

Familia, escuela y comunidad ante los desafíos educativos

PREVENCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO
Y CONTINUIDAD EDUCATIVA



Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros

Mireya Baute Rosales

Adalia Lisett Rojas Valladares

Marlin Manuela Iznaga Baute



Familia, escuela y comunidad **ante los desafíos educativos**

PREVENCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO
Y CONTINUIDAD EDUCATIVA

Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros
Mireya Baute Rosales
Adalia Lisett Rojas Valladares
Marlin Manuela Iznaga Baute

Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Representante del sello editorial: Mg. Carmen Priscilla Guerra-Maldonado
Diseño de carátula y maquetación: D.I. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-9942-7448-7-6

© Editorial UMET, 2026. All rights reserved.

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.



Editorial UMET

Universidad Metropolitana
Gral. Francisco Robles 411, Quito,
Ecuador, 170143

DEDICATORIA

A la familia, donde nacen los primeros afectos, valores y sueños; a la escuela, donde el conocimiento amplía horizontes y transforma posibilidades; y a la comunidad, donde lo aprendido encuentra sentido, se comparte y se convierte en fuerza para el desarrollo colectivo.

A las familias que acompañan, a los docentes que inspiran y a las comunidades que comprenden que educar es también construir futuro. A quienes hacen de cada niño, adolescente y joven una prioridad, porque saben que detrás de cada estudiante que aprende existe la posibilidad de una familia que progresa y de una sociedad que avanza.

Dedicamos esta obra a quienes creen en una educación capaz de trascender las aulas, reducir desigualdades, generar oportunidades, fortalecer la convivencia y sembrar las bases de sociedades más justas, participativas y prósperas.

Porque la verdadera grandeza de la educación se revela cuando sus frutos alcanzan a todos: cuando el conocimiento se convierte en oportunidad, la oportunidad en desarrollo y el desarrollo en prosperidad compartida.

ÍNDICE

Prefacio i

Introducción ix

01 Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad y construcción del vínculo educativo 1

1.1. Corresponsabilidad educativa entre familia, escuela y comunidad 2

1.2. Familia y escuela frente a las transformaciones sociales contemporáneas 17

1.3. Participación, comunicación y construcción de confianza entre familia y escuela 28

1.4. Escuela, comunidad y territorio como espacios de articulación educativa 48

1.5. Trayectorias educativas, factores de riesgo y redes de protecció 69

02 La familia ante los desafíos educativos, sociales y de convivencia escolar 95

2.1. Diversidad y dinámicas familiares en la experiencia educativa del estudiante 96

2.2. Acompañamiento familiar ante las dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar 124

2.3. Actuación familiar ante el bullying, cyberbullying y los conflictos entre estudiantes 154

2.4. Acompañamiento familiar ante el ausentismo, rezago y riesgo de abandono escolar 183

2.5. Respuesta educativa ante situaciones familiares de alta vulnerabilidad 211

03	Modelo integral de vinculación escuela-familia-comunidad para la prevención, el acompañamiento y la continuidad educativa	243
3.1.	Propuesta de Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad	244
3.2.	Sistema integral de alerta, valoración y detección temprana de riesgos y factores protectores	268
3.3.	Rutas integrales de actuación y Plan de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad	291
3.4.	Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad	313

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España

PhD. Rodolfo Valentín García-Bermúdez, Universidad de Málaga, España

PhD. Susana Fabiola Gómez-Zuloaga, Universidad de Viña del Mar, Chile

PhD. Rosinei Batista-Ribeiro, Universidad Federal de Itajubá, Brasil

PhD. Ivette Reyes-Hernández, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Seyyed Nasser Mousavi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Juan Carlos Erazo-Álvarez, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador

PhD. Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

PhD. Cristóbal Torres-Palacios, Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Jacqueline Murillo-Garnica, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

PhD. Alexandre Duarte, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

PhD. Itza Livier García-Sedano, Universidad Autónoma de Querétaro, México

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Rubén García-Cruz, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Luis Emiro Belloso-Araujo, Florida Global University, USA

PhD. Peter Vale, University of Pretoria, Sudáfrica

PhD. Banji Rildwan Olaleye, Federal University Oye-Ekiti, Nigeria

PhD. José Gervasio Partida-Seda, Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. José Edson Lara, Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Brasil

PhD. Pere Palou-Sampol, Universitat de les Illes Balears, España

PhD. Jhonatan Betancourt-Peña, Escuela Nacional del Deporte, Colombia

PhD. Rasul Rasuli, Payame Noor University, Irán

PhD. Miriam Catalina González-Afonso, Universidad de La Laguna, España

PhD. Andrés Cabezas-Corcione, Universidad del Norte, Colombia

Lucia Lourdes De La Cruz-Urrutia, Universidad César Vallejo, Perú

PhD. Wanderlei Abadio-de Oliveira, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

PhD. Adem Olovčić,
International Burch University,
Bosnia and Herzegovina

PhD. Victor Ayodeji Fehintola,
Federal College of Education
(Special) Oyo, Nigeria

**PhD. Osvaldo Domínguez-
Junco,** Universidad de
Pinar del Río, Cuba

PhD. José María López-Gullón,
Universidad de Murcia, España

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez,
Fundación Universitaria
Cafam, Colombia

**PhD. Christian Rolando
Masapanta-Gallegos,**
Universidad Andina, Ecuador

**PhD. Samuel Sánchez-
Gálvez,** Universidad de
Guayaquil, Ecuador

**PhD. José Antonio García del
Castillo Rodríguez,** Universidad
Miguel Hernández, España

PhD. Raidell Avello-Martínez,
Universidade da Coruña, España

PhD. Carlos Muñiz-Muriel,
Universidad Autónoma de
Nuevo León, México

**PhD. Kamoli Aderonmu
Okunlade,** Federal College of
Education (Special) Oyo, Nigeria

**PhD. Rolando Sáenz-
Carriera,** Universidad de
Guayaquil, Ecuador

**PhD. Adriana Breda-
Savegnago,** Universidad
de Barcelona, España

PhD. Juan José Reyes-Pérez,
Universidad Técnica Estatal
de Quevedo, Ecuador

**PhD. Juan Pablo Mateos-
Abarca,** Universidad
Complutense de Madrid, España

**PhD. Raúl Orlando Figueroa-
Soriano,** Universidad
Nacional Autónoma de
Honduras, Honduras

PhD. Usman Iqbal Janjua,
Elite College of Management
Sciences, Gujranwala, Pakistan

PhD. Marcos Campos-Nava,
Universidad Autónoma del
Estado de Hidalgo, México

PhD. Raimundo Abello Llanos,
Universidad del Norte, Colombia

PhD. Lázaro Dibut-Toledo,
Universidad del Golfo de
California, México

**PhD. Héctor Tecumshé-
Mojica-Zárate,** Universidad
Autónoma Chapingo, México

**PhD. María Hernández-
Hernández,** Universidad
de Alicante, España

**PhD. Yasbley Segovia-
Cifuentes,** Universidad de
La Sabana, Colombia

**PhD. Leónides Castellanos-
González,** Universidad de
Pamplona, Colombia

**PhD. Jorge Luis Rodríguez-
Díaz,** Pontificia Universidad
Católica del Ecuador, Ecuador

**PhD. José Orlando Rojas-
Reyes,** Universidad Autónoma
Chapingo, México

PhD. Marta Linares-Manrique,
Universidad de Granada, España

**PhD. Evelyn García
Vázquez,** Universidad Ana
G. Méndez, Puerto Rico

Luciano Vidal Diaz, Instituto
de Investigaciones de la Caña
de Azúcar (INICA), Cuba

**PhD. Francesc Xavier
Hernández-Cardona,** Universidad
de Barcelona, España

PhD. Anna Belykh, Universidad
Autónoma de Tlaxcala, México

PhD. Raima Rujano, Universidad
del Zulia, Venezuela

**PhD. Mariella Johanna Jácome-
Ortega**, Pontificia Universidad
Católica del Perú, Perú

**PhD. Oscar Iván Gutiérrez-
Carvajal**, Universidad
del Norte, Colombia

**PhD. Aránzazu Román-
San Miguel**, Universidad
de Sevilla, España

PREFACIO

La educación constituye una de las expresiones más complejas de la vida social, porque en ella convergen expectativas familiares, responsabilidades institucionales, experiencias individuales, dinámicas comunitarias y transformaciones culturales que condicionan la manera en que niños, adolescentes y jóvenes aprenden, se relacionan y construyen sus proyectos de vida. Durante mucho tiempo, sin embargo, predominó una visión que situaba a la escuela como el espacio casi exclusivo de la formación académica, mientras la familia quedaba asociada principalmente al cuidado y la educación inicial, y la comunidad aparecía como un escenario externo con escasa participación directa en los procesos educativos. Las realidades contemporáneas evidencian que esta separación resulta insuficiente para comprender la complejidad de las trayectorias escolares y, sobre todo, para responder de manera eficaz a los desafíos que enfrentan los estudiantes.

Cada estudiante llega a la institución educativa acompañado de una historia personal, familiar y social que influye en su manera de aprender, relacionarse, participar y afrontar las dificultades. Las condiciones económicas del hogar, la calidad de los vínculos afectivos, las expectativas de la familia, la comunicación con la escuela, la seguridad del entorno comunitario, las oportunidades de participación, las experiencias previas de aprendizaje, el acceso a recursos educativos y la existencia de redes de apoyo se combinan continuamente. Ningún elemento actúa de manera aislada y, por ello, resulta cada vez menos adecuado interpretar los problemas educativos mediante explicaciones simples o unidimensionales.

Comprender la educación desde la lógica de los ecosistemas permite precisamente superar esta fragmentación. La idea de ecosistema educativo pone énfasis en la interdependencia de los actores y contextos que acompañan al estudiante.

La escuela influye sobre la familia, la familia condiciona la experiencia escolar, la comunidad proporciona recursos o genera determinadas dificultades y, a su vez, los estudiantes participan activamente en la construcción de estos vínculos. Desde esta perspectiva, educar significa mucho más que enseñar contenidos: implica crear relaciones, sostener trayectorias, prevenir riesgos, reconocer capacidades, movilizar recursos y construir respuestas compartidas.

La corresponsabilidad ocupa un lugar central dentro de esta comprensión. No debe entenderse como una distribución mecánica de obligaciones ni como un mecanismo para transferir responsabilidades de la escuela hacia las familias. Tampoco supone que todos los actores dispongan de las mismas posibilidades de intervención. La corresponsabilidad implica reconocer que cada actor posee funciones, capacidades y limitaciones diferenciadas y que los resultados educativos mejoran cuando existe coordinación entre ellos. Una institución educativa puede disponer de excelentes recursos pedagógicos y, aun así, encontrar dificultades cuando la comunicación con las familias es débil. Del mismo modo, una familia puede mostrar un elevado compromiso educativo, pero requerir orientación profesional o apoyo institucional frente a situaciones que exceden sus posibilidades.

Esta consideración resulta especialmente importante en sociedades caracterizadas por profundas transformaciones en las estructuras y dinámicas familiares. En la actualidad conviven múltiples configuraciones familiares: nucleares, extensas, monoparentales, reconstituidas, homoparentales, familias en las que el cuidado cotidiano es asumido por abuelos u otros parientes, hogares marcados por la migración de alguno de sus miembros y diversas formas de organización que no pueden analizarse adecuadamente desde un único modelo considerado como referencia. El valor educativo de una familia no depende exclusivamente de su estructura, sino de la calidad de los vínculos, la estabilidad de los cuidados,

la comunicación, las expectativas, el acompañamiento y la existencia de condiciones que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.

Por esta razón, una mirada educativa inclusiva debe evitar la estigmatización de determinadas configuraciones familiares o circunstancias sociales. Pertenecer a una familia monoparental, vivir con familiares distintos de los progenitores o atravesar cambios significativos en la composición del hogar no determina automáticamente dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia o abandono escolar. Los efectos educativos dependen de múltiples variables y, especialmente, de la forma en que cada situación es afrontada por el estudiante y por las redes que lo acompañan. El análisis profesional debe centrarse en las necesidades reales, los recursos disponibles, los factores protectores y la capacidad de respuesta del entorno.

Esta obra concede especial relevancia a los factores protectores porque una educación centrada únicamente en el riesgo puede terminar construyendo diagnósticos excesivamente negativos sobre los estudiantes y sus familias. Las dificultades existen y deben identificarse oportunamente, pero también existen capacidades personales, relaciones significativas, docentes comprometidos, familiares disponibles, amistades saludables, organizaciones comunitarias, instituciones públicas y redes territoriales que pueden convertirse en recursos decisivos para superar momentos de vulnerabilidad. Un sistema educativo verdaderamente preventivo debe aprender a reconocer ambos componentes: aquello que incrementa la posibilidad de una dificultad y aquello que puede disminuirla o compensarla.

Las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar representan uno de los ámbitos donde esta perspectiva resulta particularmente necesaria. Las bajas calificaciones suelen constituir solamente la manifestación visible de procesos mucho más complejos. En algunos casos pueden existir dificultades específicas de aprendizaje; en otros, problemas de hábitos de estudio, escaso acompañamiento,

dificultades emocionales, metodologías poco ajustadas, ausentismo, conflictos familiares, problemas económicos, desmotivación, dificultades para integrarse al grupo o experiencias negativas en el entorno escolar. La respuesta pedagógica debe comenzar, por tanto, con una comprensión suficientemente amplia del caso y no con la búsqueda inmediata de un responsable.

Algo similar ocurre con el ausentismo, el rezago y el abandono escolar. El abandono educativo rara vez surge de manera completamente repentina. Con frecuencia se encuentra precedido por señales que pueden observarse durante semanas o meses: aumento progresivo de las ausencias, retrasos, menor participación, descenso de calificaciones, conflictos, apatía, dificultades familiares, cambios de comportamiento o pérdida del sentido de pertenencia a la institución. Cuando estas señales se detectan de manera temprana, existen mayores posibilidades de intervenir antes de que la desvinculación educativa alcance niveles difíciles de revertir.

Esta lógica preventiva también resulta indispensable frente al bullying, el ciberbullying y los conflictos entre estudiantes. La convivencia escolar no puede gestionarse únicamente mediante sanciones aplicadas después de ocurrido un episodio grave. Es necesario observar las relaciones, identificar cambios de conducta, comprender las dinámicas grupales, generar canales seguros de comunicación y fortalecer el vínculo entre estudiantes, familias y docentes. Las situaciones de acoso pueden prolongarse fuera de los límites físicos de la escuela mediante entornos digitales, lo que exige nuevas formas de corresponsabilidad y una mayor capacidad de acompañamiento.

En estos escenarios, las familias necesitan información, orientación y posibilidades reales de participación. Convocar a los representantes únicamente cuando existe una dificultad consolidada reduce considerablemente las posibilidades de construir confianza. La participación familiar

debe desarrollarse de manera permanente, incluyendo espacios de comunicación, reconocimiento, prevención, toma de decisiones, orientación y construcción conjunta de acuerdos. La confianza entre familia y escuela no surge automáticamente; se construye mediante coherencia, respeto, escucha y cumplimiento de los compromisos asumidos.

La comunidad constituye otro componente esencial de esta red educativa. Ninguna escuela existe de manera aislada respecto del territorio. Alrededor de la institución funcionan servicios sanitarios, organizaciones sociales, gobiernos locales, universidades, instituciones deportivas, espacios culturales, organizaciones comunitarias, redes de protección y otras entidades que pueden contribuir significativamente al desarrollo de los estudiantes. Identificar estos recursos, establecer mecanismos de coordinación y construir rutas de derivación permite ampliar las capacidades de respuesta de la escuela y evitar que situaciones complejas recaigan exclusivamente sobre docentes o familias.

Esta perspectiva territorial adquiere todavía mayor importancia frente a situaciones familiares de alta vulnerabilidad. Existen estudiantes que pueden convivir con experiencias marcadas por violencia, enfermedad, privación de libertad de un familiar, consumo problemático de sustancias, dificultades económicas severas, movilidad humana, pérdida de figuras significativas, ausencia prolongada de cuidadores u otras circunstancias que incrementan sus necesidades de acompañamiento. Frente a estas situaciones, la institución educativa debe evitar tanto la indiferencia como la estigmatización. La finalidad no consiste en etiquetar al estudiante por su contexto, sino en identificar oportunamente sus necesidades y activar los apoyos disponibles.

La participación del propio estudiante resulta igualmente indispensable. Con demasiada frecuencia se toman decisiones educativas sobre niños, adolescentes y jóvenes sin escuchar suficientemente su percepción de lo que ocurre.

Incorporar su voz permite comprender mejor la naturaleza de las dificultades, conocer los apoyos que considera significativos, identificar situaciones que pueden pasar inadvertidas para los adultos y favorecer su compromiso con las estrategias de acompañamiento. El estudiante debe ser considerado sujeto activo dentro del ecosistema educativo y no únicamente receptor de intervenciones.

Sobre estas bases, los primeros capítulos de la obra construyen una comprensión progresiva de las relaciones entre familia, escuela y comunidad. Inicialmente se examina la corresponsabilidad educativa, las transformaciones sociales contemporáneas, la participación, la comunicación, la confianza, la relación con el territorio y la configuración de redes de protección. Posteriormente se analizan situaciones concretas que requieren respuestas coordinadas, entre ellas las dificultades de aprendizaje, los problemas de rendimiento, el bullying y el ciberbullying, los conflictos, el ausentismo, el rezago, el riesgo de abandono escolar y diferentes escenarios de vulnerabilidad familiar.

Este recorrido conduce hacia el componente propositivo de la obra, donde se formula un Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad orientado a la prevención, el acompañamiento y la continuidad educativa. La intención es avanzar desde principios generales ampliamente reconocidos hacia procedimientos concretos que permitan organizar la actuación de los distintos actores. Decir que familia y escuela deben colaborar resulta insuficiente si no se define cómo detectar una dificultad, quién debe intervenir, qué información debe valorarse, qué mecanismos deben activarse y cómo comprobar posteriormente si la respuesta ha producido resultados.

Dentro de esta propuesta, la detección temprana ocupa una posición estratégica. La institución educativa necesita mecanismos que permitan identificar cambios significativos antes de que se conviertan en problemas graves. La observación de la asistencia, el rendimiento, la convivencia, la conducta, el bienestar socioemocional y determinadas

condiciones familiares o sociales puede ofrecer información relevante, siempre que estos datos sean interpretados de manera contextualizada y ética. Ningún indicador debe convertirse automáticamente en una etiqueta o diagnóstico.

La valoración integral permite precisamente evitar interpretaciones precipitadas. Una señal aislada puede tener significados diferentes según su intensidad, frecuencia, duración e impacto. Una ausencia ocasional no equivale a un patrón persistente de ausentismo; una discusión entre compañeros no constituye necesariamente bullying; una calificación baja no demuestra por sí misma una dificultad de aprendizaje; y una circunstancia familiar adversa no determina inevitablemente fracaso escolar. Lo importante es analizar la acumulación, concurrencia y evolución de las señales, así como la presencia de recursos protectores.

La incorporación de niveles de alerta baja, moderada, alta y crítica contribuye a organizar esta valoración y a establecer respuestas proporcionales. No todas las situaciones requieren la misma intensidad de intervención ni la participación de los mismos actores. Una alerta baja puede requerir observación y apoyo preventivo, mientras una situación crítica puede demandar actuación inmediata, protección y coordinación con servicios especializados. Esta gradación busca evitar dos riesgos frecuentes: minimizar situaciones que necesitan atención y sobredimensionar problemas que pueden resolverse mediante intervenciones simples.

Las rutas integrales de actuación y el Plan de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad complementan esta lógica al convertir la valoración en decisiones concretas. Una intervención efectiva necesita establecer objetivos, responsables, acciones, tiempos, recursos, mecanismos de coordinación y criterios de seguimiento. También debe revisarse periódicamente, porque las necesidades de un estudiante pueden cambiar y una estrategia inicialmente adecuada puede requerir ajustes.

Finalmente, la propuesta incorpora un Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad que

traslada parte de la evaluación hacia las propias instituciones. Resulta insuficiente identificar riesgos individuales si no se analiza simultáneamente la capacidad del sistema para responder. Una escuela puede detectar numerosas señales, pero si carece de mecanismos de comunicación, redes de derivación, coordinación interna o seguimiento, la identificación por sí sola no producirá cambios. Evaluar la capacidad institucional permite convertir la prevención en una responsabilidad organizacional y no únicamente individual.

La principal aspiración de esta obra consiste, por tanto, en contribuir a una transformación de la manera en que se comprenden y gestionan los desafíos educativos. Frente a la pregunta tradicional sobre quién tiene la culpa de una dificultad, se propone preguntar qué está ocurriendo, qué factores interactúan, qué recursos existen y qué actores pueden participar en la respuesta. Frente a la actuación tardía, se propone detección temprana. Frente a la fragmentación, articulación. Frente a la estigmatización, comprensión contextual. Frente a la intervención aislada, acompañamiento compartido.

Educar implica enseñar, pero también acompañar. Implica reconocer señales, escuchar historias, comprender contextos, construir confianza, sostener vínculos y generar oportunidades. Cuando familia, escuela y comunidad consiguen actuar como partes de un mismo ecosistema, las posibilidades de prevenir dificultades, proteger trayectorias educativas y promover el desarrollo integral aumentan considerablemente. En esa integración se encuentra uno de los grandes desafíos de la educación contemporánea y, al mismo tiempo, una de sus mayores oportunidades.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un proceso social complejo que trasciende los límites físicos y funcionales de la institución escolar. Aunque la escuela conserva un papel central en la enseñanza, la formación y el desarrollo integral del estudiante, su capacidad de respuesta se encuentra estrechamente relacionada con las condiciones familiares, comunitarias, culturales y territoriales que rodean a cada persona. El aprendizaje, el rendimiento académico, la convivencia, la asistencia, la motivación, el bienestar socioemocional y la continuidad educativa no pueden comprenderse adecuadamente desde una perspectiva aislada, porque son el resultado de múltiples relaciones e influencias que interactúan de manera permanente.

Esta realidad exige avanzar hacia una concepción más amplia del fenómeno educativo. La familia, la escuela y la comunidad no constituyen escenarios independientes, sino espacios que se encuentran interrelacionados y que participan, con diferentes grados de responsabilidad, en la construcción de las trayectorias educativas. Cada uno aporta recursos, expectativas, experiencias, normas, vínculos y oportunidades que pueden favorecer el desarrollo del estudiante o, en determinadas circunstancias, incrementar la aparición de dificultades. Comprender estas interacciones resulta indispensable para construir respuestas educativas más preventivas, inclusivas y contextualizadas.

La noción de ecosistema educativo permite interpretar precisamente esta interdependencia. Desde esta perspectiva, el estudiante se encuentra situado en una red de relaciones que comprende su hogar, la institución educativa, el grupo de pares, el barrio, las organizaciones comunitarias, los servicios públicos y otros espacios sociales que forman parte de su experiencia cotidiana. Lo que ocurre en uno de estos entornos puede influir en los demás, generando efectos acumulativos positivos o negativos. Por ello, la educación no

debe concebirse exclusivamente como una responsabilidad institucional, sino como una construcción compartida en la que participan diferentes actores.

La familia representa uno de los componentes esenciales de este ecosistema. En ella suelen desarrollarse los primeros vínculos afectivos, las experiencias iniciales de socialización, los hábitos, las normas, las expectativas y muchas de las actitudes relacionadas con el aprendizaje. Sin embargo, hablar de familia en la actualidad implica reconocer una realidad diversa y dinámica. Las transformaciones sociales, económicas, culturales y demográficas han configurado múltiples formas de organización familiar que no pueden evaluarse desde un único modelo considerado ideal.

Las familias nucleares conviven con familias monoparentales, extensas, reconstituidas, homoparentales y otras configuraciones en las que el cuidado puede ser asumido por abuelos, hermanos mayores, otros parientes o figuras significativas. También existen hogares atravesados por procesos migratorios, separaciones, movilidad laboral y distintas formas de reorganización de los vínculos. Esta diversidad forma parte de las sociedades contemporáneas y debe ser comprendida desde una perspectiva educativa inclusiva, alejada de prejuicios y asociaciones automáticas entre determinado tipo de familia y determinados resultados escolares.

La estructura familiar, por sí sola, no determina el éxito o el fracaso educativo. Resulta más relevante analizar la calidad de las relaciones, la estabilidad del cuidado, la disponibilidad emocional, las expectativas educativas, los mecanismos de comunicación, las formas de acompañamiento y las redes de apoyo existentes. Dos estudiantes que viven en configuraciones familiares semejantes pueden presentar experiencias educativas completamente diferentes debido a la interacción de múltiples factores personales, escolares, familiares y comunitarios.

Esta consideración resulta especialmente importante para evitar prácticas de estigmatización. Una perspectiva educativa centrada exclusivamente en categorías de riesgo puede generar interpretaciones simplificadoras que terminan atribuyendo dificultades al contexto familiar sin analizar otros elementos. La presencia de determinadas condiciones sociales o familiares puede aumentar la necesidad de acompañamiento, pero no constituye por sí misma una sentencia sobre la trayectoria del estudiante. El análisis debe realizarse siempre de manera contextualizada, reconociendo simultáneamente los factores de riesgo y los factores protectores.

La escuela constituye otro componente fundamental de este entramado. Su función no se limita a la transmisión de conocimientos académicos. También es un espacio de convivencia, socialización, participación, construcción de identidad, desarrollo socioemocional y aprendizaje de normas y valores. En ella se establecen relaciones significativas con docentes, compañeros y otros miembros de la comunidad educativa que pueden convertirse en importantes fuentes de apoyo.

Precisamente por su contacto cotidiano con los estudiantes, la escuela posee una posición privilegiada para identificar cambios que pueden indicar la aparición de determinadas dificultades. Variaciones repentinas o progresivas en el rendimiento, la asistencia, la conducta, la participación, las relaciones interpersonales o el estado emocional pueden constituir señales importantes. Sin embargo, estas señales no deben interpretarse aisladamente ni utilizarse como mecanismos de etiquetamiento. Su valor radica en la posibilidad de iniciar procesos de observación, comunicación y valoración que permitan comprender qué está ocurriendo.

Uno de los desafíos más frecuentes se relaciona con las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar. Las bajas calificaciones pueden ser el resultado de causas muy diversas. En algunos casos pueden existir dificultades

específicas de aprendizaje; en otros, problemas de organización, hábitos de estudio poco consolidados, conocimientos previos insuficientes, desmotivación, ausencias reiteradas, situaciones emocionales complejas, dificultades familiares, metodologías poco ajustadas o conflictos dentro del entorno escolar.

Por esta razón, una interpretación centrada exclusivamente en la capacidad del estudiante resulta insuficiente. También lo sería atribuir automáticamente las dificultades a la familia o a la institución. La realidad educativa exige comprender cómo interactúan diferentes variables y qué recursos pueden movilizarse para mejorar la situación. Este enfoque permite sustituir la lógica de la culpabilización por una lógica de comprensión, corresponsabilidad y acompañamiento.

La participación de las familias constituye uno de los elementos fundamentales dentro de esta perspectiva. Tradicionalmente, la relación entre familia y escuela se ha desarrollado en muchas ocasiones mediante una dinámica predominantemente informativa. La familia recibe resultados académicos, es convocada ante problemas disciplinarios o participa en reuniones periódicas. Aunque estas formas de interacción tienen utilidad, resultan insuficientes para construir una verdadera corresponsabilidad educativa.

Participar implica mucho más que asistir a reuniones o responder ante una dificultad. Supone conocer la trayectoria del estudiante, compartir información relevante, colaborar en la toma de decisiones, establecer acuerdos, acompañar procesos y mantener canales abiertos de comunicación. La familia puede aportar información que no se encuentra disponible en la institución, mientras la escuela puede ofrecer orientación pedagógica y herramientas para fortalecer el acompañamiento en el hogar.

Para que esta colaboración sea efectiva, la comunicación debe construirse sobre relaciones de respeto y confianza. La comunicación unidireccional, centrada exclusivamente

en transmitir problemas, puede generar distancia, resistencia o desconfianza. En cambio, los intercambios regulares, claros y respetuosos permiten crear condiciones para que las familias comuniquen tempranamente determinadas situaciones y participen activamente en la búsqueda de soluciones.

La confianza constituye un componente esencial de esta relación. No aparece de manera automática ni puede imponerse mediante normas. Se construye a partir de la coherencia institucional, la escucha, la transparencia, el cumplimiento de compromisos y el reconocimiento mutuo. Cuando una familia percibe que sus preocupaciones son atendidas y que la institución no la juzga de manera anticipada, aumentan las posibilidades de establecer una colaboración sostenida.

La convivencia escolar representa otro de los ámbitos donde la relación entre familia y escuela adquiere especial importancia. Los conflictos entre estudiantes forman parte de la vida cotidiana de cualquier comunidad educativa, pero determinados comportamientos pueden evolucionar hacia situaciones persistentes de intimidación, exclusión o violencia. El bullying y el ciberbullying requieren respuestas diferenciadas y cuidadosamente planificadas debido a la complejidad de las relaciones que los sostienen.

Estas situaciones no deben reducirse a la identificación de una víctima y un agresor sin analizar el contexto. En ellas pueden intervenir dinámicas grupales, espectadores, relaciones previas, factores emocionales, características del entorno escolar y formas de interacción que continúan fuera de la institución. Una respuesta integral debe proteger a quienes se encuentran afectados, intervenir educativamente con quienes ejercen conductas agresivas, trabajar con el grupo y mantener una comunicación adecuada con las familias.

Los entornos digitales han añadido nuevas dimensiones a estos problemas. Las interacciones entre estudiantes pueden continuar mediante redes sociales, plataformas de mensajería, videojuegos y otros espacios virtuales. Esto reduce las fronteras entre lo escolar y lo extraescolar y exige una mayor coordinación entre docentes, familias y estudiantes. La educación digital debe incluir no solamente competencias tecnológicas, sino también responsabilidad, respeto, privacidad, convivencia y capacidad para identificar situaciones de riesgo.

El ausentismo constituye igualmente una señal que requiere atención. Una ausencia aislada puede tener múltiples explicaciones y no necesariamente representa una dificultad significativa. Sin embargo, cuando las faltas comienzan a repetirse, aumentan progresivamente o aparecen junto con otras señales, es necesario investigar sus causas. El ausentismo puede estar relacionado con problemas de salud, conflictos escolares, dificultades económicas, responsabilidades familiares, movilidad, transporte, desmotivación o diferentes circunstancias sociales.

Su importancia radica también en su posible relación con el rezago académico y el abandono escolar. A medida que aumentan las ausencias, puede incrementarse la distancia entre el estudiante y las actividades desarrolladas por el grupo. La dificultad para recuperar contenidos puede generar frustración, desmotivación y una mayor desconexión. Si este proceso no se identifica oportunamente, la desvinculación puede profundizarse hasta comprometer la continuidad educativa.

El abandono escolar debe comprenderse, por tanto, como un proceso y no únicamente como el momento en que un estudiante deja definitivamente de asistir. Con frecuencia existen señales previas que pueden observarse durante semanas o meses. El deterioro del rendimiento, la disminución de la participación, los conflictos recurrentes, las ausencias frecuentes y la pérdida del sentido de pertenencia pueden

formar parte de este proceso. Detectar estas señales permite intervenir antes de que la desvinculación sea difícil de revertir.

Esta lógica conduce necesariamente hacia una concepción preventiva de la educación. Prevenir no significa vigilar permanentemente a los estudiantes ni convertir cada comportamiento en una señal de alarma. Significa desarrollar la capacidad institucional para identificar cambios relevantes, contextualizarlos, dialogar con las personas implicadas y activar apoyos cuando sean necesarios.

