

08

PARTICIPACIÓN FAMILIAR **Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**



© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

FAMILY INVOLVEMENT AND LEARNING AMONG BASIC EDUCATION STUDENTS

Vanessa Olguín¹

E-mail: ol453381@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9226-5832>

Javier Moreno-Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Olguín, V., & Moreno-Tapia, J. (2026). Participación familiar y aprendizaje en estudiantes de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(4), 81-91.

Fecha de presentación: 17/06/2026

Fecha de aceptación: 26/08/2026

Fecha de publicación: 01/10/2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la participación de las familias influye en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 100 padres de familia de una institución de educación básica, distribuidos equitativamente entre los grados de primero, segundo, tercero, cuarto y sexto de una primaria pública en una zona urbana del centro de México. Se aplicó un cuestionario tipo Likert integrado por cinco dimensiones: comunicación familia-escuela, apoyo institucional para la participación familiar, apoyo al aprendizaje en casa, participación en actividades escolares y percepción sobre la apertura del docente. Los resultados evidenciaron una percepción ampliamente favorable en las dimensiones evaluadas. La mayoría de los participantes manifestó recibir información clara y oportuna por parte de la escuela, contar con orientación para apoyar el aprendizaje desde el hogar y mantener una comunicación respetuosa con los docentes. Asimismo, las familias señalaron que supervisan el cumplimiento de las tareas, promueven hábitos de estudio, organizan el tiempo destinado a las actividades escolares y participan de manera constante en reuniones y eventos convocados por la institución. Aunque en los grados superiores se registraron algunas respuestas neutrales, éstas representan áreas de oportunidad para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias.

Palabras clave:

Participación familiar, aprendizaje en el hogar, rendimiento académico, educación básica, involucramiento parental.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the influence of family involvement on the learning of elementary school students. The research was conducted using a quantitative approach with a non-experimental design. The sample consisted of 100 parents of students in grades one through six of a public elementary school in an urban area of central Mexico. A Likert-type questionnaire was administered, comprising five dimensions: family-school communication, institutional support for family involvement, support for learning at home, participation in school activities, and perception of teacher openness. The results showed a largely favorable perception across the evaluated dimensions. The majority of participants reported receiving clear and timely information from the school, having guidance on how to support learning at home, and maintaining respectful communication with teachers. Furthermore, the families indicated that they supervise homework completion, promote study habits, organize time dedicated to school activities, and consistently participate in meetings and events convened by the school. Although some neutral responses were recorded in the upper grades, these represent areas of opportunity to strengthen the bond between school and families.

Keywords:

Family involvement, home learning, academic performance, basic education, parental involvement.

INTRODUCCIÓN

La educación que los niños reciben a lo largo de su vida se construye en dos escenarios fundamentales: la familia y la escuela. Aunque tradicionalmente se han entendido como espacios separados, en la experiencia cotidiana de los niños ambos se entrelazan y modelan mutuamente (Barahona Cruz et al., 2023). Las prácticas, valores y significados que circulan en el hogar acompañan al estudiante cuando ingresa a la institución escolar, del mismo modo que las normas, expectativas y lenguajes de la escuela regresan con él a su vida familiar. Esta interacción constante convierte a ambos entornos en componentes inseparables del desarrollo educativo.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002), el desarrollo humano ocurre dentro de sistemas interrelacionados que configuran entornos educativos específicos, en los cuales los individuos construyen significados a partir de sus actividades cotidianas y de las interacciones que establecen en dichos contextos. Asimismo, de acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje se concibe como una actividad mediada por herramientas y artefactos culturales, cuya comprensión e interpretación dependen del contexto sociocultural en el que se utilizan. En este sentido, una misma práctica, como leer, conversar, resolver problemas o escribir, puede adquirir significados distintos según las dinámicas familiares, escolares o sociales en las que se lleve a cabo.

Establecer vínculos sólidos entre familia y escuela implica reconocer que ambos escenarios poseen lógicas distintas, pero complementarias. La escuela puede facilitar esta relación mediante actividades vinculadas con la vida cotidiana de los estudiantes y la participación de las familias. De igual forma, el acompañamiento familiar y la valoración de la educación formal enriquecen los aprendizajes escolares (Epstein et al., 2002; Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto, 2022; Moll et al., 1992).

