

Acompañamiento familiar en el aprendizaje de estudiantes de Oaxaca: implicaciones para el ODS 4 en todos los niveles educativos

Family support in the learning of students from Oaxaca: implications for SDG at 4 all educational levels

Minerva Cruz Loyo

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec

<https://orcid.org/0000-0001-5479-7818>
mineyloyo74@gmail.com

Mario Ruiz Luis

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec

<https://orcid.org/0000-0002-2869-7036>
mario Ruiz Luis@gmail.com

Marcell Neftalí Ruiz Luis

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec

<https://orcid.org/0009-0003-3308-5784>
maneruizluis@gmail.com

Inés Companioni Álvarez

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec

<https://orcid.org/0000-0001-8431-9876>
inescompanionialvarez@gmail.com

Fecha de recepción: 05/02/2026 Fecha de aprobación: 16/03/2026 Fecha de publicación: 22/05/2026

Resumen

La familia es red de vínculos que se expresan a través del amor, reciprocidad, sexualidad y generatividad. Hacia esos puntos se enfoca esta investigación que adoptó la ruta mixta, con paradigma crítico-reflexivo. En la recolección de datos se utilizó una escala tipo Likert. Los resultados graficados muestran el método cuantitativo. El instrumento se aplicó a 63 padres de familia y 63 estudiantes. Los datos se interpretaron mediante la reflexión crítica y se entrevistó a 20 docentes del nivel de educación básica (primaria). Las reflexiones se dieron a partir de esos aportes, con el objetivo de valorar el acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje e impacto en el cumplimiento del Objetivo Global 04, Educación de Calidad. Si bien el análisis parte de la educación básica, sus principios son aplicables a cualquier nivel de enseñanza. Entre los hallazgos se tiene la importancia de la asistencia constante a clases, la influencia de factores emocionales y familiares en la experiencia real del estudiante y la atención urgente a voces minoritarias de manera individualizada y empática. Estas propuestas no solo persiguen la calidad y conclusión de la educación obligatoria, sino que fomentan la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y técnica.

Palabras clave: aprendizaje, educación, familia, padres de familia.

Abstract

The family is a network of bonds expressed through love, reciprocity, sexuality, and generativity. This research, which adopted a mixed-methods approach with a critical-reflective paradigm, focuses on these aspects. A Likert-type scale was used for data collection. The results presented in graphs illustrate the quantitative method. The instrument was administered to 63 parents and 63 students. The data were interpreted through critical reflection, and 20 primary school teachers were interviewed. Reflections were drawn from these contributions, with the aim of assessing family support in the learning process and its impact on achieving Global Goal 4, Quality Education. While the analysis begins with primary education, its principles are applicable to any level of education. Among the findings are the importance of consistent class attendance, the influence of emotional and family factors on the student's lived experience, and the urgent need for individualized and empathetic attention to minority voices. These proposals not only aim to improve the quality and completion of compulsory education but also promote equal opportunities in access to higher and technical education.

Keywords: learning, education, family, parents.

Introducción

La familia, como eje social fundamental, ha sido reconocida por diversas disciplinas como la sociología, la antropología y la historia, destacando su carácter universal y sus múltiples configuraciones en torno a los vínculos intergeneracionales entre sexos. Más allá de su función de convivencia, la familia representa una red de relaciones que se expresan a través del amor, la reciprocidad, la sexualidad y la generatividad. Estos elementos no solo conforman lo que podría denominarse el «genoma familiar» como plantea Donati (2013), sino que influyen también de manera directa en el desarrollo personal y social de sus miembros.

Cruz (2023) destaca la importancia del entorno familiar en el proceso educativo, señalando que la colaboración entre la escuela y la familia constituye un binomio esencial para fortalecer el aprendizaje. La relación parental en los procesos educativos trasciende su función de cuidado, siendo una expresión activa de vínculos familiares que potencian y favorecen el aprendizaje, la motivación y el crecimiento integral de los hijos. Esta participación familiar, cimentada en vínculos afectivos y el compromiso compartido con el proceso educativo, se configura como un componente estratégico esencial para alcanzar el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad.

Desde el enfoque de *Educación 2030* (2016) se destaca la necesidad urgente de establecer sistemas educativos que promuevan la equidad, la inclusión afectiva y la calidad en los procesos

de enseñanza-aprendizaje. Este compromiso internacional busca garantizar oportunidades reales de formación para todas las personas, fortaleciendo el derecho a una educación transformadora y sostenible.

El objetivo de esta investigación es valorar el acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje e impacto en el cumplimiento del Objetivo Global 04. El soporte y acompañamiento familiar en los aprendizajes son fundamentales en todos los niveles educativos.

Implicaciones de la familia

Escuela, familia y comunidad son tres esferas importantes en la educación. Según Epstein et al. (2002) se plantea el grado en que se comparten las intersecciones y se solapan, presentando efectos en la educación de los estudiantes. La contribución entre esta triada (E-F-C) es componente clave en el progreso de la formación. Sin embargo, la articulación de estos espacios no ocurre de manera espontánea, sino depende de cada actor que se suma, de las prácticas que se promuevan y de la calidad de las interacciones que se construyan día a día.

