HOMERO
E-ISSN: 3084-780X

Participación familiar y bienestar socioemocional: experiencias de colaboración entre familia y escuela en Colombia

Family Involvement and Socioemotional Well-Being: Experiences of Family–School Collaboration in Colombia

Leidis Llorente Mórelo
Autor de correspondencia. E-mail: leidis.llorente-m@up.sc.pa
Universidad de Panamá, Panamá
Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación

Cómo referenciar este artículo:

Llorente Mórelo, L. (2026). Participación familiar y bienestar socioemocional: experiencias de colaboración entre familia y escuela en Colombia. *HOMERO*, *2*(3), 585-599. https://doi.org/10.64492/c663c494

Fecha de recepción: 30/07/2026
Fecha de aceptación: 25/09/2026
Publicado online: 30/09/2026

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los participantes sobre los aportes del programa Escuela para la Familia a la participación familiar, el acompañamiento académico y el bienestar socioemocional de estudiantes de seis instituciones educativas del municipio de Cotorra, Córdoba, Colombia. Se desarrolló una investigación cualitativa desde el paradigma sociocrítico, mediante un diseño de investigación-acción participativa organizado en fases de diagnóstico, acción y reflexión. Participaron 90 personas: 12 directivos docentes, 24 docentes, 36 padres y madres de familia y 18 estudiantes de entre 10 y 15 años. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, y se analizó mediante análisis temático. Los hallazgos muestran percepciones favorables sobre la comunicación entre las familias y la escuela, la corresponsabilidad educativa, la formación de hábitos de estudio y la expresión emocional de los estudiantes. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con la asistencia irregular de algunas familias, el acceso limitado a recursos tecnológicos y la necesidad de institucionalizar el programa. En cuanto al rendimiento académico, los testimonios describen cambios percibidos en la motivación, el acompañamiento escolar y los hábitos de aprendizaje; sin embargo, no se dispone de mediciones estandarizadas que permitan establecer mejoras cuantificables. Se concluye que la experiencia ofrece elementos para comprender el potencial de la colaboración entre familia y escuela, así como los desafíos para su continuidad en contextos educativos rurales.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; bienestar socioemocional; educación inclusiva; participación familiar; rendimiento académico.

Abstract

The objective of this article is to analyze participants' perceptions regarding the contributions of the "School for Families" (*Escuela para la Familia*) program to family engagement, academic support, and the socio-emotional well-being of students across six educational institutions in the municipality of Cotorra, Córdoba, Colombia. A qualitative study was conducted within a socio-critical paradigm, employing a participatory action research design structured into phases of diagnosis, action, and reflection. The study involved 90 participants: 12 school administrators, 24 teachers, 36 parents, and 18 students aged 10 to 15. Data were

collected through semi-structured interviews, focus groups, and participant observation, and were analyzed using thematic analysis. The findings reveal positive perceptions regarding communication between families and the school, shared educational responsibility, the development of study habits, and students' emotional expression. Conversely, challenges were identified, including irregular attendance by some families, limited access to technological resources, and the need to institutionalize the program. Regarding academic performance, participants reported perceived changes in motivation, school-related support, and learning habits; however, no standardized measurements are available to establish quantifiable improvements. It is concluded that this experience provides insights into the potential for family-school collaboration, as well as the challenges to its sustainability within rural educational contexts.
Keywords: pedagogical support; socioemotional well-being; inclusive education; family involvement; academic achievement.

Introducción

En las últimas décadas, la relación entre la familia y la escuela ha adquirido una relevancia creciente en los debates sobre la calidad educativa, el desarrollo integral y la construcción de comunidades de aprendizaje. La educación de niños, niñas y adolescentes no depende exclusivamente de los procesos pedagógicos que tienen lugar dentro del aula, sino también de las relaciones, los valores, las prácticas de acompañamiento y las experiencias de interacción que se construyen en el entorno familiar. Desde esta perspectiva, la participación de los padres y cuidadores constituye una dimensión importante del proceso educativo, en tanto contribuye a establecer vínculos entre los aprendizajes escolares y las experiencias cotidianas de los estudiantes (Epstein, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Esta relación adquiere especial importancia cuando se comprende la educación como una responsabilidad compartida entre las instituciones educativas, las familias y la comunidad.

La participación familiar, sin embargo, no debe entenderse únicamente como la asistencia a reuniones, la respuesta a convocatorias institucionales o el cumplimiento de compromisos administrativos. Se trata de un proceso más amplio que comprende la comunicación entre padres y docentes, el acompañamiento de las actividades académicas, la construcción de hábitos de estudio, el apoyo emocional y la participación en las decisiones relacionadas con la formación de los estudiantes. En este sentido, Epstein (2001) plantea que la relación entre familia y escuela puede fortalecerse mediante prácticas de crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Estas dimensiones permiten comprender que el vínculo educativo requiere relaciones continuas de cooperación y reconocimiento mutuo, en las que las familias no sean consideradas únicamente receptoras de información, sino participantes activos en la formación de sus hijos.

La importancia de esta relación también puede comprenderse desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), según la cual el desarrollo de las personas se encuentra relacionado con las interacciones que establecen en los distintos entornos de los que forman parte. Desde esta perspectiva, la familia y la escuela constituyen espacios fundamentales para el desarrollo infantil, por lo que la comunicación entre ambos contextos puede favorecer la continuidad de las experiencias educativas y ofrecer condiciones de mayor acompañamiento. Cuando existen relaciones de cooperación, las familias pueden comprender mejor las necesidades escolares de sus hijos y los docentes pueden reconocer con mayor claridad las características, experiencias y circunstancias que influyen en sus procesos de aprendizaje.

No obstante, la construcción de una relación colaborativa entre la familia y la escuela no ocurre de manera automática. En diferentes contextos educativos, la participación de los padres puede verse condicionada por las jornadas laborales, las responsabilidades domésticas, las dificultades de transporte, las experiencias previas con las instituciones educativas y las limitaciones para acceder a recursos de comunicación. Estas circunstancias pueden dificultar la asistencia a reuniones y actividades escolares, sin que ello signifique necesariamente falta

de interés por la educación de los hijos. Por esta razón, las estrategias de participación familiar requieren reconocer las condiciones sociales, económicas y culturales de las comunidades, así como generar alternativas de acompañamiento que respondan a sus necesidades concretas.