La participación familiar en el proceso educativo ha sido reconocida como un elemento clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de su relevancia, persisten brechas significativas entre lo que la literatura especializada plantea y las prácticas cotidianas de las escuelas. Estas limitaciones suelen relacionarse con problemas de comunicación, la falta de estrategias sistemáticas de involucramiento familiar y las diferencias socioculturales que median la relación con la educación formal (Epstein et al., 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Estas condiciones generan desigualdades que se reflejan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los niveles básicos.

Por su parte, Cruz-Ángeles et al., (2026); y Martínez-Yarza et al. (2024) aportan evidencia empírica relevante al examinar la relación entre el involucramiento familiar en el hogar, el compromiso escolar y el desarrollo socioemocional

de los estudiantes. Chowa et al. (2013) proponen una categorización básica que distingue entre el involucramiento que ocurre en casa, como ayudar con las tareas escolares, y el que se lleva a cabo en la escuela, como asistir a actividades o eventos organizados por la institución. Esta tipología resalta que la participación no se limita al espacio físico de la escuela, sino que incluye una serie de prácticas cotidianas que, desde el hogar, también influyen en el desempeño y la motivación del estudiante.

En una línea similar, Sánchez (2006) distingue tres tipos de participación parental: la conductual, que incluye acciones concretas tanto en casa como en la escuela; la cognitivo intelectual, que implica ofrecer a los niños oportunidades de acceso a experiencias enriquecedoras, como visitar bibliotecas o museos; y la personal, centrada en el conocimiento y seguimiento que los padres tienen sobre el rendimiento y la conducta escolar de sus hijos. Estas tipologías, aunque diversas, comparten una premisa fundamental: la implicación activa de la familia incide positivamente en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Altschul (2012) añade una dimensión importante al señalar que el involucramiento de los padres puede clasificarse en dos grandes áreas. Por un lado, se encuentra la inversión de recursos económicos y personales destinados a proporcionar materiales o actividades intelectualmente estimulantes, como libros, recursos educativos o clases extracurriculares.

Una de las propuestas más completas en este campo es la de Epstein et al. (2002), quienes identifican seis tipos de involucramiento familiar: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Esta tipología ofrece una mirada integradora sobre las múltiples formas en que la familia y la escuela pueden interactuar para favorecer el desarrollo del estudiante.

Esta clasificación no solo evidencia la amplitud del involucramiento familiar, sino que también ofrece un marco para fomentar relaciones más sólidas y corresponsables entre padres, escuela y comunidad (Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017). Así, se consolida la idea de que el éxito escolar de los estudiantes no depende únicamente de su desempeño individual, sino también del acompañamiento y compromiso sostenido de sus familias.

De manera complementaria, Wong et al. (2018) analizan el involucramiento parental tanto en el hogar como en la escuela y señalan que las prácticas familiares orientadas al apoyo educativo favorecen el compromiso escolar y la construcción de disposiciones positivas hacia el aprendizaje. En particular, se destaca que el involucramiento familiar contribuye a consolidar un sentido de pertenencia escolar y una percepción positiva del entorno educativo (Razeto, 2016).

A nivel de síntesis, los metaanálisis publicados en los últimos años han permitido sistematizar la evidencia acumulada sobre la influencia de la familia en el aprendizaje. Cosso et al. (2022), a partir del análisis de programas de involucramiento parental, concluyen que la participación de las familias se asocia con efectos positivos tanto en los resultados académicos como en dimensiones no académicas, entre ellas el compromiso escolar y las habilidades socioemocionales.

De forma similar, Smith et al. (2020) señalan que las intervenciones orientadas a fortalecer el vínculo escuela-familia generan efectos diferenciados en el funcionamiento académico y socioemocional de los estudiantes, dependiendo del contexto y del tipo de involucramiento promovido.

