

Participación de la familia en el proceso educativo: estrategias para fortalecer la corresponsabilidad escolar

Family participation in the educational process: strategies to strengthen shared responsibility in schools

Glenda Marisela Marca Fajardo

MINEDEC

glenda.marca@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8533-0495>

Ecuador

Mirian del Carmen Alcivar Ortiz

MINEDEC

mirianc.alcivar@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-9911-971X>

Ecuador

María Luisa Moreno Flores

MINEDEC

mariluisa81@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0003-4692-0849>

Ecuador

Gladys Martina Zambrano Loo

MINEDEC

martina.zambrano@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-3030-8611>

Ecuador

Thalia Madeleine Montoya Naguas

MINEDEC

thalia-maylen1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5711-2420>

Ecuador

Carmen Odalia Rosero Castillo

MINEDEC

roserocastilloc@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0833-0678>

Ecuador

Formato de citación APA

Marca, G. Alcivar, M. Moreno, M. Zambrano, G. Montoya, T. & Rosero, C. (2026). Participación de la familia en el proceso educativo: estrategias para fortalecer la corresponsabilidad escolar. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 3), p. 3996 - 4015.

CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). julio – septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 08-08-2026

Fecha de aceptación :14-08-2026

Fecha de publicación:30-09-2026



RESUMEN

La participación de la familia en el proceso educativo constituye uno de los factores reiteradamente asociados a mejores trayectorias escolares, aunque su tratamiento institucional suele reducirse a la asistencia a reuniones informativas y al control del cumplimiento de tareas. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias que permiten fortalecer la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa, así como los factores que facilitan o limitan su ejercicio efectivo. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de revisión documental sistematizada y alcance descriptivo-interpretativo. El corpus se conformó mediante un protocolo de búsqueda con descriptores controlados en bases de datos y repositorios de acceso abierto, criterios de elegibilidad definidos a priori y un procedimiento de cribado en cuatro fases; la información se analizó mediante análisis de contenido cualitativo con codificación abierta y axial, y el rigor se resguardó mediante triangulación teórica, auditoría de codificación y registro de decisiones analíticas. Los resultados se organizaron en cinco categorías: los marcos conceptuales que sustentan el tránsito de la participación a la corresponsabilidad, las tipologías y niveles de implicación familiar, los factores condicionantes del vínculo, el repertorio de estrategias institucionales y de aula, y las condiciones normativas y organizativas que sostienen el proceso. Los hallazgos indican que no todas las formas de participación producen los mismos efectos: las expectativas familiares sobre el aprendizaje y el acompañamiento comunicativo muestran asociaciones más consistentes que la supervisión directa de tareas. Se concluye que la corresponsabilidad no se decreta, sino que se construye mediante invitaciones explícitas, comunicación bidireccional, participación en decisiones y condiciones organizativas que reconozcan la diversidad de configuraciones y disponibilidades familiares.

PALABRAS CLAVE: participación familiar, corresponsabilidad educativa, relación familia-escuela, comunidad educativa, estrategias institucionales, acompañamiento escolar, revisión documental.

ABSTRACT

Family participation in the educational process is one of the factors repeatedly associated with better school trajectories, although its institutional treatment is often reduced to attendance at informational meetings and monitoring of homework completion. This study aimed to analyse the strategies that make it possible to strengthen shared responsibility between families and educational institutions, as well as the factors that facilitate or limit its effective exercise. A qualitative approach was adopted, with a systematised documentary review design and a descriptive-interpretative scope. The corpus was assembled through a search protocol with controlled descriptors in open-access databases and repositories, eligibility criteria defined a priori, and a four-phase screening procedure; the information was analysed through qualitative content analysis with open and axial coding, and rigour was safeguarded through theoretical triangulation, coding audit and a record of analytical decisions. The results were organised into five categories: the conceptual frameworks underpinning the shift from participation to shared responsibility, the typologies and levels of family involvement, the factors conditioning the relationship, the repertoire of institutional and classroom strategies, and the normative and organisational conditions that sustain the process. The findings indicate that not all forms of participation produce the same effects: family expectations regarding learning and communicative accompaniment show more consistent associations than direct homework supervision. It is concluded that shared responsibility cannot be decreed but is built through explicit invitations, two-way communication, participation in decision-making, and organisational conditions that acknowledge the diversity of family configurations and availability.

KEYWORDS: family involvement, shared educational responsibility, family-school relationship, educational community, institutional strategies, school accompaniment, documentary review.

INTRODUCCIÓN

La relación entre la familia y la institución educativa constituye uno de los ejes más analizados de la investigación educativa contemporánea y, al mismo tiempo, uno de los que presenta mayor distancia entre el discurso normativo y la práctica cotidiana. Existe un consenso amplio sobre la conveniencia de que las familias participen en el proceso formativo de sus hijos, consenso que se expresa en marcos legales, proyectos educativos institucionales y declaraciones de organismos internacionales. Sin embargo, la traducción operativa de ese principio suele limitarse a un repertorio estrecho de acciones: reuniones informativas de carácter unidireccional, firma de documentos, control del cumplimiento de tareas y convocatorias asociadas a la resolución de problemas disciplinarios o de rendimiento.