En los contextos rurales y en las comunidades que enfrentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, estas dificultades adquieren especial importancia. Las instituciones educativas no solo deben atender los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también construir mecanismos de comunicación que permitan acercar las experiencias familiares a las dinámicas escolares. En este escenario, la formación de padres y cuidadores puede constituir una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de crianza, el acompañamiento académico, la comunicación asertiva y la gestión de las emociones. Sin embargo, para que estos espacios sean pertinentes, deben superar una perspectiva exclusivamente informativa y promover el diálogo, el reconocimiento de los saberes familiares y la construcción conjunta de alternativas para afrontar las dificultades educativas.

En Colombia, la relación entre la familia y la escuela cuenta con referentes normativos que reconocen la responsabilidad compartida en la formación de los estudiantes. La Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, establece disposiciones relacionadas con la participación de la comunidad educativa y el papel de la familia en el proceso formativo. De igual manera, el Decreto 1286 de 2005, en su contexto normativo, reguló la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados. Estos referentes permiten situar la participación familiar como un componente relevante de la organización educativa; no obstante, su desarrollo efectivo requiere acciones pedagógicas e institucionales que favorezcan el establecimiento de relaciones de confianza, comunicación y corresponsabilidad.

En el municipio de Cotorra, departamento de Córdoba, esta problemática constituye el contexto particular de la experiencia analizada en el presente estudio. De acuerdo con la descripción inicial recogida en el manuscrito, en las instituciones educativas participantes se identificaron dificultades relacionadas con la asistencia de los padres a reuniones, la participación en espacios institucionales y el seguimiento de los procesos académicos de sus hijos. También se describió una relación en la que la comunicación entre las familias y los docentes se concentraba, en determinados casos, en asuntos disciplinarios o en situaciones que requerían la intervención de la institución. Estas circunstancias plantearon la necesidad de generar espacios que facilitaran el acercamiento entre los actores educativos y promovieran una comprensión compartida de sus responsabilidades en la formación de los estudiantes.

Frente a esta situación, el programa *Escuela para la Familia* se implementó en seis instituciones educativas del municipio como una estrategia orientada al fortalecimiento de la relación entre el hogar y la escuela. La iniciativa contempló actividades de formación y encuentro dirigidas a abordar temas relacionados con la crianza positiva, el acompañamiento académico, la comunicación asertiva, los hábitos de estudio y la gestión emocional. Su propósito consistió en generar oportunidades para que padres, docentes y directivos reflexionaran sobre sus prácticas, compartieran experiencias y reconocieran alternativas de participación en los procesos educativos. De esta manera, el programa se planteó como un espacio de articulación entre las necesidades identificadas en la comunidad educativa y las posibilidades de fortalecer el acompañamiento familiar.

La orientación participativa de esta experiencia encuentra un referente en la pedagogía crítica de Freire (1970), quien destaca el diálogo y la construcción compartida del conocimiento como elementos fundamentales de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, las familias poseen experiencias y conocimientos construidos en la vida cotidiana que pueden contribuir a la formación de los estudiantes y al mejoramiento de las relaciones con la escuela. Reconocer estos saberes implica superar las formas de interacción exclusivamente verticales y promover espacios en los que los participantes puedan expresar sus preocupaciones, analizar sus prácticas y formular propuestas pertinentes para su contexto. En consecuencia, la formación familiar no se limita a transmitir orientaciones sobre crianza o rendimiento escolar,

sino que puede constituirse en una oportunidad para fortalecer la participación y la corresponsabilidad educativa.

El programa también se relaciona con las dimensiones académicas y socioemocionales del desarrollo estudiantil. En el ámbito académico, el acompañamiento familiar puede expresarse mediante la organización de rutinas de estudio, la revisión de actividades escolares, la lectura compartida y la comunicación sobre las necesidades de aprendizaje. Estas prácticas permiten examinar cómo se construye la continuidad entre el hogar y la escuela, sin asumir que la presencia de acompañamiento familiar garantiza por sí misma resultados académicos determinados. Por otra parte, el bienestar socioemocional comprende aspectos relacionados con la expresión de emociones, la confianza, la motivación, la convivencia y las formas de afrontar los conflictos. La articulación de estas dimensiones permite abordar la educación desde una perspectiva integral, en la que los procesos cognitivos se consideran en relación con las experiencias familiares y sociales de los estudiantes.

Aunque la participación familiar y su relación con el aprendizaje han sido abordadas en la literatura educativa, resulta pertinente profundizar en la manera en que estas relaciones se desarrollan en experiencias concretas de formación parental, especialmente en contextos locales donde las condiciones de participación pueden presentar dificultades particulares. Para el caso estudiado, el interés no consiste únicamente en reiterar la importancia general de la colaboración entre familia y escuela, sino en comprender cómo los actores involucrados describen su experiencia con el programa, qué cambios perciben en las prácticas de acompañamiento y en las relaciones educativas, y cuáles son las dificultades que reconocen para mantener estas acciones. Este énfasis permite situar el análisis en las experiencias de los participantes y distinguir los aportes percibidos de aquellos efectos que requerirían otros procedimientos de evaluación para ser demostrados.

En consecuencia, la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cómo perciben los directivos, docentes, padres y madres de familia, y estudiantes, los aportes del programa Escuela para la Familia en la participación familiar, el acompañamiento académico y el bienestar socioemocional en seis instituciones educativas del municipio de Cotorra, Córdoba?

Esta pregunta articula las tres dimensiones centrales del estudio y permite examinar la experiencia desde las perspectivas de los actores que participaron en su implementación, considerando tanto los aspectos valorados favorablemente como las dificultades y necesidades que surgieron durante el proceso.

En correspondencia con esta pregunta, el objetivo general de la investigación fue analizar las percepciones de los participantes sobre los aportes del programa *Escuela para la Familia* a la participación familiar, el acompañamiento académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes de seis instituciones educativas de Cotorra, Córdoba. Para alcanzar este propósito, se adoptó un enfoque cualitativo desde el paradigma sociocrítico y se desarrolló un diseño de investigación-acción participativa, organizado en fases de diagnóstico, acción y reflexión. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, con la intención de comprender las experiencias relatadas por los diferentes actores y reconocer los significados que atribuyeron a la iniciativa.