En este sentido, Martínez-Yarza et al. (2024) destacan que las familias en contextos de vulnerabilidad social enfrentan barreras que limitan su presencia en espacios escolares formales, sin que ello implique desinterés por el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando lo anterior, se puede indicar que la familia no solo influye en el desarrollo afectivo o conductual de los estudiantes, sino que ocupa un lugar central en la configuración de actitudes, motivaciones y formas de vinculación con el aprendizaje. La literatura coincide en que esta influencia se produce a través de mecanismos complejos y mediadores, como el compromiso escolar, lo que refuerza la pertinencia de investigaciones que aborden el aprendizaje desde una perspectiva integral y contextualizada (Romagnoli & Cortese, 2015).

Epstein et al. (2002) refuerzan esta perspectiva al señalar que la familia es capaz de ofrecer un ambiente enriquecido mediante actividades y experiencias educativas en el hogar, lo cual contribuye tanto al aprendizaje como al desarrollo emocional y relacional del niño. En esta lógica, Bandura (1977), desde la teoría del aprendizaje social, afirma que los niños aprenden por observación e imitación, por lo que los padres se convierten en modelos fundamentales para la adquisición de conductas, valores y hábitos positivos.

En sus hallazgos, Sylva et al. (2004) encontraron que los niños cuyos padres participan activamente en su educación no solo logran mejores resultados escolares, sino que también desarrollan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y habilidades socioemocionales fundamentales. Por su parte, Hoover-Dempsey et al. (2005) destacan la relevancia del hogar como espacio inicial de formación del individuo, lo que refuerza la importancia de establecer vínculos sólidos entre la escuela y la familia.

En diversos contextos educativos, esta participación ha sido priorizada por los sistemas escolares. Investigaciones previas muestran que, cuando los padres se involucran de manera constante, pueden constituirse en referentes significativos para los niños, con implicaciones para su

motivación y desempeño académico (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Wentzel, 1998). Asimismo, el entorno familiar influye de forma significativa en el desarrollo emocional del niño (Lacasa, 2014).

Según Hoover-Dempsey & Sandler (1997), los hijos de padres comprometidos pueden beneficiarse de formas de acompañamiento que favorecen su desarrollo escolar. Por su parte, Chavkin & Williams (2003) afirman que la colaboración entre padres y maestros contribuye a mejorar la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la escuela debe generar espacios que faciliten la participación de las familias y su incorporación a los procesos relacionados con la educación de sus hijos (Coleman, 1966).

Por otro lado, Henderson & Mapp (2002) proponen fortalecer la colaboración entre las familias y las escuelas con el propósito de favorecer el aprendizaje. Según los autores, cuando se establece una colaboración efectiva, los estudiantes alcanzan mejores resultados académicos, desarrollan una relación más favorable con la escuela y presentan mayores posibilidades de permanencia en el sistema educativo. Así, se reafirma que el entorno familiar no solo influye en la educación, sino que constituye una parte activa del proceso educativo.

Cabe indicar que la participación de las familias no se desarrolla en condiciones iguales para todos. Las familias de bajos ingresos o pertenecientes a minorías étnicas pueden enfrentar barreras económicas, culturales y lingüísticas que dificultan su involucramiento en determinados espacios escolares (Chavkin & Williams, 2003). Estas condiciones pueden generar desigualdades desde los primeros años de escolarización e incrementar el riesgo de dificultades académicas (Brooks-Gunn & Markman, 2005).

No obstante, el vínculo escuela-familia no está exento de tensiones. Domínguez Martínez (2010) observa que los docentes pueden posicionarse como figuras de autoridad durante las entrevistas con los padres, situación que puede generar incomodidad cuando estos últimos se perciben como la principal figura de autoridad en la vida de sus hijos. En este escenario, la pobreza material constituye un factor de riesgo educativo (Barahona, 2006). Asimismo, Parcel et al. (2010) destacan que las limitaciones económicas pueden restringir el acceso a materiales y actividades de apoyo educativo.

