una discontinuidad profunda: la escuela funciona como espacio hegemónico y las familias de minorías son segregadas, toleradas pero no integradas en igualdad.

En contraste, la interculturalidad, busca interacciones simétricas basadas en respeto, igualdad y participación, sin asimetrías mediadas por el poder, y con reconocimiento de las múltiples identidades que reduzcan la discriminación y la exclusión de grupos historiadores marginados, apuntando a una ciudadanía respetuosa de las diferencias. En el plano educativo, esto implica que la continuidad debe garantizar condiciones institucionales para que las lenguas, valores y modos de crianza de las familias sean reconocidos como recursos legítimos para el aprendizaje (Morales-Acosta et al., 2021).

De este modo, una perspectiva crítica de la continuidad en el ámbito educativo propone entenderla como una co-construcción cultural desde la escuela, donde la implicación familiar es constitutiva. Bajo este enfoque, la continuidad se sostiene cuando la institución educativa abre espacios reales de participación, reconoce las asimetrías que producen exclusión y construye acuerdos pedagógicos y convivenciales que respeten distintas identidades, lenguas y condiciones de vida (Caballero, 2023).

2.8. La teoría de las representaciones sociales en el campo de la Educación

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) es una de las propuestas más influyentes de la psicología social para comprender cómo los grupos construyen sentido sobre objetos relevantes de su vida cotidiana, permitiendo explicar cómo una visión común de la realidad, guías prácticas, decisiones e interacciones en una colectividad (Urbina y Ovalles, 2018). Esta teoría parte de la idea de que toda interacción social tiene un carácter simbólico y

que, en esa interacción, individuos y grupos se definen entre sí y construyen identidad; por eso la vida social requiere reglas comunes y referencias compartidas que hagan posible entenderse y ubicarse en la relación con otros (Sammut et al., 2015).

Moscovici (2001) plantea que las representaciones sociales son formas de conocimiento de sentido común que los grupos construyen y comparten para interpretar la realidad y comunicarse, por lo que el contenido representacional, producido colectivamente en procesos de comunicación, opera como un complejo de elementos cognitivos que organiza la experiencia cotidiana y orienta las interacciones entre grupos (Marková, 2017).

La Teoría de las Representaciones Sociales busca explicar cómo lo nuevo se vuelve familiar; Manrique (2022), retomando a Moscovici (2007), destaca los procesos de objetivación y anclaje como dinámica sociocognitiva: la objetivación contribuye a que lo desconocido se materialice como algo evidente y natural, mientras que el anclaje integra ese contenido a marcos previos del grupo a través del lenguaje común, valores y categorías compartidas, facilitando la comunicación y la orientación para la acción mediante códigos compartidos para nombrar y clasificar la experiencia.

Esta teoría contiene un enfoque socio-genético que privilegia la génesis del sentido en prácticas, discursos e interacciones: se considera que es precisamente en las interacciones y en el espacio público donde se forjan las representaciones y donde el lenguaje funciona como una forma de organización simbólica que permite codificar y categorizar el contexto (Sammut et al., 2015); este enfoque entiende que toda representación tiene un origen identificable, pero siempre inacabado, porque nuevos hechos, conversaciones y discursos pueden alimentarla, modificarla e incluso corromperla; lo importante es describir cómo se desarrolla socialmente y cómo se

organiza cognitivamente en arreglos de significado ligados a la acción (Moscovici, 2007, citado en Manrique, 2022).

Esta teoría también tiene un enfoque socio-dinámico donde se entiende que una representación social no se capta plenamente si se la reduce a un contenido compartido, porque ese contenido se expresa en la práctica como posiciones: posturas, valoraciones y juicios que varían según la ubicación social de las personas y las relaciones entre grupos (Urbina y Ovalles, 2018). En esta perspectiva, analizar las representaciones sociales, implica la inscripción del objeto representado dentro de un entramado de relaciones simbólicas y sociales, en el que las tomas de posición dependen de la situación concreta en la que se producen; de ahí que, frente a un mismo objeto social, puedan coexistir múltiples posturas que se organizan alrededor de principios comunes que funcionan como coordenadas compartidas del debate (Sammut et al., 2015).

Por otro lado, el enfoque estructural distingue elementos más estables y resistentes al cambio de elementos más flexibles ligados a la variación contextual (Urbina y Ovalles, 2018); esta distinción permite comprender la estabilidad y el cambio, ya que el núcleo central cumple una función generadora de sentido y organizadora del conjunto representacional (Abric, 2004, citado en Manrique, 2022), mientras que el sistema periférico permite la adaptación a situaciones concretas y contribuye a decodificar la realidad social en función de la práctica cotidiana, explicando por qué ciertas ideas sociales permanecen relativamente estables, aunque se ajusten matices en función de experiencias individuales y contextos específicos (Sammut et al., 2015).

2.9. Construcción de representaciones en comunidades educativas

En las comunidades educativas con docentes, directivos, estudiantes y familias, las representaciones sociales se construyen como un conocimiento de sentido común que se crea y recrea en la interacción cotidiana; son construcciones simbólicas compartidas que hacen posible la comunicación, organizan la interpretación de lo que ocurre en la escuela y orientan los comportamientos de los distintos actores educativos (Mireles, 2011).

Para Jodelet (2008), la construcción de representaciones en una comunidad educativa es un proceso colectivo por el cual un grupo produce un sentido común que le permite interpretar lo que vive, comunicarse y actuar. Por ello, la génesis del sentido depende estrechamente de la comunicación social: en conversaciones, reuniones, rumores, circulares, redes institucionales y discursos públicos se produce y mantiene una visión común que permite clasificar las situaciones cotidianas, interpretar conductas y decidir cómo actuar; pero, al mismo tiempo, la conflictividad y los cambios contextuales pueden generar interpretaciones contradictorias dentro del mismo colectivo escolar.

Asimismo, Jodelet (2011) enfatiza que toda representación social es siempre representación de un objeto y de alguien un sujeto; por eso, el sentido que circula en una comunidad educativa depende tanto del tema en juego, como de la posición desde la que se lo mira y de las condiciones institucionales donde se produce. La construcción del sentido, entonces, ocurre en y por la comunicación, donde las prácticas van confirmando, ajustando o disputando lo que se considera normal, correcto o problemático.

Un primer mecanismo de construcción de estas representaciones aparece cuando irrumpe un objeto educativo novedoso o problemático, por ejemplo, una reforma curricular, una política

de inclusión, o un conflicto de convivencia; en ese momento, la representación emerge bajo tres condiciones: la dispersión de la información, con datos incompletos y desarticulados, la focalización hacia ciertos aspectos de la situación según las expectativas del grupo; y la presión a la inferencia, es decir, la necesidad de comprender y dominarlo incierto, todo ello amplificado por debates y comunicaciones interpersonales y mediáticas (Cuevas, 2016).

Sobre esa base se despliegan, por un lado, la objetivación que simplifica lo nuevo: separa elementos del objeto de su contexto, los selecciona según criterios culturales y normativos del grupo, y los traduce en esquemas que permiten naturalizar esa versión como si fuera la realidad misma (González, 2021). En comunidades educativas, esta objetivación se reconoce cuando conceptos de inclusión, calidad y disciplina educativa se vuelven fórmulas o etiquetas que circulan y se estabilizan en el habla cotidiana y en las rutinas escolares (Cuevas y Mireles, 2016).

Por otro lado, el anclaje inserta lo extraño en marcos ya conocidos: clasifica y nombra el objeto en relación con saberes previos y con una memoria colectiva, enlazando sus contenidos con valores, contravalores e inserciones socioculturales del grupo; así, se vuelve familiar, se incorpora al lenguaje compartido y funciona como una guía de la conducta que disminuye la perturbación frente a lo desconocido (González, 2021).

En el contexto educativo que estos mecanismos operan en múltiples niveles del sistema escolar y se reflejan en prácticas concretas a través del discurso: en el plano macro se expresan en el discurso político y en las finalidades del sistema; en el plano meso aparecen en la administración y la gestión en distintos niveles; y en el plano micro se manifiestan en la vida cotidiana de docentes, estudiantes y familias (Cuevas y Mireles, 2016). Por eso, comprender los mecanismos de construcción de representaciones en comunidades educativas implica atender

simultáneamente las interacciones cotidianas, y a la trama histórico-institucional que condiciona qué significados se vuelven evidentes y cuáles quedan en disputa.

2.10. Relación entre representaciones, prácticas y discursos educativos

Las representaciones sociales son producciones de sentido compartidas que, al mismo tiempo, explican, legitiman y orientan lo que se hace en la escuela, donde circulan imágenes y significados sobre la infancia, la familia, el estudiantado, la escuela, el profesorado y la relación pedagógica; ese entramado simbólico permite develar la dimensión simbólica de las prácticas educativas (Huergo, 2010).

En este marco, el universo escolar se construye intersubjetivamente mediante discursos e interacciones que articulan saberes, creencias, sentimientos, experiencias, valores y actitudes compartidas entre docentes y estudiantes, produciendo significados socialmente reconocibles sobre lo educativo que se vinculan a una lógica y lenguaje propios y favorecen la comunicación, al proporcionar un lenguaje común desde el cual una comunidad educativa nombra problemas, define prioridades y legitima decisiones (Gutiérrez-Vidrio, 2023).

Sin embargo, estos discursos educativos están atravesados por horizontes ideológicos e históricos que marcan la vida de los grupos, de modo que lo que se dice sobre la escuela y el trabajo docente opera como mecanismo de legitimación, naturalizando ciertas interpretaciones que delimitan lo pensable y lo decible, y organizan expectativas sobre estudiantes, docentes y familias (Montes et al., 2021).

De ahí que el acto educativo está directamente vinculado con la naturaleza de las representaciones, porque conocer lo que representan los actores educativos ayuda a comprender el espacio intersubjetivo donde se produce la interacción pedagógica, compuesta por saberes,

creencias, sentimientos, experiencias, valores y actitudes. (Gutiérrez-Vidrio, 2023). Estas representaciones sobre el aprendizaje, las metodologías didácticas, las políticas y prácticas educativas actúan como marcos que guían la acción pedagógica y se hacen visibles para el estudiantado, que a su vez construye sus propias representaciones en esa interacción (Peña et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es una práctica social atravesada por interpretaciones, anticipaciones y creencias que sostienen decisiones didácticas con las que el docente afecta la realidad del estudiante y esa realidad retorna, impactando a los actores que lo rodean y reconfigurando sentidos compartidos; por tanto, la práctica docente se configura en la tensión entre una lógica pedagógica que demanda autonomía y creatividad, y una lógica burocrática que incide en cómo se planifica, se enseña y se evalúa (Castorina, 2021).

2.11. Representaciones sociales de la familia y la escuela

La teoría de las representaciones sociales permite comprender cómo distintos actores construyen sentidos compartidos sobre la familia y la escuela a partir de sus experiencias, interacciones y marcos culturales; estas representaciones funcionan como un conocimiento práctico que orienta expectativas y conductas y legitima (o cuestiona) roles: quién debe educar, qué se entiende por calidad escolar o cuáles son los fines de cada nivel educativo, mostrando que dichas concepciones se modifican y reconstruyen según el contexto y las creencias compartidas (Marchante y Miranda, 2018).

Así mismo, las representaciones sociales de la escuela oscilan entre su concepción como una institución formadora, encargada de transmitir saberes y regular la convivencia mediante la disciplina; un espacio de cuidado y protección, orientado a la contención y al bienestar del

estudiantado; y un servicio público sujeto a expectativas sociales, con usuarios que demandan resultados y transparencia, lo cual instala la necesidad de rendición de cuentas (Reyes Barbato, 2019).

Por lo tanto, Knallisnsky (2010) subraya que la familia continúa siendo un espacio central de afecto, transmisión de valores e identidad y, al mismo tiempo, la escuela posee capacidad transformadora sobre la cultura familiar, sobre sus creencias y expectativas, por lo que se requiere integrar las culturas familiares como fuente de enriquecimiento educativo.

En contextos pluriculturales, la diversidad de costumbres y valores ha contribuido a romper la continuidad histórica entre familia y escuela: las expectativas parentales se diversifican y la escuela eleva sus demandas de implicación sin considerar las nuevas problemáticas familiares, generando incompatibilidades, tensiones y contradicciones en la complementariedad entre ambas instituciones (Zapata, 2022).

En contextos urbanos de clases medias, donde hay mayor familiaridad con códigos escolares y capital cultural más alineado con la institución, suele consolidarse la representación de la escuela como un proyecto de logro académico y movilidad, y de la familia como copartícipe, que acompaña tareas, monitorea rendimiento y negocia con docentes (Acero et al., 2016). No obstante, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, migración o ruralidad, la escuela puede ser vivida como un mundo con reglas externas, y la familia puede ser percibida por la institución como ausente, sin reconocer las barreras estructurales que enfrentan (Zapata, 2022).

En la formación docente se observan representaciones sociales que anticipan cómo será el vínculo con las familias, retratando a una buena familia como aquella que respalda tareas, regula

conducta y se ajusta a lo esperado por la escuela, con el riesgo de reducir la diversidad de prácticas familiares a un estándar escolar único, invisibilizando formas de apoyo menos visibles y la transmisión cultural, que también sostienen trayectorias educativas (Cárcamo y Garreta, 2020).