La prevención también requiere reconocer factores protectores. Una institución educativa que únicamente identifica riesgos obtiene una visión incompleta de sus estudiantes. El apoyo de un familiar, la relación positiva con un docente, la participación en actividades deportivas o culturales, la presencia de amistades saludables, las habilidades socioemocionales, las expectativas académicas y el acceso a redes comunitarias pueden convertirse en recursos decisivos para afrontar circunstancias adversas.

Los factores protectores no eliminan automáticamente las dificultades, pero pueden reducir su impacto y fortalecer la capacidad de afrontamiento. Por esta razón, deben incorporarse sistemáticamente dentro de cualquier proceso de valoración. El acompañamiento educativo no consiste únicamente en corregir problemas; también implica identificar fortalezas y crear condiciones para que estas puedan desarrollarse.

La comunidad amplía considerablemente las posibilidades de protección y acompañamiento. Las instituciones educativas forman parte de territorios donde existen servicios de salud, organizaciones sociales, instituciones culturales, espacios deportivos, universidades, gobiernos locales, sistemas de protección y otras entidades que pueden aportar conocimientos, recursos y capacidad de intervención.

La articulación con estos actores permite responder a situaciones que exceden las competencias estrictamente

pedagógicas. Una escuela puede identificar una necesidad, acompañar inicialmente al estudiante y orientar a la familia, pero determinadas circunstancias requieren la participación de profesionales o servicios especializados. Disponer de redes previamente identificadas facilita una actuación más rápida y evita improvisaciones cuando surge una situación compleja.

La comunidad también puede participar desde una perspectiva preventiva y no solamente cuando ya existe un problema. Las actividades culturales, deportivas, recreativas, educativas y sociales fortalecen la integración, generan oportunidades de participación y pueden convertirse en importantes factores protectores. De esta manera, el territorio deja de ser visto únicamente como contexto y pasa a ser entendido como un componente activo del ecosistema educativo.

Las situaciones familiares de alta vulnerabilidad plantean desafíos específicos dentro de esta perspectiva. Algunos estudiantes pueden encontrarse expuestos a situaciones de violencia, enfermedad grave de un familiar, privación de libertad de personas cercanas, consumo problemático de sustancias, precariedad económica, pérdida de figuras de cuidado, movilidad humana, duelo, discriminación o conflictos familiares persistentes.

Estas circunstancias requieren sensibilidad profesional y respuestas proporcionadas. La institución educativa no debe asumir funciones que correspondan a servicios especializados, pero tampoco puede ignorar situaciones que afectan de manera directa el bienestar y la trayectoria del estudiante. Su función consiste en identificar, acompañar, comunicar adecuadamente, activar mecanismos de protección cuando sea necesario y mantener el vínculo educativo.

La confidencialidad constituye un principio fundamental en estos procesos. La información relacionada con situaciones

familiares, sociales o emocionales debe manejarse con responsabilidad y compartirse únicamente con quienes necesitan conocerla para garantizar una intervención adecuada. La exposición innecesaria de información puede generar estigmatización, deteriorar la confianza e incluso incrementar la vulnerabilidad de quienes necesitan apoyo.

La participación del propio estudiante también debe ocupar un lugar central. Las intervenciones educativas no deberían diseñarse exclusivamente desde la perspectiva de los adultos. Escuchar al estudiante permite conocer su interpretación de los acontecimientos, identificar necesidades que pueden no resultar evidentes y comprender qué apoyos considera relevantes.

Esta participación debe ajustarse a la edad, el nivel de desarrollo y la naturaleza de cada situación, pero su principio general resulta esencial: el estudiante no debe ser visto exclusivamente como receptor pasivo de decisiones. En la medida de lo posible, debe participar en la construcción de acuerdos, objetivos y estrategias de acompañamiento.

La corresponsabilidad educativa adquiere así una dimensión práctica. No se trata únicamente de afirmar que escuela, familia y comunidad deben colaborar, sino de establecer condiciones que hagan posible esa colaboración. Esto requiere definir mecanismos de comunicación, responsabilidades, criterios de actuación, procedimientos de seguimiento y formas de articulación con otros servicios.

Una respuesta integral necesita comenzar con una adecuada detección de señales. Sin embargo, detectar no equivale a diagnosticar. Una variación académica, una ausencia, un conflicto o un cambio conductual puede tener múltiples significados. La valoración debe considerar la intensidad, frecuencia, duración, impacto y contexto de cada señal, así como su posible coexistencia con otros indicadores.

La acumulación de factores constituye un elemento especialmente relevante. Una dificultad aislada puede ser

transitoria y resolverse mediante apoyos sencillos; mientras que la concurrencia de varias señales puede indicar una situación que requiere mayor atención. El análisis debe considerar cómo interactúan estas condiciones y qué recursos protectores se encuentran disponibles.

La valoración integral también exige evitar respuestas uniformes. No todas las situaciones necesitan la misma intensidad de intervención. Algunas pueden resolverse mediante orientación, comunicación y seguimiento; otras requieren planes más estructurados; y determinados casos demandan coordinación inmediata con servicios especializados. Establecer distintos niveles de respuesta permite utilizar los recursos disponibles de manera más adecuada y proporcional.

El acompañamiento constituye el siguiente componente esencial. Una vez identificada una necesidad, resulta necesario definir qué se pretende lograr, quiénes participarán, qué acciones se desarrollarán, qué recursos estarán disponibles y cómo se evaluarán los avances. Sin estas definiciones, las intervenciones corren el riesgo de convertirse en respuestas dispersas sin continuidad.

Acompañar significa también realizar seguimiento. Las necesidades de los estudiantes pueden modificarse y las estrategias deben ajustarse en función de su evolución. Una acción inicialmente adecuada puede dejar de ser suficiente o, por el contrario, puede reducirse progresivamente cuando las condiciones mejoran. El seguimiento permite evitar tanto el abandono prematuro de los apoyos como su prolongación innecesaria.

Dentro de este proceso, la continuidad educativa constituye una prioridad transversal. La permanencia escolar no debe entenderse únicamente como asistencia física a la institución. Implica mantener un vínculo significativo con el aprendizaje, la comunidad educativa y las posibilidades de desarrollo personal. Un estudiante puede continuar formalmente

matriculado y, sin embargo, encontrarse progresivamente desconectado del proceso educativo.

Por esta razón, proteger la continuidad educativa exige observar múltiples dimensiones. El rendimiento, la participación, la asistencia, la convivencia y el bienestar emocional ofrecen información complementaria sobre la relación del estudiante con la escuela. La combinación de estas dimensiones permite desarrollar una visión más completa que la ofrecida por cualquier indicador aislado.

Otro aspecto fundamental es la capacidad institucional para responder. No resulta suficiente identificar necesidades individuales si la institución carece de mecanismos de comunicación, coordinación, registro, derivación o seguimiento. La calidad de la respuesta depende en gran medida de la capacidad organizativa del propio ecosistema educativo.

Evaluar esta capacidad implica preguntarse si existen canales efectivos de comunicación con las familias, si los responsables conocen sus funciones, si existen mecanismos para identificar señales tempranas, si la información se maneja adecuadamente, si se cuenta con redes comunitarias y si las intervenciones son posteriormente evaluadas. Estas cuestiones permiten trasladar parte de la responsabilidad desde el estudiante hacia las condiciones institucionales que deben sostener su acompañamiento.

La obra se desarrolla desde esta perspectiva integradora y avanza de manera progresiva desde la comprensión de los vínculos entre familia, escuela y comunidad hacia el análisis de los principales desafíos que pueden afectar las trayectorias educativas y, posteriormente, hacia la construcción de mecanismos orientados a la prevención, la actuación coordinada, el acompañamiento y la evaluación de la capacidad de respuesta.

En términos generales, se abordan las relaciones de corresponsabilidad, los cambios familiares y sociales

contemporáneos, la comunicación, la confianza, la participación, la diversidad familiar, las dificultades académicas, los problemas de convivencia, el ausentismo, el rezago, el riesgo de abandono y las situaciones de vulnerabilidad. Estos aspectos se articulan con una propuesta orientada a fortalecer la detección temprana, la valoración de riesgos y factores protectores, la planificación de respuestas y la coordinación entre los diferentes actores implicados.

Esta organización responde a una intención fundamental: evitar que los principios generales de integración queden limitados al plano discursivo. La colaboración entre familia y escuela ha sido ampliamente reconocida como necesaria, pero todavía existe una distancia significativa entre reconocer su importancia y convertirla en procedimientos sistemáticos de actuación. La presente obra busca contribuir precisamente a reducir esa distancia.

El enfoque adoptado privilegia la prevención frente a la reacción tardía, la contextualización frente a la generalización, la corresponsabilidad frente a la culpabilización y la articulación frente a la fragmentación. Esta orientación no elimina la necesidad de establecer responsabilidades individuales e institucionales, pero plantea que dichas responsabilidades deben comprenderse dentro de un sistema más amplio de relaciones.

Una de las ideas centrales consiste en reconocer que las dificultades educativas no deben convertirse en etiquetas permanentes. Los estudiantes atraviesan etapas, enfrentan cambios y responden de manera diferente a las circunstancias. Una dificultad observada en un momento determinado puede modificarse mediante apoyo oportuno, cambios en el entorno, fortalecimiento de vínculos o acceso a recursos adecuados.

Del mismo modo, las familias no deben ser clasificadas en términos simplistas como funcionales o disfuncionales a partir de una característica aislada. Las realidades familiares son dinámicas y pueden combinar simultáneamente dificultades importantes con capacidades significativas de protección. La

función educativa consiste en comprender esta complejidad y construir respuestas basadas en información, respeto y colaboración.

La escuela tampoco debe ser considerada una institución onnipotente capaz de resolver por sí sola todos los problemas sociales que atraviesan a sus estudiantes. Su capacidad tiene límites y determinadas situaciones requieren intervención de otras instituciones. Reconocer estos límites no significa renunciar a la responsabilidad educativa; significa aprender a trabajar en red.

El fortalecimiento de redes constituye, por ello, una condición indispensable. Una institución que conoce los recursos de su territorio y mantiene vínculos con otros actores dispone de mayores posibilidades de responder oportunamente. La coordinación previa resulta especialmente importante porque permite evitar que la búsqueda de apoyos comience solamente cuando aparece una situación crítica.

La construcción de ecosistemas educativos sólidos exige también una cultura de evaluación. Las intervenciones deben analizarse para determinar si han producido los resultados esperados. Evaluar permite identificar fortalezas, corregir dificultades y generar aprendizaje institucional. Sin evaluación, existe el riesgo de repetir acciones simplemente porque forman parte de la rutina, aunque su efectividad no haya sido comprobada.

La evaluación no debe limitarse al estudiante. También resulta necesario analizar la calidad de la comunicación, la participación familiar, la coordinación entre actores, la utilización de redes y la capacidad institucional para dar seguimiento. De este modo, la pregunta deja de ser únicamente qué dificultad presenta el estudiante y se amplía hacia otra cuestión igualmente importante: qué tan preparado se encuentra el entorno educativo para responder a esa dificultad.

En definitiva, la perspectiva desarrollada en esta obra entiende la educación como una responsabilidad compartida y profundamente relacional. El estudiante ocupa una posición central, pero su desarrollo se encuentra vinculado con la calidad de las relaciones que lo rodean. Cuando estas relaciones se articulan, las posibilidades de protección, aprendizaje y continuidad aumentan; cuando permanecen fragmentadas, incluso los recursos disponibles pueden perder efectividad.

La integración entre escuela, familia y comunidad no debe concebirse como una fórmula abstracta ni como una aspiración difícil de trasladar a la práctica. Puede convertirse en una forma concreta de organización educativa basada en comunicación, confianza, detección temprana, valoración integral, planificación, coordinación y seguimiento.

Educar implica enseñar, pero también observar, escuchar, acompañar y construir oportunidades. Implica comprender que detrás de una calificación, una ausencia, una conducta o un conflicto existe una historia que debe ser interpretada antes de emitir conclusiones. Implica reconocer que los problemas complejos requieren respuestas igualmente integrales y que la cooperación puede ampliar considerablemente las capacidades de cada actor.

Desde esta perspectiva, la obra aspira a contribuir a la construcción de comunidades educativas capaces de actuar antes de que las dificultades se consoliden, de acompañar sin estigmatizar, de intervenir sin fragmentar y de proteger las trayectorias educativas mediante responsabilidades compartidas. El reto no consiste únicamente en lograr que los estudiantes ingresen y permanezcan en la escuela, sino en crear condiciones para que puedan aprender, participar, convivir, desarrollarse y construir proyectos de vida dentro de entornos educativos que los reconozcan y los acompañen.



01

**Familia, escuela
y comunidad:**
*corresponsabilidad y
construcción del vínculo
educativo*

1.1. Corresponsabilidad educativa entre familia, escuela y comunidad

La educación constituye un proceso social complejo que no puede ser atribuido de manera exclusiva a una sola institución ni reducirse a la acción del docente dentro del aula. Educar supone acompañar la formación de niños y adolescentes en dimensiones intelectuales, emocionales, sociales, éticas y ciudadanas que se construyen de manera simultánea en distintos espacios de interacción. La familia, la escuela, la comunidad y el propio estudiante participan, desde funciones diferentes, en ese proceso de formación. Por ello, hablar de responsabilidad compartida significa reconocer que el desarrollo educativo depende de relaciones de cooperación capaces de articular esfuerzos, expectativas y recursos alrededor de las necesidades del estudiante. Coral Ojeda y Patiño De Los Ríos (2025) sostienen precisamente que la educación se configura como una tarea compartida entre docentes, familia y estudiante, en la medida en que cada uno interviene desde responsabilidades específicas que no pueden ser plenamente sustituidas por los demás.

Esta perspectiva obliga a superar una visión reducida según la cual la escuela sería la única responsable de enseñar, corregir, orientar, formar valores y resolver las dificultades que aparecen durante el desarrollo de niños y adolescentes. La escuela posee responsabilidades pedagógicas e institucionales fundamentales, pero no puede reemplazar las experiencias educativas que se producen en el hogar ni las influencias sociales que se originan en el entorno comunitario. De igual modo, la familia no puede delegar completamente en la escuela la formación de hábitos, actitudes, límites, valores y formas de convivencia. La educación compartida aparece, por tanto, cuando los diferentes actores reconocen tanto sus propias responsabilidades como la necesidad de coordinarse con los demás. Comellas Carbó (2009) plantea esta lógica desde la construcción de redes educativas, entendidas como espacios comunitarios

de responsabilidad compartida capaces de fortalecer competencias relacionales y prevenir diferentes formas de violencia.

La corresponsabilidad educativa no implica que todos los actores realicen las mismas tareas. Uno de sus principios esenciales consiste precisamente en distinguir funciones sin fragmentar el proceso. La familia aporta un contexto de socialización primaria en el que se construyen vínculos afectivos, hábitos, normas, expectativas y formas iniciales de interpretar el mundo. La escuela organiza sistemáticamente la enseñanza, desarrolla competencias, orienta procesos de aprendizaje, identifica necesidades educativas y crea condiciones de convivencia que permiten ampliar la experiencia social del estudiante. La comunidad, por su parte, ofrece escenarios de participación, pertenencia, interacción, cultura y construcción de ciudadanía. El estudiante tampoco debe ser considerado un receptor pasivo de las decisiones adultas, porque progresivamente tiene que desarrollar autonomía, responsabilidad y capacidad para participar en su propio proceso educativo.

Esta diferenciación de funciones resulta importante porque una corresponsabilidad mal entendida puede transformarse en desplazamiento de responsabilidades. López Meza et al. (2026) advierten sobre los conflictos que se producen cuando la corresponsabilidad educativa termina convirtiéndose en una responsabilidad unidireccional. Esta situación puede aparecer cuando la escuela atribuye cualquier dificultad a la familia o cuando la familia espera que la institución educativa resuelva por completo problemas que también requieren intervención en el hogar. En ambos casos, la consecuencia es similar: se debilita la cooperación y el estudiante queda situado en medio de un conflicto de atribuciones. La corresponsabilidad exige abandonar la búsqueda de culpables y avanzar hacia la identificación conjunta de necesidades, capacidades y posibilidades de actuación.

La familia constituye el primer espacio educativo porque en ella se desarrollan experiencias fundamentales relacionadas con la comunicación, la seguridad afectiva, la regulación de la conducta, el sentido de pertenencia y la formación de hábitos. No se trata de afirmar que exista un único modelo familiar capaz de garantizar mejores resultados educativos, sino de reconocer que las prácticas cotidianas del hogar influyen en la manera en que niños y adolescentes se aproximan posteriormente a la escuela. Kong y Lu (2024) utilizan el concepto de familia de aprendizaje para destacar aquellos entornos familiares en los que el conocimiento, la curiosidad y el crecimiento personal forman parte de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la familia educa no solo cuando ayuda a resolver tareas escolares, sino también cuando conversa, escucha, orienta, establece límites, estimula preguntas y favorece que sus integrantes aprendan unos de otros.

El acompañamiento familiar posee una relación importante con los procesos académicos, aunque debe evitarse reducirlo a vigilancia o control de calificaciones. Betancourt Chila y Bejarano Bustos (2025) destacan el valor del acompañamiento durante los procesos académicos como parte de la responsabilidad educativa de las familias. Acompañar significa interesarse por las experiencias escolares, reconocer dificultades, estimular la perseverancia, favorecer hábitos y mantener comunicación con la institución. No implica convertir a los padres o cuidadores en profesores domésticos ni trasladar hacia ellos funciones propias de los profesionales de la educación. La corresponsabilidad resulta más efectiva cuando la familia fortalece condiciones favorables para el aprendizaje y la escuela asume plenamente la responsabilidad pedagógica de enseñar.

La participación familiar constituye, en este sentido, uno de los componentes centrales de una educación compartida. Pizarro Laborda et al. (2013) analizan la relación entre familia y procesos de aprendizaje y

muestran la importancia de la vinculación entre los distintos contextos en los que se desarrolla el niño. La participación no debería limitarse a reuniones administrativas, firmas, autorizaciones o convocatorias cuando aparece un problema. Una participación educativa sustantiva implica comunicación sobre aprendizajes, intercambio de información, acompañamiento de trayectorias, reconocimiento de logros, cooperación frente a las dificultades y construcción de expectativas comunes.

Mora Rosales et al. (2025) señalan que la participación familiar se encuentra relacionada con múltiples factores que intervienen en el rendimiento académico. Esto obliga a comprender que dicha participación no depende únicamente de la voluntad de las familias. Las condiciones laborales, la disponibilidad de tiempo, la situación económica, el nivel educativo de los adultos, la distancia respecto a la institución y las propias experiencias familiares con la escuela pueden facilitar o limitar determinadas formas de implicación. Una escuela que aspire a construir corresponsabilidad debe tener en cuenta estas diferencias y evitar juzgar el compromiso familiar únicamente por la presencia física en actividades escolares.

Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Bond et al. (2025) muestran que la implicación parental con la escuela y el compromiso con el aprendizaje pueden adoptar formas distintas. Una familia puede participar poco en actividades presenciales y, sin embargo, mantener un alto grado de interés por los estudios del niño o adolescente. La escuela necesita, por tanto, reconocer formas diversas de participación y construir canales suficientemente flexibles para incorporar a familias con condiciones muy diferentes. La corresponsabilidad no puede convertirse en un modelo rígido que termine excluyendo precisamente a quienes enfrentan mayores dificultades para responder a las demandas institucionales.

La educación compartida exige también reconocer que las relaciones entre familia y escuela están atravesadas por diferencias culturales y relaciones de poder. Delgado Gaitan (2012) analiza cómo la cultura, la alfabetización y el poder influyen sobre las relaciones entre familia, comunidad y escuela. Una institución puede declarar que promueve la participación y, al mismo tiempo, mantener prácticas en las que solo reconoce como legítimos los saberes y discursos escolares. Cuando esto ocurre, la familia es convocada principalmente para recibir instrucciones y cumplir decisiones tomadas previamente. La corresponsabilidad auténtica requiere una relación más horizontal, donde las familias puedan aportar información, expresar necesidades, formular preguntas y participar en decisiones relacionadas con la educación de sus hijos.

La participación familiar adquiere especial relevancia en el desarrollo de escuelas inclusivas. Calvo et al. (2016) consideran que la participación de las familias constituye un requisito fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva. Las familias poseen información sobre la historia, las fortalezas, las necesidades y las experiencias del estudiante que puede resultar indispensable para comprender determinadas situaciones escolares. Sin embargo, esta participación debe ser planificada y no improvisada. La escuela necesita definir espacios, procedimientos y posibilidades concretas para que la colaboración no dependa únicamente de iniciativas personales o de la aparición de problemas.

En este marco, la corresponsabilidad debe apoyarse en la confianza. Familia y escuela pueden mantener contacto frecuente sin haber construido necesariamente una relación de confianza. Esta se desarrolla cuando ambas partes reconocen la legitimidad de la otra, cumplen los acuerdos establecidos, comunican las dificultades con respeto y muestran disposición para colaborar. Una familia necesita confiar en que la escuela escuchará seriamente una preocupación relacionada

con el aprendizaje, la convivencia o el bienestar del estudiante. La institución educativa necesita, a su vez, confiar en que la familia responderá dentro de sus posibilidades y aportará información relevante cuando sea necesario.

La confianza no implica ausencia de diferencias. Familia y escuela pueden interpretar de manera distinta una misma conducta porque observan al estudiante en contextos diferentes. Un niño puede mostrarse participativo en el hogar y retraído en la escuela, o un adolescente puede mantener una conducta adecuada con los docentes y presentar conflictos familiares. Estas diferencias deben entenderse como información complementaria y no necesariamente como contradicciones. Franco Marín y Orrego Noreña (2023) analizan precisamente los límites y posibilidades en la construcción de vínculos educativos entre familia y escuela, lo que permite comprender que la cooperación requiere reconocer tanto las posibilidades de encuentro como las diferencias entre ambos espacios.

La complementariedad entre educación familiar y escolar se construye cuando cada institución reconoce aquello que puede aportar y aquello que necesita de la otra. La familia puede favorecer hábitos de estudio, responsabilidad, organización y disposición hacia el aprendizaje, mientras la escuela debe diseñar experiencias pedagógicas capaces de responder a las características del estudiante. Del mismo modo, la escuela puede detectar dificultades que no se manifiestan en el hogar, mientras la familia puede aportar información sobre circunstancias personales que ayuden a interpretar determinados cambios escolares. Esta complementariedad evita que la responsabilidad se fragmente y permite construir respuestas más integrales.

La responsabilidad de la escuela frente a las necesidades del estudiante debe comprenderse como una obligación institucional. La función escolar no termina con la transmisión de contenidos. Cuando

un estudiante presenta dificultades persistentes de aprendizaje, ausencias frecuentes, desmotivación, conflictos de convivencia o cambios significativos en su comportamiento, la institución debe analizar qué está ocurriendo y activar mecanismos de apoyo. Esto implica revisar también las propias prácticas pedagógicas. No toda dificultad puede atribuirse a falta de esfuerzo, poca atención familiar o problemas externos. La corresponsabilidad comienza cuando cada actor examina primero aquello que le corresponde transformar.

La escuela debe evitar, por tanto, que el concepto de corresponsabilidad sea utilizado para desplazar responsabilidades hacia la familia. Si un estudiante no aprende, la institución necesita revisar estrategias, apoyos, formas de evaluación y posibles barreras antes de concluir que el problema reside exclusivamente fuera de la escuela. Al mismo tiempo, la familia debe reconocer que determinadas dificultades requieren continuidad en el hogar y que algunos hábitos educativos no pueden depender únicamente de la intervención escolar. La responsabilidad compartida adquiere sentido cuando existe reciprocidad y no cuando una de las partes utiliza el concepto para exigir actuaciones a la otra.

La corresponsabilidad familiar puede tener efectos relevantes en el desarrollo de capacidades relacionadas con la autorregulación. Perero-Rosado et al. (2024) muestran la relación entre corresponsabilidad familiar y desempeño metacognitivo en adolescentes. Esto resulta especialmente importante porque el objetivo del acompañamiento educativo no debería ser mantener al estudiante bajo control permanente, sino ayudarlo a desarrollar progresivamente capacidad para planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos. La familia y la escuela comparten la tarea de favorecer este tránsito desde la dependencia hacia la autonomía.

Colocar al estudiante en el centro del proceso significa reconocer que las decisiones educativas deben

orientarse por sus necesidades, derechos y posibilidades de desarrollo. Esto modifica la manera de comprender la relación entre adultos. La corresponsabilidad no puede reducirse a una alianza entre familia y escuela destinada a controlar al estudiante. Debe convertirse en una alianza para crear condiciones de aprendizaje, participación y bienestar. El estudiante necesita ser escuchado, especialmente cuando las decisiones afectan directamente su trayectoria educativa, sus relaciones o sus responsabilidades.

Esta centralidad del estudiante exige reconocerlo simultáneamente como sujeto de derechos y como sujeto de responsabilidades. Tiene derecho a recibir una educación de calidad, a ser tratado con dignidad, a ser escuchado y a recibir apoyo cuando enfrenta dificultades. También debe asumir responsabilidades progresivas relacionadas con el estudio, la convivencia, el respeto a los demás, el cuidado de los espacios comunes y la participación en su propio aprendizaje. Martín-Antón et al. (2020) muestran que determinadas variables personales y familiares influyen sobre la responsabilidad social en estudiantes de educación primaria, lo que confirma la importancia de trabajar esta dimensión desde diferentes contextos educativos.

La educación para la responsabilidad no debe confundirse con obediencia. Un estudiante responsable no es simplemente aquel que cumple instrucciones porque teme una sanción. La responsabilidad supone comprender consecuencias, reconocer necesidades ajenas, tomar decisiones y asumir compromisos. Por ello, el acompañamiento familiar y escolar debe ir evolucionando desde el control externo hacia la autorregulación. Esta transición requiere confianza, oportunidades para tomar decisiones y espacios donde el niño o adolescente pueda aprender también de sus errores.

Las obligaciones familiares forman parte del contexto educativo del estudiante y pueden influir

en la manera en que este valora su experiencia académica. Glover et al. (2025) estudian la relación entre obligaciones familiares, eficacia académica y valores relacionados con el estudio. Estos hallazgos permiten recordar que los estudiantes no llegan a la escuela en condiciones idénticas. Algunos participan en tareas domésticas intensas, cuidan familiares o enfrentan otras responsabilidades que pueden afectar su disponibilidad para el estudio. Una educación corresponsable necesita comprender estas realidades antes de interpretar automáticamente determinados comportamientos como falta de compromiso.

La responsabilidad compartida debe extenderse igualmente hacia la comunidad. La educación ocurre dentro de un territorio concreto y se encuentra influida por sus condiciones sociales, culturales y económicas. Las organizaciones comunitarias, bibliotecas, espacios culturales, centros deportivos, instituciones públicas y redes sociales pueden ampliar las oportunidades educativas disponibles para niños y adolescentes. Comellas Carbó (2009) destaca precisamente la importancia de construir redes educativas comunitarias capaces de asumir responsabilidades compartidas y fortalecer competencias relacionales.

La comunidad posee, además, una responsabilidad social en la construcción de entornos seguros y educativos. Los niños y adolescentes aprenden no solamente de los discursos de la escuela o la familia, sino también de las prácticas que observan en su entorno. Una comunidad que normaliza la violencia, la discriminación o la exclusión transmite mensajes educativos contradictorios con los principios que puedan enseñarse formalmente. Por el contrario, una comunidad que promueve participación, respeto, solidaridad y cuidado de los espacios comunes contribuye directamente al desarrollo social del estudiante.

Las redes comunitarias resultan especialmente importantes cuando las dificultades superan la

capacidad de respuesta de la familia y la escuela. Problemas de violencia, exclusión, pobreza, abandono escolar o necesidades sociales complejas requieren con frecuencia la participación de varios servicios e instituciones. La escuela puede detectar señales y acompañar al estudiante, pero no siempre dispone de todos los recursos necesarios para intervenir. La corresponsabilidad comunitaria permite ampliar la respuesta y evitar que cada institución actúe de manera aislada.

La relación entre familia, escuela y comunidad debe construirse, además, mediante objetivos educativos compartidos. La cooperación resulta difícil cuando cada actor persigue metas diferentes o transmite mensajes contradictorios. Los objetivos comunes pueden relacionarse con el aprendizaje, la convivencia, la autonomía, la responsabilidad, el respeto y la participación. No significa que todos deban coincidir en cada criterio, sino que necesitan establecer acuerdos básicos sobre aquello que desean favorecer en el desarrollo del estudiante.

Estos objetivos compartidos deben traducirse en prácticas concretas. Una familia puede valorar la autonomía, pero limitar constantemente las decisiones del adolescente. Una escuela puede declarar que promueve la participación, pero organizar sus procesos sin escuchar a los estudiantes. Una comunidad puede defender públicamente la inclusión mientras mantiene prácticas discriminatorias. La corresponsabilidad exige coherencia entre los valores declarados y las oportunidades reales que se ofrecen para vivirlos.

La comunicación constituye uno de los principales medios para construir esa coherencia. Debe ser frecuente, comprensible y bidireccional. La escuela necesita informar, pero también escuchar. La familia necesita expresar preocupaciones, pero también conocer los criterios pedagógicos y las decisiones institucionales. Cuando la comunicación aparece

solo durante situaciones problemáticas, termina asociándose con sanciones, reclamos o conflictos. Una relación corresponsable necesita también comunicación alrededor de los logros, los avances y las oportunidades.

Ridgway et al. (2025), aunque estudian la atención centrada en la familia desde otro ámbito profesional, resaltan la importancia de relaciones respetuosas, comunicación efectiva y reconocimiento de las necesidades familiares. Estos principios resultan transferibles al contexto educativo porque recuerdan que acompañar a una familia no significa imponerle decisiones. La colaboración se fortalece cuando las instituciones reconocen capacidades, escuchan experiencias y adaptan sus respuestas a las condiciones reales de las personas.

La participación familiar debe construirse también desde una perspectiva de inclusión. No todas las familias disponen de los mismos recursos para participar, ni todas se relacionan con la escuela de la misma manera. Por ello, la institución debe ofrecer alternativas que permitan diferentes formas de implicación. Esto puede incluir reuniones presenciales, comunicación digital, entrevistas individuales, participación en proyectos, espacios de orientación y mecanismos de consulta. La corresponsabilidad se debilita cuando la escuela define una única forma válida de participación.

De igual modo, la familia necesita comprender que el acompañamiento educativo no puede aparecer únicamente cuando existen bajas calificaciones. La participación debe formar parte de la cotidianidad. Conversar sobre lo aprendido, reconocer avances, estimular preguntas, apoyar la organización del tiempo y mostrar interés por las experiencias escolares son prácticas que fortalecen el vínculo educativo. Kong y Lu (2024) permiten ampliar esta idea al mostrar que una familia orientada al aprendizaje puede influir sobre comportamientos y disposiciones que van más allá de una tarea escolar específica.

La escuela tiene también la responsabilidad de evitar que los problemas de convivencia sean tratados como asuntos puramente individuales. Conflictos entre estudiantes, situaciones de exclusión, rechazo o violencia requieren respuestas institucionales que incluyan prevención, acompañamiento y construcción de normas compartidas. La familia puede colaborar, pero no puede resolver desde el hogar relaciones que se producen dentro del espacio escolar. Del mismo modo, la comunidad puede ofrecer apoyos, pero la institución educativa mantiene una responsabilidad directa sobre la convivencia que ocurre bajo su cuidado.

La corresponsabilidad adquiere una dimensión especialmente importante ante las dificultades que afectan la continuidad escolar. Ausentismo, rezago, desmotivación y bajo rendimiento no deberían abordarse solamente como incumplimientos. Cada una de estas situaciones puede tener causas diferentes y requerir combinaciones distintas de apoyo. La escuela necesita identificar tempranamente las señales y comunicarse con la familia antes de que el problema se agrave. La familia debe aportar información y acompañamiento, mientras la comunidad puede contribuir cuando existen factores sociales que sobrepasan las posibilidades de ambos espacios.