Muchos padres, aunque manifiestan interés por la escolarización de sus hijos, no siempre se perciben como participantes activos del proyecto educativo. Algunos consideran que la escuela constituye un espacio destinado principalmente a los niños, lo que puede limitar su involucramiento (Domínguez Martínez, 2010). También intervienen factores como la edad de los padres, la edad del alumnado y el desconocimiento acerca de las formas efectivas de participación (Albarrán Iturbe, 2015; Taracena, 2013). Al respecto, el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte de España (2014) señala la existencia de una distancia entre la valoración de la participación familiar y su implementación efectiva, relacionada, entre otros factores, con las dificultades para construir mecanismos adecuados de colaboración entre las familias y las instituciones educativas.

Por su parte, los docentes expresan que enfrentan un escaso respaldo por parte de la administración escolar para fomentar la participación familiar, así como una formación limitada en el uso de estrategias adecuadas para promoverla. Estas condiciones dificultan la consolidación de esfuerzos conjuntos entre la escuela y la familia (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Diversos autores han propuesto clasificaciones para describir los distintos roles que madres y padres asumen en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos. En este sentido, Chowa et al. (2013) distinguen dos modalidades de involucramiento familiar: aquella que se desarrolla en el hogar, como el apoyo en las tareas escolares, y la que tiene lugar en la escuela, como la participación en eventos o actividades institucionales.

Por todo lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo evaluar cómo la participación de las familias influye en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, a partir de las diferentes dimensiones del involucramiento familiar consideradas en el estudio. El análisis busca aportar elementos que contribuyan al fortalecimiento del vínculo escuela-familia y al desarrollo de estrategias que favorezcan una participación corresponsable en el proceso educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, sustentado en la medición y el análisis numérico de los datos para examinar el fenómeno objeto de estudio. Este enfoque permite recopilar información mediante instrumentos estructurados y analizar los datos de manera sistemática con el propósito de identificar tendencias y patrones en las variables estudiadas (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

El estudio se realizó en una institución pública de educación primaria con una muestra de 100 padres de familia, cuyos hijos pertenecían a distintos grupos y grados escolares. La selección de los participantes se efectuó de acuerdo con la autorización institucional para la aplicación del instrumento y la disponibilidad de las familias para participar en la investigación. Se incluyeron padres de estudiantes de diferentes grados con el propósito de obtener información sobre las distintas dimensiones de la participación familiar en el proceso educativo.

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la obtención del consentimiento informado. Durante el proceso de recopilación, tratamiento y análisis de los datos

se garantizaron la confidencialidad de la información y su utilización exclusivamente con fines académicos.

Para la recopilación de la información se utilizó una escala tipo Likert dirigida a padres de familia. El instrumento estuvo integrado por cinco dimensiones: comunicación escuela-familia, apoyo institucional para la participación familiar, apoyo familiar al aprendizaje en casa, participación de los padres en actividades escolares y percepción sobre la apertura y disposición del docente. Estas dimensiones permitieron examinar diferentes manifestaciones del involucramiento familiar y las condiciones institucionales relacionadas con la participación de las familias en el proceso educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se resumen y se presenta el análisis de resultados del instrumento aplicado a padres de familia:

Dimensión 1: Comunicación Familia Escuela

- Ítem 1: Información clara sobre el desempeño académico
 - 1º: 54% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 15% Neutral.
 - 2º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 3º: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
 - 4º: 42% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 8% Neutral.
 - 6º: 17% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 33% Neutral.
- Ítem 2: Información oportuna sobre dificultades
 - 1º: 46% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 23% Neutral.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 34% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 8% Neutral.
 - 6º: 33% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 3: Comunicación periódica con docentes
 - 1º: 38% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 31% Neutral.
 - 2º: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
 - 3º: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
 - 4º: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
 - 6º: 16% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 42% Neutral.
- Ítem 4: Medios de comunicación adecuados y accesibles

- 1°: 47% T. de acuerdo, 38% De acuerdo, 15% Neutral.
 - 2°: 100% T. de acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
 - 6°: 25% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 5: Comunicación respetuosa y clara
 - 1°: 61% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 8% Neutral.
 - 2°: 100% T. de acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
 - 6°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
- 6°: 25% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral, 8% En desacuerdo.
- Ítem 7: Promoción de la colaboración padres-docentes
 - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2°: 100% T. de acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
 - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 8: Estrategias claras para fomentar participación
 - 1°: 46% T. de acuerdo, 54% De acuerdo.
 - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 33% T. de acuerdo, 67% De acuerdo.
 - 6°: 17% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 9: Espacios facilitados para el diálogo
 - 1°: 61% T. de acuerdo, 39% De acuerdo.
 - 2°: 100% T. de acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
 - 6°: 42% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 16% Neutral.
- Ítem 10: Impulso a una relación positiva
 - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2°: 100% T. de acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
 - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.