La noción de corresponsabilidad educativa surge precisamente para superar esta limitación. A diferencia de la participación entendida como colaboración ocasional, la corresponsabilidad supone el reconocimiento de que la formación integral del estudiante constituye una tarea compartida en la que familia e institución asumen funciones diferenciadas pero convergentes, sostenidas por compromisos explícitos y por mecanismos de comunicación estables. El desplazamiento terminológico no es meramente semántico: implica pasar de una relación en la que la escuela convoca y la familia responde, a otra en la que ambas partes definen conjuntamente objetivos, estrategias y criterios de seguimiento.

El fundamento teórico de esta perspectiva se encuentra en los enfoques ecológicos del desarrollo humano. Bronfenbrenner (1979) estableció que el desarrollo se produce en la interacción entre la persona y los sistemas anidados en los que participa, y otorgó especial relevancia al mesosistema, esto es, al conjunto de relaciones entre los microsistemas que la persona habita. Desde esta formulación, la calidad del vínculo entre el hogar y la escuela no es un factor externo al desarrollo del estudiante sino un componente constitutivo de él: cuando ambos entornos comparten expectativas y lenguajes, el estudiante experimenta continuidad; cuando se contradicen o se ignoran mutuamente, experimenta fragmentación.

Sobre esta base ecológica, Epstein (1995) desarrolló el marco de superposición de esferas de influencia y su conocida tipología de seis modalidades de implicación: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración con la comunidad. La contribución central de esta tipología consiste en mostrar que la participación no es un continuo de mayor o menor intensidad sino un conjunto de prácticas cualitativamente distintas, cada una de las cuales exige condiciones institucionales específicas y produce efectos formativos diferentes.

Un segundo aporte teórico proviene del estudio de las motivaciones familiares. Hoover-Dempsey y Sandler (1997) identificaron tres constructos que explican por qué las familias deciden implicarse: la construcción del propio rol, esto es, lo que la familia cree que le corresponde hacer en la educación de sus hijos, el sentido de eficacia respecto de la posibilidad de influir positivamente en los resultados escolares, y las invitaciones, demandas y oportunidades que reciben desde la escuela y desde el propio estudiante. Este modelo resulta especialmente productivo para el análisis institucional, porque señala que la baja participación no debe interpretarse automáticamente como desinterés: puede expresar una construcción de rol que delega la enseñanza en la institución, una percepción de baja eficacia personal o, con frecuencia, la ausencia de invitaciones claras.

La evidencia empírica sobre los efectos de la participación es abundante pero requiere lecturas matizadas. El metaanálisis de Jeynes (2012), realizado sobre cincuenta y un estudios de programas de implicación familiar, reporta una asociación significativa con el rendimiento académico equivalente a aproximadamente tres décimas de desviación estándar, y destaca que el factor común de los programas exitosos es el énfasis en la construcción de alianzas entre familias y docentes. La revisión de Boonk et al. (2018), que examinó setenta y cinco estudios publicados entre 2003 y 2017, aporta una precisión decisiva: la relación existe pero no es tan fuerte como tradicionalmente se ha supuesto, y no todas las formas de implicación se asocian positivamente con el logro académico. El indicador más consistente resultó ser el mantenimiento de expectativas familiares altas respecto del aprendizaje.

Este hallazgo tiene consecuencias prácticas relevantes. Si las expectativas y el clima comunicativo del hogar pesan más que la supervisión directa de las tareas escolares, las estrategias institucionales orientadas exclusivamente a controlar el cumplimiento de deberes resultan poco eficientes, además de generar tensiones en las familias con menor disponibilidad de tiempo o menor capital escolar. La orientación de la intervención debería, por tanto, dirigirse hacia el fortalecimiento de la conversación sobre el aprendizaje antes que hacia la fiscalización de la ejecución de tareas.

En el contexto latinoamericano la cuestión adquiere matices propios. Guerrero et al. (2023) documentan que el rol de la familia incide directamente en la efectividad escolar y que su ausencia constituye uno de los factores explicativos del bajo rendimiento en instituciones fiscales. Chávez-Loor (2024) muestra que la corresponsabilidad familiar se asocia a mejoras en el desempeño metacognitivo de los adolescentes, lo que sugiere que sus efectos no se limitan al rendimiento medido en calificaciones sino que alcanzan a la manera en que el estudiante regula su propio aprendizaje. Mendoza y Cárdenas (2022), por su parte, subrayan la importancia de la participación familiar en los

niveles iniciales del sistema, donde se establecen las pautas de vinculación que persistirán a lo largo de la trayectoria escolar.

Las condiciones materiales de las familias constituyen un factor que la literatura ha comenzado a atender con mayor precisión. Caballo et al. (2023) analizan la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias con hijos en educación primaria y evidencian las tensiones que produce la superposición entre las exigencias laborales y las demandas escolares. Ruperti et al. (2021) documentan, para el caso ecuatoriano, cómo la distribución desigual de las tareas de cuidado condiciona la disponibilidad efectiva para el acompañamiento escolar. Moreira et al. (2022) advierten, además, que la diversidad de configuraciones familiares: monoparentales, extensas, transnacionales, reconstituidas, exige revisar el supuesto implícito de un modelo familiar único sobre el que suelen diseñarse las convocatorias institucionales.