El aporte del estudio radica en ofrecer una comprensión contextualizada de una experiencia de formación familiar desarrollada en seis instituciones educativas de un municipio del Caribe colombiano. A través de las perspectivas de directivos, docentes, padres y estudiantes, se

examinan las prácticas de comunicación y acompañamiento descritas por los participantes, las experiencias relacionadas con el bienestar socioemocional y las condiciones institucionales que pueden facilitar o dificultar la continuidad del programa. Esta aproximación puede contribuir a la reflexión pedagógica sobre las estrategias de articulación entre familia y escuela y aportar elementos para orientar iniciativas semejantes, sin pretender generalizar los hallazgos a otras poblaciones ni establecer relaciones causales que excedan el alcance de la investigación cualitativa.

El artículo se organiza en seis apartados. Después de esta introducción, la fundamentación teórica desarrolla los conceptos de participación familiar, acompañamiento académico y bienestar socioemocional, junto con los referentes que permiten interpretar la relación entre familia y escuela. A continuación, la metodología presenta el enfoque, el diseño, el contexto, los participantes, las técnicas de recolección y el procedimiento de análisis de la información. La sección de resultados expone los hallazgos organizados en las categorías definidas para el estudio, acompañados de testimonios que ilustran las experiencias de los participantes. Posteriormente, la discusión contrasta estos hallazgos con los referentes teóricos y examina sus aportes y limitaciones. Finalmente, las conclusiones sintetizan las contribuciones del estudio y formulan recomendaciones para fortalecer la continuidad de las estrategias de participación familiar en contextos educativos con características similares.

Fundamentación teórica

La relación entre familia y escuela constituye un componente relevante de los procesos educativos, debido a que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes se construyen mediante la interacción de factores pedagógicos, familiares, sociales y emocionales. La participación familiar puede expresarse en el acompañamiento de las actividades escolares, la comunicación con los docentes, la organización de rutinas en el hogar y la intervención en decisiones relacionadas con la formación. Sin embargo, estas prácticas no son homogéneas ni producen necesariamente los mismos resultados en todos los contextos. Su comprensión exige considerar las características de las familias, las oportunidades de participación que ofrecen las instituciones y las formas de relación que se establecen entre ambos entornos.

Coleman (1988) permite comprender la importancia de las relaciones sociales y de la confianza como recursos que favorecen la cooperación y el desarrollo de los estudiantes. A su vez, Epstein (2001, 2018) plantea que la participación familiar comprende diferentes modalidades de interacción entre el hogar, la escuela y la comunidad. Hoover-Dempsey y Sandler (2005), por su parte, destacan la importancia de las creencias de los padres sobre su papel educativo, las invitaciones que reciben de la institución y las condiciones que perciben para involucrarse. Estos planteamientos ofrecen una base conceptual para analizar el programa *Escuela para la Familia*, particularmente en lo relacionado con la comunicación, la corresponsabilidad, el acompañamiento académico y el bienestar socioemocional.

En coherencia con estos referentes, la fundamentación teórica se organiza en tres dimensiones relacionadas entre sí. La primera aborda la participación familiar como proceso de colaboración entre los actores educativos; la segunda examina el acompañamiento parental y su relación con las experiencias de aprendizaje; y la tercera desarrolla el bienestar socioemocional y su vínculo con la convivencia escolar. Esta organización permite precisar los conceptos que orientan el análisis sin asumir, de antemano, que la participación en el programa produjo efectos causales o uniformes en todos los participantes.

Participación familiar en la educación

La participación familiar comprende las formas mediante las cuales padres, madres y cuidadores se vinculan con la educación de sus hijos y con las actividades de la institución escolar. Desde el modelo de Epstein (2001), esta participación abarca seis ámbitos relacionados: la crianza, la comunicación entre familia y escuela, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la intervención en la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. Esta propuesta permite superar una visión restringida de la participación, centrada

únicamente en la asistencia a reuniones, y reconocer que el compromiso familiar también se expresa en las prácticas cotidianas de acompañamiento y en la construcción de acuerdos con los docentes.

La distinción entre participación y compromiso parental resulta importante para comprender esta relación. Goodall y Montgomery (2018) plantean la necesidad de avanzar desde una perspectiva en la que las familias participan en actividades organizadas por la escuela hacia otra en la que se involucran activamente en el aprendizaje de sus hijos. Esta diferencia implica reconocer que la colaboración no depende exclusivamente de la cantidad de reuniones realizadas o de la asistencia a convocatorias institucionales, sino también de la calidad de los vínculos, la comunicación recíproca y la posibilidad de que las familias contribuyan a las decisiones que afectan la experiencia educativa.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación de otras personas. En este sentido, la familia constituye un entorno en el que los estudiantes desarrollan formas de comunicación, hábitos, conocimientos y prácticas culturales que se relacionan con sus experiencias escolares. La articulación entre familia y escuela puede favorecer la continuidad entre ambos contextos cuando existe comunicación sobre las necesidades de los estudiantes y se construyen estrategias de acompañamiento acordes con sus características. Esta relación no supone que los padres deban reemplazar la labor pedagógica del docente, sino que puedan contribuir al proceso formativo desde sus posibilidades y experiencias.

La pedagogía crítica de Freire (1970) aporta otro elemento para comprender la participación familiar: el diálogo como medio para reconocer a las personas como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Aplicado a los espacios de formación parental, este planteamiento invita a evitar que las familias sean tratadas únicamente como destinatarias de instrucciones sobre crianza, disciplina o rendimiento escolar. Por el contrario, sus experiencias y saberes cotidianos pueden incorporarse a la reflexión colectiva para identificar dificultades, construir acuerdos y formular alternativas contextualizadas. De este modo, las estrategias de formación familiar pueden orientarse hacia la corresponsabilidad y la participación, en lugar de limitarse a la transmisión unilateral de información.