Resultados Parciales Dimensión 1:

Los resultados de esta dimensión evidencian una percepción favorable de las familias respecto a la comunicación que mantienen con la escuela. En la mayoría de los grupos predominan las respuestas de “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, lo que indica que las familias consideran que reciben información clara sobre el desempeño académico de sus hijos, son informadas oportunamente sobre posibles dificultades y disponen de medios de comunicación accesibles y respetuosos para interactuar con los docentes.

Aunque la tendencia general es positiva, en primero, cuarto y principalmente en sexto grado se observa un mayor porcentaje de respuestas neutrales, lo que sugiere áreas de oportunidad para fortalecer la comunicación y mantener un contacto más constante con algunas familias.

Los resultados confirman la importancia de la comunicación como un elemento esencial de la relación familia-escuela, tal como plantea Epstein et al. (2002), que señalan que una comunicación efectiva favorece la participación de las familias y fortalece el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los resultados indican que la escuela mantiene una comunicación adecuada con las familias, aunque aún existen aspectos susceptibles de fortalecerse para garantizar una interacción más uniforme entre todos los grados escolares.

Dimensión 2: Apoyo institucional para la participación

- Ítem 6: Orientación sobre apoyo al aprendizaje en casa
 - 1°: 50% T. de acuerdo, 35% De acuerdo, 15% Neutral.
 - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3°: 100% T. de acuerdo.
 - 4°: 40% T. de acuerdo, 60% De acuerdo.

Resultados parciales dimensión 2

Los resultados de esta dimensión muestran que las familias perciben de manera favorable el apoyo que brinda la escuela para promover su participación en el proceso educativo. La mayoría de los participantes considera que recibe orientación para apoyar el aprendizaje en casa, que existen estrategias para fortalecer la colaboración con los docentes y que la institución genera espacios de diálogo que favorecen una relación positiva entre la familia y la escuela. No obstante, en sexto grado se observa una mayor presencia de respuestas neutrales y un porcentaje mínimo de desacuerdo, lo que evidencia áreas de oportunidad para fortalecer estas acciones.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado en el marco teórico, donde se señala que el involucramiento familiar requiere del compromiso tanto de las familias como de

la escuela para consolidarse como una responsabilidad compartida. En este sentido, los resultados respaldan lo expuesto por Epstein et al. (2002), que sostienen que las instituciones educativas deben generar estrategias de comunicación, orientación y aprendizaje en casa que favorezcan la participación de las familias. Asimismo, son consistentes con el estado del arte, donde Hoover-Dempsey et al. (2005) señalan que el apoyo institucional y la orientación a las familias son factores fundamentales para fortalecer su involucramiento en la educación de sus hijos.

Dimensión 3: Apoyo familiar al aprendizaje en casa

- Ítem 11: Revisión de cumplimiento de tareas
 - 1º: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
 - 2º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 3º: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
 - 4º: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
 - 6º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 12: Motivación al cumplimiento de responsabilidades
 - 1º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 75% T. de acuerdo, 25% De acuerdo.
 - 6º: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
- Ítem 13: Promoción de hábitos de estudio
 - 1º: 69% T. de acuerdo, 31% De acuerdo.
 - 2º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
 - 6º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 14: Ayuda en la organización del tiempo
 - 1º: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
 - 4º: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
 - 6º: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
- Ítem 15: Conversación sobre lo que aprende en la escuela
 - 1º: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
 - 2º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 3º: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
 - 4º: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
 - 6º: 33% T. de acuerdo, 67% De acuerdo.