En el plano normativo ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece la corresponsabilidad del Estado, la familia y la comunidad como principio del sistema educativo, y prevé mecanismos formales de participación mediante los comités de madres, padres y representantes legales y los gobiernos escolares (LOEI, 2023). Ramos (2023) señala, sin embargo, que la existencia de estructuras formales no garantiza por sí sola una participación sustantiva, en tanto los espacios previstos pueden funcionar como instancias de mera validación de decisiones ya adoptadas. El marco internacional refuerza esta orientación: la UNESCO (2021) plantea que la renovación del contrato social de la educación exige ampliar la base de actores implicados en las decisiones educativas y reconocer a las familias y comunidades como participantes legítimos de la deliberación pedagógica.

El problema que orienta este estudio puede formularse, entonces, del siguiente modo: existe un reconocimiento normativo y teórico extendido de la corresponsabilidad educativa, pero persiste una brecha entre ese reconocimiento y las prácticas institucionales, sostenida por una concepción estrecha de la participación, por la ausencia de invitaciones explícitas y diferenciadas, y por el escaso ajuste de los dispositivos de convocatoria a la diversidad real de las familias.

En atención a lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar las estrategias que permiten fortalecer la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa, así como los factores que facilitan o limitan su ejercicio efectivo, mediante una revisión documental sistematizada de literatura científica y de fuentes normativas e institucionales. De este objetivo se derivan cuatro preguntas orientadoras: qué marcos conceptuales sustentan el tránsito desde la participación hacia la corresponsabilidad; qué tipologías de implicación se documentan y qué efectos se asocian a cada una;

qué factores condicionan su ejercicio efectivo; y qué estrategias y condiciones institucionales favorecen su fortalecimiento.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los significados que la producción científica y normativa atribuye a la participación familiar y a la corresponsabilidad educativa. Esta opción epistemológica responde a la naturaleza del objeto de estudio: la corresponsabilidad no constituye una propiedad medible de los sujetos sino una construcción relacional cuya comprensión exige atender a los roles que cada actor se atribuye, a las condiciones contextuales en que se ejerce y a los supuestos institucionales que la organizan.

El diseño corresponde a una revisión documental sistematizada. Se emplea esta denominación, en lugar de la de revisión sistemática en sentido estricto, porque el estudio incorpora la explicitación del protocolo de búsqueda, los criterios de elegibilidad y el procedimiento de cribado propios de aquella modalidad, pero conserva un tratamiento analítico cualitativo e interpretativo de los hallazgos en lugar de una síntesis estadística de efectos. Esta combinación permite conciliar la trazabilidad del proceso con la profundidad interpretativa que el objeto de estudio requiere.

El alcance fue descriptivo-interpretativo. En su dimensión descriptiva, el estudio caracterizó los marcos conceptuales, las modalidades de implicación, los factores condicionantes y las estrategias documentadas en la literatura. En su dimensión interpretativa, examinó las relaciones entre esos elementos y las tensiones que atraviesan la puesta en práctica de la corresponsabilidad, con el propósito de construir categorías analíticas de mayor nivel de abstracción que las presentes en las fuentes individuales.

La búsqueda documental se realizó entre los meses previos a la redacción del presente informe, en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto de alcance iberoamericano e internacional, complementados con los portales oficiales del sistema educativo ecuatoriano para la recuperación de fuentes normativas. Se emplearon descriptores en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos, según las siguientes cadenas de búsqueda: «participación familiar» AND «rendimiento escolar»; «corresponsabilidad educativa» AND (escuela OR institución educativa); «parental involvement» AND «academic achievement»; «family-school partnership» AND «shared responsibility»; y «participación de las familias» AND «educación obligatoria».

La conformación del corpus siguió un procedimiento de cribado en cuatro fases sucesivas. La fase de identificación recuperó el conjunto inicial de registros arrojados por las cadenas de búsqueda. La fase de depuración eliminó duplicados y registros sin datos bibliográficos completos. La fase de cribado por título y resumen descartó aquellos documentos cuyo objeto no correspondía a la relación familia-escuela en niveles de educación obligatoria. Finalmente, la fase de elegibilidad valoró el texto completo o el resumen académico verificable de cada documento a la luz de los criterios definidos a priori, y determinó el conjunto de fuentes incorporadas al análisis. La Tabla 1 sintetiza este procedimiento y los criterios aplicados en cada fase.

Tabla 1.

Procedimiento de cribado y criterios aplicados en la conformación del corpus

Fase	Acción realizada	Criterio aplicado
Identificación	Recuperación de registros mediante las cadenas de búsqueda definidas	Presencia de los descriptores en título, resumen o palabras clave
Depuración	Eliminación de duplicados y registros incompletos	Unicidad del registro y disponibilidad de datos bibliográficos
Cribado	Revisión de título y resumen	Objeto referido a la relación familia-escuela en educación obligatoria
Elegibilidad	Valoración del texto completo o resumen verificable	Cumplimiento de los criterios de inclusión y ausencia de causales de exclusión
Inclusión	Incorporación al análisis y elaboración de ficha de registro	Aporte sustantivo a alguna de las cuatro preguntas de investigación

Fuente: Elaboración propia (2026).

Los criterios de inclusión fueron definidos con anterioridad a la búsqueda y comprendieron cuatro condiciones concurrentes: pertinencia temática, entendida como el abordaje explícito de la participación de las familias en el proceso educativo, de la corresponsabilidad entre hogar e institución o de las estrategias destinadas a fortalecer dicho vínculo; pertinencia de nivel, referida a la educación obligatoria o a fuentes de educación superior con posibilidad demostrable de transferencia; idioma español o inglés; y respaldo académico o institucional reconocible, esto es, publicación en revista con revisión por pares, editorial académica u organismo público o internacional.