La participación también está condicionada por las oportunidades reales de involucramiento. Hoover-Dempsey y Sandler (2005) destacan que las creencias de los padres sobre su papel, las invitaciones que reciben de sus hijos y de la escuela, y las percepciones sobre sus conocimientos y capacidades influyen en su decisión de participar. Por consiguiente, una asistencia limitada a las actividades institucionales no debe interpretarse automáticamente como desinterés. Las jornadas laborales, las responsabilidades domésticas, las dificultades de desplazamiento y las experiencias previas de comunicación con la escuela pueden influir en las posibilidades de vinculación. Las instituciones educativas tienen, por tanto, un papel importante en la creación de condiciones accesibles, respetuosas y pertinentes para la participación.

La investigación reciente también invita a examinar la participación familiar de manera diferenciada, sin asumir que todas sus formas se relacionan de igual manera con el aprendizaje. Kim (2022), en una síntesis de segundo orden de metaanálisis sobre participación parental y rendimiento académico, encontró una asociación positiva general, aunque con variaciones según la modalidad de involucramiento. Este resultado respalda la importancia de estudiar qué prácticas se promueven y cómo se desarrollan, en lugar de considerar la participación como una categoría única. En el caso de *Escuela para la Familia*, esta perspectiva permite analizar las experiencias relacionadas con la comunicación, el acercamiento a la institución y la corresponsabilidad, atendiendo a las percepciones expresadas por los participantes.

En consecuencia, para el presente estudio la participación familiar se entiende como un proceso relacional que incluye la comunicación entre padres y docentes, la confianza mutua, la intervención en actividades escolares y el reconocimiento de las responsabilidades compartidas en la formación. Estas dimensiones orientan el análisis de las experiencias de los participantes y permiten examinar de qué manera describen su relación con la institución

antes y durante la implementación del programa, sin confundir sus percepciones con mediciones objetivas de impacto.

Rendimiento académico y acompañamiento parental

El rendimiento académico suele relacionarse con los resultados que los estudiantes obtienen en sus procesos de evaluación; no obstante, la comprensión de las experiencias de aprendizaje requiere considerar también las condiciones que favorecen la organización, la motivación, la persistencia y la autonomía. El acompañamiento familiar puede manifestarse en el interés por las actividades escolares, la organización de horarios, la disponibilidad de espacios para estudiar, la lectura compartida y la comunicación sobre las dificultades de aprendizaje. Estas prácticas pueden contribuir a generar condiciones favorables para el estudio, aunque su presencia no garantiza por sí sola un determinado nivel de logro académico.

El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997, 2005) ayuda a comprender por qué las familias se involucran de diferentes maneras en el proceso educativo. Según este planteamiento, las decisiones de participación se relacionan con el papel que los padres se atribuyen, las invitaciones que reciben y las capacidades que consideran tener para acompañar a sus hijos. En consecuencia, las estrategias de formación familiar pueden ofrecer oportunidades para fortalecer la confianza de los padres en sus posibilidades de apoyo y para desarrollar formas de colaboración ajustadas a sus condiciones. El acompañamiento no exige que las familias dominen los contenidos escolares, sino que puedan generar rutinas, mostrar interés, escuchar las dificultades y mantener comunicación con los docentes.

Los antecedentes de investigación han identificado relaciones entre algunas formas de participación parental y el desempeño escolar, aunque también han señalado diferencias según la naturaleza del acompañamiento. El metaanálisis de Kim (2022) encontró que las expectativas y aspiraciones educativas de los padres figuraban entre las dimensiones con asociaciones más consistentes con el rendimiento. Por su parte, Xu et al. (2024), al analizar 28 estudios sobre participación parental en las tareas escolares, encontraron que la relación general entre la ayuda parental y el rendimiento variaba según la modalidad de apoyo. En particular, el apoyo a la autonomía presentó una relación positiva con el logro, mientras que otras formas de ayuda —como el control parental o el apoyo centrado en el contenido— no mostraron el mismo patrón favorable. Estos resultados advierten que acompañar no equivale necesariamente a supervisar de manera constante o resolver las tareas por los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento familiar puede ser más pertinente cuando promueve la autonomía progresiva, el establecimiento de hábitos y la disposición para afrontar las dificultades, en lugar de generar dependencia o presión. La familia puede contribuir mediante preguntas sobre lo aprendido, reconocimiento del esfuerzo, apoyo en la planificación de las actividades y búsqueda de ayuda docente cuando sea necesario. Estas prácticas permiten relacionar la participación familiar con las condiciones cotidianas del aprendizaje, sin reducir el rendimiento académico a la supervisión de tareas ni atribuir todos los avances escolares a la intervención de los padres.

También es necesario reconocer que el desempeño académico está relacionado con múltiples factores, entre ellos las experiencias previas de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, la disponibilidad de recursos, las condiciones socioeconómicas y las características individuales de los estudiantes. Por esta razón, el acompañamiento familiar debe comprenderse como una dimensión del contexto educativo y no como explicación única de los resultados escolares. En el caso de una intervención cualitativa como la analizada, las narraciones de padres y docentes pueden ofrecer información sobre cambios percibidos en los hábitos de estudio, la motivación o la organización de las actividades; sin embargo, no permiten demostrar por sí solas una mejora objetiva de las calificaciones.

En esta investigación, por tanto, la dimensión académica se examina a partir de las percepciones y experiencias relatadas por los participantes respecto al acompañamiento familiar, los hábitos de estudio, la motivación y la autonomía de los estudiantes. Debido a que el estudio no presenta mediciones estandarizadas ni una comparación sistemática de

calificaciones antes y después de la intervención, los hallazgos deben interpretarse como cambios percibidos o reportados, y no como evidencia concluyente de un incremento cuantificado del rendimiento académico.

Bienestar socioemocional y convivencia escolar

El bienestar socioemocional comprende los recursos y las experiencias que permiten a los estudiantes reconocer y expresar sus emociones, establecer relaciones positivas, afrontar dificultades y participar en los entornos escolares de manera segura. En el contexto educativo, esta dimensión se relaciona con la motivación, la percepción de apoyo, la convivencia, la autorregulación y la capacidad de establecer vínculos respetuosos con otras personas. Su análisis resulta relevante porque las experiencias de aprendizaje no ocurren de manera aislada de las relaciones familiares, escolares y comunitarias en las que participan los estudiantes.