Dimensión 4: Participación de los padres en actividades

- Ítem 16: Asistencia a reuniones convocadas
 - 1º: 69% T. de acuerdo, 31% De acuerdo.
 - 2º: 100% T. de acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
 - 6º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 17: Participación en actividades o eventos
 - 1º: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
 - 6º: 33% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 18: Involucramiento ante solicitud de apoyo
 - 1º: 46% T. de acuerdo, 39% De acuerdo, 15% Neutral.
 - 2º: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
 - 6º: 17% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 24% Neutral, 17% En desacuerdo.
- Ítem 19: Oportunidades brindadas para participar
 - 1º: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
 - 6º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 20: Motivación a colaborar con la escuela
 - 1º: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
 - 6º: 25% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 17% Neutral.

Los resultados de esta dimensión evidencian una participación activa de las familias en las actividades promovidas por la escuela. La mayoría de los participantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con asistir a reuniones, colaborar en eventos escolares, involucrarse cuando la institución solicita apoyo y aprovechar las oportunidades que se les brindan para participar. Sin embargo, en sexto grado se observa una mayor presencia de respuestas neutrales y un porcentaje de desacuerdo en el involucramiento ante solicitudes de apoyo, lo que

sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias que incentiven una participación más constante.

Los resultados obtenidos guardan relación con lo expuesto en el marco teórico, el cual señala que la participación activa de las familias en el ámbito escolar contribuye al fortalecimiento del proceso educativo y al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos respaldan la propuesta de Epstein et al. (2002), que refieren que el voluntariado y la colaboración entre la familia y la escuela constituyen formas fundamentales de involucramiento. De igual manera, estos resultados coinciden con lo reportado en el estado del arte, ya que Martínez-Yarza et al. (2024) sostienen que la participación familiar fortalece el compromiso escolar y favorece la vinculación de los estudiantes con su aprendizaje, siempre que las instituciones educativas promuevan espacios y oportunidades que faciliten dicho involucramiento.

Dimensión 5: Percepción sobre la apertura del docente

- Ítem 21: Interés de docentes por opinión de padres
 - 1º: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
 - 2º: 100% T. de acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 42% T. de acuerdo, 41% De acuerdo, 17% Neutral.
 - 6º: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 22: Sentirse escuchado ante inquietudes
 - 1º: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2º: 100% T. de acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
 - 6º: 25% T. de acuerdo, 67% De acuerdo, 8% Neutral.
- Ítem 23: Actitud accesible de los docentes
 - 1º: 61% T. de acuerdo, 39% De acuerdo.
 - 2º: 100% T. de acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
 - 6º: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 24: Reconocimiento al esfuerzo de familias
 - 1º: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
 - 2º: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
 - 6º: 25% T. de acuerdo, 75% De acuerdo.

- Ítem 25: Relación respetuosa y cordial
 - 1º: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
 - 2º: 100% T. de acuerdo.
 - 3º: 100% T. de acuerdo.
 - 4º: 75% T. de acuerdo, 25% De acuerdo.
 - 6º: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.

Los resultados de esta dimensión reflejan una percepción positiva de las familias respecto a la disposición de los docentes para mantener una relación cercana y colaborativa. Predominan las respuestas de “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” en aspectos como el interés por escuchar la opinión de los padres, la atención a sus inquietudes, la accesibilidad del profesorado, el reconocimiento de su esfuerzo y el trato respetuoso. Aunque en cuarto y sexto grado se presentan algunas respuestas neutrales, la tendencia general evidencia una relación basada en el diálogo y el respeto mutuo.

Estos resultados son congruentes con el marco teórico, que destaca la importancia de establecer relaciones de confianza y corresponsabilidad entre la familia y la escuela para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, coinciden con lo señalado por Henderson & Mapp (2002), quienes sostienen que una colaboración basada en el respeto y la comunicación fortalece el aprendizaje y la permanencia escolar. Asimismo, respaldan lo expuesto por Hoover-Dempsey & Sandler (1997), quienes afirman que una relación cercana entre docentes y familias favorece un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

CONCLUSIONES

En términos generales, la información recopilada evidencia que existe una relación positiva entre el involucramiento de las familias y el proceso educativo, reflejada en una comunicación favorable con la escuela, un acompañamiento constante desde el hogar, una participación activa en las actividades escolares y una percepción positiva sobre la disposición del personal docente.