En este sentido, la corresponsabilidad posee también un carácter preventivo. No debe activarse únicamente después de una crisis. Las relaciones de confianza, los canales de comunicación y las redes de apoyo necesitan construirse antes de que aparezcan los problemas. Comellas Carbó (2009) vincula precisamente las redes educativas con la prevención de la violencia, lo que permite comprender que una comunidad educativa articulada dispone de mayores capacidades para identificar riesgos y responder de manera anticipada.

La cooperación entre familia y escuela también puede fortalecer procesos cognitivos y motivacionales. Perero-Rosado et al. (2024) relacionan la corresponsabilidad

familiar con el desempeño metacognitivo del adolescente. Este vínculo resulta relevante porque muestra que la participación familiar no solo tiene efectos sobre aspectos administrativos o disciplinarios, sino que puede contribuir a procesos relacionados con la forma en que el estudiante organiza y comprende su propio aprendizaje.

Al mismo tiempo, la implicación de la familia debe evitar convertirse en sobreprotección. El objetivo último no consiste en que el estudiante dependa permanentemente de los adultos para organizar sus tareas, resolver conflictos o tomar decisiones. La corresponsabilidad debe generar las condiciones para que niños y adolescentes adquieran gradualmente mayor autonomía. Familia y escuela acompañan, orientan y establecen límites, pero también necesitan abrir espacios para que el estudiante actúe, decida y asuma consecuencias.

Esta autonomía progresiva constituye parte esencial del desarrollo integral. La educación no puede medirse solamente por los resultados académicos. Un estudiante puede obtener buenas calificaciones y presentar dificultades importantes para relacionarse, tomar decisiones, controlar impulsos o asumir responsabilidades. Del mismo modo, un niño con dificultades académicas puede mostrar fortalezas sociales, creativas o emocionales que deben ser reconocidas. La corresponsabilidad permite construir una mirada más amplia sobre el desarrollo y evita reducir al estudiante a un indicador de rendimiento.

La educación integral supone atender simultáneamente aprendizajes, valores, convivencia, autonomía, bienestar emocional y participación social. Ninguno de estos componentes puede construirse completamente desde un solo espacio. La familia aporta seguridad afectiva y experiencias primarias de convivencia; la escuela organiza aprendizajes sistemáticos y relaciones sociales más amplias; la comunidad incorpora

escenarios de ciudadanía y participación. El estudiante integra estas influencias y construye progresivamente su propia identidad.

Por ello, la responsabilidad compartida debe convertirse en un principio estructural de la organización educativa. No basta con mencionarla en documentos institucionales. Tiene que expresarse en las formas de comunicación, en la participación de las familias, en los mecanismos de atención a las necesidades, en los vínculos con la comunidad y en la capacidad del estudiante para intervenir en las decisiones que le afectan. Coral Ojeda y Patiño De Los Ríos (2025) permiten comprender esta relación como una articulación entre pilares educativos que necesitan sostenerse mutuamente.

Cuando esta articulación funciona, las responsabilidades se complementan. La familia no sustituye a la escuela, la escuela no sustituye a la familia y la comunidad no reemplaza a ninguna de las dos. Cada espacio aporta experiencias y recursos diferentes que pueden potenciarse cuando existe cooperación. Franco Marín y Orrego Noreña (2023) muestran que la relación entre familia y escuela posee límites, pero también amplias posibilidades de construcción conjunta. Reconocer esos límites evita expectativas irreales; reconocer las posibilidades permite avanzar hacia vínculos más sólidos.

La relación entre familia y escuela adquiere mayor profundidad cuando se comprende como un vínculo educativo sustentado en fundamentos epistemológicos, sociológicos y pedagógicos. Rojas-Valladares y Pire-Rojas (2024) destacan que esta relación constituye un desafío educativo que exige reconocer las particularidades de ambas instituciones y, al mismo tiempo, sus posibilidades de articulación en la formación de los estudiantes. La familia aporta experiencias, valores, pautas de convivencia y conocimientos derivados de la vida cotidiana, mientras la escuela incorpora saberes pedagógicos, procesos

sistemáticos de enseñanza y espacios más amplios de socialización.

Desde esta perspectiva, la cooperación no supone sustituir las funciones de una institución por las de la otra, sino establecer relaciones de comunicación, participación y corresponsabilidad que permitan aprovechar sus aportes diferenciados. Fortalecer este vínculo favorece una comprensión más integral de las necesidades del estudiante y amplía las posibilidades de construir respuestas educativas coherentes con su realidad familiar, escolar y social.

Una educación concebida como responsabilidad compartida requiere pasar de la delegación a la cooperación, de la comunicación unilateral al diálogo, de la culpabilización a la búsqueda de soluciones y del control del estudiante a su participación responsable. También exige pasar de acciones aisladas a redes educativas capaces de integrar familia, escuela y comunidad. El centro de esta articulación debe ser siempre el desarrollo integral de niños y adolescentes, entendido no solamente como adquisición de conocimientos, sino como formación de personas capaces de aprender, convivir, decidir, asumir responsabilidades y participar activamente en la sociedad.

La fortaleza de una comunidad educativa no se mide únicamente por la calidad de sus programas académicos, sino también por la capacidad de sus actores para compartir responsabilidades sin diluirlas. Una escuela que escucha a las familias, una familia que acompaña sin sustituir al estudiante, una comunidad que ofrece entornos protectores y un estudiante que participa progresivamente en sus decisiones conforman una red educativa más sólida. La corresponsabilidad adquiere entonces un sentido práctico: convierte la educación en un compromiso colectivo organizado alrededor del bienestar, los derechos y las posibilidades de desarrollo de cada niño y adolescente (Figura 1.1).

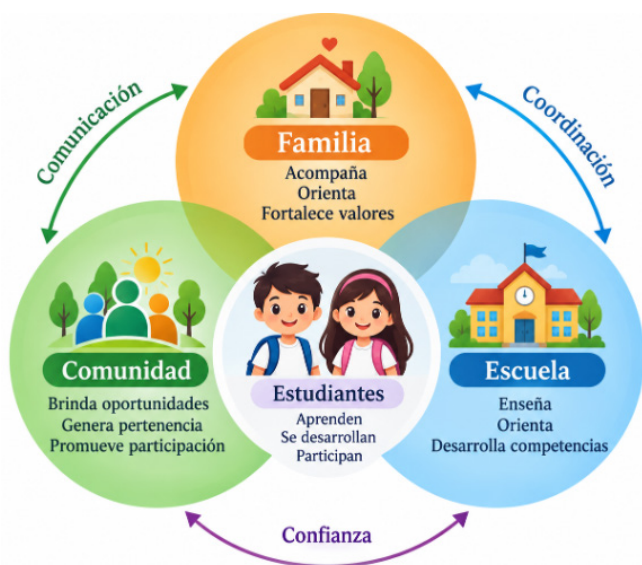


Figura 1.1. Articulación de la corresponsabilidad educativa entre familia, escuela, comunidad y estudiante.

En última instancia, educar de manera compartida significa asumir que ningún estudiante debería quedar atrapado entre instituciones que se responsabilizan mutuamente de sus dificultades. Cuando aparece una necesidad, cada actor debe preguntarse qué puede hacer desde su función y con quién necesita coordinarse. Esta lógica fortalece la confianza, reduce la fragmentación y permite responder con mayor coherencia a las múltiples dimensiones del desarrollo. La educación deja así de entenderse como una tarea depositada exclusivamente en la escuela y se consolida como una responsabilidad social compartida, sostenida por la cooperación entre familia, institución educativa, comunidad y estudiante.

1.2. Familia y escuela frente a las transformaciones sociales contemporáneas

La familia constituye una de las instituciones sociales fundamentales para la formación de las personas y uno de los primeros espacios en los que se construyen vínculos, normas, valores, formas de comunicación, pautas de comportamiento y referentes para la

convivencia. Sin embargo, definir qué se entiende por familia resulta cada vez más complejo, porque sus estructuras, funciones y dinámicas no han permanecido invariables. Las transformaciones económicas, culturales, demográficas, laborales y tecnológicas han modificado las maneras de conformar una familia, distribuir responsabilidades, ejercer la parentalidad y establecer relaciones entre sus integrantes. Por esta razón, una definición limitada al matrimonio, la consanguinidad o la convivencia permanente bajo un mismo techo resulta insuficiente para representar la diversidad familiar contemporánea (Álvarez Colín, 2008; Cieślukowska, 2018; Reuben Soto, 2006).

Las aportaciones de Arés Muzio (1990, 2002); y Arés Muzio y Benítez Pérez (2009) resultan particularmente útiles para comprender esta complejidad, al identificar tres criterios relevantes para conceptualizar la familia: el vínculo consanguíneo, el vínculo cohabitacional y el vínculo afectivo. Estos criterios permiten superar una concepción exclusivamente biológica y comprender la familia como una realidad relacional en la que interactúan parentesco, convivencia, afectividad, cuidado, protección y responsabilidad. No necesariamente todas estas dimensiones aparecen con igual intensidad en cada configuración familiar, pero su consideración conjunta permite explicar mejor quiénes son reconocidos como integrantes de una familia y qué funciones desempeñan dentro de ella.

El vínculo consanguíneo ha constituido históricamente uno de los criterios principales para establecer la pertenencia familiar. Padres, hijos, hermanos, abuelos y otros parientes forman redes genealógicas mediante las cuales se transmiten historias, identidades, costumbres y referentes culturales entre generaciones. Sin embargo, la consanguinidad no explica por sí sola todas las formas actuales de pertenencia familiar. La adopción constituye uno de los ejemplos más evidentes, pero también lo son las familias reconstituidas y otras relaciones en las que el cuidado, la protección y las

responsabilidades parentales son asumidos por personas que no comparten vínculos biológicos. La familia, por tanto, no puede reducirse a una genealogía.

La cohabitación representa otro criterio tradicionalmente utilizado para identificar a la familia. Compartir un hogar favorece la construcción cotidiana de rutinas, responsabilidades, recursos y experiencias comunes. No obstante, tampoco constituye una condición absoluta. Las migraciones internacionales, la movilidad laboral, los procesos educativos desarrollados en otros territorios y las separaciones temporales han incrementado la existencia de familias cuyos miembros mantienen vínculos significativos aun cuando no residan permanentemente en un mismo espacio físico. Las familias transnacionales constituyen una expresión especialmente clara de este fenómeno: sus integrantes pueden encontrarse distribuidos entre diferentes ciudades o países y conservar relaciones de cuidado, autoridad, sostenimiento económico y pertenencia familiar. La distancia modifica las formas de convivencia, pero no necesariamente disuelve a la familia (Reuben Soto, 2006; Smith et al., 2016).

El vínculo afectivo introduce una dimensión indispensable para comprender las concepciones contemporáneas de familia. Esta constituye uno de los primeros espacios en los que las personas experimentan afecto, seguridad, reconocimiento, protección, cooperación, conflicto y cuidado. En ella se desarrollan aprendizajes sociales que posteriormente intervienen en la manera de relacionarse con otras personas y con diferentes instituciones. La transmisión de valores familiares puede contribuir desde edades tempranas al desarrollo de comportamientos asociados con la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación (Elsayed, 2024). Desde esta perspectiva, determinar quiénes forman una familia exige considerar no solamente quién está relacionado biológicamente con quién o quién reside en una misma vivienda, sino también cómo se construyen y mantienen los vínculos entre sus integrantes.

Esta comprensión permite reconocer que no existe una única estructura familiar. La familia nuclear o biparental, integrada generalmente por progenitores e hijos, constituye una de sus configuraciones, pero coexiste con familias extensas, monoparentales, reconstituidas o ensambladas, adoptivas, homoparentales, transnacionales y otras formas de organización familiar. La familia extensa incorpora la participación estable de abuelos, tíos u otros parientes; la monoparental se organiza fundamentalmente alrededor de un progenitor y sus hijos; la reconstituida surge de nuevas uniones en las que uno o ambos adultos aportan hijos de relaciones anteriores; mientras que las familias transnacionales mantienen su unidad relacional pese a la separación territorial de algunos de sus miembros. También existen hogares en los que abuelos u otros familiares asumen de manera principal funciones de cuidado y acompañamiento de niños y adolescentes.

La diversificación de las estructuras familiares no debe interpretarse automáticamente como debilitamiento de la familia. Lo que se ha producido es una transformación de sus formas de organización y de las maneras mediante las cuales desarrolla sus funciones. La familia tradicional ha experimentado modificaciones profundas, pero la institución familiar continúa desempeñando funciones esenciales de socialización, cuidado y educación (Fernández Escárzaga & Vázquez Soto, 2017; Luengo & Luzón, 2001). Por ello, resulta problemático evaluar la capacidad educativa de una familia exclusivamente a partir de su estructura. La presencia de dos progenitores, de uno solo o de otros cuidadores no determina por sí misma la calidad de las relaciones que se establecen en el hogar.

Esta distinción adquiere especial importancia en el ámbito educativo. Las escuelas reciben estudiantes procedentes de configuraciones familiares muy diversas y, por tanto, no deberían construir sus mecanismos de participación sobre la presunción de que todos viven con padre y madre, que ambos disponen de tiempo

para asistir a reuniones o que las responsabilidades educativas se distribuyen de manera semejante. En algunos casos, quien acompaña diariamente al estudiante es un abuelo; en otros, un progenitor que vive en otro país mantiene la responsabilidad económica y participa en determinadas decisiones; en otros, hermanos mayores u otros familiares desempeñan funciones importantes en la organización cotidiana. Comprender estas configuraciones permite a la escuela identificar quiénes constituyen realmente la red de apoyo del estudiante.

Al mismo tiempo que se diversificaron las estructuras familiares, se transformaron los roles desempeñados dentro de ellas. La distribución tradicional de funciones, basada en una marcada separación entre provisión económica y cuidado doméstico, ha perdido parte de la rigidez que históricamente la caracterizó. La incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, las transformaciones en las relaciones de género, el incremento de hogares con más de un proveedor económico y las nuevas concepciones sobre maternidad y paternidad han modificado las responsabilidades familiares. Padres y madres deben combinar actividades laborales, domésticas, educativas y de cuidado dentro de contextos frecuentemente caracterizados por una elevada presión temporal (Cieślukowska, 2018; Reuben Soto, 2006).

La conciliación entre trabajo y acompañamiento educativo constituye, por ello, uno de los principales desafíos contemporáneos. Los horarios laborales extensos, los desplazamientos diarios, el empleo informal, los turnos variables y la acumulación de responsabilidades pueden reducir las posibilidades de asistir a reuniones, supervisar tareas o participar regularmente en actividades escolares. Una presencia limitada en la escuela no equivale necesariamente a indiferencia respecto de la educación de los hijos. Esta diferenciación es fundamental, porque interpretar automáticamente la ausencia física como desinterés

puede producir valoraciones injustas sobre las familias y deteriorar la relación con la institución educativa.

Además, las posibilidades de participación no se distribuyen de manera homogénea. Las condiciones socioeconómicas, el género, la ocupación, el nivel educativo, el capital cultural y otras características intervienen en la relación que las familias pueden establecer con la escuela. Muñoz Rodríguez (2022) demuestra la importancia de considerar la interacción entre diferentes categorías sociales para comprender por qué determinadas condiciones favorecen u obstaculizan la participación. Exigir modalidades idénticas de involucramiento a todas las familias, sin reconocer sus diferencias materiales y sociales, puede terminar convirtiendo la participación educativa en un nuevo mecanismo de desigualdad.

La migración y la movilidad introducen desafíos adicionales. La separación temporal o prolongada de los miembros de una familia puede modificar la distribución de las responsabilidades parentales y provocar que abuelos, tíos, hermanos mayores u otras personas asuman funciones de acompañamiento. En estos casos, quien ejerce la responsabilidad legal, quien sostiene económicamente el hogar, quien acompaña diariamente al estudiante y quien mantiene contacto con la escuela pueden ser personas diferentes. Las instituciones educativas necesitan reconocer estas situaciones para evitar que su comunicación dependa exclusivamente de una representación convencional de padre y madre residentes en el mismo hogar.

La distancia física, además, no implica necesariamente ausencia parental. Las tecnologías digitales permiten mantener conversaciones cotidianas, supervisar determinadas actividades, participar en decisiones y sostener vínculos afectivos desde otros territorios. Sin embargo, estas herramientas no eliminan las dificultades producidas por la separación. Las condiciones laborales, las diferencias horarias, la conectividad y

la prolongación de la distancia pueden transformar la autoridad, la comunicación y las relaciones entre padres e hijos. Las familias contemporáneas pueden, por tanto, encontrarse físicamente fragmentadas y relacionalmente conectadas al mismo tiempo.

Los cambios generacionales también han transformado las prácticas de crianza y las relaciones entre adultos, niños y adolescentes. Los modelos basados predominantemente en relaciones verticales y en una autoridad poco negociable conviven actualmente con concepciones que conceden mayor importancia al diálogo, la participación, la autonomía progresiva y la negociación de determinadas normas. Estas transformaciones no se desarrollan de manera uniforme; distintos estilos educativos pueden coexistir entre familias, comunidades e incluso dentro de un mismo hogar (Fernández Escárzaga & Vázquez Soto, 2017; Jadue, 2003).

Las prácticas de crianza repercuten directamente en la experiencia escolar porque las maneras de establecer límites, gestionar conflictos, supervisar responsabilidades, reconocer logros y responder ante incumplimientos influyen en comportamientos que posteriormente se manifiestan en otros espacios sociales. Familia y escuela constituyen ámbitos diferenciados de socialización y educación, pero esa diferenciación no significa aislamiento. Ambas han construido históricamente funciones específicas y, al mismo tiempo, zonas de responsabilidad compartida que requieren una negociación permanente (Tyrell & Vanderstraeten, 2017; Vanderstraeten, 2023).

Precisamente en esas zonas compartidas aparecen algunas de las principales tensiones contemporáneas. La escuela puede considerar que determinados hábitos, valores, límites y normas deberían haberse construido previamente en el hogar, mientras algunas familias pueden esperar que la institución educativa asuma una función cada vez mayor en la formación conductual y

social de sus hijos. Cuando las responsabilidades no se encuentran claramente delimitadas, pueden producirse procesos de culpabilización recíproca: los docentes atribuyen determinadas dificultades a una supuesta falta de acompañamiento familiar y las familias responsabilizan a la escuela por problemas que consideran propios del ámbito educativo. El conflicto deja entonces de limitarse al desempeño del estudiante y alcanza la propia definición de qué corresponde hacer a cada institución.

A esta complejidad se añade la expansión de las tecnologías digitales. La socialización infantil y adolescente ya no se produce únicamente en la familia, la escuela y los grupos de pares físicamente próximos. Las redes sociales, plataformas audiovisuales, videojuegos en línea, servicios de mensajería y comunidades virtuales constituyen nuevos escenarios de interacción, construcción identitaria y circulación de referentes culturales. Familia y escuela han perdido parte de la centralidad exclusiva que poseían como fuentes de información y socialización, pues niños y adolescentes acceden directamente a discursos, modelos de comportamiento y relaciones producidos fuera de ambos espacios.

Esta realidad transforma también las relaciones entre padres e hijos. Las diferencias generacionales en competencias digitales pueden provocar que niños y adolescentes conozcan herramientas, lenguajes y entornos virtuales que sus padres comprenden de manera limitada. Las familias deben afrontar decisiones relacionadas con privacidad, tiempo de conexión, contenidos, exposición pública, contactos virtuales, ciberacoso y supervisión digital. Paralelamente, las escuelas reciben las consecuencias de conflictos que pueden originarse fuera de sus espacios físicos, pero trasladarse posteriormente a las aulas, lo que difumina aún más los límites tradicionales entre responsabilidad familiar, escolar y social.

Las tecnologías también ofrecen oportunidades para fortalecer la relación entre ambas instituciones. Las plataformas educativas, aplicaciones de mensajería y reuniones virtuales pueden facilitar la comunicación con familias cuyos horarios laborales o circunstancias territoriales dificultan la presencialidad. Sin embargo, estas posibilidades deben utilizarse con cautela porque la disponibilidad de dispositivos, conectividad y competencias digitales es desigual. La digitalización puede ampliar la participación de algunas familias y, simultáneamente, excluir a otras si se convierte en la única vía de comunicación.

En este escenario, la relación familia-escuela necesita superar las formas tradicionales de participación restringidas a reuniones, entrega de calificaciones, citaciones disciplinarias o solicitudes ocasionales de colaboración. Razeto (2016) destaca la relevancia del involucramiento familiar en la educación, mientras Moreno-Acero et al. (2018) evidencian cómo la relación puede quedar limitada al cumplimiento de obligaciones escolares, reuniones e informes académicos y de convivencia. Una relación construida principalmente alrededor del problema o del incumplimiento difícilmente puede generar confianza y corresponsabilidad.

La existencia de mecanismos formales de participación tampoco garantiza por sí sola una relación efectiva. Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021) identifican debilidades en la relación familia-escuela desde la perspectiva de futuros docentes, mientras Posada Calderón y Hernández Agudelo (2022) muestran la importancia de comprender el vínculo como una construcción que requiere reconocimiento, comunicación y colaboración. Familia y escuela pueden compartir el interés por la educación del estudiante y, pese a ello, mantener relaciones débiles cuando sus expectativas, lenguajes y concepciones sobre las responsabilidades educativas son diferentes.

La relación también se encuentra condicionada por los marcos institucionales y normativos. El análisis comparativo realizado por Paseka et al. (2025) muestra que las relaciones entre padres y escuela se articulan de manera diferente según los marcos legislativos y las concepciones institucionales de participación existentes en cada contexto. La corresponsabilidad educativa, por consiguiente, no puede descansar únicamente en la buena voluntad de docentes y familias; requiere estructuras que definan derechos, responsabilidades, mecanismos de comunicación y oportunidades efectivas para participar.

Las nuevas configuraciones sociales obligan igualmente a revisar la representación de familia desde la cual actúa la escuela. Nogueira y Coutinho (2025) destacan los desafíos que las transformaciones de los contextos educativos y las nuevas configuraciones sociales plantean a las relaciones contemporáneas entre familia y escuela. Una institución que continúa organizando toda su comunicación y participación alrededor de un único modelo familiar corre el riesgo de invisibilizar a una parte creciente de su comunidad educativa.

El desafío no consiste en trasladar progresivamente las responsabilidades escolares a las familias ni en pretender que la escuela sustituya las funciones propias del hogar. La corresponsabilidad implica reconocer que ambas instituciones participan en la formación del estudiante, pero poseen funciones, recursos y ámbitos de actuación diferentes. Familia y escuela educan, aunque no educan de la misma manera ni desde la misma posición. La diferenciación entre ambas resulta necesaria, pero también lo es la construcción de espacios de cooperación allí donde sus responsabilidades convergen (Tyrell & Vanderstraeten, 2017; Vanderstraeten, 2023).

Desde esta perspectiva, la familia aporta conocimientos sobre la historia, las características, las necesidades y las circunstancias particulares del

estudiante que difícilmente pueden ser sustituidos por la institución educativa. La escuela, por su parte, aporta conocimientos pedagógicos, profesionales y organizativos especializados. Arias Beatón et al. (2022) permiten comprender a las familias como agentes potenciadores del desarrollo; mientras Gutiérrez Delgado (2016) sitúa a familia y escuela como espacios socioculturales capaces de intervenir conjuntamente en los procesos formativos. La colaboración alcanza mayor profundidad cuando los saberes de una institución no intentan sustituir a los de la otra.

La corresponsabilidad tampoco significa exigir exactamente la misma forma de participación a todas las familias. Una relación educativa adaptada a las transformaciones sociales requiere horarios flexibles, comunicación presencial y virtual, posibilidades de participación asincrónica, reconocimiento de cuidadores diferentes de los progenitores y mecanismos adecuados para familias migrantes, transnacionales o temporalmente separadas. El indicador fundamental no debería ser cuántas veces un padre o una madre entra físicamente a la escuela, sino si existe una comunicación efectiva, si conoce el proceso educativo de su hijo, si puede expresar sus necesidades y expectativas y si dispone de posibilidades reales de participar en las decisiones que le corresponden.

Por consiguiente, las transformaciones sociales contemporáneas no deben conducir a una visión de la familia desde la pérdida o la crisis permanente. Lo que se observa es una institución que modifica sus estructuras, relaciones, tiempos y formas de ejercer el cuidado en respuesta a sociedades igualmente cambiantes. Estas modificaciones producen dificultades, pero también nuevas posibilidades de organización, comunicación y participación. El reto para la escuela consiste en comprender esa diversidad sin convertir las diferencias familiares en déficits educativos.

La cuestión central ya no es determinar cuánto se aproxima cada hogar al modelo familiar tradicional,

sino comprender de qué manera las familias concretas pueden contribuir al desarrollo y la educación de sus integrantes y qué condiciones necesitan para hacerlo. La transformación de la familia exige también una transformación de la manera en que la escuela la interpreta, la convoca y construye vínculos con ella. Una alianza educativa contemporánea necesita ser suficientemente flexible para reconocer diferentes configuraciones familiares y, al mismo tiempo, suficientemente sólida para preservar un propósito que trasciende esas diferencias: compartir responsabilidades en la protección, formación, aprendizaje y desarrollo integral de niños y adolescentes.

1.3. Participación, comunicación y construcción de confianza entre familia y escuela

La relación entre familia y escuela adquiere verdadero sentido educativo cuando supera el contacto ocasional y se convierte en una interacción sostenida, recíproca y orientada al desarrollo del estudiante. Ambas instituciones observan dimensiones diferentes de una misma persona: la familia conoce su historia, sus formas habituales de reaccionar, sus relaciones afectivas, sus intereses y buena parte de las circunstancias que configuran su vida cotidiana; la escuela, por su parte, observa su desempeño académico, su comportamiento en contextos colectivos, sus relaciones con compañeros y docentes, su capacidad para responder a normas y exigencias y su evolución dentro de procesos sistemáticos de aprendizaje. Cuando estas perspectivas permanecen separadas, cada actor dispone únicamente de una parte de la información. Cuando se comunican y cooperan, resulta posible construir una comprensión más amplia de las necesidades, fortalezas y dificultades del estudiante. Rodríguez Toachee y Escamilla Ricalday (2025) sitúan precisamente el diálogo como un componente capaz de transformar la relación familia-escuela, al trascender la simple transmisión de información y favorecer procesos de entendimiento y construcción conjunta.

La participación familiar constituye una de las expresiones más visibles de esta relación, pero su significado es considerablemente más amplio que la asistencia de los padres a reuniones escolares. Participar supone establecer algún grado de vinculación con la experiencia educativa, conocer lo que ocurre en la escuela, interesarse por el aprendizaje, comunicarse con los docentes, acompañar las dificultades y disponer de oportunidades para expresar opiniones sobre asuntos relevantes. La participación puede adoptar intensidades y modalidades diferentes según las características de las familias, las edades de los estudiantes y las posibilidades que ofrezca la propia institución. García Sanz et al. (2016) muestran que la participación familiar durante la educación primaria comprende diferentes dimensiones y no debe reducirse a una única forma de presencia en el centro educativo. Esta consideración resulta esencial para evitar que se clasifique automáticamente como poco comprometida a una familia simplemente porque no participa de la manera tradicionalmente esperada por la escuela.

Participación familiar e involucramiento parental son conceptos estrechamente relacionados, pero conviene no utilizarlos como si fueran completamente equivalentes. La participación suele manifestarse mediante acciones visibles de relación con la institución, como reuniones, entrevistas, actividades escolares o procesos de consulta. El involucramiento puede incluir también actuaciones menos visibles realizadas fuera del establecimiento: conversar sobre la experiencia escolar, apoyar hábitos de estudio, interesarse por las calificaciones, conocer las amistades del estudiante, supervisar su asistencia o estimular expectativas académicas. Solís Castillo y Aguiar Sierra (2017) destacan la importancia del involucramiento familiar durante la educación secundaria y su relación con el rendimiento académico, etapa en la que la creciente autonomía del adolescente puede provocar que algunas familias interpreten erróneamente que su presencia educativa ya no resulta necesaria.

El desafío consiste en modificar la forma de involucramiento a medida que aumenta la autonomía del estudiante. En la infancia puede ser necesaria una supervisión más directa; mientras que durante la adolescencia adquieren mayor relevancia el diálogo, la negociación de responsabilidades, el seguimiento respetuoso y la disponibilidad para intervenir cuando sea necesario. Participar no significa controlar constantemente ni eliminar la capacidad del estudiante para tomar decisiones. Una participación excesivamente invasiva puede obstaculizar la autonomía que precisamente la educación debe desarrollar. Por ello, el involucramiento familiar más favorable es aquel que combina interés y acompañamiento con reconocimiento progresivo de la capacidad del niño o adolescente para responsabilizarse de sus actos.

La corresponsabilidad ofrece el marco desde el cual esta participación adquiere sentido. La familia no participa para ejecutar instrucciones de la escuela, del mismo modo que la escuela no debe limitarse a responder a las demandas familiares. Ambas poseen responsabilidades propias y espacios legítimos de actuación. Muñoz-Tique y Cárcamo-Vázquez (2022) muestran que la relación familia-escuela también debe ser considerada dentro de la formación y el desarrollo profesional docente, lo que resulta particularmente significativo porque relacionarse adecuadamente con las familias no puede depender exclusivamente de cualidades personales o de la experiencia acumulada por cada profesor. La capacidad para comunicarse, manejar desacuerdos, realizar entrevistas y construir alianzas con las familias forma parte de las competencias necesarias para el ejercicio educativo.

La comunicación constituye el mecanismo mediante el cual la corresponsabilidad puede convertirse en práctica cotidiana. Sin comunicación, la familia desconoce buena parte de lo que ocurre en la escuela y el docente dispone de información limitada sobre circunstancias que pueden estar influyendo en el estudiante. Sin

embargo, no toda comunicación genera cooperación. Una escuela puede enviar numerosos mensajes y mantener una relación profundamente unilateral con las familias. García Sanz et al. (2010) analizaron la comunicación entre familia y centro educativo desde la percepción de padres y madres, poniendo de relieve la relevancia de los canales y formas mediante los cuales se produce este intercambio. La frecuencia es importante, pero la calidad, accesibilidad y reciprocidad de la comunicación resultan igualmente decisivas.

La comunicación bidireccional supone que las dos partes tengan posibilidades reales de informar, preguntar, escuchar y responder. Un mensaje del docente notificando una calificación constituye comunicación, pero todavía no necesariamente diálogo. Este aparece cuando la familia puede comprender qué ocurrió, aportar información, formular preguntas y participar en la búsqueda de alternativas. Lo mismo sucede cuando una familia comunica una preocupación: la respuesta institucional no debería limitarse a confirmar la recepción del mensaje, sino procurar comprender la situación y determinar qué actuación corresponde. La bidireccionalidad convierte el intercambio de información en una herramienta para interpretar conjuntamente la realidad educativa.

Rodríguez Toachee y Escamilla Ricalday (2025) permiten profundizar en esta diferencia al situar el diálogo más allá de una concepción instrumental de la comunicación. Dialogar implica reconocer al otro como interlocutor válido. La escuela posee conocimiento profesional, pero la familia posee conocimientos sobre el estudiante que no pueden obtenerse únicamente mediante observación escolar. Una relación equilibrada combina ambos tipos de saber. Cuando uno de ellos es descalificado, la comunicación pierde capacidad para generar acuerdos y puede convertirse en una disputa sobre quién conoce mejor al niño o adolescente.