Goleman (1995) contribuyó a popularizar el concepto de inteligencia emocional, destacando la importancia de reconocer y gestionar las emociones propias y comprender las de los demás. En el ámbito escolar, estas capacidades se relacionan con la empatía, la comunicación y las formas de resolver desacuerdos. Por su parte, Jennings y Greenberg (2009) subrayan la relación entre las competencias socioemocionales y el clima del aula, así como la importancia de las relaciones y las capacidades emocionales de quienes participan en el proceso educativo. Estos planteamientos permiten comprender que el bienestar socioemocional no es una característica aislada del estudiante, sino que también se relaciona con las interacciones y las condiciones de los entornos en los que se desarrolla.

La familia constituye uno de los primeros espacios en los que los niños y adolescentes experimentan formas de expresión emocional, resolución de conflictos y establecimiento de normas. Las prácticas de escucha, reconocimiento, acompañamiento y comunicación pueden contribuir a que los estudiantes se sientan apoyados para afrontar dificultades. Por el contrario, las relaciones marcadas por una comunicación hostil o por la ausencia de espacios de diálogo pueden dificultar la expresión de necesidades y emociones. Esta relación no debe interpretarse de manera determinista, puesto que el desarrollo socioemocional también depende de otros factores personales, escolares y comunitarios.

La conexión entre familia, bienestar y experiencia escolar ha recibido atención en investigaciones recientes. Martinez-Yarza, Solabarrieta-Eizaguirre y Santibáñez-Gruber (2024) examinaron la relación entre la implicación familiar y el desarrollo socioemocional del alumnado, considerando el compromiso escolar como un posible mecanismo de relación. Este tipo de investigación amplía la comprensión de la participación familiar más allá de los resultados académicos y respalda la pertinencia de estudiar cómo las relaciones entre familia y escuela se conectan con las experiencias de adaptación y participación de los estudiantes. No obstante, los resultados de otros contextos no deben trasladarse automáticamente al caso de Cotorra; sirven como antecedentes para orientar la interpretación y formular preguntas analíticas.

La convivencia escolar constituye otra dimensión relacionada con el bienestar socioemocional. Se expresa en las formas de interacción entre estudiantes, docentes y familias, en el manejo de desacuerdos y en la construcción de normas compartidas. Un clima de convivencia favorable requiere reconocer la dignidad de los participantes, prevenir las prácticas de exclusión y promover estrategias de diálogo para afrontar los conflictos. En este sentido, los espacios de formación familiar pueden ofrecer oportunidades para reflexionar sobre la crianza, los límites, la escucha activa y la resolución dialogada de dificultades, siempre que las actividades se ajusten a las características y necesidades de la comunidad.

Desde una perspectiva sociocrítica, estos espacios no deberían limitarse a presentar recomendaciones generales sobre comportamiento, sino promover la reflexión sobre las experiencias cotidianas y la construcción conjunta de alternativas. La participación de las familias puede facilitar el intercambio de estrategias para apoyar a los estudiantes, mientras que la institución educativa puede aportar herramientas pedagógicas para abordar las situaciones que afectan la convivencia. Así, la articulación entre familia y escuela se concibe

como una oportunidad para construir relaciones de apoyo y corresponsabilidad, sin atribuir al programa la capacidad de resolver por sí solo las dificultades socioemocionales que pueden experimentar los estudiantes.

Para el presente estudio, el bienestar socioemocional se aborda mediante las experiencias relatadas sobre seguridad, motivación, comunicación, expresión emocional y convivencia. Los testimonios de los estudiantes, padres y docentes permiten explorar los significados que atribuyen a estas experiencias y los cambios que perciben en las relaciones cotidianas. Estos relatos constituyen evidencia cualitativa relevante sobre la manera en que los participantes experimentaron el programa, pero no equivalen a un diagnóstico clínico ni a una medición estandarizada del bienestar emocional.

Metodología

Enfoque y paradigma de investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, debido a que buscó comprender las experiencias de las familias y los actores educativos durante la implementación del programa *Escuela para la Familia*, así como reconocer los cambios percibidos en la relación entre el hogar y la institución educativa. Este enfoque permitió analizar las opiniones, los significados y las experiencias de los participantes en su contexto, sin reducir el fenómeno a mediciones numéricas (Creswell & Poth, 2018).

La perspectiva sociocrítica orientó el estudio hacia la reflexión colectiva y el mejoramiento de las prácticas educativas. Desde esta postura, las familias, los docentes y los directivos fueron considerados participantes del proceso de construcción de conocimiento, y no únicamente fuentes de información (Habermas, 1987).

Diseño de investigación

Se adoptó la investigación-acción participativa como diseño metodológico, dado que el estudio vinculó la identificación de necesidades, el desarrollo de actividades formativas y la reflexión sobre las experiencias de la comunidad educativa. El proceso se organizó en tres fases relacionadas entre sí: diagnóstico, acción y reflexión.

En la fase diagnóstica se realizaron encuentros iniciales con las comunidades educativas para reconocer las dificultades y expectativas existentes en la relación entre la familia y la escuela. En la fase de acción se desarrollaron talleres y encuentros participativos en el marco del programa. Finalmente, en la fase de reflexión se recogieron las experiencias y percepciones de los participantes mediante entrevistas, grupos focales y observación de las actividades. Esta organización permitió examinar el desarrollo del programa desde la perspectiva de quienes participaron en él, en concordancia con el carácter participativo de la investigación-acción (McNiff, 2017).

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en seis instituciones educativas del municipio de Cotorra, departamento de Córdoba, Colombia, seleccionadas por su disposición para implementar el programa y por representar contextos urbanos y rurales del municipio.

Participaron 90 personas, seleccionadas mediante muestreo intencional, considerando su vinculación directa con el programa (Patton, 2015). La muestra estuvo integrada por 12 directivos docentes, 24 docentes de educación básica primaria y secundaria, 36 padres y madres de familia y 18 estudiantes de entre 10 y 15 años. Los padres y madres participantes se encontraban vinculados al programa durante el periodo académico correspondiente.