La situación sociocultural, las políticas y prácticas anteriores condicionan el grado de implicación, la forma y los tipos de relación. Por su parte, más internamente, las líneas de comunicación individuales e institucionales especifican cómo y dónde tienen lugar las interacciones entre escuela, familia y comunidad.

Desde una visión que contempla la interrelación entre los distintos entornos que influyen en el desarrollo del alumno (Epstein, 2001, como se citó en Pegalajar y Colmenero, 2013) ha planteado seis puntos convergentes de cooperación en la triada escuela- familia-comunidad. Estas modalidades buscan la potenciación del aprendizaje y el fortalecimiento de lazos entre los actores educativos, reconociendo que su interacción tiene impacto en el proceso formativo:

- 1). Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya con las escuelas a comprender a las familias.
- 2). Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación escuela- familia, sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- 3). Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda, apoyo en el aula, en el centro educativo y en las actividades de los alumnos.
- 4). Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en el trabajo escolar en casa.
- 5). Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- 6). Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Modos de implicación de las familias

En el proceso de colaboración hacia el aprendizaje de los hijos, los padres transitan un camino creciente y constante. Según Redding (2006) “los niños alcanzan mejores resultados académicos cuando sus padres establecen para ellos metas altas pero realistas. Hay un conjunto de conductas familiares que generalmente están asociadas con expectativas elevadas del rendimiento académico” (p. 16).

Se comparte la visión de este autor porque, desde el comité de madres y padres de familia, se están articulando nuevos trayectos de consolidación de la triada escuela-familia-comunidad. Se potencia la participación en la reorganización de las instituciones educativas, en la conformación de las normas de funcionamiento de la actividad escolar o de convivencia y disciplina; en la prestación de servicios complementarios a la comunidad de programas educativos comunitarios y la actuación coordinada con otros organismos oficiales y no oficiales.

Es primordial marcar límites respecto a los ámbitos de responsabilidad y decisiones, así como organizar espacios y tiempos de relación y asesoramientos, como indican Suárez y Vélez (2018). Se requiere de formas prácticas de involucrarlos en el apoyo a las escuelas, adaptando las maneras de implicación a los requerimientos de la vida profesional y familiar.

Estas modalidades de implicación de las familias y las comunidades buscan potenciar el aprendizaje, que a su vez fortalece la unión entre los actores educativos, reconociendo que las experiencias educativas y las prácticas de aprendizaje se incrementan en todos los niveles, concentrándose más en la educación y proceso formativo universitario.

Método

La presente investigación se enmarca en un enfoque de ruta mixta, que permite articular la riqueza interpretativa del análisis cualitativo, con la precisión del estudio cuantitativo argumentado en Hernández y Mendoza (2018). Para comprender las percepciones, experiencias y significados asociados a la implicación parental en contextos educativos inclusivos, se adoptó el paradigma crítico, el cual favorece una lectura reflexiva de las realidades escolares, según los fundamentos de Partida (2025).

En la dimensión cuantitativa se utilizó una escala tipo Likert con alternativa intermedia (Matas, 2018), inspirada en criterios de participación familiar como instrumento, con el propósito de identificar patrones, niveles de participación y actitudes vinculadas al acompañamiento familiar en el proceso educativo. La escala se aplicó a 63 padres de familia y 63 estudiantes. Los datos se interpretaron mediante la reflexión crítica.

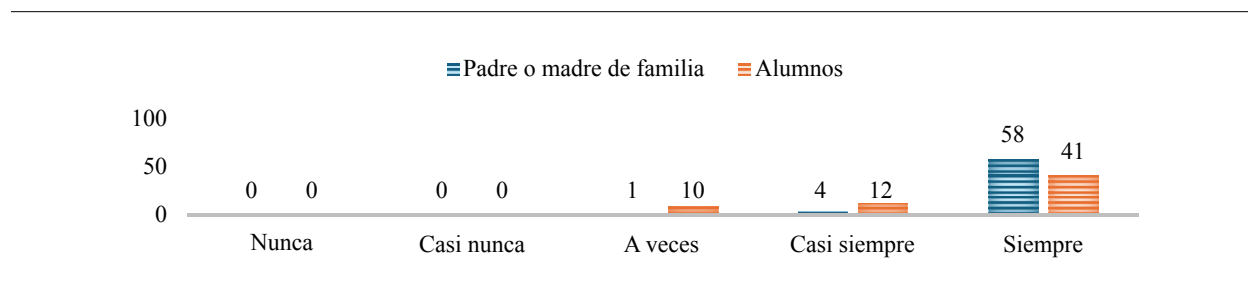
En el componente cualitativo se realizó entrevista semiestructurada a 20 docentes, generando aportes significativos sobre las prácticas inclusivas, el rol de las familias y diversas reflexiones sobre el entorno escolar. De una población de 380 participantes del nivel de educación básica (primaria) se consideró una muestra representativa de 146 elementos, considerando criterios de heterogeneidad y accesibilidad para esta investigación.