Las reuniones generales constituyen uno de los mecanismos tradicionales para establecer contacto

con las familias y continúan siendo útiles cuando poseen objetivos claros. Pueden servir para explicar el funcionamiento del curso, presentar expectativas, informar sobre procesos de evaluación, abordar características generales de una etapa educativa o construir acuerdos de convivencia. Sin embargo, una reunión pierde gran parte de su potencial cuando se transforma en una exposición prolongada donde el docente habla y los familiares únicamente escuchan. La participación requiere reservar espacios para preguntas, inquietudes y propuestas. También resulta necesario evitar que las reuniones colectivas se utilicen para exponer públicamente situaciones individuales que deberían abordarse de manera confidencial.

Las tutorías permiten un seguimiento más cercano y pueden funcionar como puente entre la comunicación colectiva y la atención individual. Su utilidad aumenta cuando no se reservan exclusivamente para estudiantes que presentan problemas. Una tutoría puede utilizarse para analizar avances, orientar decisiones, reconocer fortalezas y anticipar dificultades. De este modo, la familia comienza a percibir la relación con la escuela como parte habitual del proceso educativo y no como una señal de que algo negativo ha ocurrido. Esta normalización del contacto resulta fundamental para prevenir una relación familia-escuela predominantemente punitiva.

Las entrevistas individuales poseen una función diferente. Permiten abordar información sensible, comprender circunstancias particulares y construir acuerdos adaptados a la realidad de un estudiante. Para que resulten efectivas necesitan preparación. El docente debería disponer previamente de información concreta sobre la situación que desea abordar; mientras que la familia debe contar con oportunidades suficientes para presentar su perspectiva. La entrevista no debería comenzar con acusaciones generales como que el estudiante “no se interesa por nada”, “siempre se comporta mal” o “nunca cumple”, porque estas formulaciones favorecen respuestas defensivas y

dificultan la identificación del problema real. Resulta más productivo describir conductas observables, explicar su frecuencia y contexto y analizar conjuntamente posibles causas y respuestas.

La escucha activa constituye una competencia indispensable en estas conversaciones. Escuchar no equivale a permanecer en silencio mientras se espera el momento de responder. Supone prestar atención a lo que la otra persona expresa, intentar comprender su perspectiva, formular preguntas pertinentes y comprobar que el mensaje ha sido interpretado correctamente. Hermida (2023) destaca diferentes elementos vinculados con una comunicación eficaz entre familias y escuelas que refuerzan la necesidad de cuidar tanto el contenido como la forma del intercambio. Una familia que percibe que sus preocupaciones son ignoradas puede reducir progresivamente su participación; un docente que siente que sus observaciones son sistemáticamente desacreditadas puede adoptar una posición defensiva. La escucha activa ayuda a evitar ambas situaciones.

La comunicación digital ha ampliado considerablemente las posibilidades de contacto. Correo electrónico, plataformas educativas, aplicaciones de mensajería y otros medios permiten compartir información con rapidez y superar barreras de tiempo y desplazamiento. Gamarra y Carrasco (2013) analizaron tempranamente el empleo de Facebook como medio de comunicación entre padres y escuela, mostrando cómo las tecnologías digitales podían incorporarse a una relación tradicionalmente dependiente del encuentro presencial. Aunque las herramientas han cambiado, el principio continúa siendo relevante: la tecnología puede ampliar los canales de comunicación entre familia y escuela.

No obstante, mayor disponibilidad tecnológica no significa automáticamente mejor comunicación. Un mensaje escrito puede ser interpretado de manera diferente a la intención con que fue enviado,

especialmente cuando aborda situaciones conflictivas. La ausencia de tono, gestos y posibilidades inmediatas de aclaración aumenta el riesgo de malentendidos. Por ello, los medios digitales resultan apropiados para avisos, información breve, coordinación y seguimiento ordinario, pero determinadas situaciones requieren una conversación directa o una entrevista. Un conflicto grave, una acusación, una situación emocional delicada o un desacuerdo significativo difícilmente deberían resolverse mediante una cadena extensa de mensajes.

También deben establecerse límites razonables respecto al uso de estos canales. La comunicación digital no debería generar la expectativa de disponibilidad permanente de docentes o familias. Los centros educativos necesitan definir medios institucionales, horarios razonables y criterios sobre qué información puede compartirse por cada canal. Asimismo, deben considerarse la privacidad y la confidencialidad, especialmente cuando se intercambian datos sobre comportamiento, rendimiento o circunstancias personales del estudiante. La rapidez nunca debería imponerse sobre la prudencia cuando se maneja información sensible.

Las herramientas digitales pueden, además, reproducir desigualdades. No todas las familias poseen el mismo acceso tecnológico, conectividad, alfabetización digital o disponibilidad para revisar continuamente plataformas institucionales. Por ello, sustituir completamente la comunicación presencial por medios digitales puede dejar fuera precisamente a determinados hogares que requieren mayor acercamiento. La diversificación de canales resulta más adecuada que la dependencia de una sola vía. Una institución accesible combina herramientas presenciales y digitales según las características de su comunidad.

La construcción de confianza atraviesa todas estas modalidades de relación. Andersson Søe y Psouni (2025) destacan la confianza entre padres y docentes

como una vía relacional relevante en la construcción de los vínculos que rodean al niño durante la transición hacia la educación preescolar. Aunque las formas concretas de interacción cambian con la edad, el principio mantiene su importancia: cuando familia y docentes confían razonablemente unos en otros, aumenta la posibilidad de intercambiar información sensible, aceptar observaciones difíciles y colaborar frente a problemas.

La confianza no aparece de manera automática porque la escuela posea autoridad institucional ni porque la familia tenga una relación afectiva privilegiada con el estudiante. Debe construirse mediante experiencias repetidas de respeto, coherencia, confidencialidad y cumplimiento de acuerdos. Houri et al. (2019) estudiaron específicamente la confianza parental en el contexto de un sistema de comunicación entre hogar y escuela, mostrando la importancia de intervenir sobre esta dimensión para favorecer el involucramiento. Esto permite comprender que la confianza no constituye un elemento decorativo de la relación, sino una condición que puede facilitar o limitar la participación.

La confianza también depende de cómo se comunican las noticias difíciles. Si cada contacto de la escuela consiste en informar problemas, la familia puede comenzar a asociar cualquier llamada, mensaje o convocatoria con una amenaza. Del mismo modo, si los familiares solo contactan al docente cuando desean presentar una queja, este puede percibir la relación como permanentemente conflictiva. Para evitarlo, es necesario incorporar comunicaciones positivas y preventivas. Informar un progreso, reconocer un esfuerzo o compartir una mejora contribuye a construir un vínculo que posteriormente facilita abordar situaciones complejas.

Las relaciones positivas entre familia y escuela pueden tener efectos que alcanzan directamente la experiencia educativa del estudiante. Shen (2025) encontró relaciones entre el vínculo familia-escuela y la

participación de niños de educación preescolar en el aula. Este tipo de evidencia permite comprender que la relación entre adultos no permanece fuera del proceso de aprendizaje. El niño percibe la forma en que sus principales contextos educativos se relacionan y puede beneficiarse de la coherencia, seguridad y continuidad que surge cuando existe cooperación.

En estudiantes que requieren apoyos específicos, la calidad de la relación puede adquirir todavía mayor relevancia. Garbacz et al. (2016), al estudiar la participación familiar y las relaciones entre padres y docentes de estudiantes con trastornos del espectro autista, evidencian la importancia de considerar conjuntamente involucramiento y calidad de la relación. En estas situaciones, la información familiar puede resultar particularmente valiosa para comprender necesidades, preferencias, respuestas conductuales y estrategias que funcionan en diferentes contextos. La cooperación no elimina la responsabilidad profesional del docente, pero mejora las posibilidades de construir apoyos coherentes.

La participación familiar en las decisiones representa un nivel más profundo de relación. No todas las decisiones escolares pueden ni deben ser tomadas colectivamente, porque existen responsabilidades profesionales, curriculares y administrativas que corresponden a la institución. Sin embargo, hay ámbitos en los que escuchar a las familias resulta pertinente: estrategias de acompañamiento, acuerdos relacionados con determinadas necesidades, actividades comunitarias, convivencia, mecanismos de comunicación y decisiones que afectan de manera directa a un estudiante. Participar no significa poseer capacidad de veto sobre cualquier actuación escolar, sino disponer de espacios legítimos para expresar perspectivas e intervenir cuando corresponde.

Machancoses et al. (2022) muestran, desde un enfoque cualitativo, la complejidad que adquiere la participación

de las familias en el contexto escolar. Esta no depende únicamente de invitarlas. Las concepciones que poseen docentes y familias acerca de quién debe participar, de qué manera y hasta dónde puede hacerlo condicionan profundamente la relación. Una institución puede ofrecer formalmente espacios participativos que, en la práctica, tengan escasa capacidad para incorporar las voces familiares. Por ello, es necesario distinguir entre participación simbólica y participación significativa.

Las barreras para la participación son múltiples y no deben interpretarse automáticamente como falta de interés. Horarios laborales incompatibles, cuidado de otros hijos, dificultades económicas, problemas de transporte, experiencias escolares negativas, diferencias culturales, inseguridad ante el lenguaje académico o escasa confianza en la institución pueden reducir la presencia familiar. García Sanz et al. (2016) permiten comprender la participación como un fenómeno multidimensional, lo que obliga a analizar estas circunstancias antes de responsabilizar a una familia por su escasa presencia.

Las familias con poca vinculación con la escuela requieren estrategias específicas de acercamiento. Repetir convocatorias que no obtienen respuesta puede ser insuficiente si no se investiga por qué esa comunicación está fallando. La institución puede necesitar modificar horarios, utilizar otros canales, simplificar mensajes o buscar momentos alternativos de encuentro. También conviene diferenciar entre una familia que no desea participar y otra que encuentra obstáculos para hacerlo. Ambas situaciones pueden parecer iguales desde el registro de asistencia a reuniones, pero requieren respuestas completamente diferentes.

La ausencia de contacto previo se vuelve especialmente problemática cuando aparecen bajas calificaciones. La comunicación no debería producirse solamente después de que el fracaso académico se encuentre

consolidado. Si el docente identifica una tendencia descendente, dificultades reiteradas o incumplimientos frecuentes, resulta conveniente establecer contacto temprano. La finalidad inicial debe ser comprender qué ocurre y acordar acciones, no comunicar una sentencia sobre el rendimiento del estudiante. Solís Castillo y Aguiar Sierra (2017) destacan la relevancia del involucramiento familiar en la trayectoria académica durante la educación secundaria, lo que respalda la necesidad de integrar a las familias antes de que las dificultades se vuelvan más difíciles de revertir.

Ante bajas calificaciones, una comunicación educativa adecuada debería ofrecer información concreta. No basta con decir que el estudiante “va mal”. Es necesario precisar en qué áreas presenta dificultades, desde cuándo, qué cambios se han observado, qué apoyos se han intentado y qué puede realizar cada actor. La familia puede aportar información sobre cambios recientes en el hogar, dificultades para estudiar o situaciones emocionales desconocidas por la escuela. El estudiante también debe participar en esta conversación cuando su edad y las circunstancias lo permitan. Hablar de él sin escucharlo puede producir acuerdos formalmente correctos pero poco realistas.

Las faltas reiteradas requieren igualmente una comunicación temprana y cuidadosa. La ausencia repetida puede estar relacionada con desmotivación, dificultades familiares, problemas de salud, responsabilidades domésticas, conflictos escolares, dificultades económicas o rechazo hacia determinadas experiencias educativas. El primer contacto debería orientarse a conocer las causas y garantizar la continuidad educativa. Convertir inmediatamente el ausentismo en una confrontación con la familia puede ocultar información relevante y reducir las posibilidades de cooperación.

La comunicación frente a problemas de comportamiento exige especial cuidado porque fácilmente puede

convertirse en etiquetamiento. De la A-Onofre et al. (2026) destacan la comunicación entre padres y docentes como estrategia vinculada con la prevención de conductas disruptivas durante la primera infancia. La dimensión preventiva es fundamental: familia y escuela deberían comunicarse antes de que una conducta se consolide y no únicamente cuando se considera necesario sancionarla. Compartir observaciones puede ayudar a determinar si el comportamiento ocurre en distintos contextos, si responde a determinadas situaciones o si existen cambios recientes que necesitan atención.

Cuando se comunica un problema de comportamiento conviene describir hechos y evitar juicios sobre la identidad del estudiante. No es equivalente afirmar que un niño “es agresivo” a explicar que durante una semana golpeó a compañeros en tres situaciones concretas. La primera formulación convierte una conducta en una característica personal; la segunda proporciona información que puede analizarse. Esta diferencia también influye en la respuesta familiar. Las etiquetas suelen generar defensa o culpabilización; mientras que la descripción de hechos permite formular preguntas sobre antecedentes, consecuencias y posibles alternativas.

Los conflictos entre estudiantes requieren una lógica similar. Informar a las familias es necesario cuando la situación lo amerita, pero la comunicación debe evitar convertirlas en extensiones del conflicto ocurrido entre los niños o adolescentes. Si cada familia recibe únicamente la versión de su hijo y la escuela comunica información fragmentaria, el problema puede escalar rápidamente hacia enfrentamientos entre adultos. La institución necesita proteger la confidencialidad, investigar los hechos y explicar con claridad qué medidas se están adoptando dentro de sus competencias.

La comunicación frente a conflictos también debe evitar promesas o acusaciones precipitadas. Escuchar a una

familia no significa aceptar automáticamente todas sus interpretaciones; escuchar al docente tampoco implica asumir que su primera lectura es definitiva. La búsqueda de información debe preceder a las conclusiones. Rodríguez Toachee y Escamilla Ricalday (2025) permiten comprender el diálogo como una vía para transformar la relación precisamente porque posibilita superar posiciones cerradas y avanzar hacia interpretaciones construidas mediante intercambio.

Los desacuerdos entre padres y docentes son inevitables en una relación educativa prolongada. Pueden surgir por calificaciones, disciplina, tareas, estilos de enseñanza, decisiones institucionales, interpretaciones del comportamiento o expectativas diferentes. El problema no reside en que existan desacuerdos, sino en cómo se gestionan. Una relación basada en confianza puede tolerar diferencias sin transformarlas inmediatamente en enfrentamientos personales. La primera condición consiste en separar el problema de las personas: discutir una decisión no equivale a descalificar al docente, y cuestionar una actuación familiar no debería convertirse en juicio general sobre la capacidad de criar.

Cuando existe un desacuerdo, ambas partes necesitan disponer de información y oportunidades de explicación. La escuela debe fundamentar sus decisiones y la familia debe poder expresar sus argumentos. Si el problema no puede resolverse en una primera conversación, pueden utilizarse mecanismos institucionales de mediación o participación de otros responsables. Lo importante es evitar que la relación se transforme en una sucesión de mensajes hostiles, amenazas o desautorizaciones frente al estudiante. Muñoz-Tique y Cárcamo-Vázquez (2022) permiten situar estas competencias relacionales dentro del propio desarrollo profesional docente, recordando que la interacción con las familias constituye parte de la práctica educativa y no un elemento externo a ella.

El estudiante no debería ser utilizado como mensajero en los desacuerdos entre adultos. Pedirle que transmita

reclamaciones, comentarios negativos o advertencias puede colocarlo en un conflicto de lealtades. Cuando el asunto requiere comunicación entre familia y docente, son los adultos quienes deben establecerla directamente. Tampoco resulta conveniente discutir de manera despectiva sobre una de las partes delante del estudiante, porque esto puede deteriorar la legitimidad de figuras que continúan siendo relevantes en su educación.

La prevención de relaciones exclusivamente punitivas constituye uno de los mayores desafíos de la comunicación familia-escuela. Cuando la institución contacta únicamente para comunicar bajas calificaciones, faltas, sanciones o conflictos, construye progresivamente una asociación entre comunicación y castigo. La familia puede comenzar a evitar llamadas, reuniones o mensajes porque anticipa una experiencia desagradable. La escuela, por su parte, puede interpretar esa retirada como desinterés, generándose un círculo que debilita todavía más la relación.

Romper ese ciclo requiere ampliar deliberadamente los motivos del contacto. Comunicar avances, reconocer cambios positivos, solicitar opiniones, compartir proyectos o simplemente informar sobre procesos relevantes ayuda a normalizar la relación. Houri et al. (2019) muestran la importancia de la confianza parental para favorecer el compromiso dentro de sistemas de comunicación entre hogar y escuela. Esta confianza se construye más fácilmente cuando las familias comprueban que la institución no se comunica con ellas exclusivamente para señalar problemas.

La misma lógica debe aplicarse a las reuniones. Si todas las convocatorias individuales se producen como consecuencia de una dificultad, la entrevista adquiere inevitablemente una connotación sancionadora. Las tutorías periódicas permiten cambiar esa percepción porque crean oportunidades para conversar sobre el estudiante de manera integral. El rendimiento puede

abordarse junto con intereses, fortalezas, relaciones, expectativas y progresos. De este modo, las dificultades no desaparecen del diálogo, pero dejan de constituir su único contenido.

La comunicación positiva tampoco debe confundirse con ocultar problemas. Construir confianza exige precisamente poder comunicar información difícil de manera clara. Una relación artificialmente cordial, donde ninguna parte se atreve a plantear preocupaciones, tampoco constituye cooperación. La diferencia se encuentra en la finalidad y la forma. Una observación difícil puede comunicarse para buscar una solución o para asignar culpa. En el primer caso abre posibilidades de actuación; en el segundo tiende a generar defensa y distancia.

Andersson Søe y Psouni (2025) permiten entender la confianza como un proceso relacional y no simplemente como una actitud individual. La familia confía cuando encuentra razones para hacerlo a partir de sus interacciones con la escuela, y el docente desarrolla confianza cuando las experiencias de colaboración muestran reciprocidad. Esto significa que cada reunión, mensaje, entrevista y respuesta institucional contribuye a fortalecer o debilitar la relación futura. La confianza se acumula mediante experiencias consistentes.

La calidad de esta relación puede influir, además, sobre la forma en que el estudiante se vincula con la escuela. Shen (2025) muestra que la relación familia-escuela puede desempeñar un papel relevante en la participación del niño en el aula. Cuando el estudiante percibe cooperación entre sus principales referentes educativos, encuentra mayor coherencia entre contextos. Por el contrario, los enfrentamientos permanentes entre familia y escuela pueden situarlo en una posición de incertidumbre respecto a las expectativas y autoridades que orientan su comportamiento.

Esto no significa que familia y escuela deban pensar de manera idéntica. La confianza madura permite

precisamente mantener diferencias. Una familia puede cuestionar una decisión sin convertirse en adversaria de la escuela, y un docente puede expresar preocupación por una práctica familiar sin pretender sustituir a los padres. La corresponsabilidad requiere límites y respeto recíproco. La finalidad no es eliminar la diversidad de perspectivas, sino construir mecanismos para procesarla sin perjudicar al estudiante.

Las instituciones educativas necesitan, por ello, desarrollar una política de comunicación y participación que no dependa exclusivamente de la iniciativa individual de cada docente. Deben definirse canales, criterios de confidencialidad, momentos de seguimiento, procedimientos ante ausencias, mecanismos para comunicar dificultades académicas y formas de intervención frente a conflictos. Una política clara proporciona previsibilidad tanto a las familias como a los profesionales y reduce la posibilidad de respuestas improvisadas.

Esta organización debe mantener, sin embargo, suficiente flexibilidad para responder a las diferencias familiares. Machancoses et al. (2022) muestran que la participación se encuentra condicionada por múltiples factores y percepciones de los actores. No todas las familias necesitarán la misma intensidad de acompañamiento ni responderán a los mismos mecanismos. Una política inclusiva establece principios comunes, pero admite diferentes vías para construir la relación.

La formación docente constituye otro componente indispensable. Saber enseñar una disciplina no garantiza automáticamente saber desarrollar una entrevista difícil, escuchar una reclamación o manejar una conversación emocionalmente intensa. Muñoz-Tique y Cárcamo-Vázquez (2022) vinculan la relación familia-escuela con la formación y el desarrollo profesional docente, señalando un ámbito que con frecuencia recibe menor atención que los componentes estrictamente didácticos.

Las competencias comunicativas y relacionales deben considerarse parte del desempeño profesional porque influyen directamente sobre la capacidad de construir alianzas educativas.

Las familias también pueden necesitar orientación para comprender los procedimientos escolares y las formas más adecuadas de comunicarse con la institución. La corresponsabilidad no consiste en exigir espontáneamente habilidades de participación a personas que quizá nunca han tenido experiencias positivas con una escuela. Explicar canales, derechos, responsabilidades y mecanismos para presentar preocupaciones puede reducir incertidumbres y prevenir conflictos. La participación se fortalece cuando las reglas de interacción son transparentes.

Particular atención merecen las familias históricamente distanciadas de las instituciones educativas. Experiencias previas de discriminación, fracaso escolar o conflictos pueden producir desconfianza que no desaparece simplemente mediante una nueva convocatoria. En estos casos, la escuela necesita construir progresivamente credibilidad mediante actuaciones respetuosas y consistentes. Delgado Gaitan no forma parte de las fuentes específicas seleccionadas para este epígrafe, pero el conjunto de estudios sobre participación utilizado aquí permite sostener que la ausencia familiar visible no debe interpretarse sin examinar las condiciones de la relación ofrecida por la propia institución. Machancoses et al. (2022) resulta especialmente útil para comprender esta diversidad de experiencias de participación.

La corresponsabilidad exige igualmente que el estudiante participe progresivamente en las comunicaciones que afectan a su educación. No todas las conversaciones necesitan realizarse en su presencia, pero tampoco debería convertirse en objeto pasivo de reuniones entre adultos. Ante bajas calificaciones, ausencias o dificultades de comportamiento, resulta importante conocer su interpretación de los hechos y

hacerlo partícipe de los acuerdos que deba cumplir. Esta participación aumenta la posibilidad de que los compromisos sean comprendidos y asumidos en lugar de experimentados exclusivamente como decisiones externas.

En este sentido, la comunicación familia-escuela no puede convertirse en un sistema de vigilancia coordinada sobre el estudiante. Su finalidad debe ser educativa. Compartir información tiene sentido cuando permite comprender necesidades, prevenir dificultades, reconocer progresos y coordinar apoyos. Una comunicación centrada exclusivamente en el control puede producir obediencia temporal, pero difícilmente favorece autonomía y responsabilidad. La alianza entre adultos debe orientarse a ayudar al estudiante a desarrollar capacidades para gestionar progresivamente su propia trayectoria.

Un modelo sólido de relación entre familia y escuela puede organizarse, por tanto, alrededor de varios principios interdependientes: comunicación bidireccional, diversidad de canales, escucha activa, respeto a los roles, confidencialidad, intervención temprana, participación significativa y orientación hacia soluciones. Ninguno de ellos funciona aisladamente. Una institución puede disponer de numerosos canales tecnológicos y carecer de escucha; puede organizar reuniones frecuentes y no permitir participación; puede solicitar corresponsabilidad y mantener una comunicación unilateral. La calidad de la relación depende de la articulación de estos componentes.

La participación familiar no debe evaluarse únicamente por el número de reuniones a las que asiste una persona ni la comunicación por la cantidad de mensajes enviados. Lo relevante es la capacidad de esos contactos para generar comprensión, confianza y acciones educativas coherentes. García Sanz et al. (2010) muestran la importancia de considerar la percepción de las propias familias sobre la comunicación; mientras que

García Sanz et al. (2016) permiten ampliar la mirada hacia las diferentes formas de participación. Ambos elementos conducen a una conclusión fundamental: las instituciones necesitan examinar no solamente cuánto convocan a las familias, sino qué posibilidades reales les ofrecen para formar parte de la experiencia educativa.

La relación se fortalece especialmente cuando la comunicación ocurre antes de que los problemas alcancen una dimensión crítica. Una baja inicial en el rendimiento, algunas ausencias que comienzan a repetirse o un cambio de comportamiento pueden constituir señales para iniciar una conversación temprana. Esperar hasta que exista fracaso académico, ausentismo grave o un conflicto intenso reduce las posibilidades preventivas de la cooperación. De la A-Onofre et al. (2026) destacan precisamente la dimensión preventiva de la comunicación entre padres y docentes ante conductas disruptivas, principio que puede extenderse a otras situaciones que requieren intervención oportuna.

Una cultura escolar de participación debe procurar, finalmente, que las familias sean reconocidas como parte de la comunidad educativa y no como visitantes convocados ocasionalmente. Esto implica informar, pero también escuchar; orientar, pero también consultar; establecer límites, pero también explicar sus fundamentos; comunicar dificultades, pero también reconocer avances. La participación familiar alcanza su mayor potencial cuando deja de depender de la existencia de un problema y se integra en el funcionamiento habitual de la institución.

Desde esta perspectiva, reuniones, tutorías, entrevistas individuales y comunicación digital son medios y no fines. Su valor depende de la relación que permiten construir. Una reunión puede generar distancia o cooperación; una plataforma digital puede facilitar el contacto o multiplicar malentendidos; una entrevista

puede convertirse en acusación o en espacio de búsqueda conjunta de soluciones. La diferencia se encuentra en la concepción de familia y escuela que orienta esas prácticas. Si se consideran adversarios que deben vigilarse mutuamente, la comunicación tenderá a ser defensiva. Si se reconocen como actores con responsabilidades diferentes pero convergentes, los mismos mecanismos pueden convertirse en instrumentos de corresponsabilidad.

La confianza representa, en última instancia, el resultado acumulativo de esta forma de relacionarse. No puede exigirse ni decretarse. Se construye cuando las familias comprueban que pueden expresar una preocupación sin ser descalificadas; cuando los docentes pueden comunicar una dificultad sin recibir automáticamente una acusación; cuando los acuerdos se cumplen; cuando la información confidencial se protege; cuando las decisiones importantes se explican y cuando el estudiante percibe que los adultos responsables de su educación pueden cooperar incluso cuando discrepan. Hourri et al. (2019) permiten comprender que fortalecer la confianza puede favorecer el involucramiento parental; mientras que Andersson Søre y Psouni (2025) muestran su carácter profundamente relacional.

Así, participación, comunicación y confianza forman un sistema inseparable. La participación sin comunicación puede convertirse en presencia formal; la comunicación sin confianza puede producir intercambio defensivo; y la confianza sin oportunidades de participación difícilmente se transforma en corresponsabilidad. La relación familia-escuela alcanza su mayor capacidad educativa cuando estos tres componentes se fortalecen mutuamente y se orientan hacia las necesidades del estudiante. No se trata de eliminar desacuerdos ni de exigir una participación idéntica a todas las familias, sino de construir condiciones para que las diferencias puedan gestionarse mediante diálogo, respeto y objetivos educativos compartidos.

Prevenir una relación exclusivamente punitiva constituye, en este marco, una prioridad. La familia no debería conocer a la escuela únicamente a través de malas calificaciones, ausencias, problemas de comportamiento y sanciones, del mismo modo que el docente no debería relacionarse con las familias únicamente mediante reclamaciones y conflictos. La cooperación necesita experiencias positivas previas capaces de sostener la relación cuando aparezcan dificultades. Comunicar un avance, reconocer un esfuerzo, consultar una opinión o compartir una expectativa también son actos educativos. Cuando estos intercambios forman parte de la vida cotidiana de la institución, las conversaciones difíciles dejan de producirse entre desconocidos o adversarios y pasan a desarrollarse dentro de una relación previamente construida.

La meta no es aumentar indiscriminadamente el número de contactos entre familia y escuela, sino mejorar su sentido. Una relación educativa sólida es aquella en la que las familias encuentran canales accesibles para participar, los docentes disponen de herramientas profesionales para comunicarse, los desacuerdos pueden gestionarse sin romper la cooperación y los problemas son abordados antes de convertirse exclusivamente en motivos de sanción. De esta manera, la participación deja de ser un requisito administrativo, la comunicación supera la transmisión unilateral de información y la confianza se convierte en la base de una auténtica corresponsabilidad educativa. El principal beneficiario de esta articulación es el estudiante, que encuentra a su alrededor adultos capaces de dialogar, coordinar apoyos, reconocer sus avances y responder conjuntamente ante sus dificultades.

1.4. Escuela, comunidad y territorio como espacios de articulación educativa

La educación no ocurre exclusivamente dentro de los límites físicos de la escuela. Niños y adolescentes

aprenden también en sus hogares, en los espacios públicos, en las organizaciones sociales, en los servicios que utilizan, en las actividades culturales y deportivas y en las relaciones que establecen cotidianamente con otras personas de su comunidad. El territorio constituye, por tanto, un escenario educativo complejo en el que circulan conocimientos, valores, prácticas, normas, identidades, oportunidades y también riesgos. Reconocer esta dimensión supone ampliar la mirada desde la institución escolar hacia el conjunto de relaciones sociales que participan en el desarrollo de los estudiantes. Webber y Mulford (2007) sitúan la relación entre escuela y comunidad como un componente relevante del liderazgo y de la organización educativa; mientras que Pereda (2003) permite comprender dicha relación desde la complejidad de los sistemas sociales y de las múltiples interacciones que conectan a la escuela con su entorno.

La comunidad educativa no debería entenderse únicamente como el conjunto de personas formalmente vinculadas con una institución. Aunque docentes, estudiantes, familias, directivos y trabajadores escolares constituyen sus integrantes más inmediatos, la acción educativa se encuentra conectada con organizaciones, servicios e instituciones que existen fuera del establecimiento. El barrio, la localidad, las instituciones públicas, las asociaciones, los espacios recreativos, las universidades y los servicios sociales conforman parte del contexto desde el cual los estudiantes construyen experiencias y posibilidades de desarrollo. Simón (2016) subraya precisamente la necesidad de una alianza entre escuela, familia y comunidad para avanzar hacia una educación inclusiva, lo que implica superar una concepción cerrada de la escuela y reconocer que el aprendizaje y la participación necesitan apoyos que con frecuencia se encuentran distribuidos en distintos espacios sociales.

Esta concepción amplía también el significado del territorio. El territorio no es solamente una delimitación

geográfica ni el lugar donde se encuentra ubicada una escuela. Comprende relaciones históricas, culturales, económicas, sociales y simbólicas que influyen en la manera en que las personas viven, aprenden y se relacionan. Champollion (2011), al analizar el impacto del territorio en la educación desde el caso de la escuela rural francesa, muestra precisamente que las condiciones territoriales intervienen en las experiencias y oportunidades educativas. Desde otra perspectiva, Briseño Roa y Sánchez Pacheco (2024) vinculan educación, territorio y pedagogías, reforzando la idea de que los procesos formativos adquieren significados particulares según los contextos sociales y espaciales en los que se desarrollan.

Considerar el territorio como espacio educativo obliga a reconocer que existen aprendizajes que difícilmente pueden producirse de manera completa dentro del aula. Conocer el patrimonio local, comprender problemas ambientales, investigar transformaciones sociales, identificar recursos comunitarios, participar en proyectos de servicio o analizar la historia de una localidad son experiencias que conectan los contenidos escolares con situaciones concretas. El territorio puede convertirse así en objeto de estudio, fuente de conocimientos y escenario de intervención. Briseño-Roa (2024), al analizar prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, permite apreciar la importancia de una educación vinculada con los saberes, las prácticas y las características del lugar en que se desarrolla.

La relación entre educación y territorio conduce necesariamente a distinguir entre educación formal, no formal e informal. La educación formal corresponde a procesos organizados institucionalmente, estructurados mediante currículos, niveles, evaluaciones y certificaciones. La escuela constituye su principal expresión durante la infancia y la adolescencia. La educación no formal comprende experiencias organizadas que poseen intencionalidad educativa,

pero que se desarrollan fuera de las estructuras escolares convencionales, como talleres comunitarios, actividades deportivas, proyectos culturales, programas de prevención, iniciativas ambientales o espacios de formación ciudadana. La educación informal, por su parte, ocurre de manera cotidiana mediante relaciones familiares, intercambios comunitarios, experiencias culturales, medios de comunicación, participación social y múltiples situaciones en las que se aprende sin que exista necesariamente una planificación pedagógica explícita.