La selección de estos grupos permitió recoger perspectivas complementarias sobre la participación familiar, el acompañamiento educativo y las relaciones socioemocionales en los contextos escolares y familiares. La información obtenida se analizó atendiendo a las experiencias expresadas por los participantes, sin asumir que sus percepciones representaban necesariamente a todas las familias del municipio.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. La utilización de estas técnicas permitió aproximarse al fenómeno desde las experiencias individuales, el diálogo colectivo y las dinámicas observadas durante las actividades del programa.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con directivos y docentes para explorar sus percepciones sobre la comunicación entre la escuela y las familias, la participación parental y el acompañamiento a los estudiantes. Los grupos focales se desarrollaron con padres, madres y estudiantes para conocer sus experiencias, aprendizajes y dificultades durante la implementación del programa. Por su parte, la observación participante permitió registrar interacciones y dinámicas presentes en las sesiones.

Los instrumentos se elaboraron en función de los objetivos de la investigación y fueron revisados por tres expertos en metodología cualitativa y educación comunitaria, quienes valoraron la claridad, la pertinencia y la coherencia de las preguntas. Las entrevistas y los grupos focales se registraron con autorización de los participantes y posteriormente se transcribieron para su análisis.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló entre enero y octubre de 2025. Durante este periodo, el programa *Escuela para la Familia* contempló encuentros y talleres mensuales sobre comunicación asertiva, disciplina positiva, hábitos de estudio, educación emocional y prevención de la violencia intrafamiliar.

El proceso comenzó con la identificación de necesidades y expectativas de las comunidades educativas. Posteriormente, se desarrollaron las actividades formativas orientadas a fortalecer la participación familiar y el acompañamiento a los estudiantes. Durante las sesiones se elaboraron registros de campo y actas de participación. Al finalizar el ciclo de actividades, se realizaron entrevistas y grupos focales para recoger las valoraciones de los actores involucrados.

La información recopilada se transcribió y organizó mediante el programa NVivo 14, utilizado como apoyo para clasificar los datos y sistematizar los códigos y temas identificados. De esta manera, se integraron los registros de observación con los relatos obtenidos en las entrevistas y los grupos focales.

Análisis de la información

La información se examinó mediante análisis temático, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de los temas, definición y denominación de las categorías y elaboración del informe analítico.

En primer lugar, se realizaron lecturas reiteradas de las transcripciones y los registros de campo para reconocer los contenidos relacionados con los objetivos del estudio. Después, se identificaron unidades de sentido y se agruparon en códigos según su relación temática. Estos códigos se revisaron y organizaron en categorías que permitieran interpretar las experiencias de los participantes.

El análisis se estructuró en tres categorías principales: participación familiar, rendimiento académico y bienestar socioemocional. Dentro de ellas se consideraron aspectos como la comunicación entre la familia y la escuela, la corresponsabilidad educativa, la motivación, los hábitos de estudio, la convivencia y la autoestima. Estas categorías combinaron dimensiones definidas a partir de los objetivos con temas identificados durante la revisión de los testimonios.

Para contrastar los hallazgos, se realizó una triangulación de fuentes y técnicas. Se compararon las perspectivas de directivos, docentes, familias y estudiantes, y se examinaron sus coincidencias y diferencias con la información procedente de las entrevistas, los grupos focales y la observación participante. Este procedimiento permitió construir una interpretación

contextualizada de las experiencias y reconocer los aspectos respaldados por distintas fuentes (Denzin, 2017).
Dado que la investigación tuvo un enfoque cualitativo y no incluyó mediciones estandarizadas del rendimiento académico, los resultados relativos a esta dimensión se interpretaron como percepciones y experiencias comunicadas por los participantes, y no como una demostración objetiva de mejora en las calificaciones.

Consideraciones éticas

La investigación contempló la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y la protección de la identidad de las personas participantes. Se informó sobre el propósito académico del estudio y se indicó que la información recogida no se utilizaría para calificar ni evaluar individualmente a los participantes. Asimismo, se promovió un ambiente de respeto durante las entrevistas, los grupos focales y las actividades del programa.
Debido a que participaron estudiantes menores de edad, el manuscrito debe precisar el procedimiento efectivamente utilizado para obtener la autorización de sus padres, madres o representantes legales y el asentimiento de los propios estudiantes. También debe indicarse el nombre del comité de ética y la aprobación correspondiente, únicamente si esta existió.

Resultados

El análisis de las entrevistas, los grupos focales y la observación participante permitió identificar hallazgos relacionados con la participación familiar, el rendimiento académico y el bienestar socioemocional en las seis instituciones educativas de Cotorra, Córdoba. También se identificaron dificultades de participación, limitaciones tecnológicas y necesidades de continuidad institucional. Los resultados se presentan a partir de las experiencias y percepciones de padres, estudiantes, docentes y directivos.

Participación familiar

Antes de la implementación del programa, los participantes describieron una relación entre la familia y la escuela caracterizada por una comunicación limitada, la asistencia irregular a reuniones y una participación centrada principalmente en asuntos disciplinarios. Durante el desarrollo de *Escuela para la Familia*, algunos padres manifestaron una mayor disposición para acompañar los procesos educativos y participar en las actividades escolares.
Un padre de una institución urbana expresó: “Yo antes pensaba que la educación era cosa del colegio, pero ahora sé que también depende de mí. Si mi hijo ve que me intereso, él también se interesa” (Padre 5, institución urbana). De manera similar, una madre de una institución rural señaló: “Ya no me da pena hablar con los profesores. Ellos también nos escuchan y nos entienden” (Madre 3, institución rural). Ambos testimonios reflejan la importancia que los participantes atribuyeron al acompañamiento familiar y a una comunicación más cercana con los docentes.
También se identificaron experiencias en las que las familias participaron en la construcción de propuestas para mejorar la convivencia y el aprendizaje en el hogar. Una madre manifestó: “Nos dieron la oportunidad de proponer. Hicimos una guía de normas familiares que ahora usamos todos en casa” (Madre 6, institución urbana). Asimismo, un docente destacó que algunos padres comenzaron a consultar cómo apoyar a sus hijos, revisar sus cuadernos y mantener comunicación con la institución (Docente 8, institución urbana).
Estos hallazgos muestran experiencias de mayor participación, diálogo y corresponsabilidad educativa. Sin embargo, los testimonios no permiten afirmar que los cambios se presentaran de la misma manera en todas las familias.