Resultados

Padres y madres de familia versus alumnos

Figura 1

La asistencia a clases escolares favorece un mejor aprendizaje

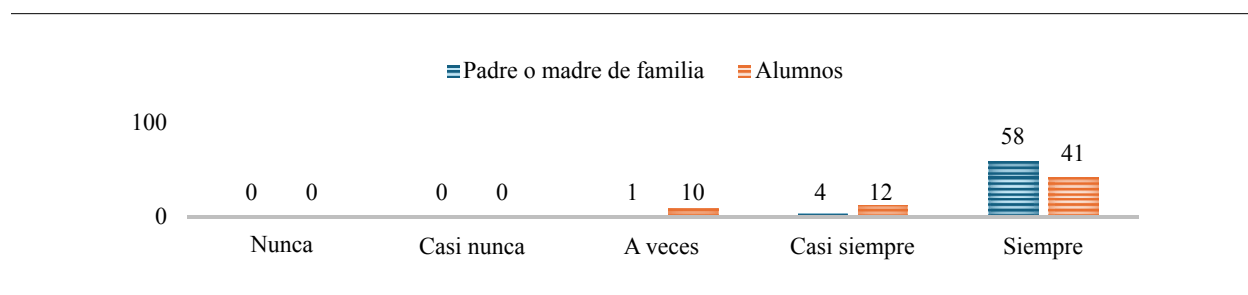


Cuando el 95 % afirma «siempre», significa que la asistencia a todas las clases escolares garantiza un mejor aprendizaje. Se reconoce la acción educativa cotidiana y directa a través del contacto con los profesores, la interacción con los compañeros, la oportunidad de cuestionar, indagar, observar, además de participar en procesos fidedignos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la visión del alumno, el 78 % comparte esta convicción. Aunque permea lo importante de asistir a clases, también distingue elementos externos que afectan la presencia y concentración en esta. Esto puede ser a causa del entorno socioemocional, situaciones familiares o por el mismo estado físico y anímico. Más allá de los porcentajes, se deja ver la necesidad de crear entornos educativos que valoren la asistencia, no como obligación, sino como oportunidad de crecimiento integral intrínseco a la formación académica.

Figura 2

Conocimiento de los padres y de los alumnos respecto a la asimilación de los contenidos impartidos durante las clases



Nota. Lo explicado en clases es entendido y los progenitores tienen conocimiento de ello.

Cuando el 70 % de los padres cree tener la claridad de que sus hijos comprenden lo que el profesor explica en clases, se evidencia la comunicación entre familia y escuela. En cambio, cuando se observa que solo el 48 % de los alumnos demuestra que las explicaciones de los docentes son entendidas, surge una grieta que no pasa desapercibida.

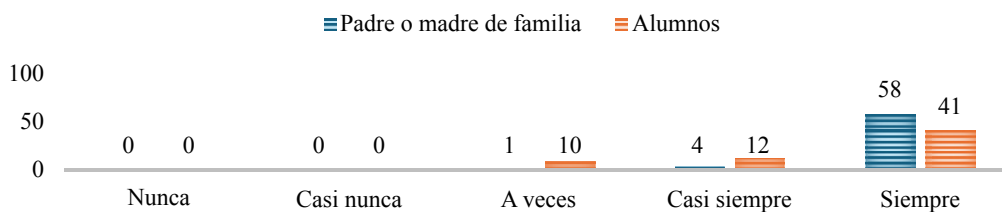
Esta brecha, aunque muy ligera, proyecta el universo interno de cada alumno, compuesto por las emociones que experimentan durante los procesos de aprendizaje, por los silencios que se guardan para no preocupar a los padres, o por el miedo a no tener la inteligencia suficiente para comprender las explicaciones.

Cabe mencionar que lo que para el adulto puede estar claro, para un niño puede provocar confusiones y dudas no expresadas. Estas vivencias son un llamado a escuchar más allá de las palabras; a leer gestos, el brillo de los ojos, la voz y forma en que un alumno habla de su día. Asimismo, verificar que las explicaciones no solo se impartan, sino que poco a poco se vayan construyendo entre todos, con respeto, tiempo y empatía.

Cuando el 20 % expresa que solo «a veces» entiende y un 1,5 % dice que «casi nunca» o «nunca» entiende, se hace referencia a niños que podrían estar atravesando una etapa de sentirse perdidos, frustrados o invisibles. Es a estos alumnos a quienes se debe atender con mayor atención e incluirlos en el mundo del saber.

Figura 3

La información brindada por el profesor ayuda a mejorar el aprendizaje



Nota. Se considera la información brindada por los docentes como ayuda en el aprendizaje.

El 90 % de padres y madres de familia que muestra que la explicación de los profesores incrementa el aprendizaje de los hijos, testifica potencialmente el reconocimiento del papel eficaz del docente como mediador y guía en la construcción de los saberes significativos. Este nivel de confianza es señal del fortalecimiento en la relación escuela-familia, desde un enfoque colaborativo.