Estas tensiones se observan con claridad cuando se analizan las representaciones del profesorado sobre las familias en contextos de desigualdad social; Vecina y Giró (2018) muestran que el profesorado sostiene determinadas representaciones sociales sobre la familia y la comunidad, que pueden limitar la relación con la escuela ya que los docentes tienden a clasificar a las familias en dicotomías: por un lado, familias sobreprotectoras y muy exigentes; por otro, familias ausentes o alejadas de la cultura escolar.

De esta forma, la relación familia–escuela se vuelve especialmente compleja en contextos vulnerables cuando la cultura escolar se organiza desde un currículo oficial y expectativas que no dialogan con el habitus y la herencia cultural de los estudiantes ya que los dispositivos didácticos y el discurso docente se construyen mirando el currículum oficial sin considerar el habitus de niños de sectores vulnerables (Muñoz et al., 2013); desde la experiencia familiar, se puede percibir a la escuela como un espacio que exige códigos ajenos y que sanciona formas de hablar, aprender y participar, creando distancia y desconfianza.

2.12. Representaciones sociales sobre la participación familiar en el contexto escolar

Las representaciones sobre la participación familiar en el ámbito escolar se construyen como un sentido práctico que orienta expectativas, juicios y formas de relación entre las familias y la escuela, donde la participación se valora en torno al cumplimiento de metas definidas por la

institución, y se complica cuando se cuestionan las decisiones docentes o se intenta incidir fuera de los cauces establecidos, reflejando que la relación familia–escuela se interpreta desde el acatamiento más que desde una alianza bidireccional (Cárcamo y Garreta, 2020).

En consecuencia, la participación familiar se representa como instrumental y condicional: la implicación parental es reconocida en la medida en que contribuya a lo que la escuela y el profesorado requieren, lo que revela relaciones de poder y prácticas de subordinación simbólica de las familias dentro de la micropolítica escolar junto con el modelamiento actitudinal del estudiantado para alcanzar objetivos trazados desde el campo escolar (Razeto, 2018). Así, participar equivale a asistir, responder a citaciones, sostener rutinas de estudio, supervisar tareas y sostener normas escolares desde el hogar, más que a co-construir decisiones y reconocer saberes familiares como parte del proyecto educativo (Acero et al., 2016).

Ahora bien, en contextos de desigualdad, los discursos hegemónicos tienden a favorecer a quienes se ajustan a las demandas institucionales y, en contraste, ubican a otras familias como desinteresadas o incapaces de participar por no responder a esos mandatos. Esta representación deficitista se alimenta tanto de interpretaciones de privación social de tiempo, recursos y condiciones materiales, como de privación cultural al no valorar la cultura escolar, lo que ignora las condiciones estructurales al centrarse en las características atribuidas a las familias (Cano-Torrico et al., 2015).

A la par, en las representaciones docentes la participación también se concibe como responsabilidad moral de la familia: se espera que garantice condiciones para estudiar y prepare a los hijos para participar activamente en la escuela, aportando no solo recursos materiales sino también afecto, estabilidad y disponibilidad de tiempo (Cárcamo y Méndez, 2024). Sin embargo,

incluso cuando se valora positivamente el rol familiar, este tiende a reducirse a la inculcación de valores y al aseguramiento del cumplimiento de tareas, mientras el cuidado, el apoyo emocional y las condiciones culturales quedan relativizadas frente a las exigencias escolares (Acero et al., 2016).

Así, aunque se proclama la importancia del involucramiento familiar para mejorar la experiencia escolar, pero se define la participación legítima como aquella que se adapta a las reglas, tiempos, formas y finalidades escolares, produciendo jerarquías simbólicas entre familias y consolidando lecturas deficitarias cuando no se alcanza ese estándar (Cárcamo y Méndez, 2024). Estas representaciones no solo describen la relación: la producen, porque orientan qué se pide a las familias, qué se reconoce como colaboración y qué se sanciona, delimitando así el campo de lo posible para la participación.

A partir de lo revisado en este capítulo, se puede concluir que la relación familia-escuela es un fenómeno complejo pero clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Los aportes teóricos permiten comprender desde diversas miradas los factores y condiciones que influyen en esta relación, por lo que, no basta con esperar que las familias se involucren; es necesario y pertinente que la escuela genere espacios reales, inclusivos y pensados desde las múltiples realidades de cada contexto para facilitar esa participación. Por otro lado, este análisis hace evidente el desafió de promover y sostener vínculos basados en la comunicación, el respeto y la corresponsabilidad con el único objetivo de construir comunidades educativas más integradas, sensibles y acordes a los desafíos actuales.

3. Metodología y método

En el presente capítulo se expone la metodología empleada en la realización de esta investigación, cuyo propósito está en comprender la forma en que los distintos actores educativos interpretan y construyen significados acerca de la relación entre la familia y la escuela en el contexto educativo. El estudio abordó el paradigma interpretativo complementado con un enfoque cualitativo los cuales resultan pertinentes en la medida en que posibilitan aproximarse a las experiencias, significados y dinámicas relacionales de los actores involucrados, reconociendo la complejidad del fenómeno y a la vez, su carácter situado.

En coherencia con la naturaleza de la investigación, se adoptó el método etnográfico, el cual facilita un acercamiento directo al contexto educativo y a las prácticas sociales que en él se desarrollan. Dicha aproximación metodológica permitió al investigador inmersión temporal en el campo de estudio, con el objeto de observar, interpretar y comprender las dinámicas interactivas entre los actores educativos, así como los significados que emergen de dichas interacciones.

Para la recolección de datos, se aplicó la observación participante, que posibilitó el registro de interacciones, conductas y dinámicas en la comunidad educativa. Se complementó con entrevistas en profundidad a los actores clave, explorando sus experiencias, percepciones y valoraciones sobre la relación familia-escuela. Además, un análisis documental que permitió examinar exhaustivamente los registros estudiantiles con el propósito de identificar las características de los núcleos familiares, sus dinámicas de organización y comprender cómo inciden en las formas de participación, comunicación y acompañamiento educativo, elementos claves en la configuración de la relación que es objeto de nuestro estudio.

Así, se generaron interpretaciones codificables en los instrumentos aplicados, integrando categorías de análisis que permiten examinar aspectos como la participación de las familias en la escuela, la comunicación educativa, las expectativas formativas y las condiciones del contexto rural, información relevante para analizar a profundidad las interacciones entre la familia y escuela, lo que contribuirá a dar significado a dicha práctica social.

3.1. Paradigma de investigación

De acuerdo a la naturaleza del estudio, esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, orientado a comprender la realidad social desde los significados que los individuos construyen a partir de sus interacciones cotidianas. En este enfoque, la realidad no se considera única ni plenamente objetiva, sino como una construcción social que se va configurando de manera progresiva a través de las experiencias, percepciones y prácticas de los sujetos en un contexto determinado.

Para Dávila (2022) el paradigma interpretativo busca comprender y analizar el comportamiento humano desde una perspectiva cualitativa, también denominada humanista, naturalista o etnográfica. En su aplicación, el investigador adopta un rol participativo, el cual le permitirá examinar la participación familiar en un determinado contexto, explorando aquellas prácticas y motivaciones desde la perspectiva de los involucrados, facilitando la interpretación de la información. Desde esta mirada, el conocimiento no se concibe como una reproducción de hechos externos, sino como una interpretación situada que permite comprender la complejidad de los contextos educativos.

De manera complementaria Peralta-González et al. (2023) sostienen que el paradigma interpretativo se orienta a comprender y analizar la información obtenida a partir de técnicas

como la observación y las entrevistas; partiendo de las construcciones sociales y de las interpretaciones individuales de los participantes, considerándolas fundamentales para comprender el fenómeno que se investiga. De este modo, fue posible examinar las nociones sobre la relación familia-escuela desde las vivencias y las prácticas diarias, así como también, la comprensión de los significados que los involucrados atribuyen a su participación, a la comunicación y a las dinámicas relacionales, reconociendo que dichas interpretaciones se encuentran moldeadas por factores socioculturales, económicos y territoriales propios del contexto rural.

Es así como, en el marco de esta investigación, el paradigma interpretativo resulta congruente en la búsqueda de información, ya que permite abordar la relación familia-escuela como un fenómeno dinámico y contextualizado, favoreciendo una comprensión integral que no solo apunta a describir las prácticas, sino que también problematiza las tensiones, significados y sentidos que configuran esta relación en los contextos rurales.

3.2. Enfoque de investigación.

Distinguido por la búsqueda de una comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos, el enfoque cualitativo se posiciona como la herramienta eficaz para capturar la subjetividad y llevar a cabo el análisis e interpretación de las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes del estudio.

Valle et al. (2022) indican que, en el enfoque cualitativo, el investigador reconoce su relación inherente con la realidad que estudia. Su cercanía con el contexto y con los participantes facilita comprender sus puntos de vista, interpretar los significados que construyen y conocer con mayor profundidad sus experiencias. Del mismo modo, Rojas – Gutiérrez (2022) sostiene que el

enfoque se sustenta en una indagación específica donde el investigador construye su propio marco de estudio, desarrollado mediante observaciones sociales para comprender el fenómeno y analizarlo en profundidad.

Desde esta perspectiva, el enfoque abordado privilegió la exploración de las percepciones, discursos y prácticas de los actores involucrados (docentes y familias), encontrando entres sus hallazgos, que éstas se encuentran configuradas por factores socioculturales, económicos y territoriales propios del contexto rural. Además, el análisis de estos factores permitió comprender cómo los actores interpretan su participación en el proceso educativo, cómo construyen sus expectativas y de qué manera configuran sus formas de comunicación y relación con la institución educativa. Este proceso permitió construir conocimiento contextualizado y situado, aportando a la comprensión de la realidad educativa desde la voz de sus protagonistas.

3.3. Contexto y participantes de la investigación

La investigación se desarrolló en una unidad educativa localizada en la comunidad rural El Páramo perteneciente a la provincia de Manabí. El entorno geográfico se caracteriza por su poblamiento disperso donde la vida comunitaria conserva fuertes vínculos de solidaridad y cooperación, pero al mismo tiempo enfrenta limitaciones propias del contexto en cuanto a servicios básicos, caminos de difícil acceso y oportunidades laborales. Su principal fuente de ingreso económico se sustenta en actividades agrícolas, comercio informal de productos de la zona y del transporte no regulado (motos), lo que influye directamente en las dinámicas familiares y, a nivel educativo en la disponibilidad de tiempo para acompañar los procesos educativos de los hijos.

Gráfica 1. *Ubicación geográfica del área de estudio*



Fuente: Tomado de Google Earth, 2026

La institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación es de sostenimiento fiscal y oferta los niveles educativos desde inicial a bachillerato. El alumnado está agrupado en un solo paralelo por año básico y al ser la institución educativa con oferta completa en el sector, acoge a estudiantes y familias de otras comunidades de los alrededores. Su infraestructura es funcional, aunque presenta limitaciones propias del contexto rural, especialmente en recursos tecnológicos y dependencias especializadas.

A continuación, se presentan tablas descriptivas que recogen las principales características de los participantes, tanto de los docentes como de las familias, con el fin de proporcionar una visión general del contexto humano en el que se enmarca la investigación.

Tabla 1

Docentes participantes de la investigación

N°	Grado/Curso	Nombre	Sexo	Función

1	2do E.G.B.	JC	Femenino	Docente-Tutor
2	3ro E.G.B.	CP	Femenino	Docente-Tutor
3	4to E.G.B.	LT	Masculino	Docente-Tutor
4	5to E.G.B.	WS	Femenino	Docente-Tutor
5	6to E.G.B.	AC	Femenino	Docente-Tutor
6	7mo E.G.B.	WG	Masculino	Docente-Tutor

Fuente: Elaboración propia

El grupo de docentes que participó en la investigación pertenece a los niveles de básica elemental y media, los cuales cuentan con una formación profesional acorde a su labor y con una experiencia significativa en contextos rurales, permitiéndoles comprender mejor la realidad en la que se desenvuelven sus estudiantes.

Por otro lado, las familias involucradas pertenecen al nivel de básica elemental. En su mayoría, están conformadas por hogares vinculados a actividades agrícolas y a trabajos informales propios del entorno rural. Su vida cotidiana gira, en gran parte, alrededor del campo, y esto influye, de manera bastante directa, en el tiempo y las formas en que acompañan el proceso escolar de sus hijos. En general, se trata de familias con niveles de escolaridad básicos y con estructuras familiares tradicionales, aunque con algunas variaciones que responden a la realidad local. Estas condiciones no solo marcan su dinámica diaria, sino también la manera en que se relacionan con la escuela.