Rendimiento académico

En relación con el rendimiento académico, los participantes señalaron cambios percibidos en la motivación, los hábitos de estudio y el acompañamiento familiar. Los docentes destacaron

una mayor disposición de algunos padres para hacer seguimiento a las tareas y buscar orientaciones sobre cómo apoyar el aprendizaje desde el hogar.

Una madre de una institución rural expresó: “Mi hijo ya no estudia solo cuando tiene examen. Ahora repasa todos los días. Dice que le gusta leer conmigo” (Madre 14, institución rural). Este testimonio evidencia la percepción de una mayor regularidad en las actividades de estudio y de una participación familiar más activa. De igual manera, algunos participantes señalaron que los estudiantes mostraban mayor interés por sus responsabilidades escolares y más disposición para organizar su tiempo.

Los relatos también hicieron referencia a las expectativas educativas de las familias. Una madre manifestó: “Yo no terminé el colegio, pero quiero que mi hija sí lo haga, que sea profesional” (Madre 10, institución rural). Esta expresión refleja la importancia que algunos padres atribuyeron a la continuidad educativa de sus hijos y a las oportunidades que puede ofrecer la formación académica.

Aunque los testimonios sugieren percepciones favorables sobre el acompañamiento y la motivación, la investigación no incluyó mediciones estandarizadas ni comparaciones sistemáticas de calificaciones que permitan comprobar mejoras objetivas en el rendimiento académico. Por ello, los hallazgos se presentan como experiencias reportadas por los participantes y no como evidencia de una relación causal entre el programa y los resultados académicos.

Bienestar socioemocional y convivencia

Los participantes destacaron experiencias relacionadas con la comunicación familiar, la expresión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos. En el ámbito escolar, los docentes describieron situaciones de mayor apoyo entre compañeros y una disposición más favorable para afrontar las dificultades mediante el diálogo.

Un docente de una institución urbana señaló: “Antes los niños se burlaban cuando alguien se equivocaba, ahora lo ayudan o le dicen ‘tranquilo, tú puedes’” (Docente 5, institución urbana). Este testimonio refleja una percepción de mayor apoyo entre estudiantes. En el ámbito familiar, un padre manifestó: “Yo aprendí que se puede corregir sin gritar. Ahora hablamos y nos entendemos mejor” (Padre 6, institución urbana), destacando la importancia del diálogo en la relación con sus hijos.

Los directivos también señalaron la relevancia de abordar los conflictos escolares mediante la conversación y la búsqueda de acuerdos. Una rectora de una institución rural expresó: “Cuando hay un problema, ya no se trata solo de castigar. Se busca hablar y encontrar soluciones” (Rectora, institución rural). Estos relatos muestran que algunos participantes valoraron las estrategias de comunicación y resolución dialogada promovidas durante las actividades.

La dimensión comunitaria también apareció en los testimonios. Un docente de una institución rural afirmó: “El programa nos enseñó que todos educamos: la familia, la escuela y la comunidad” (Docente 9, institución rural). En conjunto, las experiencias recogidas reflejan la importancia atribuida a la colaboración entre los actores educativos. No obstante, debido al enfoque cualitativo, estos hallazgos permiten comprender las percepciones de los participantes, pero no establecer la magnitud ni la permanencia de los cambios socioemocionales descritos.

Desafíos y aprendizajes institucionales

La implementación del programa presentó dificultades relacionadas con la asistencia irregular de algunas familias, las jornadas laborales extensas y las limitaciones de transporte en determinadas zonas rurales. Asimismo, la disponibilidad reducida de recursos tecnológicos dificultó la comunicación virtual en algunas instituciones. Para responder a estas condiciones, se recurrió a encuentros presenciales, espacios comunitarios y materiales impresos.

Otro aspecto identificado fue la necesidad de garantizar la continuidad del programa. Una coordinadora de una institución urbana expresó: “El reto es que el programa no se acabe con

nosotros, que quede como parte del colegio". Este testimonio refleja la preocupación por evitar que las actividades dependan exclusivamente de personas o equipos específicos.
Los hallazgos indican que la sostenibilidad de *Escuela para la Familia* requiere considerar las condiciones de participación de las familias, los recursos disponibles y la incorporación de las actividades en la planificación institucional. Estas condiciones deben tenerse en cuenta para dar continuidad a las experiencias desarrolladas en las seis instituciones educativas.

Discusión

Los resultados permiten comprender que el aporte principal de *Escuela para la Familia* se relaciona con el fortalecimiento de la comunicación y la corresponsabilidad entre las familias y las instituciones educativas. Los participantes describieron experiencias de mayor diálogo, acompañamiento escolar y participación en la construcción de acuerdos. Estos hallazgos son coherentes con el modelo de Epstein (2018), que plantea que la colaboración entre familia y escuela debe superar la asistencia ocasional a reuniones e integrar a los padres en el proceso educativo. En el contexto estudiado, esta colaboración se expresó en acciones cotidianas de acompañamiento y en una mayor disposición de algunas familias para participar en las actividades escolares.
La experiencia también puede interpretarse desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), según la cual el desarrollo de los niños se relaciona con las interacciones entre los entornos en los que participan. Los testimonios recogidos sugieren que el acercamiento entre el hogar y la escuela favoreció oportunidades de comunicación y cooperación. Sin embargo, más que demostrar una transformación generalizada de las seis instituciones, los resultados permiten reconocer experiencias de cambio percibidas por los participantes, cuya intensidad y continuidad pueden variar según las condiciones de cada familia y comunidad.
En relación con el aprendizaje, los relatos destacaron la organización de rutinas de estudio, la lectura compartida y el interés de los padres por conocer las actividades escolares. Estos hallazgos guardan relación con los planteamientos de Fan y Chen (2001) y Hill y Tyson (2009), quienes han analizado la asociación entre la participación parental y el desempeño académico. No obstante, en esta investigación no se aplicaron pruebas estandarizadas ni se compararon sistemáticamente las calificaciones antes y después de la intervención. Por tanto, no es posible afirmar que el programa haya producido una mejora objetiva del rendimiento; sí puede señalarse que algunos participantes percibieron cambios favorables en el acompañamiento, la motivación y los hábitos de estudio.
En cuanto al bienestar socioemocional, los testimonios reflejaron la importancia atribuida al diálogo, la empatía y las formas respetuosas de corregir y resolver conflictos. Estos hallazgos son compatibles con los planteamientos de Goleman (1995) y Bisquerra (2018) sobre la educación emocional y el desarrollo de competencias para reconocer y regular las emociones. La experiencia sugiere que trabajar estos aspectos con las familias puede abrir espacios para reflexionar sobre las prácticas de crianza y convivencia. Sin embargo, como no se emplearon instrumentos específicos para medir el bienestar emocional, los resultados deben entenderse como percepciones y experiencias reportadas, no como evidencia de una reducción cuantificada de los conflictos o de los problemas emocionales.
Un aporte relevante de la experiencia es el reconocimiento de las familias como participantes capaces de proponer alternativas y compartir conocimientos construidos en su vida cotidiana. Esta orientación coincide con la perspectiva dialógica de Freire (1970), que reconoce el valor de los saberes de los sujetos y su participación en los procesos educativos. Al mismo tiempo, las dificultades de asistencia, las limitaciones tecnológicas y la preocupación por la continuidad del programa muestran que la participación no depende únicamente de la disposición individual de los padres. También requiere condiciones institucionales que faciliten los encuentros, reconozcan las realidades laborales y territoriales de las familias y mantengan espacios estables de colaboración.
En consecuencia, los hallazgos respaldan la pertinencia de fortalecer la articulación entre familia y escuela mediante estrategias participativas, acompañamiento educativo y diálogo sobre la convivencia. Su principal aporte consiste en documentar cómo los actores de seis