En relación con los alumnos, el 76 % afirma esa percepción de ayuda. Si bien es ligeramente menor, se interpreta como mayoritario, reflejando que el alumnado no solo recibe explicaciones,

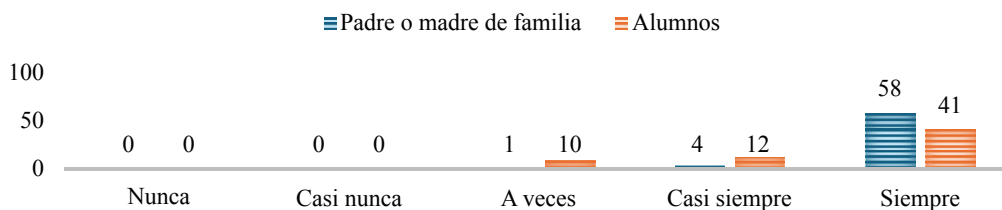
sino que se conecta con ellas. Sin embargo, hay resultados que no se deben pasar por alto. Por ejemplo, el 6 % de padres y el 11 % de estudiantes refiere «casi siempre»; el 3,1 % y el 9 % indica «a veces», e incluso el 1,5 % afirma que «casi nunca» o «nunca» entiende. Estas cifras revelan que no todos los caminos del aprendizaje están libres de obstáculos. Las expresiones, aunque mínimas, focalizan vivencias únicas e importantes que solicitan ser atendidas con respeto y cuidado.

Considerando que detrás de cada número hay un momento histórico de la vida. Un alumno que batalla para aprender —sin lograrlo del todo—, una madre preocupada y ocupada que siente que no entiende lo que construye con su hijo, o un docente que explica con dedicación, pero no logra transmitir el mensaje de forma clara y precisa.

Estos momentos sugieren advertir y visibilizar con mirada más sensible. Repensar cómo se comunica el conocimiento, cómo se construyen puentes emocionales tanto dentro del aula como fuera de ella.

Figura 4

Mayor tiempo de apoyo en las actividades o tareas escolares equivale a mayor aprendizaje



Nota. Respuestas acerca del apoyo en las actividades o tareas escolares apuntando al mayor aprendizaje.

En el aprendizaje hay más que libros, tareas o explicaciones. Un factor importante es la presencia de los padres y madres de familia. Cuando el 90 % de los padres considera que, mientras mayor sea la cantidad de tiempo en acompañamiento a los hijos en actividades y tareas escolares, mayor será el aprendizaje, no solo se hace referencia al apoyo académico, sino a la presencia afectiva, interés real y vínculo constante. Acompañar significa estar, preguntar, escuchar sin juicio, compartir el proceso educativo como parte vívida del hogar.

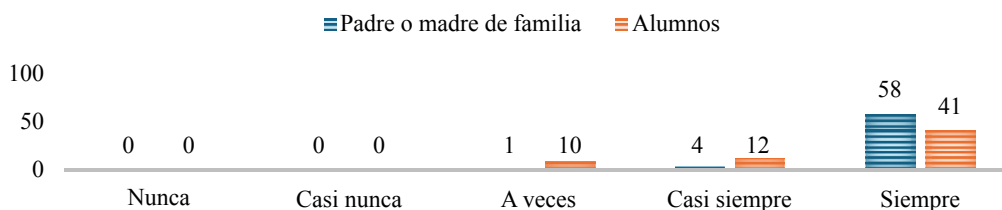
El 71 % de los alumnos coincide con esta percepción, reconociendo que el respaldo familiar no solo se limita a la ayuda con las tareas, sino que brinda seguridad emocional y motivación. La coincidencia generacional indica que cuando familia y escuela caminan juntas, el aprendizaje tiene una significación profunda.

Sin embargo, también hay voces que susurran con cierta distancia. Por ejemplo, el 5 % de padres de familia y el 12 % de alumnos que afirman el «casi siempre» y el 9,5 % que indica que «a veces», sugiere la pregunta: ¿cuánto tiempo real se dedica al acompañamiento, y si ese tiempo se vive desde la atención o solo desde la rutina? El 1,5 % que señala «casi nunca» indica que hay familias que enfrentan barreras reales (tiempos, trabajo, cansancio, dificultades emocionales, entre otros) y niños que sienten que transitan solos por los caminos escolares.

Detrás de cada evidencia numérica existen momentos históricos únicos de padres o madres de familia que quieren y tratan de acompañar cada actividad solicitada por la escuela, pero no saben cómo hacerlo; hay un trasfondo de alumnos que esperan ser visibilizados sin sentirse justipreciados. El acompañamiento no exige perfección, solo presencia auténtica.

Figura 5

Atención de los resultados de evaluaciones y calificaciones de los hijos



Nota. Se indica que los agentes implicados están atentos, en su mayoría, a evaluaciones y calificaciones escolares.