Estas formas de educación no deberían concebirse como compartimentos independientes. El desarrollo del estudiante resulta de la interacción entre aprendizajes que provienen de diferentes contextos. Merino et al. (2025) analizan precisamente proyectos escolares desarrollados con la comunidad como prácticas capaces de conectar contextos y experiencias de aprendizaje. Esta articulación resulta especialmente significativa porque permite que los conocimientos adquiridos en la escuela encuentren aplicaciones, contradicciones y posibilidades de ampliación en situaciones reales. El aprendizaje deja así de estar circunscrito a ejercicios académicos y se relaciona con problemas, actores y espacios concretos.

Llantén López et al. (2020) amplían esta perspectiva al analizar espacios educativos más allá del aula desde la justicia espacial. Pensar en espacios educativos obliga a preguntarse no solamente dónde se aprende, sino quién puede acceder a determinados lugares, qué oportunidades existen en ellos y cómo se distribuyen los recursos en el territorio. Dos estudiantes que asisten a escuelas similares pueden vivir realidades profundamente distintas si uno dispone de bibliotecas, parques, centros culturales, instalaciones deportivas y servicios públicos cercanos, mientras otro reside en un entorno con escasas oportunidades formativas. El territorio, por tanto, puede ampliar o restringir las posibilidades educativas.

Esta desigual distribución de oportunidades constituye una razón fundamental para fortalecer las redes entre escuela y comunidad. La institución educativa puede contribuir a identificar recursos existentes, establecer alianzas y facilitar el acceso de las familias a servicios que desconocen o que les resultan difíciles de utilizar. Sales Ciges et al. (2019) proponen redefinir el territorio de la escuela mediante espacios educativos orientados hacia la transformación social. Esta perspectiva transforma la relación con el entorno: la comunidad deja de ser únicamente aquello que rodea a la institución y se convierte en un componente activo del proyecto educativo.

Las organizaciones comunitarias poseen un papel especialmente relevante en esta articulación. Asociaciones vecinales, colectivos ciudadanos, organizaciones juveniles, grupos culturales, instituciones religiosas, organizaciones dedicadas al ambiente, proyectos comunitarios y otras iniciativas pueden ofrecer espacios de participación, apoyo y aprendizaje. Su importancia no radica en sustituir las responsabilidades escolares o familiares, sino en ampliar las oportunidades de desarrollo. Algunas pueden favorecer actividades de refuerzo, otras ofrecer acompañamiento social, organizar espacios recreativos o facilitar acciones de prevención y participación juvenil. La fortaleza de la relación escuela-comunidad aumenta cuando estas organizaciones dejan de ser actores periféricos y se integran, respetando sus competencias, dentro de redes de colaboración.

López de Maturana Luna (2017) vincula precisamente la escuela con el fortalecimiento comunitario, planteando una relación que puede desarrollarse en ambas direcciones. La comunidad puede ofrecer recursos y experiencias a la escuela, pero la institución educativa también puede contribuir al desarrollo comunitario. Los estudiantes pueden participar en proyectos locales, investigar problemáticas del territorio, recuperar memoria comunitaria, desarrollar actividades culturales

o proponer respuestas a necesidades concretas. La escuela se convierte entonces en un actor territorial y no solamente en una institución receptora de estudiantes.

Esta reciprocidad es importante porque evita relaciones utilitarias entre escuela y comunidad. No debería tratarse simplemente de solicitar ayuda externa cuando la institución carece de determinados recursos. Una alianza sólida implica construir proyectos donde las diferentes partes obtengan beneficios educativos y sociales. Gross et al. (2015), al estudiar alianzas fuertes entre escuela y comunidad en instituciones inclusivas, presentan estas relaciones como componentes integrados en la propia vida escolar. La expresión de que las alianzas forman parte del tejido de la escuela sintetiza bien esta idea: una red comunitaria sólida no funciona como apoyo ocasional, sino como parte estable de la capacidad institucional para responder a la diversidad.

Los servicios sociales representan uno de los nodos fundamentales de estas redes. Determinadas dificultades que afectan el aprendizaje no pueden resolverse únicamente mediante intervenciones pedagógicas. Situaciones de precariedad económica, problemas de vivienda, inseguridad alimentaria, ausencia de redes de cuidado, violencia familiar o dificultades graves para acceder a recursos básicos requieren respuestas que exceden las competencias de docentes y directivos. La escuela puede identificar señales, documentar necesidades y activar mecanismos institucionales, pero necesita coordinación con servicios especializados. La corresponsabilidad comunitaria supone reconocer estos límites y establecer procedimientos claros de derivación y seguimiento.

Esta articulación debe evitar dos extremos. El primero consiste en exigir a la escuela que resuelva problemas sociales para los cuales no posee recursos ni competencias profesionales. El segundo consiste en considerar que cualquier situación externa al aula

deja de ser relevante para la institución. Aunque una escuela no pueda solucionar determinadas condiciones sociales, sí tiene responsabilidad sobre la manera en que estas repercuten en la participación y el aprendizaje del estudiante. El desafío consiste en acompañar, coordinar y derivar sin asumir funciones que corresponden a otros servicios.

Los servicios de salud constituyen otro componente esencial del territorio protector. Las condiciones de salud pueden afectar directamente la asistencia, la concentración, la participación y el desempeño escolar. La relación entre escuela y servicios sanitarios resulta particularmente importante cuando existen necesidades de seguimiento, prevención, promoción de hábitos saludables o atención a situaciones que requieren intervención profesional. La escuela no debe diagnosticar ni sustituir al personal sanitario, pero puede contribuir a detectar señales, orientar a las familias hacia recursos disponibles y colaborar dentro de los límites establecidos por la confidencialidad y las responsabilidades institucionales.

La promoción de la salud también puede constituir un espacio educativo compartido. Alimentación, actividad física, prevención de riesgos, autocuidado, salud sexual, higiene, sueño y consumo responsable de información sanitaria son temas que pueden abordarse mediante acciones coordinadas entre escuelas, familias y profesionales. La participación de servicios de salud puede enriquecer estos procesos mediante conocimientos especializados; mientras que la institución educativa aporta continuidad pedagógica y conocimiento del contexto estudiantil. Esta cooperación resulta más valiosa cuando se establece antes de la aparición de problemas graves.

Los servicios de salud mental requieren una consideración particular. Niños y adolescentes pueden atravesar situaciones de ansiedad, tristeza persistente, duelo, violencia, estrés familiar, aislamiento, problemas

de convivencia u otras experiencias que afectan su bienestar y funcionamiento escolar. La institución educativa puede observar cambios y ofrecer un primer espacio de escucha, pero no debe convertir al docente en profesional clínico. La función escolar consiste en reconocer señales de preocupación, seguir los protocolos correspondientes, comunicarse de manera adecuada con la familia cuando proceda y facilitar el acceso a servicios especializados.

La existencia de servicios de salud mental en el territorio no garantiza, por sí sola, su utilización. Pueden existir barreras relacionadas con costos, disponibilidad, distancia, estigma, desconocimiento o tiempos de espera. De ahí que el conocimiento de los recursos comunitarios resulte fundamental. Una escuela que dispone de un mapa actualizado de servicios puede orientar con mayor precisión que otra que comienza a buscar alternativas únicamente cuando surge una crisis. Esta capacidad organizativa forma parte de la protección integral.

La protección integral de niños y adolescentes exige precisamente una lógica de redes. Ninguna institución dispone por sí sola de todas las capacidades necesarias para responder a necesidades educativas, sociales, sanitarias, familiares y de protección. La escuela posee una posición privilegiada porque mantiene contacto sistemático con gran parte de la población infantil y adolescente, pero esa cercanía debe conectarse con otros actores. Gross et al. (2015) muestran la relevancia de alianzas escuela-comunidad sólidas; mientras que Simón (2016) enfatiza la necesidad de articular escuela, familia y comunidad dentro de una educación inclusiva.

Las organizaciones dedicadas específicamente a la protección de niños y adolescentes constituyen un componente central de estas redes. Dependiendo del territorio, pueden existir organismos públicos, servicios especializados, defensorías, instituciones de protección, programas de atención a víctimas,

organizaciones sociales y otros dispositivos. La escuela debe conocer cuáles funcionan en su jurisdicción y bajo qué circunstancias corresponde establecer contacto. Esta claridad es particularmente importante ante situaciones de violencia, abuso, negligencia grave, explotación, abandono o cualquier vulneración de derechos.

La protección integral no significa únicamente intervenir después de que ocurre una vulneración. Comprende también prevención, promoción de derechos, construcción de entornos seguros y fortalecimiento de factores protectores. Una comunidad puede proteger cuando ofrece espacios públicos seguros, actividades culturales, posibilidades de participación juvenil, servicios accesibles, redes de apoyo y mecanismos efectivos para responder ante riesgos. La escuela participa de este sistema mediante la educación, la detección temprana, la convivencia y la coordinación interinstitucional.

Las organizaciones culturales pueden cumplir un papel especialmente significativo en este sentido. Bibliotecas, museos, centros culturales, agrupaciones artísticas y proyectos de patrimonio permiten a niños y adolescentes ampliar experiencias, desarrollar sensibilidad estética, fortalecer identidad y participar en actividades que no siempre encuentran espacio suficiente dentro del currículo. La cultura funciona también como mecanismo de pertenencia territorial. Conocer historias, prácticas, expresiones artísticas y memorias locales puede fortalecer la relación del estudiante con su comunidad y ofrecer oportunidades para comprender su propia identidad.

Las organizaciones deportivas aportan otros tipos de experiencias educativas. Deportes individuales y colectivos pueden favorecer hábitos, disciplina, cooperación, autorregulación, sentido de pertenencia y utilización saludable del tiempo libre cuando se desarrollan en ambientes protectores. Su valor

educativo no deriva automáticamente de la actividad física; depende de la calidad de las relaciones, los modelos adultos, las normas y la cultura que se construyen en esos espacios. Por ello, la articulación con instituciones deportivas debe considerar también criterios de protección y bienestar.

Las universidades constituyen otro recurso territorial de enorme potencial. Pueden establecer proyectos de investigación, prácticas profesionales, acciones de extensión, tutorías, programas culturales, intervenciones comunitarias y actividades de orientación vocacional. Una relación sostenida entre escuelas y universidades puede favorecer tanto a estudiantes como a docentes y comunidades. Las escuelas acceden a recursos académicos y profesionales, mientras las universidades fortalecen su vinculación con problemas reales del territorio. Esta colaboración resulta especialmente valiosa cuando se diseña desde necesidades concretas y no únicamente como presencia temporal de estudiantes universitarios realizando actividades aisladas.

Los gobiernos locales poseen igualmente responsabilidades que inciden sobre la experiencia educativa, aun cuando la gestión directa de las escuelas corresponda a otras instancias. Transporte, infraestructura urbana, iluminación, seguridad de espacios públicos, bibliotecas, parques, actividades culturales, programas juveniles y políticas sociales condicionan las oportunidades disponibles para niños y adolescentes. La relación entre escuela y gobierno local puede contribuir a identificar problemas territoriales y construir respuestas que beneficien no solamente a la comunidad escolar, sino al conjunto del entorno.

Este vínculo permite comprender que desarrollo educativo y desarrollo territorial no constituyen procesos separados. Una comunidad con mejores oportunidades educativas fortalece capacidades humanas, participación y posibilidades futuras. Al

mismo tiempo, un territorio con servicios, espacios públicos, organizaciones y redes sólidas genera mejores condiciones para la educación. Galbraith et al. (2026) estudian precisamente la relación entre las escuelas locales y la experiencia comunitaria, poniendo de relieve que la conexión entre ambas dimensiones trasciende el interior de la institución educativa.

La escuela puede contribuir al desarrollo territorial cuando promueve participación y conocimiento del entorno. Proyectos relacionados con medio ambiente, memoria histórica, necesidades comunitarias, cultura, salud o ciudadanía pueden convertir a los estudiantes en participantes activos de su comunidad. El territorio deja de ser únicamente escenario y se convierte en contenido de aprendizaje y campo de acción. Sales Ciges et al. (2019) vinculan esta ampliación del territorio escolar con procesos de transformación social, lo que permite concebir la educación como una práctica capaz de conectar conocimiento y participación.

Torres et al. (2025) abordan el territorio y la comunidad desde alternativas educativas y pedagógicas, perspectiva que invita a reconocer que los espacios educativos pueden ser también escenarios de disputa sobre conocimientos, identidades y formas de desarrollo. No todos los territorios son homogéneos ni todas las comunidades comparten las mismas prioridades. Existen intereses diversos, desigualdades y diferencias culturales que deben ser reconocidos. La escuela no debería pretender representar una comunidad como si fuese un bloque uniforme, sino construir mecanismos para escuchar voces diferentes y trabajar con esa diversidad.

Esta consideración adquiere especial relevancia en comunidades indígenas y rurales, donde determinadas concepciones del aprendizaje pueden diferir de las lógicas escolares convencionales. Pérez y Salinas (2021), al estudiar el vínculo comunidad-escuela desde la concepción indígena del aprendizaje en

comunidades wixáritaari de México, muestran la necesidad de comprender las relaciones educativas desde perspectivas culturalmente situadas. Miano (2025), por su parte, analiza la interacción entre familias, comunidad y escuela dentro de la cogestión educativa rural, reforzando la importancia de reconocer formas locales de participación y organización.

Las experiencias rurales muestran con especial claridad que escuela y territorio pueden mantener relaciones de fuerte interdependencia. En determinados contextos, la institución educativa funciona también como espacio comunitario, punto de encuentro, referente cultural y lugar para actividades colectivas. Esta proximidad puede favorecer vínculos intensos, pero también implica desafíos relacionados con recursos, distancias, acceso a servicios y oportunidades. Champollion (2011) permite comprender cómo el territorio puede condicionar las experiencias educativas; mientras que Miano (2025) muestra posibilidades de articulación entre actores dentro de escenarios rurales.

El sentido de comunidad posee, además, una dimensión subjetiva. No basta con residir en un mismo espacio geográfico para experimentar pertenencia, apoyo o identificación. Oyarzún-Gómez y Dauvin-Herrera (2023) estudian el sentido de comunidad de adolescentes en escuelas y barrios, mostrando la relevancia de analizar cómo los jóvenes perciben los espacios en los que participan. Una comunidad educativa protectora debe preguntarse si los estudiantes se sienten reconocidos, escuchados y seguros tanto en la escuela como en otros espacios de su entorno.

Esta dimensión resulta importante porque el sentimiento de pertenencia puede actuar como factor protector. Cuando niños y adolescentes encuentran adultos de referencia, organizaciones accesibles y espacios donde pueden participar, disponen de redes más amplias para solicitar ayuda, desarrollar intereses y construir relaciones significativas. Una comunidad

fragmentada, por el contrario, puede dejar a las familias aisladas frente a problemas que podrían afrontarse mejor mediante cooperación.

Las comunidades de aprendizaje ofrecen una perspectiva que permite profundizar esta idea. Villanueva Chumpitaz et al. (2026), a partir de una revisión sistemática, analizan las comunidades de aprendizaje dentro del contexto educativo. El concepto permite entender la educación como proceso de colaboración en el que diferentes actores comparten conocimientos, responsabilidades y oportunidades de participación. No se limita a incorporar personas externas a actividades escolares, sino que supone transformar las relaciones para que el aprendizaje pueda construirse mediante interacción y cooperación.

Las redes comunitarias adquieren, en este marco, una función articuladora. Una red no es simplemente un listado de instituciones existentes. Se convierte en red cuando los actores conocen sus funciones, mantienen canales de contacto, derivan adecuadamente situaciones, comparten información dentro de los límites legales y coordinan acciones cuando resulta necesario. Una escuela puede estar rodeada de numerosos servicios y permanecer, sin embargo, institucionalmente aislada. La existencia de recursos solo se convierte en capacidad de respuesta cuando existe articulación.

Por esta razón, resulta útil que las instituciones educativas conozcan sistemáticamente los recursos disponibles para las familias. Este conocimiento puede organizarse en mapas territoriales, directorios actualizados o protocolos de referencia que incluyan servicios sociales, centros de salud, servicios de salud mental, instituciones culturales, programas deportivos, organizaciones de protección, universidades y organismos públicos. La finalidad no es burocratizar las relaciones comunitarias, sino evitar improvisaciones cuando aparece una necesidad concreta.

Los recursos deben identificarse también considerando las condiciones reales de acceso. No basta con saber

que un servicio existe si se desconoce quién puede utilizarlo, qué requisitos exige, cuál es su horario o cómo se solicita atención. Las familias necesitan orientaciones concretas. La escuela puede desempeñar un papel de mediación informativa sin asumir funciones propias de otras instituciones. Esta capacidad resulta especialmente importante para familias con menos recursos para navegar sistemas administrativos complejos.

La relación escuela-comunidad también posee una dimensión académica. Galarza Díaz et al. (2024) analizan la influencia de la relación entre escuela, familia y comunidad sobre el rendimiento académico en el área de estudios sociales. Aunque el rendimiento escolar depende de numerosos factores y no puede atribuirse a una sola relación, la existencia de vínculos entre contextos puede favorecer continuidad, apoyo y mayor conexión entre aprendizaje y experiencia. Cuando el territorio entra en el proceso educativo, los contenidos pueden adquirir mayor significado para el estudiante.

Merino et al. (2025) refuerzan esta perspectiva al estudiar proyectos escolares con la comunidad que conectan contextos y experiencias de aprendizaje. Esta conexión permite superar la separación rígida entre conocimiento escolar y vida cotidiana. Por ejemplo, aprender sobre ciudadanía puede relacionarse con la participación en una iniciativa local; estudiar medio ambiente puede implicar analizar un problema ecológico cercano; comprender historia puede vincularse con testimonios comunitarios; y desarrollar capacidades comunicativas puede concretarse en proyectos destinados a diferentes públicos del territorio.

La comunidad puede convertirse así en una fuente de saberes. Personas mayores, trabajadores, artistas, profesionales, líderes comunitarios, emprendedores y otros integrantes del territorio poseen conocimientos derivados de sus experiencias. Incorporarlos de

manera planificada puede enriquecer los aprendizajes y fortalecer el reconocimiento entre generaciones. Esta apertura no supone sustituir el conocimiento académico, sino establecer diálogos entre diferentes formas de saber.

Briseño-Roa (2024) ofrece un ejemplo particularmente relevante al abordar prácticas territorializadas en educación básica indígena comunitaria. La territorialización del aprendizaje permite reconocer que determinados conocimientos adquieren significado dentro de sistemas culturales y formas de vida específicas. Esta perspectiva cuestiona la idea de una educación completamente desvinculada de la experiencia local y recuerda que una escuela situada debe conocer el entorno en el que desarrolla su acción.

El territorio, sin embargo, no debe idealizarse. Las comunidades pueden contener recursos y relaciones protectoras, pero también desigualdades, conflictos, violencia, discriminación o ausencia de servicios. Considerar el territorio como espacio educativo significa reconocer ambas dimensiones. La escuela necesita identificar oportunidades y, al mismo tiempo, riesgos. Esta lectura territorial permite adaptar estrategias de prevención y establecer alianzas según las necesidades reales de cada comunidad.

La protección integral requiere precisamente este diagnóstico contextual. No todas las escuelas necesitan las mismas redes ni enfrentan los mismos desafíos. Una comunidad puede necesitar fortalecer servicios de salud mental; otra puede enfrentar problemas de transporte escolar; otra puede requerir mayores oportunidades culturales o deportivas; y otra puede presentar situaciones de violencia que demandan coordinación con organismos especializados. Las respuestas deben construirse desde el conocimiento territorial y no únicamente mediante programas estandarizados.

Esta capacidad de adaptación se relaciona con la justicia territorial. Llantén López et al. (2020) permiten analizar

los espacios educativos desde una perspectiva que considera desigualdades en el acceso y distribución de oportunidades. Desde este enfoque, la función de las redes no consiste solamente en aprovechar recursos existentes, sino también en identificar ausencias y hacer visibles necesidades que requieren respuesta pública. La escuela puede contribuir a este proceso porque posee información cotidiana sobre las condiciones que afectan a estudiantes y familias.

Los gobiernos locales y otras instituciones públicas pueden utilizar esa información para orientar decisiones. Una alianza entre escuelas y autoridades territoriales permite detectar zonas con dificultades de transporte, falta de espacios recreativos, necesidades de iluminación, ausencia de actividades culturales o problemas de acceso a servicios. De esta manera, el conocimiento producido desde la comunidad educativa puede contribuir al desarrollo territorial.

Esta relación no debería convertir a la escuela en responsable directa de políticas que corresponden a otras instituciones. Su papel consiste en participar como actor social, comunicar necesidades y colaborar en proyectos que afecten el bienestar de los estudiantes. La claridad de funciones resulta indispensable para que la corresponsabilidad no se transforme en sobrecarga institucional.

Las organizaciones de protección de niños y adolescentes requieren una coordinación especialmente cuidadosa. La escuela debe conocer los mecanismos establecidos en su territorio para responder ante posibles vulneraciones de derechos y garantizar que la actuación no dependa de decisiones improvisadas. La protección integral exige procedimientos claros, confidencialidad, documentación adecuada y respeto a las competencias profesionales. La cooperación interinstitucional resulta fundamental cuando una situación involucra simultáneamente dimensiones educativas, sociales, sanitarias y familiares.

En este punto, las redes comunitarias muestran su mayor valor. Una institución aislada puede detectar un problema, pero carecer de herramientas para responder. Una red permite conectar necesidades con capacidades distribuidas en diferentes organizaciones. Gross et al. (2015) muestran la importancia de estas alianzas en escuelas inclusivas; mientras que Webber y Mulford (2007) sitúan la relación escuela-comunidad dentro de una concepción amplia del liderazgo educativo. Ambas perspectivas coinciden en que abrir la escuela a su entorno no constituye una actividad periférica, sino una dimensión de su capacidad institucional.

La construcción de redes exige continuidad. No resulta suficiente reunirse cuando ocurre una emergencia y después interrumpir el vínculo. Los actores necesitan conocerse previamente, definir responsabilidades, establecer canales de contacto y construir confianza. Esta preparación permite que, ante una necesidad, la coordinación sea más rápida y efectiva. Las redes protectoras se fortalecen antes de las crisis.

También necesitan evaluación. Una alianza puede existir formalmente sin producir resultados relevantes. Firmar acuerdos o realizar actividades ocasionales no garantiza articulación. La escuela debe preguntarse qué recursos se han utilizado, qué barreras persisten, qué familias continúan sin acceso y qué necesidades permanecen desatendidas. La eficacia de la red se mide por su capacidad real para ampliar oportunidades y ofrecer respuestas.

La participación de los estudiantes debe formar parte de este proceso. Niños y adolescentes conocen aspectos del territorio que los adultos pueden no percibir de igual manera: espacios que consideran inseguros, lugares donde se reúnen, oportunidades que valoran o servicios que desconocen. Oyarzún-Gómez y Dauvin-Herrera (2023) muestran la relevancia del sentido de comunidad durante la adolescencia, lo que refuerza

la necesidad de escuchar cómo los propios jóvenes experimentan escuelas y barrios.

Incorporar sus voces puede enriquecer proyectos comunitarios y fortalecer ciudadanía. Los estudiantes pueden mapear recursos, investigar necesidades, participar en campañas, diseñar propuestas y evaluar espacios. Estas experiencias combinan aprendizaje académico, participación y desarrollo territorial. La comunidad deja entonces de ser solamente un entorno que protege al estudiante y se convierte también en un espacio donde este puede ejercer responsabilidades.

La relación entre escuela, comunidad y territorio alcanza así una dimensión transformadora. Sales Ciges et al. (2019) vinculan la redefinición del territorio escolar con la transformación social; mientras que López de Maturana Luna (2017) destaca el fortalecimiento comunitario asociado a la escuela. La institución educativa puede contribuir a generar vínculos, fortalecer capacidades y ampliar oportunidades cuando abandona una posición de aislamiento y se integra de manera responsable en las dinámicas territoriales.

Esto exige evitar, sin embargo, que apertura signifique pérdida de identidad institucional. La escuela conserva responsabilidades específicas vinculadas con enseñanza, aprendizaje, convivencia y protección dentro de su ámbito de competencia. Trabajar en red no significa diluirlas, sino ejercerlas de manera más efectiva mediante colaboración con quienes poseen capacidades complementarias.

Una concepción territorial de la educación permite comprender que el desarrollo integral depende de un ecosistema de relaciones. Las oportunidades académicas, culturales, deportivas, sanitarias y sociales disponibles alrededor del estudiante influyen en sus posibilidades de aprender y participar. Las familias también se benefician de redes capaces de orientarlas y acompañarlas cuando enfrentan necesidades que superan sus propios recursos.

Por esta razón, conocer el territorio debería formar parte de la gestión educativa. La escuela necesita saber dónde está situada no solo geográficamente, sino social y culturalmente. ¿Qué organizaciones existen? ¿Qué servicios utilizan las familias? ¿Qué recursos son poco conocidos? ¿Qué espacios son significativos para los adolescentes? ¿Qué necesidades se repiten? ¿Qué actores pueden convertirse en aliados? Estas preguntas permiten pasar de una relación improvisada con la comunidad a una estrategia territorial de cooperación.

Pereda (2003) ayuda a comprender esta relación desde la complejidad, recordando que escuela y comunidad constituyen sistemas interdependientes. Los cambios producidos en uno pueden repercutir sobre el otro. Una comunidad que pierde servicios o experimenta transformaciones económicas afecta a sus escuelas; una institución educativa que fortalece capacidades y participación puede influir positivamente sobre la comunidad. Esta reciprocidad explica por qué educación y desarrollo territorial no deberían abordarse como agendas separadas.

Galbraith et al. (2026) refuerzan esta conexión al analizar la relación entre las escuelas locales y la experiencia comunitaria. Una escuela puede convertirse en referencia territorial cuando participa activamente en la vida comunitaria y es percibida como institución accesible y relevante. Tal condición fortalece las posibilidades de cooperación, pero requiere construir vínculos basados en confianza, reciprocidad y conocimiento mutuo.

En contextos culturalmente diversos, esta relación debe sustentarse además en reconocimiento. Pérez y Salinas (2021) muestran que los vínculos comunidad-escuela pueden adquirir significados diferentes cuando se consideran concepciones indígenas del aprendizaje. Ello recuerda que las redes territoriales no deben construirse únicamente desde categorías institucionales externas. Los conocimientos, formas organizativas y

expectativas de las propias comunidades necesitan formar parte del proceso.

Torres et al. (2025) permiten profundizar en esta cuestión al presentar territorio y comunidad como espacios donde también se disputan alternativas educativas y pedagógicas. La escuela situada no es neutral frente a su entorno; selecciona conocimientos, reconoce determinadas voces y establece relaciones específicas con actores locales. Construir una educación territorialmente pertinente supone hacer visibles estas decisiones y procurar que respondan a principios de inclusión, participación y respeto.

Las comunidades de aprendizaje pueden constituir una vía para organizar parte de esta apertura. Villanueva Chumpitaz et al. (2026) muestran el creciente interés por estas experiencias dentro del contexto educativo. Su valor reside en ampliar la participación y favorecer interacciones donde distintos actores contribuyen a los procesos formativos. Cuando familia, escuela y comunidad comparten espacios de aprendizaje, la educación deja de circular en una sola dirección.

El resultado buscado no debería ser una escuela dependiente de agentes externos, sino una institución con mayor capacidad para movilizar recursos propios y comunitarios. Una escuela fuerte es capaz de enseñar, detectar necesidades, reconocer sus límites, establecer alianzas y acompañar a las familias hacia servicios adecuados. De igual manera, una comunidad educativa fuerte no espera que todos los problemas sean resueltos por la escuela, sino que activa responsabilidades distribuidas.

La protección integral sintetiza esta lógica. Proteger a niños y adolescentes significa garantizar condiciones para aprender, participar, desarrollarse y vivir libres de violencia y vulneraciones. Esta tarea requiere familias capaces de cuidar y acompañar, escuelas preparadas para enseñar y detectar necesidades, servicios sociales accesibles, atención sanitaria y de

salud mental disponible, organizaciones comunitarias activas, espacios culturales y deportivos seguros y organismos de protección capaces de intervenir cuando corresponde. Ninguno de estos elementos sustituye a los demás.

La escuela ocupa una posición estratégica porque puede funcionar como punto de articulación. Su contacto continuo con estudiantes y familias le permite conocer necesidades, identificar cambios y orientar hacia recursos territoriales. No obstante, esa posición debe utilizarse para conectar y no para acumular responsabilidades. La calidad de una red se evidencia cuando cada institución sabe qué debe hacer y cómo coordinarse con las demás.

Concebir la comunidad y el territorio como espacios educativos y de protección implica abandonar la imagen de una escuela encerrada sobre sí misma. El aprendizaje se extiende hacia calles, organizaciones, servicios, instituciones y relaciones sociales; la protección exige redes capaces de responder a necesidades diversas; y el desarrollo territorial se fortalece cuando la educación participa activamente en la vida comunitaria. Briseño Roa y Sánchez Pacheco (2024) permiten comprender esta relación desde la articulación entre educación y territorio; mientras que Sales Ciges et al. (2019) sitúan la ampliación de los espacios educativos dentro de procesos de transformación social.

La comunidad educativa adquiere así un significado más amplio: constituye una red de personas, instituciones y espacios que pueden contribuir al desarrollo de niños y adolescentes. Su fortaleza no depende únicamente de la cantidad de organizaciones existentes, sino de la calidad de las relaciones que logran establecerse entre ellas. Una comunidad con muchos recursos, pero escasa coordinación puede ofrecer respuestas fragmentadas; una comunidad capaz de reconocer sus capacidades, compartir información pertinente y

construir proyectos comunes puede transformar esos recursos en oportunidades educativas y protectoras.

En última instancia, territorio, educación y protección forman parte de un mismo proceso. El lugar donde un niño o adolescente crece condiciona las oportunidades disponibles, pero las instituciones también pueden intervenir para ampliar esas oportunidades. La escuela puede abrirse al territorio, las organizaciones pueden participar en procesos educativos, las universidades pueden aportar conocimiento, los servicios pueden articular respuestas y los gobiernos locales pueden fortalecer condiciones estructurales. Cuando estas relaciones funcionan de manera coordinada, el territorio deja de ser únicamente el contexto en el que ocurre la educación y se convierte en un verdadero agente educativo.

De esta manera, la relación entre escuela y comunidad trasciende la colaboración ocasional y se convierte en una estrategia para el desarrollo integral. Educar territorialmente significa reconocer los saberes locales, utilizar los recursos disponibles, identificar desigualdades, construir redes, abrir espacios de participación y articular mecanismos de protección. Significa también comprender que el bienestar de los estudiantes y el bienestar de la comunidad se encuentran profundamente relacionados. Una escuela que contribuye al fortalecimiento de su territorio mejora las condiciones en las que educa; una comunidad que protege, participa y ofrece oportunidades fortalece las condiciones en las que sus niños y adolescentes pueden aprender. Esta reciprocidad constituye uno de los fundamentos más sólidos para construir una educación verdaderamente vinculada con la vida, inclusiva y socialmente corresponsable.