instituciones de Cotorra describieron sus experiencias con el programa y qué condiciones identificaron para sostenerlas. Debido al alcance cualitativo del estudio y a la ausencia de mediciones académicas estandarizadas, estos resultados no pueden generalizarse a todas las instituciones ni establecer por sí solos una relación causal entre el programa y los cambios percibidos. Futuras evaluaciones podrían complementar estas experiencias con seguimiento longitudinal e indicadores académicos y socioemocionales, sin sustituir la voz de las familias y los demás actores educativos.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que el programa *Escuela para la Familia* favoreció espacios de comunicación, confianza y corresponsabilidad entre las familias y las instituciones educativas participantes. Las experiencias compartidas por padres, docentes y directivos muestran una mayor disposición al diálogo, al acompañamiento de los estudiantes y a la participación en las actividades escolares. Estos hallazgos destacan la importancia de fortalecer la relación entre familia y escuela mediante estrategias participativas y contextualizadas.

En relación con el rendimiento académico, los participantes señalaron cambios favorables en los hábitos de estudio, la lectura compartida y el acompañamiento familiar. Sin embargo, al no contar con mediciones objetivas de calificaciones o pruebas de desempeño, estos resultados deben interpretarse como percepciones de los participantes y no como evidencia concluyente de una mejora académica atribuible al programa.

Respecto al bienestar socioemocional y la convivencia, los testimonios reflejaron experiencias relacionadas con el diálogo, la expresión emocional, el respeto y la búsqueda de soluciones pacíficas ante los conflictos. Asimismo, se identificó la necesidad de dar continuidad a las acciones desarrolladas e incorporarlas de manera estable en las dinámicas institucionales, para evitar que la participación familiar dependa exclusivamente de actividades temporales.

En conjunto, el estudio evidencia el valor de *Escuela para la Familia* como estrategia para promover la participación familiar y fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa. No obstante, debido al enfoque cualitativo y al contexto específico de las seis instituciones de Cotorra, los hallazgos no permiten establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a otras poblaciones. Se recomienda realizar estudios posteriores que incluyan seguimiento a largo plazo e indicadores objetivos de desempeño académico y bienestar socioemocional, con el fin de profundizar en los alcances y la sostenibilidad del programa.

Declaraciones

Conflicto de intereses: La autora declara que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación o publicación del artículo.

Contribución de autoría (CRediT): La autora asumió la conceptualización, metodología, investigación, análisis de datos, redacción, revisión y edición del manuscrito, y aprobó su versión final.

Aprobación ética: La investigación se desarrolló con los permisos institucionales correspondientes, respetando los principios éticos aplicables a la investigación educativa.

Consentimiento de participación y publicación: Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de la información recopilada.

Financiamiento: La investigación no recibió financiamiento externo.

Disponibilidad de datos: Los datos de la investigación pueden solicitarse a la autora, previa justificación y respetando los compromisos de confidencialidad.

Uso de inteligencia artificial (IA): La autora declara que no utilizó herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración del manuscrito.

Originalidad: La autora declara que el manuscrito es original, inédito y no se encuentra sometido simultáneamente a otra revista.

CC BY NC

Preprints: El manuscrito no ha sido publicado previamente en repositorios de preprints.
Retracciones y correcciones: La autora se compromete a cumplir las políticas de integridad científica de HOMERO y los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman and Company.
Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional y bienestar.* Editorial Desclée de Brouwer.
Boff, L. (2002). *La ternura y el cuidado: Virtudes para un mundo mejor.* Editorial Sal Terrae.
Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.
Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14,* 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002
Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Suppl.), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943
Díaz, M. (2021). *Factores protectores contra la deserción escolar en contextos rurales colombianos.* Universidad de La Salle.
Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Westview Press.
Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1–22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385
Flecha, R. (2015). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación.* Editorial Graó.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
García-Valcárcel, A. (2010). *La participación de las familias en la escuela: Un enfoque comunitario.* Universidad de Salamanca.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books.
Goodall, J., & Montgomery, C. (2018). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399–410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576
Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Taurus.
Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362
Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. *Educational Psychologist, 40*(2), 77–97. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693
Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies, 47*(3), 195–216. https://doi.org/10.1177/0021934715623522
Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva.* Editorial EDAF.
ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/
Pekrun, R. (2017). *Emotion and achievement during adolescence.* Routledge.
Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268
Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press.
Trianes, M. V. (2017). *Convivencia escolar y aprendizaje cooperativo.* Aljibe.
UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing.
UNESCO. (2021). *Digital learning and the future of education.* UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
UNICEF. (2020). *Crianza positiva: Guía práctica para familias.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.