El 92 % de padres y madres de familia está al pendiente de las evaluaciones y calificaciones de los hijos. Este resultado no solo proyecta el interés académico, sino también del acompañamiento emocional, del interés que queda demostrado a través del seguimiento escolar. Es un reflejo que se construye en casa y en la escuela, donde el aprendizaje no se vive en soledad.

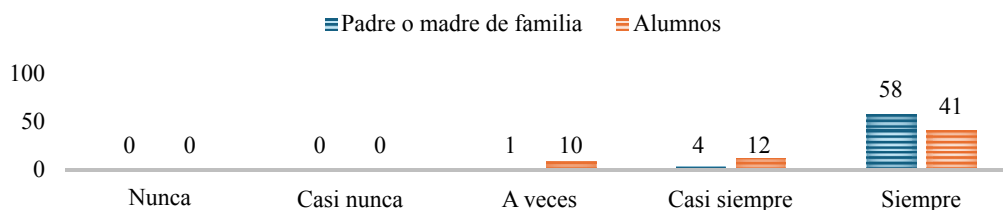
El 65 % de los alumnos reafirma que el acompañamiento es percibido y posiblemente valorado. No solo es el control, sino el cuidado; es la percepción de la celebración o consuelo según los resultados obtenidos. Y aunque se presenta un 6,3 % de padres y 19 % de alumnos que afirma estar «casi siempre» atentos, esto permite comprender que los contextos son complejos por causas como tiempos laborales, múltiples responsabilidades o incluso barreras emocionales que dificultan la presencia constante de los padres ante la información de los resultados de aprendizaje.

El 1,5 % de los padres de familia y el 15,8 % de los estudiantes responden que «a veces», indica que es necesario observar con empatía y hacerse la pregunta: ¿qué pasa en esas familias?,

¿qué sentimientos tienen esos alumnos? Tal vez hay distancia, silencios o formas de acompañamiento que se interpretan en la revisión de calificaciones, pero sin expresiones.

Figura 6

Participación en actividades que organiza la escuela o el profesor como mayor estímulo para el aprendizaje del a alumno



Nota. Se observa la participación de los padres en actividades, lo que promueve mayor aprendizaje en el hijo.

La participación de madres y padres de familia en las actividades organizadas por la escuela no solo es estrategia educativa, es acto de presencia que transforma. El 58 % de padres de familia versus el 41 % de alumnos quienes afirman «siempre» estar involucrados, refleja un compromiso. Esta diferencia entre lo que se hace y lo que se siente deja ver una brecha emocional que se debe atender desde la consideración formulando la pregunta: ¿cómo se vive esta participación desde los ojos del estudiante?

Cuando los padres y madres de familia se involucran en las dinámicas escolares, no solo acompañan el aprendizaje de los hijos, sino también aprenden. Se genera un espacio de encuentro donde el conocimiento se vuelve diálogo y la escuela deja de ser un lugar ajeno para convertirse en un espacio compartido.

El 6,3 % de padres de familia y el 19 % de alumnos que dice que la participación se da «casi siempre», concibe que el deber es oscilante, es decir, que probablemente hay voluntad, pero también obstáculos en horarios de trabajo, falta de información o incluso duda sobre cómo participar. El 15,8 % que señala que esa participación ocurre «a veces», indica que se debe observar con sensibilidad y tal vez preguntarse: ¿qué condiciones están limitando ese vínculo?, ¿qué silencios hay detrás de esa ausencia?

No se trata de exigir más, sino de comprender, de abrir espacios más accesibles, significativos, más humanos, porque cuando la escuela convoca y la familia responde, se construye una comunidad que educa desde la pedagogía de la ternura (Turner y Pita, 2002), es decir, con el corazón. Y cuando esa comunidad se fortalece, el aprendizaje deja de ser una tarea individualista para generar la experiencia a través de la compartencia o intercambio.

Voces de los docentes

De acuerdo con las voces de 20 docentes comprometidos en los contextos educativos, se demuestra que la asistencia constante de los alumnos a clases, apoyo y participación dinámica de la familia en las acciones escolares, no solo favorece la adquisición de conocimiento, sino que fortalece significativamente los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad, pilares esenciales de la educación.

Por tanto, la presencia parental como soporte emocional y pedagógico permite que se involucren padres, madres y tutores en el proceso educativo, generando condiciones afectivas, permitiendo que el alumno se sienta asistido, estimado y motivado para educarse. Esta alianza familia-escuela refuerza el sentido de pertenencia y la implicación del alumno en su propio proceso de formación (Simón, 2016).

En relación con la asistencia frecuente a clases, se define como elemento clave para la edificación progresiva y profunda del conocimiento. Las rutinas pedagógicas continuas permiten que el estudiante logre vincular los contenidos, fomente su autonomía cognitiva y desarrolle competencias integrales.

Sobre el aprendizaje afectivo, ético y comunitario, se expresa que las familias participan activamente, consolidando valores como el compromiso, respeto, responsabilidad y empatía. La dimensión ética del aprendizaje genera la cultura del cuidado, colaboración y facilita una lectura más integral de las necesidades del alumno, permitiendo espacios de diálogo, estrategias de apoyo personalizadas y escenarios para la celebración de logros colectivos.