1.5. Trayectorias educativas, factores de riesgo y redes de protección

La trayectoria educativa de niños y adolescentes no puede comprenderse como una sucesión lineal

de cursos, calificaciones y promociones escolares. Constituye un proceso dinámico en el que se acumulan experiencias de aprendizaje, relaciones, oportunidades, dificultades, interrupciones y apoyos procedentes de distintos contextos. El desempeño de un estudiante en un momento determinado es, por tanto, el resultado provisional de una historia educativa construida mediante la interacción de condiciones personales, familiares, escolares, económicas y comunitarias. Una baja calificación, una ausencia reiterada o un problema de conducta adquieren significados diferentes según las circunstancias en las que aparecen y los factores que los acompañan. Criollo-Vargas et al. (2020) muestran precisamente que el rendimiento académico se encuentra relacionado con factores familiares, comunitarios y escolares, lo que obliga a abandonar explicaciones centradas exclusivamente en las capacidades o el esfuerzo individual del estudiante.

Esta perspectiva permite distinguir entre rendimiento académico y trayectoria educativa. El primero suele expresar resultados obtenidos durante un período determinado; mientras que la trayectoria incorpora continuidad, cambios, progresos, retrocesos y acontecimientos que pueden modificar la relación del estudiante con la educación. Dos alumnos con una misma calificación pueden encontrarse en situaciones completamente diferentes: uno puede estar superando dificultades previas y mostrar una evolución favorable, mientras otro puede experimentar un descenso sostenido que anuncia un proceso de desvinculación. Analizar trayectorias exige, por consiguiente, observar tendencias y contextos en lugar de interpretar indicadores aislados.

La familia constituye uno de los entornos más influyentes dentro de este recorrido. En ella se desarrollan experiencias relacionadas con afecto, comunicación, expectativas, organización cotidiana, responsabilidades y formas de afrontar dificultades. Manjarrés Zambrano et al. (2023), a partir de su

revisión sobre entorno familiar y rendimiento escolar, destacan la relevancia de las condiciones familiares para comprender los procesos académicos. Sin embargo, reconocer esta influencia no significa atribuir automáticamente a la familia la responsabilidad de cualquier dificultad educativa. Las familias también se encuentran condicionadas por recursos económicos, características laborales, vivienda, redes de apoyo y oportunidades territoriales que amplían o restringen sus posibilidades de acompañamiento.

El clima familiar constituye una dimensión particularmente importante. Un entorno caracterizado por comunicación respetuosa, apoyo emocional, límites consistentes y posibilidades de expresar preocupaciones puede ofrecer seguridad para afrontar las exigencias escolares. Por el contrario, conflictos persistentes, comunicación hostil, violencia o inestabilidad pueden aumentar la carga emocional con la que el estudiante participa en la escuela. Benítez Mero et al. (2026) destacan la influencia del entorno familiar sobre el rendimiento durante la Educación General Básica, reforzando la necesidad de analizar el contexto del hogar como parte de una comprensión integral de los procesos educativos.

No obstante, el clima familiar no debe confundirse con la estructura familiar. Una familia monoparental, extensa, reconstituida o encabezada por otros cuidadores no determina por sí misma una trayectoria desfavorable. Lo relevante es analizar la calidad de las relaciones, los apoyos disponibles, la estabilidad, las prácticas educativas y las condiciones concretas en las que vive el estudiante. Las explicaciones que asocian automáticamente determinadas configuraciones familiares con fracaso escolar pueden reproducir estereotipos y ocultar factores mucho más significativos. La escuela necesita conocer la realidad familiar sin convertir esa información en una etiqueta predictiva sobre las capacidades del niño o adolescente.

El acompañamiento parental constituye otro componente relevante. Vega Riaño y Martínez Ochoa (2018) analizan la presencia de factores familiares frente al proceso académico de la niñez y permiten comprender que la familia interviene de múltiples maneras en la experiencia educativa. Acompañar puede significar interesarse por lo aprendido, establecer rutinas, conversar sobre dificultades, reconocer esfuerzos, supervisar la asistencia y mantener contacto con la escuela. No requiere que los familiares posean conocimientos especializados sobre todas las materias ni que puedan resolver directamente las tareas escolares.

En contextos de vulnerabilidad, este acompañamiento adquiere características particulares. Bazán-Ramírez et al. (2022) estudian el apoyo familiar al estudio de escolares en condiciones de vulnerabilidad y muestran la importancia de considerar las prácticas familiares dentro de sus circunstancias concretas. Una familia con pocos recursos económicos o escasa escolarización puede ofrecer apoyos significativos mediante organización, expectativas, interés y estímulo. Reducir el acompañamiento parental a la capacidad de explicar contenidos académicos invisibiliza otras formas de apoyo que pueden ser decisivas para la continuidad educativa.

Las oportunidades de acompañamiento también se relacionan con la educación de los adultos. Xu y Fu (2024) analizan el efecto del nivel educativo parental sobre el desarrollo educativo adolescente y muestran que las características familiares pueden relacionarse de manera diferenciada con las trayectorias de los hijos. El nivel educativo puede influir sobre expectativas, conocimiento del sistema escolar y disponibilidad de estrategias para orientar determinadas tareas, pero no constituye un destino inevitable. Sus efectos interactúan con otros recursos y apoyos disponibles.

Formoso-Silva et al. (2025) permiten profundizar en esta perspectiva al identificar factores familiares que

apoyan la educación infantil en entornos vulnerables. Su enfoque resulta especialmente relevante porque desplaza la atención desde una mirada centrada exclusivamente en carencias hacia las oportunidades y recursos que pueden existir dentro de las propias familias. Analizar vulnerabilidad no debería significar elaborar únicamente inventarios de riesgos. También es necesario identificar capacidades, vínculos, estrategias y expectativas que funcionan como factores protectores.

La situación socioeconómica atraviesa buena parte de estas posibilidades. Los ingresos familiares pueden condicionar acceso a materiales, conectividad, transporte, alimentación, actividades extracurriculares y espacios apropiados para estudiar. También pueden influir indirectamente cuando las dificultades económicas generan estrés, obligan a los adultos a mantener extensas jornadas laborales o requieren que los adolescentes asuman responsabilidades adicionales. Rodríguez Mora (2025) relaciona factores socioculturales y familiares con el bajo rendimiento académico, mostrando la necesidad de situar los resultados escolares dentro de condiciones sociales más amplias.

La desigualdad socioeconómica no actúa únicamente mediante la cantidad de recursos disponibles en el hogar. Crosnoe (2012) vincula las conexiones entre familia y escuela, el aprendizaje temprano y la desigualdad socioeconómica, mostrando que las diferencias sociales pueden relacionarse también con las posibilidades de establecer vínculos y aprovechar oportunidades educativas. Las familias con mayores recursos suelen disponer de más posibilidades para movilizar apoyos, comprender procedimientos institucionales o acceder a actividades complementarias, mientras aquellas en situaciones desfavorables pueden enfrentar múltiples barreras simultáneas.

Las condiciones de vivienda constituyen una dimensión frecuentemente subestimada. El hacinamiento, la

ausencia de un espacio relativamente tranquilo, la inestabilidad residencial o determinadas carencias materiales pueden dificultar el descanso, la concentración y la organización de rutinas. No se trata de asumir que una vivienda modesta conduce necesariamente a dificultades académicas, sino de reconocer que las condiciones materiales forman parte del entorno desde el cual el estudiante debe responder a las exigencias escolares. Cuando la escuela solicita actividades que requieren condiciones inexistentes en determinados hogares, puede aumentar desigualdades que inicialmente no se originaron dentro del aula.

La inestabilidad habitacional puede tener consecuencias todavía más profundas cuando implica desplazamientos frecuentes y cambios de escuela. Cada transición obliga al estudiante a adaptarse a nuevos docentes, compañeros, normas, ritmos y expectativas. Si estos cambios se repiten, la continuidad curricular y relacional puede verse afectada. El análisis de la trayectoria necesita, por ello, considerar acontecimientos familiares y territoriales que no aparecen directamente en las calificaciones, pero que ayudan a comprender su evolución.

La inseguridad alimentaria constituye otra condición capaz de afectar la experiencia educativa. Una alimentación insuficiente o inestable puede coexistir con otras formas de vulnerabilidad y repercutir sobre el bienestar cotidiano del estudiante. La escuela no debe interpretar automáticamente dificultades de concentración, cansancio o irritabilidad como falta de interés sin considerar las circunstancias en las que vive el niño o adolescente. En estos casos, la respuesta educativa necesita articularse con recursos sociales y comunitarios disponibles, evitando convertir una necesidad material en un juicio moral sobre el estudiante o su familia.

Las dificultades económicas pueden intensificarse a medida que los estudiantes avanzan en su

trayectoria. Lázaro Olaya (2025), aunque analiza estudiantes universitarios, muestra cómo factores familiares, económicos y laborales pueden intervenir en las trayectorias escolares. El principio resulta útil para comprender que la continuidad educativa está vinculada con condiciones de vida que pueden obligar a reorganizar prioridades. Durante la adolescencia, por ejemplo, determinadas responsabilidades familiares o laborales pueden competir con el tiempo destinado al estudio y afectar asistencia, cumplimiento y permanencia.

El entorno familiar, sin embargo, constituye solamente una parte de la trayectoria. La escuela posee capacidad para ampliar oportunidades, compensar algunas desventajas o, por el contrario, profundizar dificultades existentes. El clima escolar comprende la calidad de las relaciones, la percepción de seguridad, las normas de convivencia, el trato recibido, las expectativas académicas y el sentido de justicia que experimentan los estudiantes. Un clima favorable puede funcionar como factor protector incluso cuando existen dificultades fuera de la escuela.

Las relaciones entre compañeros ocupan un lugar central dentro de ese clima. Mollborn y Lawrence (2018) muestran que familia, pares y escuela ejercen influencias concurrentes sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Los compañeros pueden ofrecer amistad, pertenencia, apoyo y oportunidades de aprendizaje social, pero también pueden constituir fuentes de presión, rechazo o conflicto. Durante determinadas etapas, especialmente en la adolescencia, la aceptación entre iguales adquiere una importancia considerable y puede modificar la manera en que el estudiante experimenta la escuela.

La pertenencia escolar se construye cuando el estudiante siente que forma parte de la institución, que es reconocido y que existen personas con quienes puede establecer vínculos significativos. Este sentimiento no

surge simplemente por estar matriculado. Se desarrolla mediante experiencias cotidianas de participación, reconocimiento y seguridad. Un estudiante que siente que nadie advierte su ausencia, que sus dificultades no interesan o que su presencia es valorada únicamente mediante calificaciones puede comenzar a distanciarse emocionalmente de la institución antes de que aparezca una desvinculación visible.

La pertenencia puede funcionar como un importante factor protector. Incluso cuando existen condiciones familiares o económicas difíciles, contar con docentes de referencia, amistades positivas y oportunidades de participación puede ofrecer estabilidad y motivación. La escuela posee, por ello, una capacidad protectora que no debe reducirse a evitar riesgos físicos. Proteger también significa construir relaciones donde el estudiante pueda solicitar ayuda, sentirse reconocido y encontrar oportunidades reales para progresar.

Las dificultades académicas representan uno de los indicadores más evidentes de una trayectoria que requiere atención. Sin embargo, no deberían interpretarse inmediatamente como falta de capacidad. Pueden relacionarse con conocimientos previos insuficientes, métodos de enseñanza poco adecuados, ausencias, problemas emocionales, dificultades específicas de aprendizaje, cambios familiares o acumulación de contenidos no comprendidos. Criollo-Vargas et al. (2020) muestran precisamente la diversidad de factores asociados con el rendimiento, lo que obliga a investigar antes de establecer explicaciones simples.

Las bajas calificaciones adquieren mayor significado cuando se analizan longitudinalmente. Una calificación aislada puede responder a múltiples circunstancias y no necesariamente indica una dificultad persistente. En cambio, un descenso sostenido en varias asignaturas, especialmente cuando coincide con cambios de comportamiento o asistencia, constituye una señal que merece análisis. La escuela debe preguntarse qué

ha cambiado, desde cuándo y en qué contextos se manifiesta la dificultad.

La respuesta ante las bajas calificaciones no debería limitarse a aumentar sanciones o exigir mayor esfuerzo. Si el estudiante desconoce contenidos fundamentales, incrementar la presión sin proporcionar apoyos puede profundizar la frustración. Es necesario identificar la naturaleza de la dificultad, establecer metas alcanzables y coordinar actuaciones con la familia. Rodríguez Mora (2025) permite situar el bajo rendimiento dentro de una combinación de factores socioculturales y familiares, evitando interpretaciones exclusivamente individualizantes.

El rezago académico puede aparecer cuando las dificultades se acumulan sin respuestas suficientes. Un contenido no comprendido puede dificultar aprendizajes posteriores que dependen de él, generando una cadena progresiva de obstáculos. Con el tiempo, la distancia entre las demandas curriculares y los conocimientos del estudiante puede aumentar hasta producir frustración, evitación o pérdida de confianza en las propias capacidades. La detección temprana resulta, por tanto, esencial para evitar que dificultades inicialmente manejables se conviertan en problemas estructurales dentro de la trayectoria.

El rezago tampoco debe confundirse automáticamente con falta de inteligencia o esfuerzo. Puede reflejar oportunidades educativas desiguales, interrupciones de la escolarización, cambios frecuentes de institución, ausencia de apoyos oportunos o experiencias previas de enseñanza insuficientemente adaptadas. Una perspectiva de trayectoria permite reconstruir estos antecedentes y diseñar respuestas más ajustadas.

Las faltas reiteradas constituyen otro indicador que requiere atención temprana. Una ausencia ocasional forma parte de la vida escolar ordinaria, pero su repetición puede señalar dificultades que trascienden el simple incumplimiento. El estudiante puede

ausentarse por problemas familiares, económicos, de transporte, de salud, por responsabilidades de cuidado, dificultades académicas, conflictos con compañeros o rechazo hacia determinadas experiencias escolares. La ausencia informa de un hecho; comprender sus causas requiere comunicación y análisis.

El ausentismo se vuelve especialmente preocupante cuando adquiere continuidad y comienza a afectar el vínculo con la escuela. Cada día perdido implica no solamente contenidos académicos no trabajados, sino también experiencias sociales, explicaciones, actividades y relaciones que posteriormente pueden ser difíciles de recuperar. La acumulación de ausencias puede producir rezago; el rezago puede generar frustración; y la frustración puede aumentar la evitación escolar. De esta manera, distintos factores comienzan a reforzarse entre sí.

La institución debe evitar que la primera respuesta ante las faltas reiteradas sea exclusivamente punitiva. La aplicación de normas puede ser necesaria, pero no sustituye la identificación de causas. Una familia que enfrenta dificultades de transporte necesita una respuesta distinta de aquella en la que existe una decisión deliberada de incumplir la asistencia. Un adolescente que evita la escuela porque sufre hostigamiento tampoco puede ser abordado únicamente mediante sanciones por ausencia. La misma conducta observable puede esconder realidades profundamente diferentes.

Las dificultades de participación familiar también pueden intervenir en estos procesos. Rodríguez-Ruiz et al. (2016) analizan las barreras que enfrentan las familias para participar en los centros escolares. Esta perspectiva resulta relevante porque una institución puede interpretar la ausencia de respuesta familiar como desinterés cuando existen obstáculos laborales, sociales, culturales o institucionales que dificultan la vinculación. Si la familia y la escuela permanecen

desconectadas, determinadas señales pueden detectarse demasiado tarde.

Los problemas de conducta requieren una lectura igualmente contextual. Interrumpir constantemente, reaccionar con agresividad, desafiar normas, aislarse o incumplir responsabilidades pueden constituir manifestaciones de situaciones muy diferentes. La conducta debe analizarse atendiendo a frecuencia, intensidad, contexto y antecedentes. Convertir inmediatamente un comportamiento en una característica personal mediante etiquetas puede cerrar posibilidades de comprensión y aumentar la exclusión.

Llanos González (2024) relaciona factores sociofamiliares con la convivencia escolar, lo que permite comprender que los problemas de conducta y convivencia no surgen en un vacío. Las experiencias familiares, sociales y escolares pueden interactuar en la manera en que los estudiantes gestionan conflictos y responden a las normas. Esta relación no debe utilizarse para culpabilizar a las familias, sino para construir una mirada que permita identificar necesidades y recursos de apoyo.

La violencia representa una situación de mayor gravedad porque afecta directamente la seguridad y el derecho a aprender. Puede manifestarse mediante agresiones físicas, amenazas, humillaciones, violencia verbal, exclusión, acoso o diferentes formas de intimidación. La escuela posee la responsabilidad de intervenir cuando estas conductas ocurren en su ámbito, evitando naturalizarlas como conflictos inevitables entre estudiantes. La respuesta necesita proteger a quienes resultan afectados, investigar los hechos, trabajar sobre las conductas y prevenir su repetición.

El bullying requiere una atención específica porque no todo conflicto entre estudiantes constituye acoso escolar. Una discusión ocasional entre compañeros con posibilidades similares de defensa no presenta necesariamente las mismas características que una

situación persistente de hostigamiento. El acoso implica dinámicas que pueden incluir repetición, intención de dañar y desequilibrio de poder. Identificar correctamente estas diferencias es importante para evitar tanto minimizar situaciones graves como utilizar el término de manera indiscriminada.

Las consecuencias del bullying pueden extenderse mucho más allá del episodio concreto. El estudiante afectado puede experimentar miedo, rechazo hacia la escuela, dificultades para concentrarse, descenso del rendimiento o ausencias. En determinadas situaciones, el ausentismo que inicialmente parece falta de compromiso puede ser una estrategia de evitación de un espacio percibido como inseguro. Por ello, la escuela debe investigar especialmente los cambios abruptos de asistencia o comportamiento cuando coinciden con deterioro de las relaciones entre compañeros.

La intervención tampoco debería concentrarse exclusivamente en quien sufre y quien ejerce el acoso. Los grupos de compañeros, las normas informales y las respuestas de los adultos influyen sobre la continuidad de estas dinámicas. Una comunidad escolar que tolera burlas sistemáticas o interpreta determinadas agresiones como simples bromas puede contribuir involuntariamente a su mantenimiento. El clima escolar constituye, por tanto, una dimensión esencial de prevención.

La discriminación representa otra amenaza para la trayectoria educativa. Puede relacionarse con origen social, características culturales, discapacidad, apariencia, nacionalidad, género u otras diferencias. Sus efectos pueden producirse incluso sin agresiones físicas. Comentarios, exclusiones, expectativas reducidas o trato desigual pueden debilitar la pertenencia escolar y afectar la participación. Una institución educativa protectora debe identificar tanto formas explícitas como prácticas cotidianas que generen desigualdad.

Las expectativas docentes y familiares también forman parte de este proceso. Cuando un estudiante es definido reiteradamente por sus dificultades, puede comenzar a construir una identidad académica basada en la incapacidad. El riesgo aumenta si recibe mensajes similares desde distintos contextos. Por el contrario, expectativas realistas acompañadas de apoyos pueden fortalecer perseverancia y confianza. La trayectoria educativa se construye también mediante las interpretaciones que los adultos realizan sobre las posibilidades del estudiante.

Riquelme Soto et al. (2024), aunque centran su estudio en el aprendizaje competente universitario, muestran la relevancia de los factores familiares dentro de procesos de aprendizaje más avanzados. Esta continuidad resulta significativa porque confirma que la influencia familiar no desaparece automáticamente con la edad. Cambian sus formas, pero las expectativas, el apoyo y las condiciones del hogar pueden continuar interviniendo en decisiones y resultados educativos.

La influencia de los pares tampoco permanece aislada de la familia y la escuela. Mollborn y Lawrence (2018) muestran precisamente la concurrencia de influencias familiares, escolares y entre compañeros. Un adolescente puede recibir mensajes favorables hacia el estudio en el hogar, pero integrarse en un grupo que desvaloriza el rendimiento académico; otro puede encontrar entre sus compañeros un apoyo que compense parcialmente dificultades familiares. Las trayectorias surgen de estas combinaciones y no de factores individuales considerados por separado.

Esta interacción obliga a distinguir entre factores de riesgo y factores protectores. Un factor de riesgo es una condición que aumenta la probabilidad de que aparezcan dificultades, pero no determina inevitablemente un resultado negativo. La precariedad económica, los conflictos familiares, el ausentismo, la violencia o la escasa pertenencia escolar pueden

incrementar vulnerabilidad, pero sus efectos varían según las demás condiciones presentes. Utilizar el concepto de riesgo como si fuese una predicción segura conduce a estigmatizar a estudiantes y familias.

Los factores protectores, por el contrario, son recursos, relaciones o condiciones capaces de reducir el impacto de las adversidades y favorecer respuestas adaptativas. Pueden encontrarse en diferentes niveles: una relación afectiva estable en la familia, un docente significativo, un grupo positivo de compañeros, apoyo académico oportuno, una organización comunitaria, acceso a actividades deportivas o una red de servicios. Formoso-Silva et al. (2025) permiten observar precisamente que incluso en contextos vulnerables existen factores familiares capaces de favorecer oportunidades para el logro educativo.

La identificación de factores protectores modifica la forma de intervenir. Una evaluación centrada exclusivamente en déficits pregunta qué falta, qué funciona mal y qué riesgo existe. Una perspectiva más integral pregunta también qué funciona, quién constituye un apoyo, qué capacidades posee el estudiante y qué recursos pueden fortalecerse. Esta diferencia es esencial porque las intervenciones educativas necesitan apoyarse en fortalezas existentes y no únicamente intentar corregir problemas.

La resiliencia permite profundizar en esta mirada. No debe entenderse como una cualidad individual que convierte a determinados estudiantes en personas capaces de soportar cualquier adversidad. La resiliencia se construye mediante relaciones, recursos y oportunidades que ayudan a afrontar dificultades y reorganizar trayectorias. Qi y Yang (2024) analizan los efectos de la resiliencia familiar, escolar y comunitaria sobre la resiliencia de estudiantes de educación secundaria, mostrando precisamente que esta capacidad se relaciona con múltiples sistemas de apoyo.

Esta concepción evita responsabilizar al estudiante por no ser suficientemente resiliente. Si un niño o adolescente enfrenta simultáneamente dificultades familiares, inseguridad económica, rechazo entre compañeros y ausencia de apoyos escolares, exigirle que supere individualmente esas condiciones resulta insuficiente. La tarea educativa consiste también en fortalecer los entornos que pueden actuar como soporte. La resiliencia no elimina la necesidad de transformar condiciones adversas.

La familia puede contribuir a la resiliencia mediante vínculos seguros, comunicación, expectativas y capacidad para reorganizarse ante dificultades. La escuela puede hacerlo mediante relaciones de apoyo, oportunidades de recuperación académica, protección frente a la violencia y reconocimiento de capacidades. La comunidad puede aportar servicios, espacios de participación y redes. Qi y Yang (2024) muestran precisamente la utilidad de analizar estos niveles de manera articulada.

La colaboración entre familia, escuela y comunidad puede tener también relación directa con los resultados académicos. Lv et al. (2025) analizan la relación entre colaboración familia-escuela-comunidad y logro académico mediante un modelo que considera mecanismos intermedios y condiciones que modifican dicha relación. Su estudio refuerza una idea fundamental: la cooperación entre contextos no debe entenderse como un componente externo al aprendizaje, porque puede formar parte de las condiciones que lo facilitan.

Esto no significa que cualquier forma de colaboración produzca automáticamente mejores resultados. La calidad, pertinencia y continuidad de las relaciones importan. Una reunión anual o una actividad comunitaria aislada difícilmente compensarán dificultades estructurales. La colaboración necesita responder a necesidades reales y generar apoyos que tengan continuidad dentro de la trayectoria.

Cortés Pon et al. (2018), al analizar factores familiares y psicosociales asociados con el rendimiento académico de escolares rurales, recuerdan además que el territorio modifica la manera en que estos factores se combinan. Las distancias, disponibilidad de servicios, características laborales de las familias y oportunidades comunitarias pueden adquirir un peso diferente en contextos rurales. Por ello, las estrategias de acompañamiento deben evitar asumir que las mismas respuestas funcionan de manera idéntica en cualquier comunidad.

El territorio puede actuar simultáneamente como fuente de riesgo y protección. Una comunidad con escasos servicios, violencia o pocas oportunidades para adolescentes puede aumentar determinadas vulnerabilidades. En cambio, la presencia de organizaciones comunitarias, espacios culturales, actividades deportivas, servicios sociales y adultos de referencia puede ampliar las redes de apoyo. La trayectoria educativa se desarrolla también dentro de estas oportunidades territoriales.

Las relaciones entre estos factores pueden producir procesos acumulativos. Una dificultad económica puede generar tensión familiar; esta puede reducir las posibilidades de acompañamiento; el estudiante puede comenzar a presentar dificultades académicas; posteriormente aparecen bajas calificaciones y pérdida de motivación; las ausencias aumentan y el rezago se profundiza. Ninguno de estos acontecimientos explica por sí solo el resultado final, pero su acumulación puede construir progresivamente una trayectoria de riesgo.

También puede ocurrir el proceso inverso. Una dificultad inicial puede ser detectada tempranamente por un docente, comunicada a la familia y atendida mediante apoyo académico. Una organización comunitaria puede ofrecer un espacio complementario, mientras el estudiante mantiene vínculos positivos con compañeros. En este caso, varios factores protectores interrumpen

una posible acumulación de dificultades. La trayectoria no se encuentra predeterminada; puede modificarse mediante intervenciones oportunas.

Esta visión resulta especialmente importante frente a las bajas calificaciones. El rendimiento no debería utilizarse únicamente para clasificar al estudiante, sino también como información para orientar apoyos. Cuando las calificaciones disminuyen de forma persistente, la pregunta institucional debería desplazarse desde “¿por qué no se esfuerza?” hacia “¿qué está ocurriendo y qué apoyos necesita?”. Esta modificación aparentemente sencilla cambia la lógica de la intervención.

La misma lógica debe aplicarse al ausentismo. Registrar faltas es necesario, pero contar ausencias no equivale a comprenderlas. Una estrategia preventiva requiere identificar patrones: qué días falta el estudiante, desde cuándo, si las ausencias coinciden con determinadas asignaturas o conflictos, si existen dificultades familiares y qué ocurre después de cada regreso. La información permite diferenciar situaciones y evitar respuestas estandarizadas.

Cuando el estudiante regresa después de ausencias reiteradas, necesita además posibilidades reales de reincorporación académica. Si encuentra una acumulación de tareas, contenidos incomprensibles y sanciones, puede experimentar el regreso como confirmación de que ya no puede alcanzar al grupo. El apoyo para recuperar aprendizajes constituye, por tanto, una estrategia de permanencia y no simplemente una medida académica.

El rezago requiere igualmente evitar respuestas que profundicen la exclusión. Un estudiante que necesita más apoyo no debería recibir sistemáticamente menos oportunidades de participar en experiencias significativas. La intervención debe combinar recuperación de aprendizajes fundamentales con preservación del vínculo escolar. Si la ayuda se vive como estigma, puede disminuir su eficacia.

Las relaciones entre familia y escuela son decisivas en estos momentos. Rodríguez-Ruiz et al. (2016) muestran que las familias encuentran diversas dificultades para participar en los centros escolares. Por ello, ante una trayectoria que comienza a deteriorarse, la institución no debería limitarse a enviar convocatorias repetidas y concluir posteriormente que la familia no colabora. Puede ser necesario modificar canales, horarios o estrategias de acercamiento.

La corresponsabilidad tampoco significa distribuir culpas. Si un estudiante presenta ausentismo, bajo rendimiento y problemas de conducta, reunir a familia y escuela únicamente para determinar quién ha fallado desperdicia una oportunidad de intervención. La pregunta debe centrarse en qué factores están actuando, cuáles pueden modificarse y qué responsabilidad concreta puede asumir cada actor. La cooperación adquiere sentido cuando produce acciones.

El estudiante debe participar en este análisis. Su perspectiva puede revelar información que no aparece en expedientes, calificaciones o entrevistas adultas. Puede sentirse excluido por compañeros, no comprender determinados contenidos, estar preocupado por problemas familiares o percibir trato injusto. Escucharlo no implica aceptar sin análisis todas sus interpretaciones, sino reconocer que posee conocimiento directo sobre su propia experiencia educativa.

La violencia y la discriminación requieren especialmente esta escucha. Algunos estudiantes no comunican inmediatamente lo que experimentan por miedo, vergüenza o expectativa de que nada cambiará. Una escuela protectora necesita crear canales confiables y demostrar mediante sus actuaciones que las denuncias serán tomadas seriamente. La confianza institucional forma parte de los factores protectores.

Las familias también pueden necesitar apoyo para comprender cambios que aparecen durante la

trayectoria. Una caída repentina del rendimiento o una negativa reiterada a asistir a clases no debería interpretarse automáticamente como rebeldía. Puede constituir una señal de problemas académicos, relacionales o emocionales. La comunicación entre familia y escuela permite contrastar observaciones y detectar cambios que ninguna de las partes comprendería completamente por separado.

El análisis de la trayectoria educativa necesita evitar, además, determinismos asociados con la pobreza. La situación socioeconómica influye sobre oportunidades, pero no define automáticamente el futuro académico. Formoso-Silva et al. (2025) muestran la existencia de factores familiares que apoyan la educación incluso en entornos vulnerables. Reconocer estas capacidades es esencial para construir intervenciones respetuosas y evitar discursos que presenten a determinadas familias exclusivamente desde sus carencias.

Del mismo modo, un contexto socioeconómico favorable no garantiza una trayectoria libre de dificultades. Conflictos familiares, problemas de convivencia, presión académica, aislamiento o dificultades emocionales pueden aparecer en hogares con recursos materiales suficientes. Los factores de riesgo y protección deben analizarse de manera multidimensional y no mediante una única característica social.

La educación parental tampoco debería convertirse en criterio para juzgar la capacidad educativa de una familia. Xu y Fu (2024) muestran que el nivel educativo de los padres puede relacionarse con el desarrollo educativo adolescente, pero esa relación debe interpretarse dentro de un conjunto más amplio de condiciones. Familias con poca escolarización pueden sostener expectativas elevadas y ofrecer apoyos significativos, mientras otras con mayores recursos educativos pueden presentar menor disponibilidad.

La interacción entre diferentes contextos explica por qué estudiantes sometidos a riesgos aparentemente

similares pueden desarrollar trayectorias distintas. Uno puede disponer de una relación familiar protectora; otro encontrar apoyo decisivo en un docente; otro participar en una organización deportiva o cultural que fortalece pertenencia y disciplina. Estos recursos no hacen desaparecer las dificultades, pero pueden modificar su impacto.

Qi y Yang (2024) permiten comprender esta interacción desde la resiliencia familiar, escolar y comunitaria. El estudiante se desarrolla dentro de sistemas que pueden absorber parcialmente los efectos de una dificultad producida en otro ámbito. Esta capacidad de compensación constituye una de las razones más importantes para fortalecer redes alrededor de niños y adolescentes.

Una escuela capaz de funcionar como factor protector necesita conocer a sus estudiantes más allá de los resultados académicos. Esto no significa invadir su privacidad, sino disponer de mecanismos de seguimiento que permitan detectar cambios significativos. Asistencia, rendimiento, convivencia y participación ofrecen señales que, analizadas conjuntamente, pueden mostrar modificaciones en la trayectoria antes de que se produzca una desvinculación profunda.

El seguimiento debe ser especialmente cuidadoso cuando varias señales aparecen simultáneamente. Bajas calificaciones, ausencias crecientes, conflictos y retraimiento conforman una situación distinta de cualquiera de estos indicadores por separado. La acumulación de señales justifica una evaluación más amplia y una comunicación coordinada con la familia.

Las respuestas institucionales deberían orientarse hacia la prevención y no únicamente hacia la sanción. Una escuela que interviene solo después de una falta grave o de un fracaso consolidado pierde oportunidades importantes. Identificar tempranamente dificultades académicas, cambios de asistencia o deterioro de

relaciones permite desarrollar respuestas menos intensivas y potencialmente más efectivas.