Tabla 2

Caracterización de los modelos familiares

N°	Grado/Curso	N° Integrantes de la Familia	Modelo de Familias	Representante	Parentesco	Observación
1	2do E.G.B.	4	Monoparental	M. R	Madre	
2	2do E.G.B.	4	Monoparental	L. F	Madre	
3	2do E.G.B.	7	Extensa	M. S	Madre	Separada del padre de la niña
4	2do E.G.B.	4	Nuclear	K. L	Madre	
5	2do E.G.B.	10	Extensa	J. V	Abuelita	Por situaciones laborales de los padres, representa la abuelita.
6	2do E.G.B.	5	Extensa	L. S	Madre	Separada del padre de la niña
7	2do E.G.B.	7	Extensa	J. S	Madre	Separada del padre de la niña
8	2do E.G.B.	4	Nuclear	S. Q	Madre	
9	2do E.G.B.	5	Nuclear	J. P	Madre	
10	2do E.G.B.	5	Monoparental	J. S	Madre	
11	2do E.G.B.	4	Monoparental	T. B	Madre	

12	2do E.G.B.	3	Monoparental	V. B	Madre	
13	2do E.G.B.	4	Nuclear	R. C	Madre	
14	2do E.G.B.	3	Nuclear	F. V	Madre	
15	2do E.G.B.	4	Nuclear	G. C	Madre	
16	2do E.G.B.	3	Nuclear	S. P	Padre	
17	2do E.G.B.	9	Extensa	E. C	Abuelita	Por situaciones laborales de los padres, representa la abuelita.
18	2do E.G.B.	8	Extensa	S. M	Madre	
19	2do E.G.B.	5	Extensa	G. P	Madre	
20	2do E.G.B.	7	Extensa	E. C	Abuelita	Por situaciones laborales de los padres, representa la abuelita.
21	2do E.G.B.	5	Nuclear	F. C	Madre	
22	2do E.G.B.	6	Extensa	M. S	Madre	
23	2do E.G.B.	5	Nuclear	V. M	Madre	
24	2do E.G.B.	4	Nuclear	J. Q	Madre	

25	3ero E.G.B.	3	Nuclear	A. C	Madre	
26	3ero E.G.B.	5	Extensa	N. C	Abuela	Padres separados y por motivos de trabajo viven en otras ciudades
27	3ero E.G.B.	6	Monoparental	T. S	Madre	Separada del Padre de la niña
28	3ero E.G.B.	5	Nuclear	D. L	Madre	
29	3ero E.G.B.	5	Nuclear	O. S	Madre	
30	3ero E.G.B.	4	Nuclear	L. S	Madre	
31	3ero E.G.B.	4	Nuclear	G. P	Madre	
32	3ero E.G.B.	3	Nuclear	J. Á	Madre	
33	3ero E.G.B.	5	Nuclear	M.	Madre	
34	3ero E.G.B.	7	Extensa	M. P	Abuela	Madre por motivos de trabajo viven en otra ciudad. Padre fallecido.
35	3ero E.G.B.	7	Extensa	G.	Madre	Niño vive con los abuelos

36	3ero E.G.B.	4	Nuclear	M. Q	Madre	
37	3ero E.G.B.	4	Nuclear	G. T	Madre	
38	3ero E.G.B.	4	Monoparental	T. B	Madre	Separada del padre de la niña
39	4to E.G.B.	5	Nuclear	D. C	Madre	
40	4to E.G.B.	3	Nuclear	L. M	Madre	
41	4to E.G.B.	3	Compuesta	C. C	Padre	
42	4to E.G.B.	3	Extensa	M.	Abuela	Padres separados y por motivos de trabajo viven en otras ciudades
43	4to E.G.B.	4	Nuclear	M. G	Madre	
44	4to E.G.B.	4	Nuclear	J. S	Madre	
45	4to E.G.B.	5	Nuclear	M. P	Madre	
46	4to E.G.B.	4	Compuesta	A. R	Madre	Vive con padre y madre y un hermano de otro compromiso
47	4to E.G.B.	4	Nuclear	N. T	Madre	

48	4to E.G.B.	5	Extensa	A.	Madre	Vive con la madre y con hermanos de otro compromiso
49	4to E.G.B.	3	Nuclear	L. R	Madre	
50	4to E.G.B.	10	Extensa	E. L	Abuelo	
51	4to E.G.B.	7	Monoparental	I. A	Madre	Separada del padre de la niña
52	4to E.G.B.	4	Extensa	A. A	Madre	Separada del padre del niño y vive con hermanas de otro compromiso
53	4to E.G.B.	6	Nuclear	E. S	Madre	
54	4to E.G.B.	9	Extensa	P. S	Abuela	Por situaciones laborales de los padres, representa la abuelita.

55	4to E.G.B.	4	Nuclear	J. S	Madre	
56	4to E.G.B.	5	Nuclear	S. S	Madre	
57	4to E.G.B.	4	Nuclear	B. C	Madre	
58	4to E.G.B.	5	Nuclear	M. C	Madre	
59	4to E.G.B.	4	Compuesta	L. P	Madre	Vive con padrastro y hermanos de otro compromiso
60	4to E.G.B.	3	Monoparental	G. S	Madre	Separada del padre de los niños
61	4to E.G.B.	3	Nuclear	J. V	Madre	
62	4to E.G.B.	11	Extensa	F. C	Tío	Estudiante sin padres vivos
63	4to E.G.B.	4	Nuclear	S. T	Madre	
64	4to E.G.B.	5	Nuclear	V. M	Madre	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de expedientes estudiantiles

Bajo estos hallazgos de modelos familiares, se permite entender mejor desde dónde participan las familias en la educación de sus hijos y; al mismo tiempo, a comprender por qué su vínculo con la institución educativa se construye de ciertas formas, con sus propias posibilidades, ritmos y desafíos.

3.4. Método de investigación

El método empleado fue el etnográfico, caracterizado por el análisis minucioso de prácticas sociales y culturales de un grupo en su contexto natural. Para Chavarría (2015) el diseño etnográfico permite al investigador observar comportamientos, interacciones y organización social, comprendiendo los significados que los participantes atribuyen a sus prácticas y relaciones dentro de la comunidad. Esto, se complementa con lo que Solórzano y Galván (2021) indican, que el método etnográfico pretende describir y analizar las prácticas de un grupo concreto de individuos en un contexto específico, atendiendo a los significados que confieren a sus acciones y conductas, para detectar patrones o regularidades que evidencien procesos culturales. De esta forma permite comprender cómo los actores educativos experimentan y perciben la relación familia-escuela en su vida cotidiana, favoreciendo el análisis de las dinámicas culturales y contextuales en el entorno escolar.

El trabajo etnográfico en esta investigación se desarrolló, en un primer momento mediante un acercamiento con los actores educativos involucrados, se estableció contacto directo con la comunidad educativa para socializar los objetivos de la investigación y generar espacios de confianza con los docentes y las familias involucradas. Este acercamiento inicial permitió observar desde una mirada exploratoria las posibles prácticas cotidianas, formas de comunicación y las interacciones entre el entorno familiar y la escuela. A la par, se asumió el rol de observador participante para documentar situaciones del día a día, lo que permitió identificar comportamientos y expresiones culturales reales relacionadas con la participación de las familias en los procesos educativos.

Consecuentemente, el trabajo de campo aportó información enriquecedora, destacando oportunidades y limitaciones propias del contexto en el cual se investiga. Por un lado, El contacto permanente con docentes y familias favoreció la obtención de información clave que permitió comprender desde la cotidianidad, cómo se construye la relación familia–escuela, identificando acuerdos, tensiones y diversas maneras de vinculación entre los actores de la investigación. Además, la observación continua y las entrevistas permitieron establecer comparaciones entre lo que los participantes manifestaban y con lo que realmente ocurría en la práctica. Así mismo, surgieron dificultades, siendo las más relevantes la limitada disponibilidad de tiempo de las familias, el acceso restringido a ciertos espacios de interacción y la necesidad de permanecer por más tiempo en el campo observacional para registrar las dinámicas. A pesar de ello, fue posible recolectar los datos necesarios para construir una comprensión profunda de las representaciones de la relación familia-escuela en la comunidad seleccionada, así como también detectar las posibles continuidades y discontinuidades presentes entre los contextos familiar y escolar, identificando tensiones, rupturas o formas de articulación que surgen de la interacción entre ambos espacios.

3.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Complementando a la metodología de carácter cualitativo, la recolección de datos se realizó con el apoyo de diversas técnicas e instrumentos que requirieron de una validación para su correcto abordaje. Este proceso, según el enfoque de Hidalgo (2016) debe de estar orientado a garantizar tanto la validez como la confiabilidad de la información recolectada, de tal forma que exista coherencia entre los datos que se obtienen y la realidad estudiada, así como también, la posibilidad de contrastar los resultados que se reflejen durante el estudio.

Desde este marco, la validación de los instrumentos abordó desde tres dimensiones: teórica, metodológica y empírica. En primer lugar, desde el plano teórico, se elaboró una matriz de categorías y subcategorías derivadas del marco conceptual del estudio (Anexo 1). Esta matriz no fue un elemento aislado, sino una guía que orientó todo el proceso, permitiendo mantener coherencia entre los objetivos de investigación, las preguntas planteadas y los instrumentos utilizados. Entre las categorías integradas resaltan la relación familia-escuela, la participación familiar, el contexto rural, las continuidades y discontinuidades educativas, así como las representaciones sociales. A partir de estas, se definieron aspectos más específicos, como las formas y frecuencia de la comunicación, los tipos de participación, el involucramiento en actividades escolares y las percepciones sobre los roles de la familia y los docentes, permitiendo que tanto la guía de observación como las entrevistas estuvieran realmente conectadas con lo que se buscaba comprender.

A su vez, la validación metodológica se apoyó en los principios del enfoque cualitativo. Desarrollando así instrumentos flexibles y abiertos, que permitieran recoger no solo respuestas, sino también capturar experiencias y significados. En la práctica, la observación participante permitió registrar situaciones relacionadas con la comunicación entre familias y docentes, los niveles de participación en distintas actividades y las dinámicas propias del contexto rural. A la par, las entrevistas de tipo semiestructuradas, facilitaron profundizar en las representaciones que tanto docentes como familias construyen sobre su relación, abordando temas como las expectativas educativas, los malentendidos comunicativos o las percepciones sobre la participación. Todo esto permitió captar el fenómeno desde distintas miradas y en su complejidad.

Finalmente, desde una dimensión empírica, la validación se consolidó durante el proceso de aplicación de los instrumentos, a partir del diálogo con los participantes y la interacción directa en el contexto. Este proceso permitió ajustar y afinar las preguntas, así como reinterpretar situaciones observadas, fortaleciendo la pertinencia, claridad y riqueza de la información obtenida (Sisto, 2008). Adicionalmente, este proceso facilitó la triangulación de resultados, que favoreció la rigurosidad del análisis y permitió alcanzar una comprensión integral y contextualizada del fenómeno estudiado en su entorno educativo y social.

3.5.1. Observación participante

Para examinar las representaciones de la relación familia-escuela, se recurrió a la técnica de observación participante, la cual, según Cedeño (2024) implica que el investigador se integre activamente a un grupo social por un tiempo específico, interactuando con sus integrantes para captar sus acciones y motivaciones. Esto requiere a la vez, de una participación reflexiva y observación continua de situaciones, eventos e interacciones que permitirán ir capturando comportamientos, actitudes y dinámicas para entender las representaciones, significados y prácticas que configuran la relación familia-escuela.

La información recolectada durante el proceso investigativo se registró a través de un diario de campo (Anexo 2), lo cual permitió describir y organizar acontecimientos, situaciones e interacciones observadas en el contexto estudiado, facilitando así un seguimiento reflexivo y detallado de la experiencia investigativa. Este instrumento permitió obtener aportes relevantes y situados sobre las prácticas reales que configuran la relación familia-escuela, más allá de los discursos de los actores. A través del registro en los diarios de campo, fue posible identificar patrones de participación, formas de interacción, así como tensiones, distanciamientos y

oportunidades de fortalecimiento en dicha relación. En síntesis, la observación participante se constituyó en una herramienta clave para comprender el fenómeno desde su complejidad y situarlo en el contexto educativo y social en el que se desarrolla.

3.5.2. Entrevista

La entrevista fue utilizada como una estrategia para recopilar información directa de los actores involucrados en el proceso educativo. Según Manotas (2021) esta constituye una técnica fundamental dentro de la investigación cualitativa, basada en el establecimiento de un diálogo entre dos o más personas. A través de preguntas orientadas, el investigador obtiene información a partir de las respuestas, opiniones y experiencias del entrevistado. Desde esta perspectiva, la entrevista se constituye en una técnica pertinente para comprender las percepciones y experiencias de los actores educativos. Su carácter dialógico posibilitó obtener información relevante que contribuye al análisis de la relación entre la familia y la escuela.

Para ello, se diseñaron dos guías de entrevista diferenciadas: una dirigida a docentes (Anexo 3) y otra a familias (Anexo 4), ambas estructuradas a partir de categorías previamente definidas como participación, comunicación, expectativas educativas, tensiones y formas de interacción. Es importante destacar que estas guías incluyeron preguntas abiertas que permitieron a los participantes expresar libremente sus opiniones, favoreciendo la recolección de información valiosa, fundamentada y conectada con la realidad.

En el caso de los docentes, la cual fue aplicada a un total de seis correspondientes de Segundo a Séptimo Año de Educación General Básica, la entrevista se orientó a conocer sus percepciones sobre la relación con las familias, los niveles de compromiso, los mecanismos y frecuencia de comunicación, así como las experiencias de articulación, tensiones o

distanciamiento. Asimismo, se indagó sobre las representaciones que construyen acerca de las familias y la influencia de estas en su práctica pedagógica.

Por su parte, la guía dirigida a las familias de los diferentes grados del nivel de básica elemental, permitió explorar sus experiencias en la relación con la escuela, sus expectativas respecto al rol docente, las formas de participación en la vida escolar y los mecanismos de comunicación establecidos. De igual manera, se profundizó en sus percepciones sobre el reconocimiento institucional, las dificultades de participación y los significados que atribuyen a su involucramiento en el proceso educativo.