Discusión

La participación constante y activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, argumentada en esta investigación, refleja la interrelación entre familia-escuela-comunidad en el acompañamiento del aprendizaje. Bronfenbrenner (1979) destaca que el microsistema familiar influye directamente en el desarrollo del niño al construir el entorno inmediato en el que se establecen relaciones significativas. La participación activa de los padres en evaluaciones, reuniones y actividades escolares fortalece este vínculo, generando un ambiente de seguridad y corresponsabilidad que favorece el aprendizaje.

Cabe mencionar que no solo se trata de asistir a reuniones o revisar calificaciones, sino de una ocupación legítima por comprender y acompañar el proceso cognitivo y emocional de los hijos. Cuando se da esta implicación parental de forma constante y empática, se vuelve un catalizador de estrategias pedagógicas efectivas y adaptativas. Según Epstein (2002) el hecho de que se involucre la familia se establece en seis tipos de participación, entre ellos, la comunicación efectiva y el apoyo al aprendizaje en casa. Lo observado en este estudio coincide notablemente con estos planteamientos, especialmente en el interés en que el docente explique de manera clara y oportuna, y la disposición de las familias para colaborar cuando el entendimiento no se logra en primera instancia.

Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019) se previó un acápite sobre la relación entre la Nueva Escuela Mexicana y el Sistema Educativo Nacional (2019). En ella se dedica un apartado a las particularidades de la educación comunitaria en las edades de 0 a 14 años. Este tema cobra actualidad en los diferentes países del área según Espinosa (2022), quien reconoce la necesidad de involucrar a la familia en el aprendizaje de sus hijos, lo que significa motivarlos para el estudio y que alcancen mejor rendimiento académico.

Por su parte, Casco (2025) analiza el protagonismo de los comités de padres de familias de instituciones públicas de Oaxaca, donde devela la importancia del fortalecimiento de lazos entre la escuela, la familia y la comunidad.

El liderazgo educacional rescata el papel trascendental del acompañamiento familiar en el aprendizaje de los estudiantes, esencialmente en contextos socioculturales diversos como es el caso del estado de Oaxaca, donde la colaboración de las familias constituye un factor clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad, de conformidad con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Desde esta representación, el liderazgo pedagógico induce la construcción de alianzas entre escuela, familia y comunidad, generando estrategias de corresponsabilidad educativa que fortalecen el apoyo al aprendizaje dentro y fuera del aula, como sostienen Barrientos et al. (2025); Marichal et al. (2025 a, b, c, d, e, f, g, h, i); Iglesias et al. (2025) y Moscoso et al. (2025 a, b, c). La certeza investigativa manifiesta que cuando las instituciones educativas originan prácticas de liderazgo participativo y culturalmente pertinente, se aumenta el involucramiento familiar en los procesos educativos, lo cual impacta efectivamente en el beneficio académico, la estabilidad escolar y el desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo con Camposeco et al. (2025 a, b); Reyes et al. (2025 a, b); Canto et al. (2025); Moreno et al. (2025). En este sentido, el liderazgo educacional orientado a la equidad contribuye a articular políticas y prácticas que favorecen la inclusión social y el aprendizaje a lo largo de la vida, aspectos fundamentales para avanzar en el cumplimiento del ODS 4 y reducir las brechas educativas en contextos de diversidad territorial, tal y como exponen Estrada et al. (2025); Oliva et al. (2025); Gómez et al. (2025); Sandoval et al. (2025).

Los aportes de esta investigación, a partir de los hallazgos, también son fundamentales para la educación superior; son aspectos que contribuyen y propician el acceso igualitario a la formación técnica y universitaria de calidad, esencial para el desarrollo en todos los ámbitos. Además, el ODS 4 promueve la inclusión en todos los niveles educativos, reduce brechas de género y pobreza, propicia la formación de profesionales capacitados para abordar retos económicos, sociales y ambientales. Estos retos globales requieren agentes de cambio y que, en la educación superior, por medio del ODS 4, se fomente el pensamiento crítico y la sostenibilidad, formando líderes capaces de resolver desafíos globales como el cambio climático y la desigualdad.

Conclusiones

En esta investigación se confirma que el acompañamiento activo y afectivo de las familias en el proceso educativo favorece la comprensión, la motivación y la continuidad pedagógica de los estudiantes. Este vínculo no solo mejora el rendimiento académico, sino fortalece el sentido de pertenencia y la implicación del alumno en su formación.

La presencia constante de padres, madres y tutores en las actividades escolares contribuye a generar entornos inclusivos de aprendizaje donde se reconocen las necesidades individuales, promoviendo a su vez la equidad. Este acompañamiento se puede traducir en desarrollar estrategias pedagógicas más adaptativas que respondan a la diversidad del contexto y capacidades del alumno.