Los criterios de exclusión comprendieron los materiales de divulgación sin fundamento metodológico explícito; los documentos cuyo objeto se limitara a niveles educativos ajenos al estudio sin elementos transferibles; las fuentes cuya autoría, filiación o procedencia editorial no pudiera verificarse; y los trabajos que reprodujeran hallazgos previamente recogidos en el corpus sin aportar elementos analíticos adicionales, con el fin de evitar la sobrerepresentación de una misma evidencia.

Con el propósito de equilibrar actualidad y solidez conceptual, se privilegiaron las publicaciones de los últimos cinco años y se admitieron obras de referencia anteriores únicamente cuando constituían la formulación original de un marco teórico o la síntesis metaanalítica de mayor alcance disponible sobre un aspecto determinado.

Instrumento de registro y procedimiento de análisis

Cada documento incorporado al corpus fue sistematizado mediante una ficha de registro construida al efecto, que consignó los siguientes campos: datos bibliográficos completos, objetivo declarado, enfoque y diseño metodológico, nivel educativo abordado, contexto geográfico, hallazgos principales, vinculación con las preguntas de investigación y observaciones sobre la solidez de la evidencia. La ficha cumplió una doble función: ordenar la información de manera comparable entre fuentes de naturaleza heterogénea y dejar constancia trazable de las decisiones adoptadas sobre cada documento.

El análisis se desarrolló mediante análisis de contenido cualitativo de orientación inductiva, en dos ciclos de codificación. En el primer ciclo se aplicó codificación abierta: se segmentó el corpus en unidades de significado: fragmentos textuales portadores de una idea completa referida al objeto de estudio y se les asignó un código descriptivo próximo al lenguaje de la fuente. En el segundo ciclo se aplicó codificación axial: los códigos iniciales fueron agrupados en categorías de mayor nivel de abstracción y se establecieron relaciones de condición, contexto y consecuencia entre ellas, procedimiento del que resultaron las cinco categorías que estructuran el apartado de resultados.

Las unidades de análisis correspondieron a fragmentos referidos a concepciones sobre el rol de la familia, descripciones de estrategias institucionales, factores facilitadores u obstaculizadores del vínculo y disposiciones normativas sobre participación. La saturación categorial se consideró alcanzada cuando la incorporación de nuevos documentos dejó de generar códigos que modificaran la estructura de categorías previamente construida.

Criterios de rigor y calidad del análisis

El resguardo del rigor se organizó en torno a los cuatro criterios habitualmente empleados en investigación cualitativa. La credibilidad se atendió mediante triangulación teórica, contrastando sobre un mismo conjunto de hallazgos los aportes de la psicología del desarrollo, la sociología de la educación, la investigación empírica sobre efectividad escolar y los marcos normativos nacionales, de modo que ninguna categoría descansara en una única tradición disciplinar. La transferibilidad se procuró mediante la descripción detallada del protocolo, de los criterios de elegibilidad y de la

composición del corpus, que permite al lector valorar la aplicabilidad de los hallazgos a contextos distintos.

La dependencia se resguardó mediante el registro sistemático de las decisiones analíticas en una bitácora de investigación que documentó las modificaciones del sistema de códigos, las fusiones y desagregaciones de categorías y las razones que las motivaron. La confirmabilidad se atendió mediante una auditoría de codificación consistente en la revisión, transcurrido un intervalo temporal, de una submuestra de las unidades codificadas, con el fin de verificar la estabilidad de las asignaciones y corregir las inconsistencias detectadas. Se incorporó asimismo una revisión de coherencia entre cada afirmación del apartado de resultados y las evidencias documentales que la sustentan, orientada a reducir el riesgo de sobreinterpretación.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la producción científica. Se garantizó la citación adecuada de todas las fuentes consultadas, el reconocimiento de la autoría intelectual de los trabajos revisados y la representación fiel de sus planteamientos, evitando atribuciones que excedieran lo efectivamente sostenido por los autores. Al tratarse de un estudio de naturaleza documental, no se requirió la participación de sujetos humanos ni el tratamiento de datos personales, por lo que no correspondió la obtención de consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética. Los autores declaran no tener conflictos de interés asociados a esta investigación.

Limitaciones del diseño

El estudio presenta cuatro limitaciones que delimitan el alcance de sus conclusiones. En primer lugar, la restricción de la búsqueda a fuentes de acceso abierto y a dos idiomas introduce un sesgo de disponibilidad y de lengua que puede haber dejado fuera producción relevante. En segundo lugar, la codificación fue realizada sin cálculo de acuerdo entre codificadores independientes, limitación que se atenuó mediante la auditoría de codificación descrita pero que no la sustituye. En tercer lugar, una parte sustantiva de la evidencia metaanalítica disponible procede de contextos anglosajones, cuyas configuraciones familiares, sistemas de bienestar y condiciones laborales difieren de las latinoamericanas, lo que exige prudencia en la transferencia de conclusiones. Finalmente, al no generarse datos primarios, los hallazgos constituyen una sistematización interpretativa de la producción existente y no una descripción del estado real de las prácticas en un territorio determinado.