Esta técnica permitió profundizar en la comprensión de los significados y valoraciones que tanto las familias como los docentes otorgan a su participación dentro del proceso educativo, evidenciando cómo cada actor interpreta su rol y contribución en la formación de los estudiantes. Es de relevancia destacar que, la aplicación de las entrevistas se desarrolló en un ambiente de confianza y respeto, procurando generar un espacio de diálogo que facilitara la expresión de las vivencias de los participantes. De esta forma, permitió acceder a las dimensiones subjetivas de la relación familia-escuela, complementando la información obtenida mediante la observación participante y contribuyendo al proceso de triangulación de datos.

3.5.3. Análisis documental

El análisis documental se empleó como técnica complementaria para la recopilación de información pertinente. Mediante este procedimiento, se examinaron diversos documentos institucionales vinculados a la gestión educativa y a la participación familiar en el proceso educativo. Para Eraso (2025) el análisis documental es una técnica de recolección de información, asociada a las investigaciones de corte cualitativo, que consiste en la evaluación de

documentos con el objetivo de extractar e interpretar la información que contienen. En el contexto de este estudio, el análisis documental adquiere una pertinencia notable, al facilitar la revisión y el examen de documentos institucionales que revelan las concepciones y estrategias para promover la relación familia-escuela en el ámbito de la institución educativa. Esta técnica aporta elementos sustanciales para desentrañar las representaciones y dinámicas de participación que caracterizan la interacción entre estos actores clave.

En el marco del análisis documental, se revisaron diversos documentos institucionales, entre ellos informes educativos, Código de Convivencia y expedientes estudiantiles para conocer la configuración de los núcleos familiares y, realizar a partir de ello, un análisis relacional de las familias y su participación en el entorno educativo (ver Tabla 2).

3.6. Método de análisis de datos

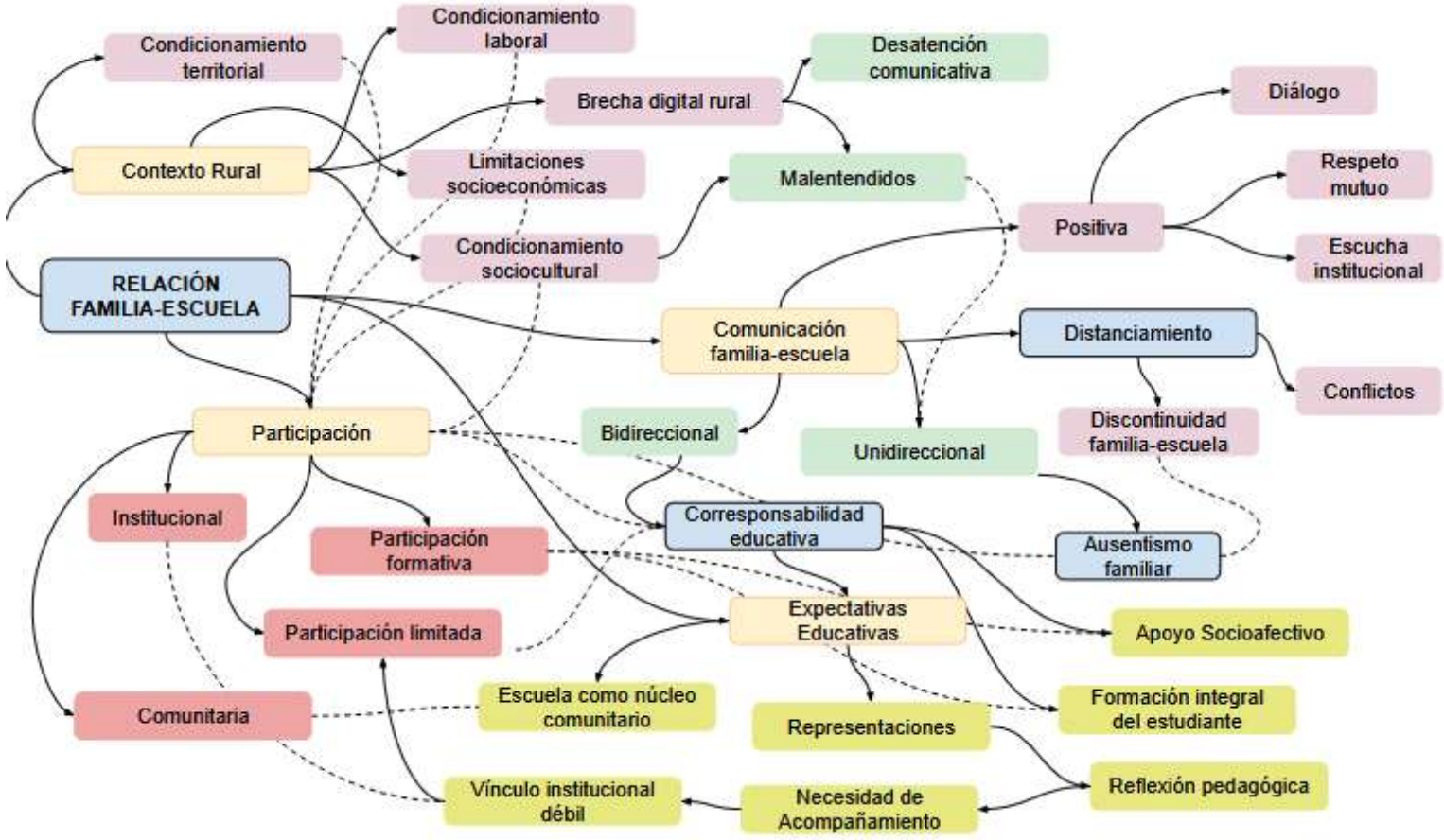
Los métodos de análisis cualitativos facilitan la interpretación de fenómenos sociales analizando discursos, experiencias y prácticas de participantes, identificando significados, patrones y relaciones en los datos para una comprensión contextual profunda.

Penalva et al. (2015) sostiene que la flexibilidad metodológica incide tanto en las técnicas de obtención de datos como entrevistas, grupos, observación y revisión documental, como en su análisis. Ante la ausencia de una precodificación, la categorización emerge durante la interpretación de la información, desarrollándose un proceso simultáneo de codificación y análisis denominado postcodificación. En este sentido, el análisis de la información se llevó a cabo a través de un proceso de organización y codificación de los discursos, construyéndose aproximadamente 60 códigos iniciales que posteriormente, fueron agrupados en categorías más amplias entre las que se encuentran: participación familiar, comunicación familia—escuela,

condicionamientos del contexto rural y expectativas educativas; las cuales están totalmente articuladas a los referentes tóricos que sustentan la investigación, destacando el de continuidades y discontinuidades del contexto familiar y escolar.

Consecuentemente, se optó por la construcción de una red semántica como herramienta principal para analizar y dar sentido a la información subyacente de los discursos analizados (Penalva et al., 2015). Esta red, no solo agrupa los códigos, sino que también los vincula con otros construyendo un entramado de significados. Las conexiones establecidas permitieron identificar ejes centrales de estudio que favorecen mirar el fenómeno en su conjunto y entender cómo las distintas dimensiones de la relación familia-escuela se entrelazan e influyen unas en otras. Por lo tanto, más que un esquema estático, se convierte en una herramienta viva, que ayuda a comprender la complejidad del contexto rural y las diversas formas en que los actores construyen y experimentan esta relación.

Gráfica 2. Red Semántica



Fuente: Elaboración propia

4. Análisis y resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas a docentes y familias, de la observación participante registrada en el diario de campo y análisis documental de instrumentos institucionales. Los resultados se organizan en dos secciones que permiten examinar las condiciones que enmarcan la relación familia–escuela en la institución rural de la comunidad El Páramo, así como las dinámicas comunicativas y de corresponsabilidad que la sostienen o la debilitan. A lo largo del análisis se identifican continuidades y discontinuidades entre los actores educativos, entendidas como puntos de convergencia o tensión entre los contextos familiar y escolar, tal como advierten los estudios que señalan que la vinculación o desvinculación depende de la congruencia entre ambos entornos (Poveda, 2001; Valer Sánchez, 2023).

4.1. Condicionamientos del contexto rural y su incidencia en las formas de participación familia-escuela

La presente sección tiene el propósito de reconocer los factores del entorno que ejercen influencia en la participación de la familia dentro del ámbito escolar y de describir los modelos familiares que intervienen en el subnivel en análisis; los datos evidencian que la implicación de los hogares en las actividades educativas no se determina únicamente por la disposición individual de sus integrantes, sino que responde a la incidencia de factores de orden contextual, estructural e institucional, de acuerdo con lo señalado por quienes sostienen que las condiciones socioeconómicas, laborales y territoriales poseen un papel determinante en la participación familiar (Valer Sánchez, 2023; Galán y Hernández Prados, 2024).

El análisis de revisión documental reveló la coexistencia de distintas estructuras familiares: hogares nucleares, hogares extensos, familias monoparentales y hogares en los que el cuidado recae en otros familiares por motivos laborales o migratorios (ver Tabla 2). Esta diversidad es coherente con planteamientos que distinguen entre hogar y familia y describen hogares nucleares, extensos, compuestos y no familiares, así como organizaciones monoparentales y reconstituidas, en las que los roles y responsabilidades se redistribuyen según las condiciones materiales y las normas culturales (Sánchez, 2008; Rubio Hawrylak, 2015).

> (…) en la entrada de la institución había familias llegando a pie, en moto o en camionetas agrícolas. En algunos casos, los abuelos traían a los niños y en otros, se observa que los estudiantes […] se movilizan con los hermanos mayores (fragmento del diario de campo).

Esta escena permite ver que la organización del cuidado es compartida y responde a las posibilidades de cada hogar, en consonancia con la perspectiva sistémica que subraya la importancia de los distintos subsistemas familiares (Eguiluz, 2007).

En cuanto a la participación de las familias en las actividades escolares, se evidencian limitaciones en cómo esta se desarrolla lo que influyen en cómo se percibe la participación familiar por parte de otros actores escolares.

> Las familias de esta comunidad hacen lo que pueden y en ocasiones en el tiempo que pueden (fragmento de entrevista a docente AC)[1].

[1] Los fragmentos de las entrevistas se presentan acompañados de iniciales en razón de que fueron aplicadas a varios actores educativos.

Esta afirmación expone la existencia de una tensión entre el ideal normativo de participación y las condiciones reales que caracterizan a las familias; dicha relación se vincula con los enfoques críticos que advierten acerca de la tendencia a construir el concepto de "buena familia" desde los criterios establecidos por las instituciones escolares, los cuales no toman en cuenta las limitaciones estructurales ni las modalidades de apoyo que se manifiestan de manera menos visible (Cárcamo y Garreta, 2020; Zapata, 2022).

Los hallazgos muestran que, para el profesorado, la participación deseable implica "un involucramiento activo, sostenido en el respeto mutuo y en la comunicación frecuente", mientras que, en la práctica, muchas familias se acercan solo "en situaciones puntuales", como reuniones o entrega de calificaciones (fragmento de entrevista a docente JC). Esta brecha entre expectativa y realidad genera una fuerte sensación de discontinuidad en el vínculo.

El profesorado señala que "las grandes distancias entre los hogares y la escuela, las limitaciones en el acceso al transporte y las jornadas laborales de las familias inciden directamente en la participación y en la comunicación de la institución educativa" (fragmento de entrevista a docente JC). Además, al tratarse de una comunidad rural, en épocas de lluvia se intensifica el trabajo agrícola, lo que disminuye la asistencia a reuniones y mingas.

> La inasistencia de los estudiantes y de las familias durante las últimas semanas es muy notoria; pues, las lluvias traen consigo el aumento de las labores agrícolas, la cual es aprovechada por las familias como fuente de sustento; pero a su vez, esta condición impide que puedan acercarse a la institución educativa y que mantenga el contacto frecuente con el profesorado (fragmento del diario de campo).

La diversidad de estructuras presentada anteriormente en la Tabla 2 tiene implicaciones directas en la manera en que cada familia establece su vínculo con la institución escolar; dicha variedad incide tanto en las formas de participación como en la frecuencia con que estas ocurren, lo cual se expresa de manera distinta según el tipo de núcleo familiar. En el caso de las familias nucleares en las que los dos progenitores realizan actividades laborales fuera del hogar, la disponibilidad de tiempo destinado a asistir a reuniones o a participar en eventos escolares resulta más restringida; en consecuencia, la participación se concentra en determinados periodos del ciclo escolar y se orienta principalmente hacia el acompañamiento educativo dentro del ámbito doméstico más que hacia una presencia constante en los espacios escolares.

En los hogares de estructura extensa, la participación en las dinámicas escolares suele recaer en los abuelos u otros parientes que acompañan a los estudiantes durante su asistencia a la institución; no obstante, dichas figuras no siempre disponen de la autoridad ni del conocimiento requerido para decidir de manera inmediata sobre asuntos vinculados con el ámbito educativo. Este tipo de hogares manifiesta una relación más continua con las actividades de carácter comunitario y con los eventos festivos en los cuales la escuela ocupa un papel de integración dentro de la vida social de la comunidad.

Por último, en los hogares en los cuales los estudiantes permanecen bajo el cuidado de otros familiares debido a la migración o a la ausencia de los progenitores, la institución escolar experimenta mayores desafíos para garantizar un acompañamiento académico constante y una comunicación efectiva; dicha situación limita la posibilidad de establecer una corresponsabilidad que se mantenga de manera sostenida en el tiempo.