De manera global, el análisis de los resultados muestra que la mayoría de los padres manifiesta prácticas constantes de apoyo hacia sus hijos, especialmente en el seguimiento de tareas, la promoción de hábitos de estudio y el acompañamiento de las actividades escolares. Asimismo, se identificó una valoración positiva de las acciones implementadas por la institución para fomentar la participación familiar, aunque también se observaron áreas de oportunidad, particularmente en los grupos de grados superiores, donde aumentó el número de respuestas neutrales en aspectos relacionados con la comunicación, la orientación institucional y la participación en algunas actividades escolares. Esto sugiere que, conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, resulta necesario fortalecer las estrategias de vinculación

entre la escuela y las familias para mantener su nivel de involucramiento.

La investigación respalda la idea de que el aprendizaje no depende únicamente de lo que ocurre dentro del aula, sino también del acompañamiento que reciben los estudiantes en su entorno familiar y de la calidad de la relación que se establece entre las familias y la escuela. Al mismo tiempo, los resultados permiten considerar que el involucramiento familiar puede manifestarse de diferentes maneras, por lo que las instituciones educativas deben reconocer esta diversidad y generar estrategias flexibles que favorezcan la participación de todas las familias.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el hecho de haber considerado únicamente la percepción de los padres de familia pertenecientes a una sola institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos.

Finalmente, se considera pertinente que futuras investigaciones amplíen la muestra a diferentes contextos educativos e incorporen la perspectiva de docentes y estudiantes para contrastar los resultados obtenidos. De igual forma, sería conveniente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar cómo evoluciona la participación familiar durante la educación básica y evaluar el impacto de estrategias institucionales dirigidas a fortalecer la colaboración entre la familia y la escuela.

REFERENCIAS

- Albarrán Iturbe, G. (2015). *El trabajo educativo para niñas y niños en riesgo de calle: Análisis de la función social de un centro de día* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to Mexican American youths' academic achievement through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13–30. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.2>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barahona Cruz, Y., Sanchez Mendez, J., Ramirez Andrade, M., & Verdesoto Suarez, L. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 2835–2848. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5447/13407>
- Barahona, M. (2006). *Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a9a38d9d-a318-4eb4-9a8c-ae9d42d719b1/content>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Grupo Planeta.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139–168. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001>
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (2003). *Raising young children in a new country: Supporting early learning and healthy development*. The National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. <https://www.switch-boardta.org/wp-content/uploads/2016/09/BRYCS-Guide-Raising-Young-Children-in-a-New-Country-English-1.pdf>
- Chowa, G. A. N., Masa, R. D., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2020–2030. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.009>
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329–1339. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz-Ángeles, L. D., González-Farfán, E., & Moreno-Tapia, J. (2026). Participación familiar y alfabetización inicial: evidencia desde la educación primaria. *Sophia Research Review*, 3(3), 110–116. <https://doi.org/10.64092/tadqdp04>
- Domínguez Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (8), 1–15. <https://prospectiva.com.mx/srpo/core/quees/dominguez.pdf>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

- 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>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40–56). Teachers College Press.
- Lacasa, P. (2014). Entorno familiar y educación escolar: La intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 597–621). Alianza Editorial.
- Martínez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297–4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Mendoza Santana, M. I., & Cárdenas Sacoto, J. H. (2023). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3421>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/gl/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Cornell, R. (2010). Capital at home and at school: A review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 828–846. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190–216. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761491.pdf>
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Centro de Recursos VALORAS. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1–22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/706/978>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Taracena, E. (2013). Consideraciones teórico-metodológicas en el trabajo con jóvenes en el proceso de callejización. En E. Taracena, *Un enfoque socioclínico del fenómeno de la vida en la calle* (pp. 121–150). Juan Pablos Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Parental involvement and children's academic and psychosocial development: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 383–397. <https://doi.org/10.1037/edu0000219>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Vanessa Olguín-Ríos, Javier Moreno-Tapia: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.