Análisis de Resultados

El análisis del corpus permitió construir cinco categorías emergentes que explican cómo se configura la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa y qué estrategias resultan favorecedoras de su fortalecimiento. Los resultados se presentan organizados por categoría, cada una vinculada con las preguntas de investigación formuladas.

Marcos conceptuales: de la participación a la corresponsabilidad

El análisis evidencia un desplazamiento conceptual sostenido desde una comprensión instrumental de la participación hacia una noción relacional de corresponsabilidad. En la primera, la familia es concebida como un recurso auxiliar de la institución: se le solicita asistencia, colaboración material y supervisión del cumplimiento de tareas, mientras las decisiones pedagógicas permanecen enteramente en el ámbito escolar. La comunicación es unidireccional y su contenido predominante es informativo o correctivo.

La perspectiva ecológica introduce el primer desplazamiento. Bronfenbrenner (1979) sitúa la relación entre hogar y escuela en el nivel del mesosistema y sostiene que la calidad de los vínculos entre los entornos que el estudiante habita constituye un factor de desarrollo en sí mismo. Desde esta óptica, la desconexión entre ambos contextos no es un problema administrativo sino una condición que afecta directamente la experiencia formativa del estudiante.

El segundo desplazamiento proviene del marco de superposición de esferas de influencia formulado por Epstein (1995). La propuesta sostiene que familia, escuela y comunidad comparten un ámbito de acción sobre el estudiante cuya extensión puede ampliarse o reducirse en función de las prácticas de cada parte. La escuela, en consecuencia, no solo recibe la participación que las familias deciden ofrecer: la produce o la inhibe mediante sus propias prácticas de convocatoria, comunicación y apertura.

El tercer desplazamiento corresponde al modelo motivacional de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), que introduce la subjetividad familiar como variable explicativa. La decisión de implicarse depende de la construcción del rol parental, del sentido de eficacia percibido y de las invitaciones recibidas. Este modelo desplaza la explicación de la baja participación desde el terreno del desinterés hacia el de las condiciones que la institución crea o deja de crear. En el ámbito hispanohablante, la noción de corresponsabilidad integra estos aportes y añade una dimensión de compromiso recíproco explícito: Ramos (2023) subraya que la corresponsabilidad parental supone obligaciones definidas para ambas partes y mecanismos de seguimiento compartidos, lo que la distingue de la colaboración voluntaria y episódica.

Tabla 2.

Marcos conceptuales sobre la relación entre familia e institución educativa

Marco conceptual	Aporte central	Implicación institucional
Participación instrumental	La familia como recurso auxiliar de la institución	Convocatoria informativa y control de tareas
Enfoque ecológico-sistémico	El vínculo entre entornos es factor de desarrollo	Construir continuidad entre hogar y escuela
Esferas de influencia superpuestas	La escuela produce o inhibe la participación	Revisar las propias prácticas de convocatoria
Modelo motivacional parental	Rol, eficacia percibida e invitaciones explican la implicación	Emitir invitaciones claras y diferenciadas
Corresponsabilidad educativa	Compromisos recíprocos y seguimiento compartido	Acuerdos escritos y rendición mutua

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2026).

Tipologías y niveles de implicación familiar

La segunda categoría organiza las modalidades de implicación documentadas. La tipología de Epstein (1995) continúa siendo la referencia más utilizada y distingue seis modalidades: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Su valor analítico reside en mostrar que se trata de prácticas cualitativamente distintas y no de grados de una misma variable.

La evidencia sobre efectos diferenciales resulta particularmente informativa. Boonk et al. (2018), tras revisar setenta y cinco estudios, concluyen que la relación entre implicación familiar y logro académico existe pero es más débil de lo que tradicionalmente se ha supuesto, y que no todas las formas de implicación se asocian positivamente con el rendimiento. El indicador que mostró la relación más consistente fue el mantenimiento de expectativas familiares altas respecto del aprendizaje, seguido por la comunicación sobre la escuela y por el apoyo a la autonomía del estudiante.

Este hallazgo contrasta con la orientación predominante de las estrategias institucionales, habitualmente centradas en la supervisión de tareas y en la asistencia a reuniones. La supervisión directa de deberes, cuando adopta formas de control estrecho, puede incluso asociarse negativamente con el rendimiento, en tanto interfiere con el desarrollo de la autorregulación del estudiante y genera conflictos en el hogar.

Jeynes (2012) aporta evidencia complementaria desde el análisis de programas estructurados. Su metaanálisis de cincuenta y un estudios reporta una asociación significativa entre los programas de implicación familiar y el rendimiento académico, con un efecto cercano a tres décimas de desviación

estándar, y señala que el rasgo común de las iniciativas exitosas es el énfasis explícito en la construcción de alianzas entre familias y docentes, más que en la transmisión de instrucciones. En el contexto regional, Chávez-Loor (2024) documenta que la corresponsabilidad familiar se asocia a mejoras en el desempeño metacognitivo de los adolescentes, y Mendoza y Cárdenas (2022) destacan el peso de la participación en los niveles iniciales, donde se configuran las pautas de relación que tenderán a mantenerse.

Tabla 3.