El compromiso familiar observado en esta investigación se alinea con los principios del Objetivo 4 de la agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esto involucra la educación universitaria. Sumado a las voces de los docentes participantes, se legitima el vínculo escuela-familia, reconociendo que este no solo mejora el aprendizaje, sino consolida valores éticos y comunitarios, asimismo, muy necesarios para la formación universitaria con impacto comunal, regional e internacional.

Por último, en relación con los desafíos y oportunidades, se reconoce la participación de la mayoría de las familias, también se identifican barreras que limitan la asistencia de ciertos grupos. Este hallazgo da oportunidad de diseñar estrategias más flexibles e inclusivas que permitan a todas las familias involucrarse, respetando sus tiempos, contexto y posibilidades. Estos también son esenciales para que los procesos de formación universitaria los tome en consideración.

Referencias

- Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., e Iglesias, M. V. (2025). Liderazgo pedagógico: Integración de las tecnologías para el aprendizaje. En J. M. Romero Rodríguez, M. E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, y J. J., Victoria Maldonado, (Eds.), *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 215-225). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526246>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., y Moscoso Portillo, O. M. (2025a). Liderazgo institucional y producción científica: Tecnología como catalizador en la Educación Superior. En J. M. Romero Rodríguez, M. E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, y J. J. Victoria

- Maldonado (Eds.), *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 239-249). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526244>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Moreno Hernández, M. O. (2025b). Mapa y rumbo de la ciencia en la USAC: Visibilidad, impacto e internacionalización de su producción científica. En P. J. Canto Herrera, W. R. Reyes Cabrera, O.C. Marichal Guevara, y M. P. Cáceres Reche (Eds.), *Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa* (pp. 94-107). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539944>
- Canto Herrera, P. J., Reyes Cabrera., W. R., Marichal Guevara, O. C., y Cáceres Reche, M. P. (Eds.), (2025). *Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4644>
- Casco, M. (2025). Los comités de padres de familia de primaria en contextos urbanos y rurales de Oaxaca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 11-36.
- Cruz Loyo, M. (2023). El podcast: Herramienta estratégica para fortalecer la lectoescritura en estudiantes del primer nivel de educación primaria. En O. C. Marichal Guevara, W. R. Mazariegos Biolis, M. P. Cáceres Reche, O. M. Moscoso Portillo y C. A. Barrientos Piñeiro (Eds.), *Liderazgo, educación y desarrollo sostenible. Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Práctica Educativas (RIILPE)*. (pp. 149-164). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9581100>
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
- Estrada Domínguez, A. L., González de León, J. P., y Marichal Guevara, O. C. (2025). La Facultad de Humanidades de la USAC: 80 años de proyección nacional e internacional en la Educación Superior. En M. E. Lorenzo Martín, J. J. Victoria Maldonado, M. J. Santos Villalba y A. Martínez Méndez (Eds.), *Evaluación y Calidad Educativa: Innovación Basada en la Investigación* (pp. 1893-1900). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10537341>
- Epstein, J. L. (1987). Teoría de las esferas traslapadas de influencia. *Modelo teórico de comunidad escolar*. https://resources.corwin.com/sites/default/files/5_3s-modelo_de_esferas.pdf

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. y Van V., Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. (2.^a ed.). Corwin.
- Espinosa, E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Científica Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73.
- Gómez Willis, D. J., Ruiz, O. E., Barrios Figueroa, M. A., y Marichal Guevara, O. M. (2025). Educación Superior, equidad y eficiencia terminal. En O. M. Marichal Guevara, P. J. Canto Herrera, M. P. Cáceres Reche y W. R. Reyes Cabrera (Eds.), *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 64-79). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1019944>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf
- Iglesias, M. V., Marichal Guevara, O. C., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2025). Liderazgo y educación virtual: Estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. En J. M. Romero Rodríguez, M. E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez y J. J. Victoria Maldonado (Eds.), *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 227-237). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526245>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Marichal Guevara, O. C. (2025a). *Estrategia de integración digital académica: fortalecimiento de la identidad investigativa y el impacto científico en la USAC* [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio Biblos USAC. <https://biblos.usac.edu.gt/api/filesystem/v1/files/a5ea1dcd-fd63-4e43-bee8-848f92fb94da>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Iglesias, M. V., y Moscoso Portillo, O. M. (2025b). El liderazgo transformador en la era digital: Competencias y herramientas tecnológicas para la innovación educativa. En J. M. Romero Rodríguez, M. E. Lorenzo Martín, A. Martínez