Ello coincide con planteamientos que señalan que la vinculación o desvinculación familia–escuela está atravesada por las condiciones internas del hogar, así como por sus márgenes materiales y simbólicos de actuación (Ruiz, 2001, citado en Chairez et al., 2020; Valer Sánchez, 2023).

Más allá de la estructura familiar, el contexto rural aparece como un condicionante decisivo en cómo las familias se involucran con la escuela y cómo esto repercute en la educación de los menores.

> Las condiciones del contexto rural influyen de manera directa en la relación familia y escuela. Factores como las grandes distancias entre los hogares y la escuela, las limitaciones en el acceso al transporte, los problemas de conectividad y las jornadas laborales de las familias inciden en la participación y en la comunicación con la institución educativa (fragmento de entrevista a docente JC).
>
> Las labores agrícolas demandan gran parte del tiempo de los padres, lo que reduce su presencia en el ámbito escolar y limita el seguimiento a nivel académico de sus hijos (fragmento de entrevista a docente CP).

Estos relatos mantienen concordancia con diversas investigaciones que demuestran que las instituciones educativas situadas en contextos rurales se encuentran afectadas por desigualdades de carácter territorial, por carencias en la infraestructura y por demandas laborales que determinan la forma y la frecuencia de la participación de las familias en la vida escolar (Castrejón, 2022; Caballero, 2023). En este sentido, la limitada asistencia a reuniones o a actividades escolares no debe interpretarse de manera automática como desinterés; más bien, constituye el resultado de una combinación de restricciones vinculadas con la disponibilidad de

tiempo, las condiciones de transporte y las limitaciones de conectividad, según lo señalado en investigaciones desarrolladas en otros entornos rurales de América Latina (Galán y Hernández Prados, 2024).

La aplicación de la técnica de observación participante permite confirmar los efectos descritos; durante una reunión de cierre del año escolar se registró la asistencia de aproximadamente la mitad de los representantes convocados, situación que evidenció que varios estudiantes permanecieron en el aula a la espera de sus padres, quienes no acudieron al encuentro. De manera análoga, en el desarrollo de una minga se constató una participación reducida de representantes; según las declaraciones de algunas de las familias presentes, dicha ausencia se explicó por la existencia de un desacuerdo anterior y por las obligaciones laborales que dificultaron la participación

No obstante, las interpretaciones no son homogéneas entre el profesorado.

> Las condiciones propias del contexto rural no influyen de manera directa en la relación familia escuela. Para él, lo que sí influye […] es la educación que tienen las familias y la calidad de las relaciones predominante entre ellos (fragmento de entrevista a docente JC).

Esta diferencia interna refleja la coexistencia de representaciones que enfatizan los condicionamientos estructurales y otras que refuerzan explicaciones centradas en el déficit familiar, tal como se ha observado en otros estudios sobre la mirada docente hacia las familias (Criollo Vargas et al., 2020; Zapata, 2022).

En el plano institucional, el análisis del Código de Convivencia y de los lineamientos del programa de participación muestra la existencia de marcos formales que buscan promover la

participación de las familias. Sin embargo, las entrevistas indican una brecha entre esos dispositivos y la práctica cotidiana. Un docente destaca que:

> La relación familia-escuela en esta comunidad se podría calificar como cordial pero no plenamente sólida, ya que, parece responder más a un esfuerzo institucional que a una dinámica colaborativa consolidada. Desde ese punto, el compromiso de las familias con la escuela es irregular […], generando una participación fragmentada y poco sistemática (fragmento de entrevista a docente CP).

Otro comentario señala que:

> En las reuniones presenciales […] las familias suelen limitarse a escuchar y no emitir opiniones, aunque se les otorgue los espacios correspondientes (fragmento de entrevista a docente AC).

Esta situación coincide con investigaciones que han mostrado que la existencia de instancias formales no garantiza la participación efectiva si se mantienen relaciones jerárquicas y una lógica unilateral de decisión (Brown et al., 2002; Montes et al., 2021).

Con base en lo anterior, de manera general el apartado muestra que la participación familia–escuela en la comunidad El Páramo está condicionada por la combinación entre diversidad de estructuras familiares, características propias de la ruralidad y una organización institucional aún centrada en modelos ideales de implicación. La institución escolar mantiene vínculos con diferentes tipos de hogares que disponen de diversos niveles de tiempo, recursos y capacidad de decisión; esta diversidad explica que la participación de las familias se manifieste de desigual, con mayor visibilidad en los eventos de carácter comunitario y con una presencia más limitada en los espacios de tipo formal. Paralelamente, las demandas asociadas al trabajo

agrícola, las distancias geográficas y las deficiencias en la infraestructura restringen las oportunidades de mantener una participación constante, mientras que los mecanismos institucionales no logran transformarse en instancias efectivas de diálogo. Reconocer esto es clave para evitar lecturas deficitarias sobre las familias y para replantear la participación desde las condiciones concretas del contexto rural.

4.2. Dinámicas de comunicación y construcción de expectativas en la corresponsabilidad educativa

En esta sección se presenta un análisis de las concepciones y prácticas vinculadas con la participación familiar que los distintos actores identifican como continuidades, entendidas estas como elementos que fortalecen y mantienen la relación entre la familia y la escuela; o bien, como discontinuidades, cuando dichas prácticas producen tensiones o rupturas en dicho vínculo. Se consideran las formas de comunicación, las expectativas mutuas y los márgenes efectivos de corresponsabilidad, dimensiones que la literatura especializada reconoce como esenciales para comprender el modo en que se configuran la continuidad o la discontinuidad entre los entornos familiar y escolar (Poveda, 2001; Brown et al., 2002; Erstad, 2015).

Un primer punto de continuidad se observa en la valoración compartida de la educación:

> La escuela es reconocida como un actor articulador de la comunidad. […] Muchas familias ven a la escuela como una oportunidad de ascenso social. La educación es entendida como una herramienta que permite a los hijos alcanzar aquello que los propios padres no pudieron lograr (fragmento de entrevista a docente LT).

Por parte de las familias, se señala que esperan “que el servicio educativo funcione adecuadamente, que se formen buenos valores y que se les brinde una educación de calidad que

permita a sus hijos convertirse en personas responsables y que favorezcan su desarrollo integral" (fragmento de entrevista a docente WG).

Esta coincidencia pone de manifiesto que, a pesar de las limitaciones existentes, se mantiene un consenso esencial respecto al valor que posee la escuela en tanto espacio destinado al aprendizaje y a la formación ciudadana; esta percepción se encuentra en concordancia con las posturas que reconocen el papel de la institución escolar como un mecanismo de socialización y de cuidado que complementa las funciones propias del ámbito familiar (Herrera y Espinoza, 2020; Suárez y Vélez, 2018).

Un segundo foco de continuidad se encuentra en las experiencias de colaboración en proyectos específicos.

> Las experiencias del trabajo mancomunado entre familia y escuela las considera positivas. En el desarrollo de los proyectos interdisciplinares, como el cuidado del medio ambiente las familias colaboran y se involucran fortaleciendo así el vínculo y el trabajo conjunto (fragmento de entrevista a docente WG).

Por ejemplo, durante el evento de la Feria de Proyectos Interdisciplinarios, en los diarios de campo se observó que la asistencia de la mayoría de las familias, incluso con otros miembros (abuelos, hermanos mayores), era alta y que se mostraban atentas. Esto se denotó mientras tomaban fotos y se felicitaban.

Estos hechos evidencian que, cuando las iniciativas escolares se articulan con el entorno y con intereses comunes relacionados con aspectos tales como la protección del medio ambiente o el fortalecimiento de la infraestructura, la participación se desarrolla de forma espontánea; esta

dinámica coincide con la noción de continuidad cultural y simbólica entre la institución escolar y la comunidad (Erstad, 2015; Caballero, 2023).

Un tercer elemento de continuidad se relaciona con la confianza y el reconocimiento entre familias y docentes.

Por ejemplo, una madre menciona que la relación con los docentes es “muy positiva, fundamentada en el respeto mutuo, la confianza y una comunicación constante”, señalando que “se ha logrado establecer una relación sólida […] que favorece la confianza entre ambas partes” (fragmento de entrevista a familias NC).

Otra de las madres entrevistadas indica que “se siente escuchada tanto por los docentes como por el directivo de la institución, quienes atienden sus inquietudes y consideran sus sugerencias con respeto” (fragmento de entrevista a familias LR).

Este conjunto de percepciones se encuentra en correspondencia con los enfoques que destacan que las valoraciones positivas hacia la escuela y hacia el cuerpo docente favorecen la cooperación y contribuyen al mantenimiento de un “triángulo educativo” caracterizado por una mayor coherencia (Knallinsky, 2010; Marchante Miranda, 2018); sin embargo, junto a estas continuidades también se identifican discontinuidades relevantes que giran en torno a la concepción de la participación, a los medios de comunicación empleados y al grado de corresponsabilidad alcanzado entre los distintos actores.

En primer lugar, se observan diferencias entre lo que el profesorado entiende por participación y lo que las familias pueden o efectivamente realizan.

> La participación de las familias en la escuela debe ir más allá de un compromiso a la asistencia de reuniones o actividades planificadas […]; se debe procurar que esa

> participación las familias lo vean como un involucramiento activo, sostenido en el respeto mutuo y en la comunicación frecuente (fragmento de entrevista a docente JC).

Sin embargo, otro docente indica que

> La relación familia escuela en la comunidad no puede considerarse plenamente colaborativa. Si bien existen momentos de acercamiento, no se observa una participación sostenida ni un involucramiento homogéneo por parte de todas las familias […]. La participación tiende a concentrarse en situaciones puntuales, sin consolidarse como un acompañamiento permanente del proceso formativo (fragmento de entrevista a docente AC).

Estas tensiones guardan correspondencia con los estudios que evidencian que la participación familiar tiende a limitarse a la asistencia física en reuniones escolares; no obstante, las instituciones educativas suelen esperar un tipo de acompañamiento más amplio y sostenido, lo que produce una distancia entre las expectativas institucionales y las posibilidades reales de las familias (Acero et al., 2016; Razeto, 2018). Desde la perspectiva teórica de la continuidad y la discontinuidad, dicha distancia se concibe como una desalineación en la asignación de roles, dado que tanto la escuela como la familia operan bajo lógicas distintas respecto a la definición de responsabilidades y a la magnitud de su cumplimiento (Poveda, 2001).

En segundo lugar, se identifica que estas discontinuidades también se generan por dificultades en los procesos de comunicación entre familias y escuela, que se evidencian en los canales y dinámicas de comunicación. Por ejemplo, un docente describe que:

> Para la comunicación con las familias utiliza diversos mecanismos, entre ellos reuniones de curso previamente convocadas, mensajería a través de la aplicación de WhatsApp y

> entrevistas individuales con las familias cuando surgen necesidades específicas. La frecuencia de la comunicación mantiene un ritmo diferente para cada familia. Mientras para unas la comunicación es puntual y esporádica, para otras es constante (fragmento de entrevista a docente WG).

Sin embargo, el mismo docente relata que en ocasiones, los canales de comunicación digitales no siempre son claros y pueden generar malinterpretaciones:

> En algunas ocasiones se han presentado malentendidos en la comunicación(...) una vez envié un mensaje sobre la necesidad de reforzar contenidos matemáticos en un estudiante. El mensaje fue interpretado como una dificultad grave de aprendizaje, cuando en realidad se trataba de un apoyo preventivo. El malentendido se resolvió mediante una conversación personalizada (fragmento de entrevista a docente WG).

Estos ejemplos ilustran cómo los medios digitales, aunque útiles, pueden producir confusiones y no siempre garantizan una comunicación clara y bidireccional, tal como advierten investigaciones que subrayan el papel de la comunicación efectiva y de las “invitaciones claras” para activar una participación sostenida (Chairez et al., 2020; Galán y Hernández Prados, 2024). Además, otra docente observa que:

> En ambos canales no suele existir un intercambio reflexivo ni una corresponsabilidad real en la toma de decisiones pedagógicas ya que, aun en las reuniones presenciales, las familias suelen limitarse a escuchar y no emitir opiniones, aunque se les otorgue los espacios correspondientes (fragmento de entrevista a docente AC).

Esta comunicación esencialmente unidireccional es consistente con los planteamientos que señalan que la unilateralidad en la definición de problemas y soluciones favorece malentendidos, recelos y responsabilizaciones cruzadas (Cárcamo y Jarpa Arriagada, 2021).

En tercer lugar, se evidencian discontinuidades en la corresponsabilidad frente a situaciones de mayor vulnerabilidad; es decir, que, por condiciones como pobreza, trabajos precarios, ausencia o migración de los cuidadores y dificultades para garantizar la asistencia y el seguimiento escolar, las familias tienen menos posibilidades reales de cumplir las responsabilidades que la escuela espera de ellas. Por ejemplo, durante la observación participante se observó el caso de una estudiante con inasistencias reiteradas, donde un docente señala que la madre no contesta los mensajes, no responde las llamadas y en las visitas domiciliares realizadas no se encuentra en casa. Más adelante, la familia argumentó dificultades de acceso al teléfono y horarios laborales que impiden su presencia en la institución.