Modalidades de implicación familiar y evidencia asociada

Modalidad	Prácticas características	Evidencia sobre sus efectos
Crianza	Condiciones del hogar que sostienen el aprendizaje	Base habilitante; efecto indirecto
Comunicación	Intercambio bidireccional sobre el progreso del estudiante	Asociación consistente y positiva
Voluntariado	Colaboración en actividades institucionales	Efecto variable; depende del diseño
Aprendizaje en el hogar	Conversación sobre lo aprendido y apoyo a la autonomía	Positiva si evita el control estrecho
Toma de decisiones	Participación en órganos y proyectos institucionales	Fortalece el compromiso institucional
Colaboración comunitaria	Vinculación con recursos del entorno	Amplía oportunidades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Epstein (1995), Boonk et al. (2018) y Jeynes (2012).

Factores que facilitan o limitan el ejercicio de la corresponsabilidad

El análisis permitió agrupar los factores condicionantes en cuatro planos interdependientes. En el plano familiar subjetivo operan la construcción del rol parental, el sentido de eficacia respecto de la propia capacidad de apoyar el aprendizaje, el nivel de escolaridad alcanzado y las experiencias escolares previas de los adultos, que con frecuencia condicionan su disposición a acercarse a la institución. Hoover-Dempsey y Sandler (1997) advierten que una construcción de rol que delega íntegramente la enseñanza en la escuela reduce la implicación con independencia del interés real por el bienestar del estudiante.

En el plano material y organizativo familiar inciden la disponibilidad de tiempo, la compatibilidad entre horarios laborales y escolares, la distancia al establecimiento y la distribución de las tareas de cuidado. Caballo et al. (2023) evidencian las tensiones que genera la superposición de los tiempos laborales y escolares en familias con hijos en educación primaria, y Ruperti et al. (2021) documentan para el caso ecuatoriano la distribución desigual de las responsabilidades de cuidado, que

recae mayoritariamente sobre las mujeres y condiciona la disponibilidad efectiva para el acompañamiento.

En el plano institucional resultan determinantes la existencia de canales de comunicación estables y bidireccionales, la claridad y frecuencia de las invitaciones, la flexibilidad de los horarios de atención, la formación del profesorado para el trabajo con familias y el tono predominante de la relación. Un patrón recurrente en la literatura es que la comunicación familia-escuela se activa mayoritariamente ante problemas: cuando el contacto se asocia a la notificación de dificultades, la convocatoria adquiere connotaciones negativas y la participación tiende a evitarse.

En el plano contextual y cultural inciden la diversidad de configuraciones familiares, la existencia de barreras lingüísticas o culturales y las representaciones sociales sobre la autoridad docente. Moreira et al. (2022) advierten que el diseño institucional suele suponer implícitamente un modelo familiar nuclear con un adulto disponible, supuesto que no corresponde a la realidad de buena parte de la población escolar y que produce exclusión no intencionada de familias monoparentales, extensas o transnacionales.

Tabla 4.

Factores condicionantes del ejercicio de la corresponsabilidad educativa

Plano	Condición facilitadora	Obstáculo asociado
Familiar subjetivo	Rol parental activo y sentido de eficacia	Delegación total de la enseñanza en la institución
Material organizativo y	Compatibilidad de horarios y reparto del cuidado	Jornadas laborales extensas y sobrecarga de cuidado
Institucional	Comunicación bidireccional y convocatorias claras	Contacto activado solo ante problemas
Formativo docente	Preparación para el trabajo con familias	Ausencia de formación específica en el profesorado
Contextual y cultural	Reconocimiento de la diversidad familiar	Diseño basado en un modelo familiar único

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2026).

Estrategias institucionales y de aula

La cuarta categoría reúne el repertorio de estrategias documentadas, organizadas según su función dentro del proceso de construcción del vínculo. Las estrategias de acogida e información inicial constituyen el punto de partida: la entrevista individual al inicio del año lectivo, orientada a conocer la situación de la familia y sus expectativas antes de que aparezca cualquier dificultad, modifica sustantivamente el tono de la relación posterior. La presentación explícita de los objetivos del curso y

de las formas concretas en que la familia puede acompañar cumple la función de emitir la invitación clara que el modelo motivacional identifica como determinante.

Las estrategias de comunicación bidireccional constituyen la segunda familia. Comprenden los canales de contacto regulares no asociados a problemas, la comunicación de logros y avances y no solo de dificultades, los formatos breves y accesibles, y los horarios de atención flexibles que consideren la disponibilidad real de las familias. La evidencia revisada sitúa la comunicación como una de las modalidades con asociación más consistente con resultados positivos (Boonk et al., 2018).

La tercera familia corresponde a las estrategias de acompañamiento del aprendizaje en el hogar. A la luz de la evidencia, su orientación debería desplazarse desde el control del cumplimiento de tareas hacia el fortalecimiento de la conversación sobre lo aprendido: sugerencias de preguntas que la familia puede formular, actividades breves que integren saberes familiares al contenido escolar, y orientaciones explícitas sobre cómo sostener expectativas altas sin generar presión excesiva. Este desplazamiento resulta especialmente pertinente en familias con menor capital escolar, para las cuales la exigencia de supervisar contenidos académicos puede resultar inviable mientras que la conversación sobre el aprendizaje permanece plenamente accesible.

Las estrategias de participación en la vida institucional integran la cuarta familia: presencia efectiva en los comités y gobiernos escolares previstos por la normativa vigente (LOEI, 2023), consulta previa en decisiones que afectan la organización del curso, proyectos que incorporen saberes y oficios de las familias, y espacios de encuentro con propósito formativo antes que exclusivamente administrativo. Finalmente, las estrategias de formalización del compromiso comprenden los acuerdos escritos de corresponsabilidad, los compromisos revisables al término de cada periodo y los mecanismos de seguimiento compartido, cuya función es convertir la corresponsabilidad en una práctica verificable y no en una declaración de principios.