- Méndez y J. J. Victoria Maldonado (Eds.), *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 251-261). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526267>
- Marichal Guevara, O. C., Canto Herrera, P. J., Cáceres Reche, M. P., y Reyes Cabrera, W. R. (2025c). *Transformación digital en la educación: Tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4669>
- Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Espinosa Fernández, B. (2025d). Prácticas docentes de excelencia y barreras en la formación de educadores: Un estudio en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. *Educación em Revista*, 41, Artículo e97200. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97200>
- Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Barrientos Piñeiro, C. A., y Pinto Santos, A. R. (2025e). Colaboración en red e innovación docente con IA: Estrategias para el impacto y la transformación institucional en la universidad contemporánea. En J. P. Catalán Cueto, C. A. Leigh González y D. Roy Sadraín (Eds.), *Horizontes de innovación docente: Inteligencia artificial y transformación en la educación superior* (pp. 211-217). RiL Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526155>
- Marichal Guevara, O. C., Reyes Cabrera, W. R., Barrientos Piñeiro, C. A., y Moscoso Portillo, O. M. (2025f). *Educación del futuro y perspectivas globales: Horizontes iberoamericanos para la investigación educativa*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4642>
- Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., y Musa Lara, A. (2025g). Liderazgo político en la transparencia administrativa: desafíos éticos y la corrupción estructural en América Latina. *Iustitia Socialis*, 10(18), 110-127. <https://doi.org/10.35381/racji.v10i18.4370>
- Marichal Guevara, O. C., Orozco Edelman, E. J., Ruiz, O. E., y Gómez Willis, D. J. (2025h). De la tradición al futuro: Liderazgo científico como eje estratégico en la Universidad de San Carlos de Guatemala. En O. C. Marichal Guevara, W. R. Reyes Cabrera, P. J. Canto Herrera y C. A. Barrientos Piñeiro (Eds.), *Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica* (pp. 21-32). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10540071>

Marichal Guevara, O. M., Orozco Edelman, E. J., Ruiz, O. E., Gómez Willis, D. J., Barrios Figueroa, M. A., Moreno Hernández, M. O., y Osorio Castillo, E. J. (2025i). Retos y perspectivas de la investigación educativa en la USAC. En O. M. Marichal Guevara, P. J. Canto Herrera, M. P. Cáceres Reche y W. R. Reyes Cabrera (Eds.), *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 34-50). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557255>

Moreno Hernández, M. O. y Marichal Guevara, O. C. (2025). Determinantes del rendimiento académico en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la evidencia empírica (2010-2025). En O. C. Marichal Guevara, W. R. Reyes Cabrera, C. A. Barrientos Piñeiro y O. M. Moscoso Portillo (Eds.), *Educación del futuro y perspectivas globales: Horizontes Iberoamericanos para la innovación educativa* (pp. 250-263). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539603>

Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., y Portillo Fajardo, I. M. (2025a). Análisis de perfiles en redes académicas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 13(2), Artículo e8715. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15933435>

Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., Mazariegos Biolis, W. R., y Noa Guerra, D. (2025b). Propuesta de un modelo de ética pública para la prevención de la corrupción en América Latina. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y El Caribe*, 2(1), 186-207. <https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.88>

Moscoso Portillo, O. M. y Marichal Guevara, O. M. (2025). Internacionalización y cooperación académica. En O. M. Marichal Guevara, P. J. Canto Herrera, M. P. Cáceres Reche y W. R. Reyes Cabrera (Eds.), *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 95-108). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557259>

Oliva Córdova, L. M., Marichal Guevara, O. M. y Orozco Edelman, E. J. (2025). Innovación y digitalización en la investigación. En O. M. Marichal Guevara, P. J. Canto Herrera, M. P. Cáceres Reche, y W. R. Reyes Cabrera (Eds.), *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 51-63). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557254>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Partida, J. A. (2025). El pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(2), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10034324.pdf>
- Pegalajar, M. del C., y Colmenero, M. J. (2013). Participación de las familias en centros de educación especial. *Campo Abierto: Revista de educación*, 32(2), 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4837501>
- Redding, S. (2006). *Familias y escuelas* (Martínez, R. A., Trad.). Oficina Internacional de Educación y Academia Internacional de Educación. https://directivossite.files.wordpress.com/2017/08/4_familias_y_escuelas-21-23-29-32-32-34.pdf
- Reyes Cabrera, W. R., Canto Herrera, P. J., Marichal Guevara, O. C., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2025a). *Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4645>
- Reyes Cabrera, W. R., Marichal Guevara, O. C., Canto Herrera, P. J. y Moscoso Portillo, O. M. (2025b). *Inteligencia artificial y educación: Desafíos éticos, pedagógicos y epistemológicos en la era digital*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4643>
- Sandoval Mendosa, L. M., Marichal Guevara, O. C., y Brown Manrique, O. (2025). Liderazgo académico e inteligencia artificial en la enseñanza de la hidráulica: experiencias con modelos matemáticos de vertedores Cipolletti en sistemas de riego. En O. C. Marichal Guevara, W. R. Reyes Cabrera, C. A. Barrientos Piñeiro y O. M. Moscoso Portillo (Eds.), *Educación del futuro y perspectivas globales: Horizontes Iberoamericanos para la innovación educativa* (pp. 119-128). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539614>
- Simón, C. (2016). Presentación: escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 17-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002>

SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Documento de orientaciones pedagógicas de la Subsecretaría Educación Media Superior.

Suárez, P. A. y 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. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

Turner, L. y Pinta, B. (2002). *La pedagogía de la ternura*. Pueblo y Ediciones. https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir_dfd3e1c6_a7f3_4805_9711_8ee7e03516ce.pdf