Los factores comunitarios amplían estas posibilidades de prevención. Una organización deportiva puede proporcionar pertenencia; un servicio social puede apoyar a una familia; un espacio cultural puede ofrecer oportunidades de expresión; un programa comunitario puede acompañar aprendizajes. La escuela necesita conocer estos recursos para poder articularlos cuando corresponda. Lv et al. (2025) sitúan precisamente la colaboración entre familia, escuela y comunidad como una dimensión relacionada con el logro académico.

Esta colaboración resulta especialmente importante cuando los factores de riesgo se encuentran fuera de la capacidad de intervención directa de la escuela. Una institución educativa no puede solucionar por sí sola la pobreza, la precariedad habitacional o todas las situaciones de violencia comunitaria. Sí puede evitar que esas condiciones se traduzcan automáticamente en exclusión educativa mediante apoyos, flexibilidad razonable, coordinación y derivación hacia recursos especializados.

La comunidad también influye mediante las expectativas que construye sobre la educación. En territorios donde la escuela se percibe como espacio relevante de desarrollo, pueden fortalecerse aspiraciones y participación. En otros contextos, experiencias históricas de exclusión o escasas oportunidades posteriores pueden debilitar la percepción de utilidad de la escolarización. La trayectoria individual se encuentra, por tanto, vinculada con imaginarios y posibilidades colectivas.

El análisis conjunto de familia, escuela y comunidad permite superar explicaciones fragmentadas. Criollo-Vargas et al. (2020) muestran precisamente la concurrencia de factores pertenecientes a estos tres ámbitos. Analizarlos de manera aislada puede conducir a intervenciones incompletas: fortalecer hábitos familiares puede ser insuficiente si existe acoso escolar;

ofrecer apoyo académico puede no resolver ausencias provocadas por problemas de transporte; sancionar una conducta puede resultar ineficaz si esta se encuentra relacionada con una situación de violencia.

La perspectiva ecológica de la trayectoria exige preguntarse por las relaciones entre los factores. No basta con elaborar una lista de riesgos. Es necesario comprender cuáles aparecen juntos, cuáles anteceden a otros, qué factores protectores están disponibles y dónde puede intervenir cada actor. Esta lectura permite diseñar respuestas más precisas y evita tratar todos los casos mediante procedimientos idénticos.

Los factores familiares, escolares y comunitarios tampoco permanecen estables. Una familia puede atravesar temporalmente una crisis económica; una escuela puede cambiar de docente; un estudiante puede integrarse en un nuevo grupo de compañeros; una comunidad puede perder o incorporar servicios. La trayectoria educativa responde a estos cambios. De ahí la necesidad de seguimiento y revisión periódica de los apoyos.

La resiliencia introduce una dimensión fundamental de posibilidad. Reconocer riesgos no significa anticipar fracaso. Niños y adolescentes pueden reorganizar sus trayectorias cuando encuentran oportunidades y relaciones significativas. La función de los adultos y las instituciones consiste en aumentar la disponibilidad de esas oportunidades, especialmente cuando las condiciones iniciales son desfavorables.

La escuela puede contribuir ofreciendo experiencias de éxito progresivo. Un estudiante con historial de bajas calificaciones necesita comprobar que el esfuerzo acompañado puede producir avances. Si únicamente recibe confirmaciones reiteradas de fracaso, puede disminuir su expectativa de mejorar. Diseñar metas alcanzables y reconocer progresos contribuye a reconstruir la relación con el aprendizaje.

La familia puede reforzar este proceso cuando diferencia rendimiento de valor personal. Una calificación informa sobre un desempeño específico; no define la capacidad global del estudiante. Las respuestas familiares excesivamente punitivas ante resultados bajos pueden aumentar miedo, ocultamiento o rechazo hacia la escuela. El acompañamiento debe combinar expectativas y responsabilidad con apoyo para identificar soluciones.

La comunidad puede aportar espacios donde el estudiante experimente otras formas de competencia y reconocimiento. Arte, deporte, participación social y actividades comunitarias pueden revelar capacidades que no siempre son visibles mediante la evaluación académica. Estas experiencias pueden fortalecer autoestima, pertenencia y relaciones protectoras que posteriormente repercutan sobre la disposición hacia la escuela.

De este modo, el desarrollo de trayectorias educativas favorables no depende de eliminar cualquier dificultad, objetivo imposible en la vida real. Depende en buena medida de que las dificultades sean detectadas, interpretadas y acompañadas antes de producir procesos acumulativos de exclusión. Los factores protectores adquieren su mayor importancia precisamente cuando existen adversidades.

La relación entre riesgo y protección debe entenderse de forma dinámica. Un mismo elemento puede adquirir significados distintos según el contexto. La autonomía adolescente puede ser protectora cuando existe capacidad de autorregulación, pero convertirse en riesgo si se interpreta como ausencia total de necesidad de acompañamiento. La participación de compañeros puede proporcionar apoyo o favorecer conductas perjudiciales. Las tecnologías pueden facilitar aprendizajes o intensificar determinadas formas de hostigamiento. El análisis educativo necesita evitar categorías rígidas.

Esta complejidad confirma que ninguna institución posee por sí sola información suficiente sobre la trayectoria. La familia observa aspectos que la escuela desconoce; la escuela identifica dinámicas que pueden no manifestarse en el hogar; los servicios y organizaciones comunitarias conocen otras dimensiones del contexto. La colaboración permite integrar esas miradas sin eliminar las responsabilidades específicas de cada actor.

Comprender la trayectoria educativa exige abandonar la idea de que el éxito o el fracaso escolar constituyen productos exclusivos del mérito individual. El esfuerzo personal es importante, pero se desarrolla dentro de condiciones que pueden facilitarlo o dificultarlo. La calidad de los vínculos familiares, los recursos disponibles, las experiencias con compañeros, el clima escolar, las oportunidades comunitarias y los apoyos institucionales forman parte de ese escenario.

Lv et al. (2025) refuerzan esta concepción al mostrar la relevancia de la colaboración familia-escuela-comunidad en relación con el logro académico. El valor de esta perspectiva reside en desplazar el análisis desde instituciones aisladas hacia las conexiones existentes entre ellas. Una familia comprometida necesita una escuela capaz de responder; una escuela protectora necesita familias y recursos comunitarios con los cuales coordinarse; y una comunidad con servicios disponibles necesita mecanismos que permitan acercarlos a quienes los requieren.

La trayectoria educativa debe concebirse finalmente como un proceso abierto. Bajas calificaciones, rezago, ausentismo o problemas de conducta constituyen señales importantes, pero no sentencias sobre el futuro del estudiante. Incluso cuando se acumulan varios factores de riesgo, la intervención educativa, familiar y comunitaria puede modificar el curso de los acontecimientos. La identificación temprana y el fortalecimiento de factores protectores permiten crear nuevas posibilidades.

Por ello, una respuesta integral requiere observar simultáneamente lo que ocurre en el hogar, en la escuela y en el territorio sin utilizar ninguno de estos ámbitos como explicación única. El clima familiar, el acompañamiento parental y las condiciones socioeconómicas interactúan con el clima escolar, las relaciones entre compañeros, las experiencias académicas y las oportunidades comunitarias (Figura 1.2). Qi y Yang (2024) muestran desde el estudio de la resiliencia la importancia de esta articulación entre niveles; mientras que Lv et al. (2025) la sitúan en el terreno de la colaboración y el logro académico.



Figura 1.2. Red de factores que configuran la trayectoria educativa del estudiante.

La principal consecuencia educativa de esta mirada es que cada señal debe convertirse en una oportunidad para comprender antes que en un motivo automático para sancionar. Una baja calificación invita a revisar aprendizajes; una ausencia reiterada exige conocer causas; un problema de conducta requiere analizar contextos; una situación de bullying demanda protección e intervención; una familia poco vinculada obliga también a examinar las barreras que dificultan su participación. Esta forma de actuar no elimina las responsabilidades individuales, sino que las sitúa dentro de una red más amplia de responsabilidades compartidas.

En última instancia, proteger una trayectoria educativa significa impedir que una dificultad inicial desencadene progresivamente otras que terminen alejando al estudiante de la escuela y del aprendizaje. También significa reconocer y fortalecer aquello que funciona: una familia que acompaña, un docente que detecta, un compañero que apoya, una institución que incluye o una comunidad que ofrece oportunidades. La interacción entre estos recursos puede marcar diferencias decisivas frente a situaciones adversas.

Familia, escuela y comunidad constituyen así tres ámbitos interdependientes en la construcción de las trayectorias educativas. Ninguno determina por separado el destino de niños y adolescentes, pero todos pueden ampliar o restringir sus oportunidades. Comprender esta interacción permite sustituir explicaciones basadas en culpabilización por respuestas centradas en prevención, apoyo y corresponsabilidad. El propósito no consiste únicamente en evitar el fracaso académico, sino en garantizar que las dificultades económicas, familiares, relacionales o comunitarias no se conviertan innecesariamente en mecanismos de exclusión educativa. Una trayectoria protegida es aquella en la que el estudiante, aun enfrentando dificultades, encuentra personas, instituciones y recursos capaces de sostener su pertenencia, reconstruir oportunidades de aprendizaje y acompañarlo en la continuidad de su desarrollo.



02

La familia *ante*
*los desafíos educativos,
sociales y de convivencia
escolar*

2.1. Diversidad y dinámicas familiares en la experiencia educativa del estudiante

La familia continúa siendo uno de los espacios fundamentales de socialización, cuidado, protección y acompañamiento educativo, pero su comprensión contemporánea exige superar la idea de que existe una única configuración familiar legítima o naturalmente más favorable para el desarrollo de niños y adolescentes. Las transformaciones sociales, económicas, culturales y demográficas han hecho cada vez más visible una diversidad que, en realidad, ha acompañado históricamente a las sociedades: familias nucleares, monoparentales, reconstituidas, extensas, adoptivas, de acogida, migrantes y transnacionales, así como hogares en los que abuelos, tíos, hermanos mayores u otros familiares desempeñan responsabilidades principales de crianza.

Esta pluralidad obliga a la escuela a revisar categorías, prácticas y expectativas construidas alrededor de un modelo familiar único. Aguado Iribarren (2010) vincula precisamente la escuela inclusiva con el reconocimiento de la diversidad de modelos familiares, planteando la necesidad de que el espacio educativo responda a la realidad plural de las familias de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, la familia puede entenderse menos por una estructura predeterminada que por el conjunto de vínculos, responsabilidades, prácticas de cuidado, relaciones afectivas y funciones de apoyo que se desarrollan entre sus integrantes. La convivencia con ambos progenitores biológicos constituye una posibilidad entre muchas otras, pero no puede convertirse en el criterio desde el cual se valore la normalidad familiar (Figura 2.1).

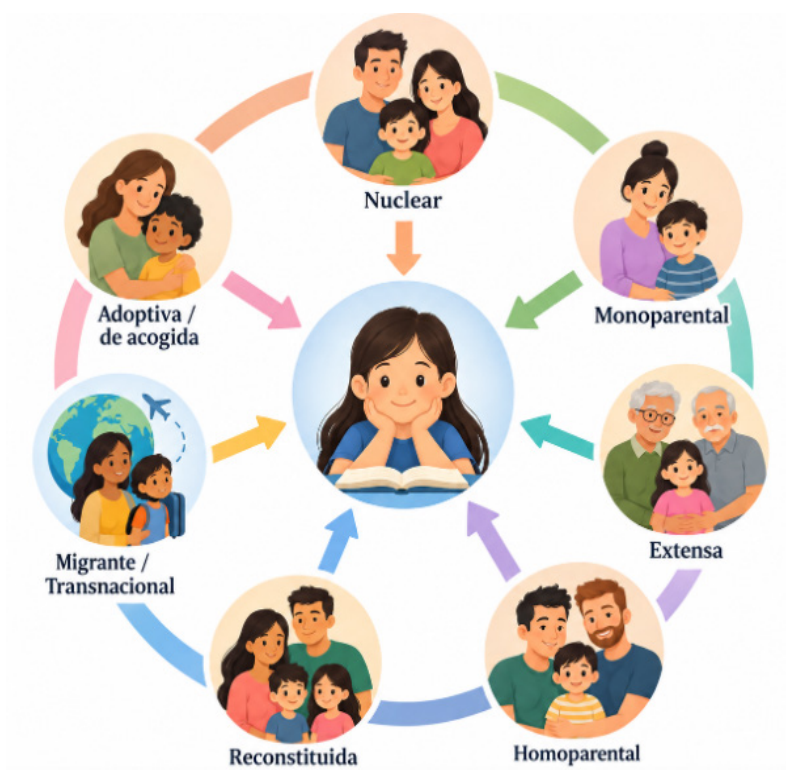


Figura 2.1. Diversidad familiar y redes de apoyo en la experiencia educativa.

Un estudiante puede vivir con su madre, con su padre, con abuelos, con una familia extensa, con progenitores que han formado nuevas parejas o dentro de otras configuraciones que desempeñan efectivamente funciones de protección y acompañamiento. López-Pereyra y Armenta Hurtarte (2023), al estudiar experiencias inclusivas de familias diversas en espacios educativos de México y Latinoamérica, sitúan esta pluralidad dentro de un problema directamente relacionado con la inclusión y con la manera en que las instituciones educativas reconocen a las distintas familias.

Reconocer la diversidad familiar no significa afirmar que la configuración del hogar carezca de importancia para la experiencia educativa. Significa evitar una relación determinista entre estructura y resultados. Cervini et al. (2014) analizaron la estructura familiar y el rendimiento académico en países de América Latina, mostrando la pertinencia de considerar las configuraciones familiares dentro del análisis educativo. Sin embargo, la estructura representa solamente una dimensión de un fenómeno mucho más amplio. Para comprender la trayectoria de un estudiante es necesario examinar también estabilidad, relaciones, recursos, comunicación, expectativas, acompañamiento y circunstancias socioeconómicas. La pregunta educativa pertinente no consiste únicamente en identificar con quién vive el estudiante, sino en comprender qué condiciones de cuidado, apoyo y aprendizaje existen dentro de ese contexto.

Las familias nucleares, integradas habitualmente por progenitores e hijos, continúan teniendo una presencia importante y suelen ocupar una posición central en las representaciones sociales y escolares sobre la familia. Sin embargo, incluso dentro de esta categoría existe una enorme diversidad. Dos hogares formalmente clasificados como nucleares pueden diferenciarse profundamente en sus estilos de crianza, distribución de responsabilidades, recursos económicos, relaciones afectivas, formas de comunicación y disponibilidad para acompañar la escolaridad. Por ello, utilizar la estructura como indicador suficiente de funcionamiento familiar puede conducir a interpretaciones erróneas. Parian Sumari et al. (2026), a partir de una revisión sistemática sobre funcionalidad familiar en estudiantes de educación secundaria, permiten desplazar la atención hacia las dinámicas y relaciones familiares, dimensiones particularmente relevantes para comprender la experiencia adolescente.

Las familias monoparentales constituyen otra configuración que requiere una aproximación

libre de prejuicios. La convivencia con un solo progenitor puede responder a separación, divorcio, fallecimiento, migración, decisión personal, abandono u otras circunstancias. Estas situaciones no producen automáticamente dificultades educativas. Lo que puede adquirir relevancia son las condiciones concretas asociadas a cada caso: disponibilidad de tiempo, recursos económicos, redes de apoyo, distribución de cuidados, calidad de las relaciones y características del proceso mediante el cual se produjo la configuración familiar. Moreira Choez et al. (2022) analizan diferentes tipos de familia en relación con el rendimiento académico, mostrando la necesidad de incorporar la diversidad familiar al estudio de los procesos educativos, pero sin convertir una categoría estructural en una explicación absoluta del desempeño.

Una familia monoparental puede disponer de vínculos afectivos sólidos, organización estable y redes extensas de apoyo, mientras un hogar con dos progenitores puede atravesar conflictos graves que afecten el bienestar de sus integrantes. Esta diferencia resulta fundamental para la escuela. Presuponer que un estudiante presenta problemas porque vive solamente con su madre o su padre reproduce un estereotipo y puede impedir que se identifiquen las verdaderas causas de una dificultad. Del mismo modo, asumir que la presencia de ambos progenitores garantiza acompañamiento suficiente puede invisibilizar necesidades existentes. La estructura informa sobre quiénes integran el hogar; no describe por sí misma la calidad de sus relaciones.

Las familias reconstituidas incorporan otras dinámicas que pueden repercutir sobre la experiencia cotidiana de niños y adolescentes. La incorporación de nuevas parejas de los progenitores, hermanastros u otros integrantes puede ampliar las redes afectivas y de cuidado, pero también exige procesos de adaptación, redefinición de roles y construcción de nuevas normas de convivencia. Las transiciones familiares merecen especial atención porque los cambios pueden ser tan relevantes como la estructura resultante. Pribesh

et al. (2020) analizan precisamente la estabilidad y las transiciones en la estructura familiar junto con la participación parental y los resultados educativos, destacando la importancia de observar los procesos familiares a lo largo del tiempo.

Desde el punto de vista escolar, esto significa que un cambio familiar puede coincidir temporalmente con variaciones en el comportamiento, el rendimiento o la participación sin que deba interpretarse inmediatamente como causa única de esas modificaciones. La separación de los progenitores, una nueva convivencia, un cambio de domicilio o la incorporación de nuevos miembros al hogar pueden requerir períodos de ajuste. La función de la escuela consiste en observar, escuchar y acompañar cuando sea necesario, evitando diagnósticos improvisados sobre situaciones familiares que no conoce suficientemente.

Las familias extensas constituyen una realidad especialmente relevante en numerosos contextos sociales y culturales. Abuelos, tíos, primos y otros familiares pueden participar activamente en la crianza y conformar redes de apoyo capaces de distribuir responsabilidades. En estos hogares, la educación del niño puede ser asumida por varios adultos y no exclusivamente por sus progenitores. Esta característica puede ofrecer importantes recursos de cuidado, especialmente cuando los padres trabajan durante extensas jornadas, migran o enfrentan otras circunstancias que limitan su presencia cotidiana.

La escuela necesita reconocer efectivamente a estos cuidadores. Si una abuela es quien acompaña diariamente al estudiante, supervisa su asistencia y mantiene contacto con la institución, ignorarla porque no corresponde al modelo tradicional de madre o padre significa desconocer a una figura educativa central. Los procedimientos administrativos deben respetar las normas relacionadas con representación y tutela, pero la comunicación cotidiana necesita identificar quién

desempeña realmente funciones de acompañamiento. La inclusión familiar también se expresa en la capacidad institucional para reconocer estas redes.

Los niños criados principalmente por abuelos u otros familiares constituyen un ejemplo particularmente claro. La ausencia cotidiana de los progenitores no equivale necesariamente a ausencia de cuidado. En muchos hogares, otros integrantes familiares garantizan continuidad afectiva, protección y acompañamiento educativo. Al mismo tiempo, pueden existir desafíos específicos relacionados con diferencias generacionales, condiciones económicas, salud de los cuidadores o acceso a herramientas tecnológicas utilizadas por la escuela. Las necesidades deben analizarse individualmente y no deducirse de la configuración familiar.

Las familias adoptivas requieren igualmente reconocimiento pleno dentro de la comunidad educativa. La adopción establece vínculos familiares que no deberían ser presentados como secundarios frente a la filiación biológica. La escuela debe cuidar especialmente los contenidos, actividades y expresiones que pueden transmitir implícitamente una jerarquía entre formas de constitución familiar. Ejercicios sobre genealogía, celebraciones familiares o actividades centradas exclusivamente en semejanzas biológicas pueden necesitar adaptación para evitar situaciones innecesariamente excluyentes.

Las familias de acogida presentan particularidades diferentes porque pueden encontrarse asociadas con medidas temporales de protección y con historias previas complejas en la vida del niño o adolescente. La escuela necesita manejar estas situaciones con especial confidencialidad y sensibilidad. El estudiante no debe ser obligado a explicar públicamente su situación familiar ni convertirse en objeto de curiosidad dentro del aula. La información necesaria para garantizar su atención debe manejarse únicamente entre las personas responsables y con respeto a su privacidad.

En todas estas configuraciones resulta necesario diferenciar estructura familiar de funcionalidad familiar. Parian Sumari et al. (2026) centran su revisión precisamente en la funcionalidad familiar durante la educación secundaria. Esta perspectiva permite analizar dimensiones como comunicación, apoyo, adaptación y relaciones entre integrantes sin presuponer que una estructura específica sea necesariamente funcional o disfuncional. Para la escuela, este cambio conceptual es decisivo porque desplaza la atención desde cómo debería estar compuesta una familia hacia cómo se organizan realmente los cuidados y apoyos alrededor del estudiante.

La comunicación familiar constituye uno de esos procesos fundamentales. Las familias desarrollan formas diferentes de conversar, resolver desacuerdos, expresar afecto, establecer normas y abordar problemas. Una comunicación abierta puede facilitar que el estudiante comparta dificultades académicas, conflictos con compañeros o preocupaciones personales antes de que estas se agraven. Por el contrario, cuando existen dificultades comunicativas, determinados problemas escolares pueden permanecer ocultos durante períodos prolongados. Marah et al. (2025) destacan la diversidad de efectos que pueden ejercer las dinámicas familiares sobre el éxito académico, reforzando la necesidad de analizar procesos relacionales y no solamente estructuras.

La distribución de responsabilidades dentro del hogar también influye sobre la experiencia escolar. Las tareas domésticas constituyen una dimensión normal de la participación familiar y pueden favorecer autonomía y responsabilidad cuando se asignan de acuerdo con la edad y las posibilidades de cada integrante. Sin embargo, algunas circunstancias pueden llevar a niños o adolescentes a asumir cargas que compiten significativamente con el estudio, el descanso o la asistencia. Cuidar hermanos menores, atender familiares dependientes, realizar trabajos familiares o

asumir responsabilidades adultas durante períodos prolongados puede reducir el tiempo disponible para actividades académicas.

La escuela necesita comprender estas circunstancias sin estigmatizar a la familia ni naturalizar cargas desproporcionadas. Ante tareas incumplidas, cansancio o ausencias, resulta necesario investigar qué condiciones están influyendo antes de atribuir automáticamente el problema a irresponsabilidad. La distribución de responsabilidades domésticas puede ser particularmente importante en hogares que disponen de redes limitadas de apoyo o atraviesan dificultades económicas. Conocer esta realidad permite diseñar respuestas más ajustadas.

Los estilos de crianza constituyen otra dimensión relevante de las dinámicas familiares. Las formas de establecer límites, expresar afecto, supervisar actividades y favorecer autonomía pueden influir sobre la manera en que niños y adolescentes se relacionan con normas, responsabilidades y figuras de autoridad. Sin embargo, estos estilos deben analizarse dentro de contextos culturales y sociales concretos. No toda diferencia respecto a las expectativas escolares constituye necesariamente una práctica familiar inadecuada.

Martínez Chairez et al. (2020) relacionan el contexto familiar con el rendimiento académico, mostrando la necesidad de comprender cómo distintas características del hogar se vinculan con la experiencia escolar. Esta relación no debe interpretarse de manera mecánica. Los efectos de las prácticas familiares dependen de su interacción con características individuales, experiencias escolares y condiciones sociales. La misma estrategia de supervisión puede ser experimentada de manera distinta según la edad, el vínculo existente y las circunstancias del estudiante.

La diversidad socioeconómica atraviesa todas las configuraciones familiares. No existe una

correspondencia necesaria entre tipo de familia y nivel económico. Familias nucleares, monoparentales, extensas o reconstituidas pueden encontrarse en condiciones económicas muy diferentes. Esta distinción es esencial porque algunos efectos atribuidos a la estructura familiar pueden estar relacionados en realidad con desigualdades de recursos, disponibilidad de tiempo, condiciones laborales o acceso a oportunidades educativas.

Muñoz Rodríguez (2022) analiza la interacción de categorías sociales en la relación entre familias y escuela y muestra cómo estas pueden favorecer u obstaculizar la participación. La experiencia familiar no se encuentra definida por una sola característica. Situación económica, escolarización de los adultos, género, cultura, condiciones laborales y otras dimensiones pueden interactuar y modificar las posibilidades de relacionarse con la institución educativa. Una mirada inclusiva necesita considerar estas intersecciones.

La diversidad socioeconómica se manifiesta también en las oportunidades de aprendizaje disponibles fuera de la escuela. Algunas familias pueden financiar actividades extracurriculares, disponer de libros, equipos tecnológicos y espacios adecuados para estudiar, mientras otras deben organizar el aprendizaje con recursos considerablemente más limitados. Estas diferencias no deberían convertirse en criterios para valorar el interés familiar. Sánchez Soto et al. (2024), al relacionar participación familiar, gestión educativa y brechas sociales y tecnológicas, permiten observar cómo las desigualdades condicionan las posibilidades de vinculación con los procesos escolares.

La expansión de la comunicación digital ha hecho especialmente visible esta desigualdad. Una institución que presupone que todas las familias disponen de dispositivos, conexión permanente y competencias digitales puede transformar una herramienta de comunicación en una nueva barrera. La participación

familiar debe diseñarse teniendo en cuenta condiciones diversas y ofreciendo alternativas. De lo contrario, determinadas familias pueden aparecer como poco involucradas cuando en realidad enfrentan dificultades de acceso.

La diversidad cultural introduce otra dimensión fundamental. Las familias poseen distintas concepciones sobre autoridad, autonomía, aprendizaje, participación, comunicación con docentes y responsabilidades educativas. Estas diferencias pueden relacionarse con tradiciones culturales, experiencias migratorias, pertenencia comunitaria o historias educativas previas. La escuela inclusiva necesita distinguir entre diversidad y dificultad. Una práctica familiar diferente de la predominante en la institución no constituye por sí misma un problema.

Esta cuestión se vuelve especialmente importante en contextos escolares culturalmente diversos. Vietze et al. (2026) analizan las perspectivas escolares sobre diversidad y el clima de diversidad entre compañeros en relación con pertenencia escolar, bienestar y contacto intercultural. Aunque su análisis se centra en la diversidad dentro del contexto escolar, sus aportes permiten comprender la importancia de construir ambientes donde las diferencias no se conviertan en motivos de exclusión. La diversidad familiar forma parte de esa pluralidad que los estudiantes llevan consigo a la escuela.

Las familias migrantes pueden experimentar simultáneamente procesos de adaptación cultural, reorganización económica y aprendizaje de nuevas formas institucionales. El sistema educativo del lugar de destino puede utilizar procedimientos, lenguajes y expectativas diferentes de aquellos conocidos por los padres. Una aparente escasa participación puede estar relacionada con desconocimiento de normas, dificultades lingüísticas, horarios laborales o inseguridad respecto a cómo comunicarse con la institución.

Interpretar estas situaciones como desinterés puede ampliar innecesariamente la distancia entre familia y escuela.

La escuela necesita desarrollar mecanismos de acogida que expliquen procedimientos y expectativas sin asumir que todas las familias conocen previamente el funcionamiento institucional. Esto incluye información sobre evaluación, asistencia, comunicación, participación y servicios disponibles. La inclusión comienza también haciendo comprensible la institución para quienes se incorporan a ella desde experiencias educativas diferentes.

Las familias transnacionales presentan características todavía más particulares. En ellas, las relaciones familiares y responsabilidades de cuidado pueden distribuirse entre distintos países. Uno o ambos progenitores pueden residir en el extranjero mientras hijos permanecen al cuidado de abuelos u otros familiares, o pueden existir períodos de separación seguidos de procesos de reunificación. La distancia geográfica no significa necesariamente ruptura de vínculos, porque las tecnologías permiten mantener comunicación y participar en determinadas decisiones. Sin embargo, la organización cotidiana del cuidado recae sobre quienes conviven directamente con el estudiante.

En estos casos, la escuela necesita identificar claramente quién constituye el referente cotidiano y quién posee las responsabilidades legales correspondientes, sin invalidar la participación afectiva de progenitores que se encuentran lejos. También debe evitar interpretar automáticamente la migración como abandono. Las decisiones migratorias pueden estar relacionadas precisamente con estrategias familiares destinadas a mejorar condiciones económicas o educativas. Sus efectos sobre niños y adolescentes varían según la calidad de los vínculos, los cuidados disponibles y las circunstancias concretas de la separación.

La ausencia temporal de uno o ambos progenitores puede producirse también por razones laborales, enfermedad, hospitalización, obligaciones profesionales u otras circunstancias. La experiencia del estudiante dependerá de factores como duración, previsibilidad, calidad de la comunicación y disponibilidad de otros adultos significativos. No toda ausencia genera las mismas consecuencias. La escuela necesita evitar explicaciones causales apresuradas cuando conoce que un progenitor no está presente.

La ausencia permanente puede estar relacionada con fallecimiento, abandono, separación definitiva u otras situaciones que requieren especial sensibilidad. Actividades escolares construidas alrededor de la presencia obligatoria de madre y padre pueden generar malestar innecesario. La inclusión no exige eliminar cualquier referencia a las familias, sino diseñar actividades suficientemente abiertas para que cada estudiante pueda representar su propia realidad sin sentirse obligado a justificarla.

Esta consideración es especialmente relevante en celebraciones y actividades escolares tradicionalmente organizadas alrededor de modelos familiares específicos. López-Pereyra y Armenta Hurtarte (2023) colocan las experiencias de familias diversas dentro del debate sobre inclusión educativa. Desde esta perspectiva, la institución debe revisar si sus prácticas reconocen efectivamente la pluralidad o si continúan transmitiendo un modelo familiar único como referencia implícita de normalidad.

La revisión alcanza también los materiales educativos. Libros, ilustraciones, ejemplos, historias y actividades pueden contribuir a normalizar la diversidad cuando representan distintas configuraciones familiares como parte ordinaria de la sociedad. Por el contrario, la ausencia sistemática de determinados modelos puede transmitir al estudiante la idea de que su familia es excepcional o menos legítima. La representación

constituye, por tanto, una dimensión educativa de la inclusión.

Caminero-Medina et al. (2025) estudian la diversidad familiar desde la perspectiva de docentes de educación infantil y primaria, un enfoque especialmente relevante porque las concepciones del profesorado influyen sobre las prácticas cotidianas. La formación docente necesita incorporar conocimientos sobre diversidad familiar y herramientas para revisar prejuicios. La buena disposición personal es importante, pero no siempre suficiente para identificar estereotipos profundamente naturalizados.

Uno de los prejuicios más persistentes consiste en asociar determinadas configuraciones familiares con bajo rendimiento, indisciplina o falta de acompañamiento. Moreira Choez et al. (2022) estudian los tipos de familia en relación con el rendimiento académico; mientras que Cervini et al. (2014) examinan estructura familiar y desempeño en distintos países latinoamericanos. Estos análisis justifican estudiar las relaciones entre estructura y educación, pero no autorizan a predecir individualmente la trayectoria de un estudiante únicamente a partir de su tipo de familia.

Las asociaciones estadísticas observadas en determinadas poblaciones no deben convertirse en etiquetas aplicadas a personas concretas. Entre estructura familiar y rendimiento pueden intervenir recursos económicos, estabilidad, nivel educativo de los adultos, tiempo disponible, participación parental y múltiples variables. Por ello, una escuela que presupone que un estudiante tendrá dificultades porque procede de una familia monoparental, reconstituida o extensa confunde una categoría descriptiva con una explicación causal.

Ono y Sanders (2010) analizaron diferentes tipos familiares y el tiempo de aprendizaje fuera de la escuela en niños pequeños. Este enfoque resulta útil porque muestra que las configuraciones familiares

pueden relacionarse con la organización del tiempo y de las oportunidades educativas, pero nuevamente exige interpretar las diferencias dentro de contextos específicos. La cuestión educativa relevante no es determinar qué familia se aproxima más a un modelo ideal, sino identificar qué apoyos necesita cada estudiante para disponer de oportunidades suficientes de aprendizaje.