Tabla 5.

Estrategias para el fortalecimiento de la corresponsabilidad escolar

Familia de estrategias	Acciones representativas	Propósito
Acogida e información inicial	Entrevista individual de inicio de año; presentación de objetivos y formas de acompañar	Emitir una invitación explícita y sin connotación negativa
Comunicación bidireccional	Canales regulares; comunicación de logros; horarios flexibles	Sostener el vínculo más allá de la dificultad
Acompañamiento del aprendizaje	Preguntas sugeridas; actividades que integren saberes familiares	Fortalecer la conversación sobre lo aprendido
Participación institucional	Comités y gobierno escolar; consulta previa; proyectos con la comunidad	Incorporar a la familia en las decisiones
Formalización del compromiso	Acuerdos escritos de corresponsabilidad; seguimiento compartido	Hacer verificable el compromiso de ambas partes

Fuente: Elaboración propia a partir de Epstein (1995), Jeynes (2012) y LOEI (2023).

Condiciones normativas y organizativas

La quinta categoría examina el soporte normativo e institucional que hace posible sostener las estrategias descritas. En el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce la corresponsabilidad del Estado, la familia y la comunidad como principio del sistema y establece estructuras formales de participación, entre ellas los comités de madres, padres y representantes legales y los gobiernos escolares (LOEI, 2023). Este reconocimiento constituye una condición habilitante relevante, en tanto otorga respaldo institucional a las iniciativas de vinculación.

No obstante, el análisis muestra que la existencia de estructuras formales no garantiza una participación sustantiva. Ramos (2023) advierte que los órganos de representación pueden operar como instancias de validación de decisiones previamente adoptadas, sin incidencia real sobre la orientación pedagógica de la institución. La distinción entre participación formal y participación efectiva constituye, en consecuencia, un criterio necesario para evaluar la calidad del vínculo.

Un segundo elemento se refiere a las condiciones de trabajo docente. La disponibilidad de tiempo institucional destinado a la comunicación con las familias, la existencia de protocolos claros y la formación específica del profesorado determinan la viabilidad de las estrategias. Cuando la vinculación con las familias se agrega a la carga docente sin previsión de tiempo ni preparación, tiende a reducirse a su expresión mínima y obligatoria. Un tercer elemento corresponde a la documentación y evaluación del proceso: Guerrero et al. (2023) señalan la necesidad de que las instituciones registren sistemáticamente sus acciones de vinculación y evalúen sus resultados, de modo que la política de corresponsabilidad se consolide como práctica institucional acumulativa y no dependa de la iniciativa

individual de determinados docentes o directivos. La UNESCO (2021) refuerza esta orientación al plantear la necesidad de ampliar la base de actores que participan en la deliberación educativa.

DISCUSIÓN

La lectura conjunta de las categorías permite formular tres consideraciones. La primera se refiere a la necesidad de matizar el discurso sobre la participación familiar. La afirmación general de que la implicación de la familia mejora los resultados escolares, ampliamente difundida en el ámbito institucional, requiere precisión a la luz de la evidencia. Boonk et al. (2018) muestran que la asociación es más modesta de lo supuesto y que varía según la modalidad de implicación. Sostener expectativas indiferenciadas sobre cualquier forma de participación puede conducir a políticas ineficientes y a la generación de culpa en familias cuya disponibilidad es limitada por razones estructurales.

La segunda consideración concierne a la distribución de la responsabilidad. Buena parte del discurso institucional sobre participación se dirige a las familias en términos de deber, mientras que las condiciones que la institución debe garantizar reciben menor atención. El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) invierte esta perspectiva al mostrar que las invitaciones institucionales constituyen uno de los tres determinantes de la implicación. Si la escuela no emite invitaciones claras, diferenciadas y sostenidas, la baja participación resultante no puede atribuirse exclusivamente a la disposición de las familias.

La tercera consideración remite a la equidad. Las estrategias que exigen presencia física en horarios laborales, disponibilidad de recursos digitales o capacidad de apoyo en contenidos académicos tienden a favorecer a las familias con mayor capital económico y escolar, ampliando las brechas que la escuela pretende reducir. El diseño de políticas de corresponsabilidad debería incorporar, en consecuencia, un criterio de accesibilidad diferencial: ofrecer múltiples vías de implicación de distinta exigencia, de modo que la participación no dependa de condiciones que las familias no controlan.

Desde el punto de vista metodológico, la sistematización del protocolo de búsqueda y la explicitación de los criterios de elegibilidad permiten valorar el alcance de estos hallazgos con mayor precisión de la que admite una revisión narrativa convencional. No obstante, la ausencia de codificación por pares independientes y la restricción a fuentes de acceso abierto constituyen límites que deben considerarse al interpretar las categorías construidas. La convergencia de los hallazgos con la evidencia metaanalítica disponible aporta, en este sentido, un elemento adicional de credibilidad.