Este tipo de circunstancias evidencia que la corresponsabilidad educativa no debe concebirse únicamente en términos de cumplimiento o incumplimiento atribuible a las decisiones individuales, sino como un proceso condicionado por factores estructurales que restringen las posibilidades de acción de las familias; bajo esta perspectiva, las interpretaciones que explican las inasistencias solo a partir de una supuesta “falta de compromiso” resultan limitadas y pueden reproducir visiones deficitarias respecto de los hogares en situación de mayor vulnerabilidad económica. La producción académica en torno a la discontinuidad entre el hogar y la escuela ha señalado que, cuando las instituciones no consideran estos condicionantes y mantienen los estándares iguales para todos los contextos, se amplía la distancia simbólica entre la escuela y las familias, profundizando las desigualdades en las trayectorias educativas de los estudiantes

(Cárcamo y Jarpa Arriagada, 2021); de este modo, las discontinuidades observadas llevan a reconsiderar la corresponsabilidad educativa no como una distribución rígida de funciones, sino como un proceso dinámico y adaptable que reconozca las vulnerabilidades específicas de las familias, promoviendo apoyos que garanticen la continuidad escolar del alumnado.

Por otro lado, los ejemplos anteriores evidencian que la comunicación entre escuela y familias se realiza principalmente mediante reuniones convocadas, mensajería instantánea y entrevistas individuales solicitadas principalmente por los docentes o la institución. Sin embargo, también se reportan "malentendidos en la comunicación", como el caso en el que un mensaje sobre "reforzar contenidos matemáticos" fue interpretado como una "dificultad grave de aprendizaje". Asimismo, se observa que en algunas reuniones "las familias suelen limitarse a escuchar y no emitir opiniones, aunque se les otorgue los espacios correspondientes" (fragmento de entrevista a docente AC).

Este tipo de casos pone de relieve la distancia entre lo que establecen los documentos normativos, como el Código de Convivencia y los programas de participación, y las diversas formas de participación familiar en la escuela. Comprender esta distancia implica considerar elementos que la originan, como las características propias del contexto, la existencia de modelos familiares diversos, características socioculturales y situación socioeconómica. La intersección de estos elementos confirma la idea de que la discontinuidad entre familia y escuela no se explica solo por la "falta de interés", sino por la forma en que se gestionan el vínculo y las diferencias de expectativas (Erstad, 2015; Cárcamo y Jarpa Arriagada, 2021). En el caso particular de la escuela donde se realiza la presente investigación, se evidencia que la relación no puede definirse como plenamente colaborativa; aunque se identifican momentos y espacios de encuentro genuino,

sobre todo en las actividades de índole comunitaria y cultural, la participación de las familias no presenta un carácter uniforme ni una continuidad sostenida, mientras que las discontinuidades observadas en la comunicación y en la corresponsabilidad continúan constituyendo los principales retos que requieren atención dentro del ámbito escolar.

Para ejemplificar esto, en la tabla 3 se presenta un análisis breve de las dimensiones analizadas, con sus continuidades y discontinuidades identificadas:

Tabla 3

Continuidades y discontinuidades en la relación familia-escuela según dimensión y fuente

Dimensión	**Continuidades identificadas**	**Discontinuidades identificadas**	**Entrevistas**	**Observación participante**
Participación	Colaboración en ferias, mingas y eventos culturales	Participación fragmentada y limitada a situaciones puntuales	Docentes y familias	Alta asistencia en feria; baja asistencia en reuniones
Comunicación	Uso de WhatsApp y trato respetuoso	Malentendidos; comunicación unidireccional; falta de respuesta	Docentes y familias	Casos de inasistencias y reuniones sin preguntas
Expectativas	Educación valorada como herramienta de movilidad y formación integral	Roles divergentes sobre el acompañamiento esperado	Docentes y madres	Confianza en eventos; actitudes defensivas en conflictos
Corresponsabilidad	Acuerdos espontáneos en actividades específicas	Ausencia de seguimiento sostenido; incumplimiento o imposibilidad de cumplir compromisos normativos y pedagógicos	Docentes y madres	Dificultad de asistencia en época de lluvias y trabajo

Fuente*:* Elaboración propia a partir de la triangulación de entrevistas, observación participante y análisis documental (2026).

En relación con las dimensiones que sustentan esta investigación para examinar la relación entre la familia y la escuela, se plantea que dichas dimensiones facilitan la comprensión del vínculo no únicamente como un intercambio ocasional entre distintos actores, sino como una red compleja en la que confluyen estructuras familiares diversas, condiciones contextuales propias del entorno rural, dinámicas de comunicación y marcos institucionales que, al mismo tiempo que orientan las interacciones, pueden también limitar las oportunidades de participación. Al articular las dimensiones contextual, institucional y relacional, el análisis hace visible que la continuidad o discontinuidad entre familia y escuela se construye en la intersección de estos niveles, y no puede reducirse a explicaciones centradas únicamente en la voluntad o el supuesto "compromiso" de las familias.

Los hallazgos presentados en este capítulo constituyen la base empírica a partir de la cual se construyen las recomendaciones estratégicas presentadas a continuación. De cierta manera, los resultados ponen de manifiesto una relación entre la familia y la escuela caracterizada por avances parciales y por la persistencia de tensiones; en este escenario coexisten experiencias de colaboración que, aunque aportan elementos valiosos, están limitadas por barreras estructurales y simbólicas que impiden alcanzar la corresponsabilidad. Este balance general sostiene que una propuesta orientada a la mejora deberá reconocer la complejidad del contexto rural, la diversidad familiar en los hogares y la necesidad de revisar las expectativas y prácticas institucionales, de manera que las acciones futuras se construyan a partir de la realidad y no desde modelos "ideales" de participación.

5. Recomendaciones para fortalecer la relación familia-escuela

A continuación, se presentan recomendaciones estratégicas derivadas de los hallazgos expuestos en el capítulo de análisis y resultados. Se formulan en coherencia con las evidencias empíricas y con los aportes de la literatura sobre relación familia–escuela, continuidad–discontinuidad educativa y participación familiar, usando un lenguaje formal pero accesible.

1. Ampliar y contextualizar la noción de participación familiar

En este marco, se plantea la necesidad de que la institución lleve a cabo un proceso colectivo de revisión y formulación de una definición de participación familiar que reconozca la diversidad de modalidades mediante las cuales las familias rurales pueden involucrarse en la vida escolar; dicha definición ha de contemplar no solo la presencia física en el espacio educativo, sino también otras expresiones de acompañamiento y apoyo, entre ellas: la supervisión de las tareas en el hogar, la organización de los tiempos y horarios, la orientación emocional, la asistencia a ciertas actividades comunitarias y la respuesta a los mensajes institucionales en los momentos en que ello resulta posible, todas configuradas como manifestaciones legítimas de participación que, aunque en numerosos casos no se advierten con facilidad, poseen una relevancia concreta en la construcción del vínculo entre la familia y la escuela.

Esta recomendación mantiene correspondencia con los planteamientos que afirman que la relación entre la familia y la escuela se fortalece en la medida en que se reconocen las condiciones reales de existencia de las familias y se valoran sus contribuciones, en lugar de establecer comparaciones con un modelo idealizado de “buena familia” definido desde la lógica escolar (Cárcamo y Garreta, 2020; Zapata, 2022); al ampliar la noción de participación, se disminuye la posibilidad de interpretar de manera automática las ausencias como falta de interés

y se favorece la creación de acuerdos más realistas, equitativos y respetuosos que respondan a la diversidad de contextos presentes en la comunidad educativa.

2. Diseñar formas de participación flexibles y compatibles con la ruralidad

Frente a este escenario, se recomienda que la institución proponga estrategias de participación flexibles, adaptadas a las características de la educación culturalmente pertinente. Algunas acciones posibles son:

- Programar reuniones en horarios alternativos o rotativos, considerando jornadas agrícolas y épocas de cosecha.
- Organizar ciertos encuentros o talleres en espacios comunitarios cercanos a los hogares, cuando sea viable.
- Reconocer la colaboración en mingas, ferias y proyectos comunitarios como formas de participación educativa.
- Priorizar reuniones breves, con mensajes claros y objetivos concretos.

Estos lineamientos se sustentan en investigaciones que establecen que la continuidad educativa en contextos rurales requiere que la escuela establezca una negociación de significados con la comunidad y mantenga prácticas compartidas con las familias, a la vez que evita la adopción de modelos de imposición cultural (Caballero, 2023; Castrejón, 2022). En términos sencillo, esto quiere decir que no se trata de reducir las expectativas hacia las familias, sino de ajustar las formas de participación a sus condiciones para que el vínculo sea sostenible.

3. Fortalecer la comunicación bidireccional y prevenir malentendidos

En correspondencia con la evidencia presentada, se plantea la necesidad de definir un conjunto de orientaciones internas destinadas al uso de los medios de mensajería digital dentro

de la institución; dichas orientaciones deberían promover el envío de mensajes breves, respetuosos y formulados con claridad, estableciendo una distinción precisa entre la información de carácter preventivo y aquella vinculada con situaciones de mayor complejidad. Asimismo, sería pertinente acompañar los mensajes escritos con instancias de aclaración, presenciales o virtuales, cuando el contenido pueda ser susceptible de interpretaciones sensibles, por ejemplo, al referirse a dificultades en los procesos de aprendizaje o en la conducta del estudiantado. De igual modo, se propone incorporar preguntas abiertas y espacios destinados explícitamente a la respuesta de las familias tanto en las reuniones como en las comunicaciones institucionales, con el propósito de evitar que la interacción se reduzca a transmisiones unilaterales de información. Resulta igualmente importante ofrecer formación al profesorado en el desarrollo de habilidades orientadas a la comunicación empática y a la escucha activa, de modo que pueda atender adecuadamente las reacciones defensivas o las inquietudes manifestadas por las familias. Estas sugerencias se articulan con la premisa de que la continuidad entre la familia y la escuela depende de una comunicación bidireccional, frecuente y sustantiva, y que las convocatorias claras y respetuosas constituyen un elemento esencial para estimular la participación, en particular dentro de contextos en los que persisten tensiones o antecedentes de desconfianza (Brown et al., 2002; Chairez et al., 2020).

4. **Reconocer y trabajar las diferencias de representación entre docentes y familias**

Se recomienda, por tanto, generar espacios de reflexión entre docentes para analizar sus propias representaciones sobre la familia, la participación y la ruralidad. En estos espacios se podría:

- Revisar casos concretos (como el de la estudiante con inasistencias reiteradas) desde múltiples miradas, evitando atribuir el problema únicamente a la "falta de compromiso" familiar.
- Discutir cómo las condiciones estructurales (tiempos, trabajos, transporte) y las lógicas institucionales influyen en el vínculo, más allá de la voluntad individual.
- Dialogar sobre qué se espera de las familias y qué está en manos de la escuela y del profesorado.

Esta recomendación se apoya en la teoría de las representaciones sociales, que destaca que lo que docentes y familias piensan sobre sí mismos y sobre el otro, permitiendo orientar sus prácticas y decisiones (Moscovici, 2001; Marchante Miranda, 2018).

5. Consolidar y extender las experiencias de continuidad ya existentes

Se recomienda fortalecer estas experiencias a través de:

- Documentar y sistematizar las actividades exitosas (ferias, proyectos ambientales, mingas), identificando qué elementos facilitaron la participación.
- Replicar estos elementos (contexto comunitario, temas significativos, formatos participativos) en otras iniciativas escolares.
- Visibilizar públicamente, dentro de la comunidad educativa, los logros compartidos entre familia y escuela, reforzando una imagen positiva de colaboración posible.

Este enfoque coincide con quienes plantean que la continuidad no se construye solo corrigiendo déficits, sino ampliando y consolidando las prácticas que ya funcionan como puentes entre hogar, escuela y comunidad (Erstad, 2015; Brown et al., 2002). Al reforzar estas

experiencias, se contribuye a que la relación familia–escuela vaya dejando de ser solo "cordial pero no plenamente sólida" para avanzar hacia una corresponsabilidad más estable y coherente con la realidad del contexto rural.

6. Incorporar las características comunitarias y familiares en el currículo

Además de promover la participación en actividades específicas, se considera necesario que la relación familia–escuela se exprese también en el plano curricular, integrando de manera explícita las características comunitarias y familiares en los contenidos, las metodologías y los proyectos de aula. Actualmente, muchas de las prácticas descritas se ubican fuera del currículo formal, por ejemplo: en mingas, ferias o proyectos puntuales, lo que limita su impacto en la experiencia cotidiana de aprendizaje del estudiantado.

En este sentido, se recomienda que la institución avance hacia un abordaje curricular que reconozca a la comunidad y a las familias como fuentes legítimas de saberes, experiencias y referencias culturales. Esto puede traducirse en:

- Diseñar proyectos de aula y unidades didácticas que partan de situaciones, conocimientos y prácticas del entorno (trabajo agrícola, organización comunitaria, festividades locales, historias familiares), de modo que el currículo dialogue con la vida cotidiana de los estudiantes.
- Se propone incorporar relatos, problemáticas y recursos proporcionados por las familias que se utilicen como insumos para las actividades de lectura, escritura, ciencias sociales y educación cívica.
- Promover que las y los docentes, junto con las familias, identifiquen temas relevantes para la comunidad que se conviertan en proyectos interdisciplinarios.