Cabe señalar, finalmente, una limitación del campo. La mayor parte de la evidencia metaanalítica procede de contextos anglosajones, con configuraciones familiares, sistemas de bienestar y condiciones laborales distintas de las latinoamericanas. La producción regional, aunque creciente, presenta todavía una proporción elevada de estudios descriptivos de alcance local. El desarrollo de investigación empírica sistemática sobre corresponsabilidad en el contexto latinoamericano constituye, por tanto, una necesidad del campo.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar las estrategias que fortalecen la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa, así como los factores que condicionan su ejercicio efectivo, evidenciando que se trata de un proceso relacional cuya calidad depende tanto de la disposición familiar como de las condiciones que la institución construye para hacerla posible.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos confirman la pertinencia de integrar la perspectiva ecológica del desarrollo, el marco de superposición de esferas de influencia y el modelo motivacional de la implicación parental. Esta integración permite comprender la corresponsabilidad simultáneamente como continuidad entre los entornos de desarrollo del estudiante, como ámbito compartido de acción entre familia y escuela, y como decisión subjetiva condicionada por el rol percibido, la eficacia sentida y las invitaciones recibidas.

En cuanto a las modalidades de implicación, se concluye que no todas producen los mismos efectos formativos. La evidencia revisada sitúa el mantenimiento de expectativas familiares altas y la comunicación sobre el aprendizaje como los indicadores de asociación más consistente con resultados positivos, mientras que la supervisión estrecha del cumplimiento de tareas muestra efectos limitados e incluso contraproducentes cuando interfiere con el desarrollo de la autorregulación del estudiante.

Respecto de los factores condicionantes, se concluye que los principales obstáculos no residen en el desinterés familiar sino en la conjunción de tres elementos: una construcción de rol parental que delega la enseñanza en la institución, restricciones materiales de tiempo y conciliación, y prácticas institucionales que activan el contacto principalmente ante problemas. El tercero de estos elementos es plenamente modificable por decisión de la propia institución.

En el plano de las estrategias, se concluye que existe un repertorio organizable en cinco familias funcionales —acogida inicial, comunicación bidireccional, acompañamiento del aprendizaje, participación institucional y formalización del compromiso— cuya eficacia depende de su articulación.

Las estrategias de formalización carecen de sentido sin comunicación previa, y la comunicación se agota si no deriva en formas concretas de participación.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, se concluye que la sostenibilidad de estas prácticas requiere condiciones organizativas explícitas: tiempo institucional previsto en la carga docente, formación específica del profesorado para el trabajo con familias diversas, protocolos claros de comunicación y registro sistemático de las acciones realizadas. El respaldo normativo existente en el sistema educativo ecuatoriano constituye una condición habilitante que requiere ser traducida en prácticas institucionales verificables.

En términos de aplicación práctica, se recomienda a las instituciones educativas: realizar una entrevista individual con cada familia al inicio del año lectivo antes de que aparezca cualquier dificultad; establecer al menos un contacto por periodo destinado a comunicar avances y no problemas; ofrecer múltiples vías de participación con distintos niveles de exigencia de tiempo y recursos; sustituir las orientaciones de control de tareas por sugerencias de conversación sobre lo aprendido; y suscribir acuerdos de corresponsabilidad revisables que expliciten las obligaciones de ambas partes.

Respecto de las líneas futuras de investigación, se considera necesario desarrollar estudios empíricos en contextos latinoamericanos que evalúen el efecto de distintas modalidades de vinculación sobre indicadores de aprendizaje y bienestar escolar, así como investigaciones que recojan sistemáticamente la perspectiva de las familias en situación de mayor vulnerabilidad sobre las barreras que enfrentan para participar. Resulta igualmente pertinente examinar el funcionamiento real de los órganos formales de representación y su incidencia efectiva en las decisiones pedagógicas, así como replicar el presente análisis mediante codificación por pares independientes que permita estimar el acuerdo intercodificadores.

En síntesis, fortalecer la corresponsabilidad escolar exige desplazar la pregunta desde cuánto participan las familias hacia qué condiciones ofrece la institución para que esa participación sea posible, significativa y accesible para todas. La corresponsabilidad no se decreta mediante normativa ni se obtiene mediante convocatoria: se construye mediante prácticas sostenidas de reconocimiento mutuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caballo, M. B., Gradaille Pernas, R., & Martínez García, R. (2023). Conciliación familiar de los tiempos cotidianos con hijos e hijas en educación primaria: impactos del confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (43). https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.02
- Chávez-Loor, M. P. (2024). La corresponsabilidad familiar como mejora del desempeño metacognitivo del adolescente en centros educativos fiscales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 333-344. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.584>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Guerrero, A. H., Mendoza, M. S., Villafuerte, M. A., & Williams, C. R. (2023). Rol de la familia y su incidencia en la efectividad escolar. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(3), 321-328. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i3.542>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, Ecuador.
- Mendoza, S. M., & Cárdenas, S. J. (2022). Importance of family participation in the learning process in kindergarten students. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 58-75.

- Moreira, C. J., Plazarte, B. D., & Cevallos, Z. D. (2022). Los tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCALE), 91-106.
- Ramos, C. D. (2023). La corresponsabilidad parental en el ámbito educativo. Revista Científica de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 8(2), 78-89.
- Ruperti, L. E., Espinel, G. J., Naranjo, C. C., & Aguilar, P. D. (2021). Conciliación de la vida familiar y el bienestar laboral: análisis de los roles sociales y de género en tiempos de COVID-19. El caso ecuatoriano. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, 15, 18-30.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