Esta recomendación se encuentra en consonancia con planteamientos que señalan que la continuidad de la relación familia–escuela no se alcanza únicamente mediante la apertura de espacios de participación, también requiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje integre la conexión entre experiencias, identidades y recursos procedentes de distintos entornos (Erstad, 2015). En la medida en que el currículo incorpore la realidad comunitaria y familiar, la institución escolar dejará de percibirse como un ámbito ajeno y se configurará como un espacio en el que los saberes locales adquieran reconocimiento.

6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación

En relación con el primer objetivo, los resultados de la investigación permitieron evidenciar la coexistencia de una diversidad de modelos familiares en el subnivel de Educación Básica Elemental de la Unidad Educativa perteneciente a la comunidad de El Páramo; entre los tipos de hogar identificados se encuentran los nucleares, extensos, monoparentales y aquellos en los que la responsabilidad del cuidado de los estudiantes recae en otros miembros de la familia, tales como abuelos o hermanos mayores. Esta diversidad de estructuras familiares se encuentra directamente vinculada con las dinámicas propias del entorno rural, entre las que destacan las actividades laborales, los desplazamientos migratorios y las formas específicas de organización del cuidado que las comunidades han construido a lo largo del tiempo; tal relación evidencia que la institución educativa interactúa con una multiplicidad de configuraciones familiares y no con un modelo homogéneo, lo que conlleva que las responsabilidades relativas a la crianza y al acompañamiento escolar se distribuyan de modo diverso entre los miembros de cada hogar.

En consecuencia, la participación familiar no se valora a partir de un único esquema de referencia, requiere de un análisis que atienda las condiciones de cada núcleo doméstico. De tal

manera, la escuela, si pretender fortalecer su relación con las familias, ha de reconocer la pluralidad estructural y adoptar dicho reconocimiento como fundamento para formular políticas o estrategias de cooperación.

En lo referente al segundo objetivo, los resultados señalan que las concepciones y las prácticas vinculadas con la participación familiar se estructuran en un entramado compuesto por continuidades y discontinuidades. Dentro de las continuidades, se observa la presencia de una valoración compartida de la educación que tanto el profesorado como las familias reconocen como un espacio relevante para el desarrollo académico, la formación en valores y, en numerosos casos, como una vía que posibilita la mejora de las condiciones de vida; junto a ello, se distinguen experiencias específicas de colaboración que se expresan en ferias, proyectos interdisciplinares y actividades de carácter comunitario en las que las familias asumen una participación activa. No obstante, de manera paralela a estos puntos de encuentro se configuran discontinuidades que adquieren peso, en especial en relación con la manera en que se define la participación, dado que el profesorado tiende a concebirla como un involucramiento constante y corresponsable, mientras que la mayoría de las familias la ejercen de manera más fragmentada, concentrada en momentos específicos y fuertemente condicionada por las exigencias laborales y de cuidado que organizan su vida cotidiana; a este escenario se incorporan tensiones en el ámbito de la comunicación, originadas en malentendidos y en interacciones de carácter principalmente unidireccional, además de obstáculos para sostener la corresponsabilidad en contextos marcados por la vulnerabilidad. De esta manera, la relación entre la familia y la escuela se configura dentro de un espacio intermedio, caracterizado por acuerdos en el plano de los valores y por rupturas en las prácticas cotidianas.

Respecto al tercer objetivo, la participación familiar en el contexto rural de la comunidad de El Páramo se encuentra determinada por factores de índole contextual, institucional y relacional. En el ámbito contextual, los principales condicionantes se asocian con la distancia considerable entre los hogares y la escuela, la escasa disponibilidad de transporte, las extensas jornadas laborales particularmente en actividades agrícolas y las limitaciones de conectividad, todos ellos elementos que restringen de manera objetiva la asistencia regular de las familias a reuniones, mingas y otras actividades escolares.

En el plano institucional, aunque la unidad educativa dispone de normas y programas que promueven la participación en espacios formales, persiste una brecha entre lo establecido en dichos marcos y las prácticas efectivamente desarrolladas; si bien existen instancias destinadas a la reunión, estas no siempre llegan a consolidarse como espacios de deliberación y toma de decisiones compartidas, de modo que en algunos casos las familias se mantienen en una posición pasiva de escucha. En lo que respecta al nivel relacional, la calidad de los vínculos y de la comunicación entre el personal docente y las familias constituye un elemento decisivo, pues las experiencias basadas en la confianza, la escucha y el trabajo conjunto favorecen la implicación, mientras que los malentendidos, la comunicación unilateral y las percepciones de exigencia o juicio profundizan la distancia. En síntesis, la conclusión de este apartado sostiene que la participación familiar no depende únicamente de la disposición de las familias, sino de la interacción articulada de estos tres niveles, sobre los cuales la escuela tiene la posibilidad de intervenir de forma diferenciada.

En relación con el cuarto objetivo, el análisis de los resultados permitió formular un conjunto de recomendaciones estratégicas orientadas a fortalecer la continuidad en la relación

entre la familia y la escuela dentro del contexto rural; entre estas, se destacan la ampliación del concepto de participación para incluir diversas formas de implicación, el diseño de modalidades flexibles ajustadas a los tiempos y realidades del entorno rural, el fomento de una comunicación bidireccional caracterizada por la claridad y el respeto, la generación de espacios de reflexión docente sobre las propias percepciones acerca de las familias y la consolidación de las experiencias de colaboración que han demostrado resultados positivos.

Estas recomendaciones orientan una transición desde una participación centrada en la presencia física y en el cumplimiento puntual hacia una corresponsabilidad basada en el reconocimiento mutuo, en la adaptación al contexto y en un diálogo con las autoridades educativas. La conclusión extraída establece entonces que la continuidad entre la familia y la escuela no es un resultado automático, más bien es un proceso que se construye mediante acciones coordinadas que tomen en cuenta las particularidades del contexto rural y la diversidad familiar que lo caracteriza.

Finalmente, hay que señalar algunos aspectos que pueden ser objeto de mejora y de profundización en investigaciones posteriores sobre la relación entre la familia y la escuela en contextos rurales de características semejantes; primero, es conveniente ampliar el número y la diversidad de actores participantes, dado que esta investigación se centró principalmente en docentes, familias y registros institucionales. De tal forma, futuras propuestas deberán incorporar las voces de estudiantes, directivos, personal de apoyo y autoridades comunitarias para contrastar percepciones y reconocer de qué manera cada actor interpreta la participación y la corresponsabilidad desde su posición. En segundo término, adquiere relevancia la profundización en estudios de carácter longitudinal que sigan a los mismos grupos de familias y de estudiantes a

lo largo de varios ciclos escolares; un seguimiento de este tipo posibilitaría observar variaciones en las formas de participación, en las estrategias puestas en marcha por la escuela y en las condiciones del contexto, de tal manera que se identifique si las acciones implementadas modifican de forma sostenible las discontinuidades detectadas. En tercer lugar, hay que integrar grupos focales con familias y con docentes, y estudios comparativos entre distintas instituciones rurales, de modo que estos enfoques contribuyan a comprender con mayor detalle las representaciones sobre la "buena participación", los factores que favorecen o inhiben el diálogo y las experiencias exitosas susceptibles de transferirse a otros centros educativos.

Asimismo, resulta pertinente profundizar en el análisis de las dimensiones culturales y de género que atraviesan la relación familia–escuela. Así, la distribución de las tareas de cuidado, las expectativas diferenciadas de los padres y madres, o el papel de las mujeres en la mediación con la escuela, constituirán líneas de estudio que no se abordaron en profundidad en este trabajo.

Por último, se sugiere que futuras investigaciones incluyan de manera más sistemática la evaluación de las estrategias que la propia institución vaya implementando a partir de estas recomendaciones. Diseñar, aplicar y valorar intervenciones concretas (por ejemplo, nuevas formas de comunicación, horarios flexibles o espacios de formación conjunta) permitiría pasar de un diagnóstico principalmente descriptivo a una perspectiva también transformadora, en la que la escuela y las familias sean co-constructoras de soluciones contextualizadas.

7. Referencias bibliográficas

Acero, I. D. M., Martínez, A. D. L., Ramos, C. A. P., & Quiroz, J. F. O. (2016). Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. *Horizontes pedagógicos,* 18(2), 52-65. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5896180.pdf

Agudelo, J. M., & Calderón, S. (2022). Vínculos construidos: Relación entre familia y escuela: Una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. *Poiésis*, (43), 125–144. https://doi.org/10.21501/16920945.4389

Álvarez-Muñoz, J. S. (2024). La relación familia-escuela en el contexto rural: influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *30*(2). https://www.redalyc.org/journal/916/91680309006/91680309006.pdf

Arias-Ortega, K., Gajardo, M., Sierpe, J., & Santini, Y. (2024). Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educação e Pesquisa*, *50*, 1-18. https://www.redalyc.org/journal/298/29878703032/29878703032.pdf

Buenaño, F. S. V., Yépez, M. J. B., & Franco, L. E. N. (2021). Relación de la comunicación familia-escuela en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Publicando*, *8*(32), 33-50. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2221

Brown, A. K., Amwake, L., Speth, T., & Scott-Little, C. (2002). The continuity framework: A tool for promoting a system of services for young children. *Early Childhood Research y Practice,* 4(2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471905.pdf

Caballero, R. P. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Boletín Redipe,* 12(2), 115-131. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9993188.pdf

Cano-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,* (69), 181–211. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352015000300181&script=sci_arttext

Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 35-49. https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75

Cárcamo Vásquez, H., & Garreta Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, *22*. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e11.pdf

Cárcamo, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores,* 60(1), 58–80. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177

Cárcamo, H., & Méndez, P. (2024). Relación familia-escuela, si… pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 23(51), 92–107. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234

Cárdenas Cuartas, L. M., Perafán Muñoz, E., & Perea Perea, L. L. (2023). *Discursos de maestros y maestras de tres instituciones educativas rurales acerca de las relaciones entre la*

escuela y la familia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/1d03a1f6-96f6-45cc-bacb-7e988be36239

Castorina, J. A. (2021). El estudio de las representaciones sociales en el contexto didáctico. *Mundo sem fronteiras: representações sociais e práticas sociais. Florianópolis: Abrapso,* 385-413. https://goo.su/iZdv

Chairez, G. I., Torres Díaz, M. J., & Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* 11, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657

Chavarría Jaramillo, Y. E. (2025). *Fortalecimiento de la relación familia-escuela en el contexto rural: un proyecto de innovación pedagógica y didáctica en el CER Morrón, Briceño, Antioquia, Colombia en el año 2024* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3266/te.3266.pdf

Cedeño Quintero, D. B. (2024). *El sentido de la escuela: Una propuesta pedagógica para fortalecer la relación entre familia y escuela en el acompañamiento del aprendizaje* [*Tesis de maestría*]. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/5d09ad87-cdbf-4e2c-88d5-8d310bedb357/download

Cerletti, L. B. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría" familia". *Intersecciones en antropología*, *11*(1), 185-198. https://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v11n1/v11n1a14.pdf

Criollo-Vargas, M. I., Moreno-Ordoñez, R. P., Ramón Rodríguez, B. L., & Cango-Patiño, A. E. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento,* 5(1), 622–646. https://doi.org/10.23857/pc.v5i01.1241

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales,* 11(21), 109-140.

Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. Perfiles educativos, 38(153), 65-83. https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf

Curi Delgado, G. A. (2024). *Rol familiar y el proceso educativo en la Educación Básica Elemental* [*Tesis de maestría*]. Jipijapa-Unesum). https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/7221

Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Investigación, transcomplejidad y ciencia*, *3*(2), 44-59. http://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210/139

De Yánez, M. P. J. (2025). *Constructos teóricos sobre la convivencia armónica de los estudiantes de educación primaria en el contexto rural mediante la integración familia, escuela y comunidad* [*Tesis doctoral].* Universidad el Bosque.

Eguiluz, L. (2007). Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico. Editorial Pax México.

Eraso, D. A. A. (2025). *La corresponsabilidad familia-escuela en la educación: análisis de los retos para la reconstrucción del tejido social de las comunidades educativas desde la sistematización de una escuela de padres* [*Tesis doctoral*]. Universidad Mariana. https://repositorio.umariana.edu.co/bitstreams/efbab4a8-7da7-420c-9fd9-f0283fe66cf5/download

Erstad, O. (2015). Learning lives across educational boundaries: Continuity and discontinuity in learning trajectories. *International Journal for Research on Extended Education,* 3(2), 9–22. https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/ijree.v3i2.20886

Galián, B., & Hernández-Prados, M. Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos: Orientaciones para la formación docente*. Dykinson. https://www.portaleducatiu.ad/uploads/Teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20de%20la%20participaci%C3%B3n%20familiar.pdf

Gálvez, I. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general*. Ministerio de Educación.

Gálvez, I. E. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón: Revista de pedagogía,* 72(3), 65-84. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7637178.pdf

Gallegos, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 32-46.

González, M. A. (2021). Nuevas rutas en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales. *Culturales*, 9. https://doi.org/10.22234/recu.20210901.e560

Gutiérrez-Vidrio, S. (2023). Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. *Práxis Educativa,* 18, e20927. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20927.004

Herrera, Y. M., & Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5(3), 16–20. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/download/252/280

Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación, 5(1-2), 225-243.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130. https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/499194?casa_token=ZDLiVLKFRwUAAAAA:rBd9qF-X6JB4TGchcEOBj89Kf4Zye1nN19JbAJ1eN3Oydrsqs0u6R4ZGTpwcjfZi319-Sn_9Ojv2

Huergo, J. (2010). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. *Intersecciones en Comunicación,* 1(4), 199-208. https://ojsintcom.unicen.edu.ar/ojs/article/download/109/300

Iglesias, Ó., & Rivadulla López, J. C. (2022). Las representaciones sociales sobre el concepto de la familia en el alumnado de Educación Primaria. *Aula Abierta,* 51(4), 357–366. https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.357-366

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación (M. M. Balduzzi, Trad.). *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* 21(1), 133–154. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852011000100006&script=sci_arttext

Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad: Un espacio para construir lo común. *Rivista Italiana di Educazione Familiare,* 1, 45–56.

López, N. C., & Linares, Á. S. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio siglo XXI*, *39*(1), 305-326. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/24139/ProyectoEducativoComun.pdf?sequence=3

Manotas Orozco, M. I. (2021). *Relación de los factores familia-escuela en la convivencia escolar [Tesis de maestría].* Universidad de La Costa. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstreams/cece114f-1a74-43d3-b82c-dcdcf28fac3f/download

Manrique, A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: Una revisión de la literatura. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos,* 26(1), 119–151.

Marchante, C. V., & Miranda, J. G. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social,* (10), 67-88.

Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. Cadernos *de pesquisa,* 47, 358-375.

Mendoza-Santana, M. I., & Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del*

Desarrollo Social: Cuba y América Latina, *10*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000200024&script=sci_arttext&tlng=en

Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1–11.

Montes, A. E., Bernardo Zárate, C. E., Rivera Rojas, C. N., & Mancilla Curi, B. S. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. *Revista Iberoamericana de la Educación, Especial* 1, 1–27. https://doi.org/10.31876/ie.vi.99

Morales-Acosta, G., Valenzuela Yañez, F., & Roblero González, C. (2021). Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 23(36), 183–204. https://doi.org/10.19053/01227238.10827

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology.* Nyu Press.

Muñoz, C., Ajagan, L., Saez, G., Cea, R., & Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum (Talca),* 28(1), 129-148.

Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Pydlos ediciones. https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/2e1589e9-7e3c-4a2c-92e8-83f440dcc9d6/content

Peña, C. S., Meza, J. C., & Escalante, A. E. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales,* 14(27), 220-256.

Peralta-González, R. A., Criollo-Balladares, J. F., & Cuichan-Gualavisi, A. S. (2023). Acompañamiento familiar y desempeño académico. Institución educativa "Miguel Díaz Cueva". Estudio de caso. *Sociedad & Tecnología*, *6*(3), 414-431. https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/386/683

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela.

Quimis Avilés, T. M. D. C. (2023). Vinculación de la Familia de los alumnos de Básica Superior en el Proceso Educativo (Master's thesis, Jipijapa-Unesum). https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/5009

Quinto, K. S. E., Bohórquez, B. R. M., Gómez, R. M., & Aguilar, W. O. (2024). Estrategia para fortalecer el vínculo escuela-familia en zonas rurales a través de redes sociales digitales. *Sinergia Académica*, *7*(Especial 3), 204-223. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A37090466/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A177524385&crl=c&link_origin=scholar.google.com

Ramos, Y., & González, M. de los Á. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral,* 33(1), 100–114.

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa,* 44, e180495.

Reyes Barbato, C. P. (2019). *Representaciones sociales de las familias sobre la educación y su incidencia en la elección de escuelas* [Memoria para optar al título de Antropóloga Social, Universidad de Chile].

Rivera, L. F. B., Tomás, D. S., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1-23.

Rojas-Gutiérrez, W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, *20*(26), 79-97.

Rojas, K. A. L., Rojas, E. F. R., Rojas, M. E. J., Muñoz, M. C. Z., Pontón, M. I. S., & Martínez, M. E. E. (2025). Vínculos pedagógicos con enfoque inclusivo y crítico: conexiones entre escuela, familia y comunidad. Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 4(2), 69-87. https://revistaogma.com/index.php/home/article/view/112/224

Rojas Neira, G. A. (2019). Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de Quinto de Básica de la Escuela de Educación Básica General Antonio Farfán, del cantón Cuenca, 2018-2019 (Bachelor's thesis). https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17892/1/UPS-CT008469.pdf

Rubio, C., & Hawrylak, M. (2015). Relaciones de parentesco en las nuevas familias: disociación entre maternidad/paternidad biológica, genética y social. *Gazeta de Antropología;* 31 (1).

Salamanca, Y. A. A., & Suárez, M. P. (2021). La familia como escenario formativo en los procesos escolares. REFCalE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa,* (2021), 139-158.

Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista la Revue du REDIF*, *2*(1), 15-22.

https://0201.nccdn.net/1_2/000/000/0ea/9c1/E--TICA-Y-VALORES.pdf

Sánchez Ubilluz, S. C., & Holguín Merchán, G. L. (2020). Dos instituciones educativas: una mirada a la interacción de las familias rurales y la escuela. http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/14633/1/T-UCSG-PRE-JUR-MD-TSO-55.pdf

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of social representations.* Cambridge University Press.

Shuinshina, S., Kopeyev, Z., Tuyakov, Y., & Mubarakov, A. (2019). Continuity in education: Definition, essence and analysis of the problem. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research,* 9(1).

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. Psicoperspectivas, 7(1), 114-136.

Solórzano, A. O., & Galván, M. M. M. (2021). Relación Escuela-Familia en condiciones de ruralidad como parte del proceso de desarrollo integral del niño. *Assensus*, *6*(11), 9-37. https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2276/3631

Suárez, P. A., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198. https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Urbina, J. E., & Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517.

Valer, Y. C., & Sánchez, M. K. F. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 7(27), 186-199.

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.*

Vecina, C., & Giró, J. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal, 10,* 67–88. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0009

Zambrano, A. D. R., Moreira, J. C. C., Joza, K. E. C., & Jacquelin, G. M. M. M. (2020). Familia, escuela y sociedad: estrategias para los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica. Revista Venezolana de Gerencia: RVG, 25(3), 437-447. https://goo.su/m5amm

Zambrano-Mendoza, G. K., & Vigueras-Moreno, J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias,* 6(3), 448–473. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293

Zapata, V. A. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural: Tensiones epistemológicas y apuestas desde la justicia epistémica. *Revista Educación*, 46(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800

8. Anexos

8.1. Anexo 1: Tabla de categorías metodológicas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Relación familia-escuela	Formas de comunicación.	Canales de comunicación utilizados. Frecuencia de la comunicación familia-escuela.
	Participación familiar	Tipos de participación (académica, organizativa, comunitaria) Involucramiento en actividades escolares. Participación en la toma de decisiones.
	Contexto rural	Incidencia de las dinámicas productivas y labores familiares.
Continuidades y discontinuidades familia-escuela.	Continuidad cultural	Valores educativos entre familia y escuela. Reconocimiento de saberes familiares y comunitarios.
	Continuidad comunicativa	Coherencia entre mensajes escolares y prácticas familiares.
	Continuidad pedagógica	Acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje.
	Discontinuidad comunicativa	Malentendidos frecuentes Comunicación unidireccional
	Discontinuidad institucional	Normativas poco contextualizadas. Prácticas escolares rígidas.

Teoría de las Representaciones Sociales	Representaciones sobre la familia	Imagen de la familia como aliada, ausente. Atribución de responsabilidades educativas.
	Representaciones sobre la escuela	Imagen de la escuela como espacio de apoyo o control. Expectativas sobre el rol docente.
	Representaciones sobre la participación	Valoración de la participación formal e informal. Experiencias previas que influyen en la participación.

8.2. Anexo 2: Diario de campo

I.E.		
Lugar	Espacio escolar	
Provincia	Manabí	
Tiempo observado	07h10 – 13h00	
Investigador		
Descripción		**Análisis e interpretación**

8.3. Anexo 3: Entrevista semiestructurada a docentes

Objetivo:	Identificar manifestaciones observables en la relación familia-escuela, formas de participación, comunicación y posibles continuidades y discontinuidades en el contexto escolar.
Fecha de la entrevista	
Años de experiencia docente	
Nivel educativo	
Items	
¿Cómo describiría la relación actual entre la escuela y las familias de esta comunidad?	
¿Cómo percibe el compromiso de las familias con la escuela?	
¿Qué mecanismos utiliza para comunicarse con las familias?	
¿Con qué frecuencia se comunica?	
¿Se han presentado malentendido en la comunicación? ¿Puede darme un ejemplo?	
¿Puede mencionar ejemplos en los que familia y escuela trabajen de manera alineada?	
¿Qué situaciones evidencian distancias, tensiones o dificultades en la relación con las familias?	
Considera que influyen las condiciones propias del contexto rural en esta relación.	
¿Qué representaciones cree que construye el profesorado acerca de las familias de esta comunidad educativa?	
¿Qué expectativas cree que tienen las familias sobre la escuela y los docentes?	
Desde su experiencia, ¿cómo han influido las percepciones de las familias en la manera en que ejerce su labor docente?	
Desde su experiencia en esta comunidad, ¿Qué implica para usted que la familia participe en la escuela?	

8.4. Anexo 4: Entrevista semiestructurada a familias

Objetivo:	Identificar manifestaciones observables en la relación familia-escuela, formas de participación, comunicación y posibles continuidades y discontinuidades en el contexto escolar.
Fecha de la entrevista	
Comunidad	
Parentesco con el estudiante	
Nivel educativo	
Ítems	
¿Cómo describiría su relación con los docentes de su hijo/a?	
A partir de su vivencia en esta comunidad, ¿qué espera usted de los docentes en el proceso educativo de su hijo/a?	
¿Cómo cree que la escuela ve o valora a las familias?	
¿De qué manera el profesorado se comunica con usted?	
¿Con qué frecuencia se comunica?	
¿En qué actividades escolares suele usted participar?	
¿Se siente escuchado/a por el docente y/o directivo cuando tiene inquietudes o sugerencias?	
¿En qué aspectos siente que la familia y la escuela trabajan juntas?	
¿Ha vivido situaciones en las que se haya sentido distante o poco comprendido/a por el docente y/o directivo?	
¿En qué actividades de la vida escolar le cuesta más participar?	
¿Qué significa para usted participar en la escuela?	

8.5. Anexo 5. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título del proyecto de investigación: Representaciones sobre la relación familia-escuela en una institución educativa de Educación General Básica de la comunidad El Páramo en Ecuador.

Institución ejecutora: Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Investigador responsable:
Carolina Chele Muñiz
Correo electrónico: ycchele@unae.edu.ec

1. Invitación a participar

Usted está siendo cordialmente invitado/a a formar parte de una investigación académica desarrollada por la Universidad Nacional de Educación. Antes de decidir su participación, es importante que lea detenidamente la información que se presenta a continuación. La finalidad de este documento es informarle, de manera clara y transparente, sobre los objetivos, procedimientos, alcances y consideraciones éticas de la investigación, con el fin de que pueda decidir libre y voluntaria su participación.

2. Propósito del estudio

El objetivo general de la investigación es conocer las representaciones de la relación familia-escuela en una institución educativa rural del Ecuador desde la teoría de continuidad-discontinuidad familia-escuela.

La entrevista semiestructurada permitirá recoger información relevante sobre la concepción, desarrollo y proyección de la investigación educativa en los programas académicos, conforme a una guía previamente elaborada.

3. Procedimiento de participación

Su participación consistirá en una entrevista semiestructurada, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. La entrevista se desarrollará en un espacio previamente acordado y, con su autorización, podrá ser grabada en audio o video con fines estrictamente académicos, para garantizar la fidelidad del análisis posterior.

4. Riesgos y beneficios

La participación en este estudio no implica riesgos físicos, psicológicos ni sociales previsibles. Las preguntas están orientadas a su experiencia y percepción sobre la relación entre la familia y la escuela.

Si bien no existen beneficios económicos directos, su participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento sobre la formación investigativa sobre la interacción familia-escuela en contexto rural, aportando elementos que pueden mejorar las prácticas educativas y la participación familiar.

5. Confidencialidad y manejo de la información

Toda la información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad. Y utilizada únicamente con fines académicos y científicos. Su identidad no será revelada en informes, publicaciones o presentaciones derivadas de la investigación; en su lugar, se emplearán códigos o seudónimos.

Los registros (fotografías, videos y transcripciones) serán resguardados por el investigador responsable y no serán compartidos con terceros ajenos al proyecto.

6. Participación voluntaria y derecho a retirarse

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto implique perjuicio alguno en el ámbito académico, profesional o personal.

7. Consultas y contacto

Si desea realizar preguntas adicionales sobre el estudio, sus derechos como participante o el uso de la información, puede comunicarse con el investigador responsable a través del correo electrónico indicado.

8. Declaración de consentimiento

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada en este documento. He tenido la oportunidad de realizar preguntas y estas han sido respondidas de manera satisfactoria. En consecuencia, acepto participar voluntariamente en la entrevista semiestructurada correspondiente a este proyecto de investigación.

Autorización para el uso del material escrito, fotográfico y grabado:

Con este documento, yo…….con número de cedula……...…….... autorizo el uso del material fotográfico, de las imágenes grabadas y de mis palabras para un uso exclusivamente educativo y de investigación en el marco del proyecto de investigación Representaciones sobre la relación familia-escuela en una institución educativa de Educación General Básica de la comunidad El Páramo en Ecuador.

Nombre y apellido: ……. Firma: ……

Fecha y lugar: …….