Las redes familiares de apoyo pueden modificar significativamente estas condiciones. Una familia con recursos económicos limitados puede contar con abuelos, tíos, hermanos adultos u otras personas que colaboran con cuidados, transporte, acompañamiento y supervisión. Estas redes constituyen recursos que una clasificación basada exclusivamente en el hogar inmediato puede invisibilizar. La escuela necesita preguntar quiénes participan realmente en la vida del estudiante antes de asumir que el apoyo se limita a quienes figuran como progenitores.

La red puede ser especialmente importante en familias monoparentales, migrantes o con adultos sometidos a extensas jornadas laborales. Un abuelo que recoge diariamente al niño, una tía que supervisa tareas o un hermano adulto que mantiene comunicación con la escuela pueden constituir figuras relevantes. Reconocerlos, dentro de los límites correspondientes, permite construir una relación más realista entre escuela y familia.

Las dinámicas familiares también influyen sobre los enfoques de aprendizaje. Montes de Oca Báez et al. (2022), al estudiar contextos familiares y su impacto sobre enfoques de aprendizaje en alumnado universitario, muestran que la influencia familiar puede prolongarse más allá de la educación obligatoria. Las experiencias construidas en el hogar pueden relacionarse con formas de afrontar responsabilidades, organizar el estudio y atribuir significado a la educación. Esto confirma que la familia no deja de ser relevante a

medida que aumenta la autonomía, aunque sus formas de influencia cambien.

Lessky (2025) profundiza en esta continuidad al analizar estudiantes que constituyen la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior. Las dinámicas familiares pueden convertirse en motores para romper ciclos intergeneracionales de logro educativo. Este enfoque resulta especialmente valioso porque cuestiona las interpretaciones deficitarias de familias con menor tradición académica. La ausencia de experiencia universitaria previa no equivale a ausencia de aspiraciones ni de apoyo.

Una familia puede carecer de conocimientos específicos sobre procedimientos educativos y, al mismo tiempo, sostener altas expectativas respecto al futuro de sus hijos. En estos casos, la escuela desempeña una función importante como mediadora de información y oportunidades. Explicar itinerarios educativos, requisitos y alternativas permite que el acompañamiento familiar se apoye en información que previamente no estaba disponible. La corresponsabilidad también consiste en democratizar el acceso al conocimiento sobre el propio sistema educativo.

Las necesidades diferenciadas de acompañamiento surgen precisamente de esta diversidad. No todas las familias necesitan el mismo tipo de orientación. Una familia recién incorporada al sistema puede requerir información básica sobre procedimientos; otra puede necesitar flexibilidad en los canales de comunicación; una familia que atraviesa una transición puede requerir seguimiento temporal; otra puede disponer de suficiente autonomía y necesitar únicamente información periódica. Tratar de manera equitativa no significa ofrecer exactamente lo mismo a todos, sino responder de manera pertinente a necesidades diferentes.

Estas necesidades tampoco permanecen estables. Una familia que durante varios años mantiene una participación regular puede atravesar una crisis

que reduzca temporalmente su capacidad de acompañamiento. Otra que inicialmente se encontraba distante puede fortalecer progresivamente su relación con la escuela. Las instituciones necesitan evitar etiquetas permanentes como “familia colaboradora” o “familia desinteresada”, porque las circunstancias y posibilidades cambian.

La funcionalidad familiar debe analizarse igualmente como un proceso dinámico. Parian Sumari et al. (2026) muestran, desde su revisión sobre estudiantes de secundaria, la relevancia de esta dimensión para comprender el desarrollo educativo. Las familias pueden reorganizarse frente a crisis, modificar formas de comunicación y construir nuevas estrategias de apoyo. La escuela puede contribuir positivamente cuando reconoce estas posibilidades en lugar de interpretar las dificultades familiares como características inmutables.

Marah et al. (2025) amplían esta mirada al analizar los efectos variados de las dinámicas familiares sobre el éxito académico. El término “variados” resulta particularmente significativo porque evita una lectura uniforme. Una misma característica familiar puede adquirir consecuencias distintas según los recursos disponibles, la personalidad del estudiante, el momento evolutivo y las experiencias escolares. La diversidad familiar requiere, por tanto, una interpretación contextual.

La experiencia escolar puede, a su vez, modificar las dinámicas familiares. Cuando un estudiante comienza a presentar dificultades, las familias pueden reorganizar horarios, aumentar supervisión o buscar apoyos. También pueden aparecer tensiones si las respuestas se concentran exclusivamente en castigos o acusaciones. La relación entre familia y escuela es bidireccional: las dinámicas del hogar influyen sobre la experiencia educativa, pero las experiencias escolares también entran en el hogar y modifican relaciones.

Las calificaciones constituyen un ejemplo evidente. Una baja calificación puede provocar apoyo y búsqueda



de soluciones en algunas familias, mientras en otras puede generar conflicto o presión. La escuela necesita considerar estas diferencias al comunicar resultados. Informar no consiste únicamente en transmitir una cifra, sino en proporcionar elementos que permitan comprender qué ocurrió y qué acciones pueden desarrollarse.

Lo mismo sucede con los problemas de comportamiento. Una institución que atribuye rápidamente una conducta a la configuración familiar puede fortalecer estereotipos y deteriorar la relación con los cuidadores. Expresiones que relacionan indisciplina con ausencia paterna, separación de progenitores o crianza por abuelos deben evitarse si no existe evidencia específica que justifique analizar esas circunstancias. El comportamiento necesita ser comprendido a partir de hechos, contextos y múltiples factores.

Prevenir prejuicios exige también revisar el lenguaje institucional. Formularios que solo permiten registrar “madre” y “padre”, comunicaciones dirigidas automáticamente a “los padres” o actividades que presuponen determinadas configuraciones pueden excluir sin intención explícita. Una institución inclusiva utiliza categorías suficientemente amplias para reconocer responsables, cuidadores y referentes familiares, manteniendo las distinciones legales cuando sean necesarias.

La relación con las familias adoptivas o de acogida requiere particular prudencia en el manejo de información. Los antecedentes familiares del estudiante no constituyen material de conversación pública ni deben utilizarse para explicar cualquier dificultad. La confidencialidad protege tanto la privacidad como el derecho del niño o adolescente a construir su identidad sin quedar permanentemente definido por acontecimientos anteriores.

La misma precaución debe aplicarse a familias que atraviesan separaciones, migraciones o ausencias

parentales. La escuela puede necesitar determinada información para acompañar adecuadamente, pero conocer una circunstancia no significa convertirla en explicación universal. Un descenso académico ocurrido después de una separación merece atención, pero deben explorarse también otros factores. La sensibilidad no debe sustituir el análisis.

La diversidad familiar plantea, además, desafíos para la participación. Muñoz Rodríguez (2022) muestra cómo distintas categorías sociales pueden interactuar favoreciendo u obstaculizando la relación entre familias y escuela. Esto significa que las estrategias institucionales de participación necesitan ser flexibles. Una reunión en un horario único puede excluir a quienes trabajan; una plataforma digital puede dificultar la participación de quienes tienen menor acceso tecnológico; una comunicación excesivamente técnica puede alejar a familias con menor familiaridad con el lenguaje escolar.

Sánchez Soto et al. (2024) vinculan la participación familiar con las brechas sociales y tecnológicas, recordando que la posibilidad de involucrarse se encuentra condicionada por recursos. La institución debe evitar interpretar desigualdad de acceso como desigualdad de interés. Facilitar diferentes canales de comunicación y explicar claramente los procedimientos constituye una forma concreta de inclusión.

La diversidad cultural también requiere competencias interculturales. Vietze et al. (2026) relacionan las perspectivas escolares sobre diversidad y el clima de diversidad entre compañeros con pertenencia, bienestar y contacto intercultural. Una escuela que valora la diversidad no se limita a tolerar diferencias; construye condiciones para que estas puedan expresarse sin convertirse en jerarquías. Este principio resulta aplicable tanto a la procedencia cultural como a las configuraciones familiares.

El sentido de pertenencia puede verse afectado cuando el estudiante percibe que su familia nunca

aparece representada o es tratada como excepción. Los comentarios aparentemente menores pueden adquirir gran importancia. Preguntar insistentemente por un progenitor ausente, asumir que todos viven con madre y padre o presentar un único modelo familiar como natural puede transmitir mensajes de exclusión. La prevención comienza con la conciencia sobre estas prácticas cotidianas.

La diversidad familiar debe incorporarse también en la educación para la convivencia. Los estudiantes necesitan aprender que las familias pueden organizarse de maneras diferentes sin que esa diversidad justifique burlas, rechazo o discriminación. La escuela posee una función preventiva frente a estigmas relacionados con separación parental, adopción, migración, convivencia con abuelos u otras circunstancias. Normalizar la pluralidad reduce la posibilidad de que las diferencias familiares se conviertan en recursos para la agresión entre compañeros.

La formación docente adquiere aquí un papel decisivo. Caminero-Medina et al. (2025) muestran la pertinencia de conocer cómo el profesorado percibe la diversidad familiar. Las creencias docentes pueden influir en expectativas, comunicación y decisiones incluso cuando no se expresan abiertamente. Un profesor que presupone menor apoyo en determinados hogares puede ofrecer oportunidades diferentes sin advertirlo. La reflexión profesional debe permitir identificar estas asociaciones y sustituirlas por evaluaciones basadas en información concreta.

La prevención de estereotipos resulta particularmente importante porque las expectativas adultas pueden afectar la experiencia del estudiante. Si una dificultad es interpretada desde el inicio como consecuencia inevitable de su familia, disminuye la búsqueda de explicaciones alternativas y apoyos pedagógicos. El estudiante puede terminar siendo observado a través de su situación familiar en lugar de ser reconocido por sus características individuales.

Por ello, el conocimiento de la familia debe utilizarse para comprender y apoyar, no para etiquetar. Saber que un estudiante vive con sus abuelos puede ayudar a adaptar la comunicación; conocer que uno de sus progenitores ha migrado puede facilitar una conversación sensible; saber que atraviesa una reconstitución familiar puede orientar el acompañamiento. Ninguna de estas informaciones debería transformarse automáticamente en pronóstico académico o conductual.

Pribesh et al. (2020) permiten profundizar en esta cautela al incorporar estabilidad, transiciones, participación parental y resultados educativos dentro de un mismo análisis. La experiencia familiar no depende exclusivamente de una fotografía estructural tomada en un momento determinado. Los cambios, su frecuencia y la manera en que son acompañados también importan. Esta perspectiva resulta más adecuada para comprender trayectorias educativas que las clasificaciones estáticas.

La estabilidad, sin embargo, tampoco debe idealizarse. Mantener una estructura familiar formalmente estable no garantiza relaciones favorables, mientras una transición puede conducir posteriormente a condiciones más protectoras. Una separación que pone fin a un entorno de conflicto intenso puede producir inicialmente ajustes difíciles y, a largo plazo, mejorar el bienestar. La escuela debe evitar emitir juicios sobre decisiones familiares que no le corresponde valorar.

La distribución de responsabilidades entre escuela y familia necesita adaptarse a esta diversidad sin perder claridad. La escuela conserva la responsabilidad de enseñar, evaluar de manera justa, proteger al estudiante y comunicar necesidades. La familia mantiene responsabilidades de cuidado, acompañamiento y participación según sus posibilidades. Lo que cambia es la forma concreta en que estas responsabilidades pueden ejercerse dentro de configuraciones diferentes.

En una familia extensa, por ejemplo, la comunicación puede involucrar a varios cuidadores; en una familia

transnacional, determinadas decisiones pueden requerir coordinación a distancia; en un hogar monoparental, los horarios escolares pueden necesitar considerar la disponibilidad de un único adulto responsable; y en una familia de acogida pueden existir procedimientos institucionales específicos. La equidad requiere reconocer estas diferencias sin disminuir las expectativas educativas respecto al estudiante.

La experiencia educativa depende también de cómo el propio estudiante interpreta su familia. Los adultos pueden clasificar una configuración como vulnerable mientras el niño la experimenta como estable y protectora. También puede ocurrir lo contrario: una estructura considerada socialmente convencional puede contener tensiones que afectan profundamente su bienestar. Escuchar al estudiante constituye, por ello, una fuente imprescindible de información.

Esta escucha debe realizarse con prudencia y sin convertir al niño o adolescente en informante sobre la vida privada de los adultos. La finalidad es comprender cómo experimenta las circunstancias que repercuten en su educación, no investigar innecesariamente aspectos familiares. La escuela necesita mantener límites éticos claros entre acompañamiento educativo e intromisión.

Las redes familiares de apoyo ofrecen una oportunidad para ampliar esta mirada. En lugar de preguntar únicamente quiénes son los progenitores, puede resultar más útil conocer quién ayuda al estudiante cuando tiene un problema, quién supervisa determinadas responsabilidades o con qué adultos mantiene vínculos significativos. Esta información permite reconocer recursos que de otro modo permanecerían invisibles.

Lessky (2025) muestra, en otro nivel educativo, cómo las dinámicas familiares pueden actuar como motores para modificar trayectorias intergeneracionales. Este enfoque recuerda que las familias no son únicamente fuentes potenciales de riesgo. También producen aspiraciones, resistencia, estrategias y proyectos

educativos capaces de ampliar oportunidades. Una perspectiva centrada exclusivamente en déficits familiares perdería precisamente estos recursos.

Esta consideración resulta especialmente importante con familias social o económicamente desfavorecidas. La carencia de determinados recursos no implica carencia de capacidades educativas. Una familia puede no poder pagar tutorías y, sin embargo, mantener un fuerte compromiso con la asistencia, el esfuerzo y la continuidad escolar. Otra puede desconocer procedimientos académicos, pero movilizar sus redes para apoyar al estudiante. Reconocer estos recursos favorece relaciones menos paternalistas entre escuela y familia.

Montes de Oca Báez et al. (2022) muestran que los contextos familiares pueden mantener relación con los enfoques de aprendizaje incluso en estudiantes universitarios. La influencia familiar, por tanto, no desaparece al finalizar la infancia. Las expectativas, experiencias y valores construidos en el hogar pueden acompañar decisiones educativas posteriores, aunque progresivamente se combinen con mayor autonomía individual.

La diversidad familiar debe entenderse, dentro de las trayectorias y no como una clasificación administrativa. Las familias cambian, reorganizan responsabilidades, enfrentan crisis y construyen nuevos apoyos. Un estudiante puede pasar por distintas configuraciones a lo largo de su escolaridad. La institución necesita disponer de suficiente flexibilidad para acompañar estos cambios sin convertir cada transición en una señal automática de riesgo.

La relación entre familia y rendimiento académico confirma la necesidad de esta mirada amplia. Martínez Chairez et al. (2020) sitúan el contexto familiar como una dimensión vinculada con el rendimiento; mientras que Marah et al. (2025) enfatizan los efectos diversos de las dinámicas familiares sobre el éxito académico.

Consideradas conjuntamente, estas perspectivas permiten comprender que el hogar importa, pero importa a través de múltiples procesos que no pueden reducirse a su composición formal.

Por ello, la evaluación educativa de una dificultad debe distinguir entre configuración, dinámica y condiciones familiares. La configuración responde a quiénes integran el sistema familiar; la dinámica se relaciona con cómo interactúan y distribuyen funciones; las condiciones comprenden recursos y circunstancias sociales que influyen sobre sus posibilidades. Confundir estos niveles conduce a explicaciones simplificadas.

Una familia monoparental puede presentar una dinámica altamente protectora dentro de condiciones económicas difíciles. Una familia extensa puede disponer de amplias redes de cuidado, pero experimentar conflictos sobre responsabilidades. Una familia migrante puede mantener vínculos afectivos sólidos y, al mismo tiempo, enfrentar barreras de participación escolar. Cada combinación genera necesidades distintas y exige respuestas diferentes.

Esta diferenciación permite también comprender por qué no existe un modelo universal de acompañamiento. La escuela debe construir mecanismos suficientemente flexibles para comunicarse con distintas personas responsables, adaptar canales y reconocer circunstancias particulares. La flexibilidad no significa eliminar normas, sino evitar que los procedimientos institucionales hayan sido diseñados únicamente para un tipo de familia.

La inclusión requiere asimismo preservar expectativas académicas altas y realistas para todos. Reconocer una situación familiar compleja no significa disminuir automáticamente las expectativas sobre el estudiante. El apoyo diferenciado debe ampliar sus oportunidades para alcanzar objetivos, no anticipar que será incapaz de hacerlo. La compasión mal entendida puede transformarse también en una forma de desigualdad

cuando conduce a esperar menos de determinados niños y adolescentes.

Ono y Sanders (2010) permiten observar que distintos tipos familiares pueden relacionarse con la organización del aprendizaje fuera de la escuela. Esta evidencia refuerza la necesidad de garantizar que las tareas y expectativas escolares no dependan excesivamente de recursos familiares desigualmente distribuidos. Si una actividad solo puede realizarse con intensa intervención adulta, determinadas diferencias familiares pueden convertirse artificialmente en diferencias de rendimiento.

La escuela inclusiva debe procurar que el aprendizaje fundamental pueda producirse dentro de condiciones pedagógicas garantizadas por la propia institución. La familia puede complementar, estimular y acompañar, pero no debería convertirse en requisito indispensable para compensar aquello que la escuela no ha logrado enseñar. Esta distinción protege especialmente a estudiantes cuyas familias, por razones laborales, educativas, económicas o personales, disponen de menor capacidad para proporcionar apoyo académico directo.

La relación con las familias debe partir, por tanto, del reconocimiento y no de la sospecha. Preguntar cómo se organiza el hogar, quién acompaña al estudiante y qué dificultades enfrenta resulta diferente de buscar inmediatamente deficiencias. El primer enfoque permite construir cooperación; el segundo puede generar distancia y resistencia. López-Pereyra y Armenta Hurtarte (2023) sitúan la inclusión de familias diversas como una cuestión central dentro de los espacios educativos, lo que exige revisar tanto prácticas explícitas como supuestos cotidianos.

La diversidad familiar representa también una oportunidad educativa. Convivir con compañeros procedentes de configuraciones diferentes puede ayudar a comprender que las relaciones humanas

no responden a un único patrón. Esta experiencia puede favorecer respeto, empatía y capacidad para desenvolverse en sociedades plurales. Para que esto ocurra, la escuela debe evitar presentar la diversidad exclusivamente mediante problemas o situaciones excepcionales.

Las actividades curriculares pueden incorporar representaciones diversas de manera natural. Literatura, ciencias sociales, educación ciudadana y otros espacios ofrecen oportunidades para mostrar distintas formas de organización familiar sin convertirlas necesariamente en temas polémicos o extraordinarios. La normalización pedagógica contribuye a prevenir prejuicios antes de que se expresen como discriminación.

La diversidad cultural y familiar también puede enriquecer el conocimiento escolar. Las familias poseen historias, prácticas, lenguas, experiencias migratorias, profesiones y saberes que pueden incorporarse a determinados proyectos educativos. Su participación no debería limitarse a recibir información sobre calificaciones. Cuando las condiciones lo permiten, pueden convertirse en fuentes de conocimiento y conexión entre escuela y comunidad.

Sin embargo, esta apertura debe ser voluntaria y respetuosa. Ninguna familia debería sentirse obligada a exponer públicamente aspectos privados para representar una categoría de diversidad. La inclusión no consiste en señalar quién es diferente, sino en construir un espacio donde las diferencias puedan existir sin producir jerarquías ni exclusión.

La relación entre diversidad familiar y experiencia educativa exige, finalmente, desplazar el centro del análisis desde el tipo de familia hacia las condiciones que rodean al estudiante. Funcionalidad, comunicación, apoyo, estabilidad, redes, recursos, expectativas y calidad de las relaciones proporcionan información más útil para la intervención que una etiqueta estructural aislada. Parian Sumari et al. (2026) permiten reforzar

la importancia de esta mirada hacia el funcionamiento familiar; mientras que Pribesh et al. (2020) muestran la necesidad de incorporar estabilidad, transiciones y participación parental.

Una escuela verdaderamente inclusiva no pregunta cuál es la familia correcta, sino cómo puede relacionarse adecuadamente con la familia real de cada estudiante. Esto supone reconocer a quienes ejercen efectivamente responsabilidades de cuidado, adaptar los mecanismos de comunicación, comprender barreras sociales y tecnológicas, respetar diferencias culturales y evitar conclusiones basadas exclusivamente en la estructura del hogar. Caminero-Medina et al. (2025) muestran la importancia de considerar las perspectivas docentes sobre diversidad familiar, precisamente porque la transformación institucional depende también de las concepciones de quienes desarrollan cotidianamente la práctica educativa.

La prevención de prejuicios constituye una responsabilidad transversal. Ningún estudiante debería ser considerado menos capaz, menos acompañado o más problemático por vivir con un solo progenitor, con abuelos, en una familia reconstituida, adoptiva, de acogida, migrante o transnacional. Tampoco debería asumir la responsabilidad de explicar o defender su configuración familiar ante compañeros o docentes. La institución tiene la obligación de garantizar que la diversidad no se convierta en un mecanismo de diferenciación negativa.

Esto requiere actuar tanto sobre prácticas institucionales como sobre relaciones entre estudiantes. Comentarios despectivos relacionados con la familia deben ser abordados como parte de la convivencia y de la educación para el respeto. La diversidad familiar puede convertirse en motivo de bullying o exclusión cuando determinados modelos son presentados como superiores a otros. Prevenir estas situaciones exige normalizar la pluralidad y establecer límites claros frente a la discriminación.

La escuela debe prestar especial atención a los momentos de transición familiar sin patologizarlos. Separaciones, migraciones, reunificaciones, fallecimientos, cambios de cuidadores o formación de nuevos hogares pueden requerir acompañamiento temporal. La respuesta debe basarse en las necesidades observadas y expresadas, no en la presunción de que todo cambio provocará necesariamente problemas. Algunas transiciones pueden ser difíciles; otras pueden mejorar las condiciones de vida del estudiante.

La experiencia educativa emerge, de este modo, de una relación compleja entre características familiares y condiciones escolares. La familia influye sobre el estudiante, pero la escuela influye también sobre la manera en que este vive su realidad familiar. Una institución que reconoce, representa y respeta su familia puede fortalecer pertenencia y seguridad; una que la invisibiliza o estigmatiza puede convertir una diferencia estructural en una experiencia de exclusión.

Vietze et al. (2026) relacionan el clima de diversidad con dimensiones como pertenencia escolar y bienestar. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para comprender que la inclusión no se limita a permitir la presencia de personas diferentes. Requiere construir un clima donde las diferencias sean reconocidas sin convertirse en fuentes de desventaja social. La diversidad familiar debe integrarse dentro de este compromiso institucional más amplio.

La experiencia educativa tampoco puede separarse de las redes familiares. En muchos casos, quienes sostienen la trayectoria del estudiante forman una red que excede los límites del hogar. Reconocerla permite identificar factores protectores y distribuir mejor la comunicación. Una escuela que conoce quiénes son los adultos significativos dispone de mayores posibilidades para coordinar apoyos cuando aparece una dificultad.

Esta mirada resulta particularmente útil ante situaciones de ausencia parental. La ausencia de un progenitor no

debe analizarse solamente como pérdida; es necesario conocer qué redes han asumido funciones y cómo experimenta el estudiante esa organización. En algunos casos existirán necesidades importantes; en otros, la red familiar habrá construido mecanismos estables de cuidado. El análisis individual evita convertir la ausencia en un indicador automático de vulnerabilidad.

Las necesidades diferenciadas de acompañamiento deben entenderse desde esta combinación de factores. Una familia puede necesitar orientación académica, otra apoyo para comprender procedimientos, otra flexibilidad comunicativa y otra simplemente reconocimiento de sus formas de organización. La equidad educativa consiste en ofrecer apoyos pertinentes sin jerarquizar las configuraciones familiares.

En síntesis, la diversidad familiar constituye una realidad estructural de las comunidades educativas contemporáneas y no una excepción que deba gestionarse de manera marginal. Familias nucleares, monoparentales, reconstituidas, extensas, adoptivas, de acogida, migrantes y transnacionales, así como hogares sostenidos por abuelos u otros familiares, forman parte de los contextos cotidianos desde los cuales niños y adolescentes llegan a la escuela. Comprender esta diversidad requiere analizar no solamente quién integra cada familia, sino cómo se desarrollan sus vínculos, responsabilidades, formas de comunicación, redes de apoyo y condiciones de vida.

La principal consecuencia pedagógica consiste en sustituir las explicaciones basadas en modelos familiares ideales por una evaluación contextual de las necesidades y fortalezas del estudiante. La estructura familiar puede aportar información relevante, pero nunca debería convertirse por sí sola en un pronóstico académico, conductual o emocional. Cervini et al. (2014) muestran la pertinencia de estudiar las relaciones entre estructura familiar y rendimiento; mientras que Parian Sumari et al. (2026) permiten ampliar el análisis hacia

la funcionalidad. Esta combinación ayuda a evitar interpretaciones reduccionistas.

La escuela necesita, por tanto, relacionarse con la diversidad familiar desde tres principios fundamentales: reconocimiento, equidad y ausencia de prejuicios. Reconocer significa aceptar como interlocutores legítimos a quienes realmente desempeñan responsabilidades familiares; actuar con equidad supone adaptar los apoyos a necesidades diferentes; y prevenir prejuicios exige impedir que la configuración del hogar se transforme en una etiqueta sobre las capacidades del estudiante. Cuando estos principios orientan la práctica, la diversidad deja de concebirse como problema y pasa a formar parte de la realidad sobre la que debe construirse la educación inclusiva.

En última instancia, lo decisivo para la experiencia educativa no es cuánto se aproxima una familia a un modelo convencional, sino la red de relaciones, apoyos y oportunidades que puede construirse alrededor del estudiante. Esa red puede estar formada por madre y padre, por uno de ellos, por nuevas parejas, abuelos, familiares extensos, cuidadores u otras figuras significativas. La responsabilidad de la escuela consiste en comprender esa realidad sin juzgarla, identificar sus fortalezas y necesidades y establecer una relación capaz de favorecer la continuidad educativa. Solo desde esta perspectiva es posible garantizar que la diversidad familiar no se convierta en fuente de desigualdad, estigma o exclusión, sino en una dimensión reconocida y respetada de la experiencia educativa de cada niño y adolescente.

2.2. Acompañamiento familiar ante las dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar

El aprendizaje escolar no se limita al tiempo que niños y adolescentes permanecen en el aula, sino que se prolonga en las rutinas, relaciones y experiencias que encuentran en el hogar. La familia desempeña una función relevante al proporcionar condiciones que

favorecen la continuidad del aprendizaje, organizar tiempos, mostrar interés por la experiencia escolar y acompañar las dificultades que aparecen durante la trayectoria educativa. Este acompañamiento no significa sustituir al docente ni asumir directamente la enseñanza de los contenidos curriculares, sino construir un entorno en el que estudiar tenga valor, existan expectativas razonables y el estudiante pueda solicitar ayuda cuando la necesite. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024a) advierte que el rendimiento escolar se encuentra relacionado con múltiples factores y que su comprensión exige considerar tanto las condiciones del estudiante como aquellas presentes en sus diferentes entornos.

El acompañamiento familiar adquiere formas diferentes según la edad, las características del estudiante y las posibilidades del hogar. Durante los primeros años puede requerir mayor supervisión de tareas, preparación de materiales y organización de rutinas; mientras que progresivamente debe favorecerse una participación más autónoma. En la adolescencia, acompañar no debería equivaler a controlar permanentemente, sino a mantener interés, conocer la evolución académica, facilitar condiciones para estudiar y estar disponible ante las dificultades. Gu et al. (2024) muestran la relevancia de la participación parental como mecanismo relacionado con la asociación entre factores familiares y logro académico, lo que permite comprender que la influencia del hogar se produce también mediante prácticas concretas de involucramiento.

La organización cotidiana constituye una de las expresiones más importantes de ese acompañamiento. Los hábitos de estudio no aparecen espontáneamente ni se consolidan exclusivamente mediante indicaciones escolares. Requieren cierta regularidad, planificación y condiciones que permitan al estudiante incorporar progresivamente el trabajo académico a su vida diaria. Establecer momentos relativamente definidos para estudiar, disponer los materiales necesarios, reducir

interrupciones evitables y anticipar evaluaciones puede contribuir a que el aprendizaje deje de depender exclusivamente de esfuerzos improvisados antes de una prueba.

Sin embargo, hablar de hábitos de estudio exige reconocer la diversidad de condiciones familiares. No todos los estudiantes disponen de una habitación propia, conexión estable a internet, computadora personal o un adulto con tiempo suficiente para acompañarlos. Sánchez Barreno et al. (2024) destacan la relación existente entre entorno familiar y rendimiento académico durante la adolescencia, por lo que las expectativas escolares respecto al trabajo en casa deben considerar las condiciones reales desde las cuales cada estudiante intenta responder a sus obligaciones. Una rutina académica efectiva debe ser viable dentro de la realidad familiar y no construirse a partir de un modelo doméstico idealizado.

La organización del tiempo representa un aprendizaje particularmente importante. Niños y adolescentes necesitan aprender a distribuir responsabilidades escolares, descanso, actividades recreativas, vida familiar y otras obligaciones. La familia puede contribuir ayudando inicialmente a establecer prioridades y anticipar períodos de mayor demanda, pero el objetivo debería ser que el estudiante adquiriera progresivamente capacidad para administrar su propio tiempo. La supervisión que nunca disminuye puede generar dependencia, mientras la autonomía concedida sin preparación puede producir desorganización.

La realización de tareas escolares constituye uno de los ámbitos donde esta diferencia resulta especialmente visible. Acompañar una tarea significa comprobar que el estudiante comprende lo solicitado, facilitar condiciones para realizarla, orientarlo cuando se bloquea y estimular la búsqueda de soluciones. No significa elaborar el producto por él. Cuando los adultos resuelven ejercicios, redactan trabajos o realizan

proyectos para garantizar una buena calificación, el resultado puede mejorar aparentemente, pero la oportunidad de aprendizaje disminuye.

Hempenstall (2005), desde una experiencia específica de apoyo parental a la enseñanza de la lectura en el hogar, muestra que las familias pueden participar activamente cuando reciben orientaciones concretas. Este principio es importante porque la colaboración familiar resulta más efectiva cuando la escuela explica qué tipo de ayuda se espera. Pedir a las familias que “apoyen más” ofrece poca orientación; proporcionar estrategias sencillas y delimitadas permite convertir esa expectativa general en prácticas realizables.

El acompañamiento tampoco debe transformar el hogar en una prolongación permanente del aula. El estudiante necesita descanso, juego, interacción familiar y actividades no académicas. Cuando todo el tiempo disponible se organiza alrededor de tareas, cursos adicionales y preparación de evaluaciones, el aprendizaje puede asociarse progresivamente con presión y agotamiento. El equilibrio entre responsabilidad académica y bienestar constituye una condición importante para sostener la motivación a largo plazo.

La motivación ocupa un lugar central en este proceso. Aprender requiere esfuerzo y persistencia, especialmente cuando los contenidos presentan dificultad. Las familias pueden contribuir reconociendo avances, interesándose por lo aprendido y evitando reducir toda conversación escolar a las calificaciones. Si la pregunta cotidiana se limita a “¿qué nota sacaste?”, el estudiante puede recibir el mensaje de que el resultado importa más que el proceso. Cuando también se pregunta qué aprendió, qué le resultó difícil o qué necesita mejorar, la experiencia académica adquiere un significado más amplio.

Las expectativas familiares pueden ejercer una influencia positiva cuando transmiten confianza en las

posibilidades del estudiante y se acompañan de apoyos realistas. Zhao y Zhao (2022) analizan la relación entre ambiente familiar, logro académico y expectativas educativas, mostrando que las expectativas forman parte de los mecanismos mediante los cuales el contexto familiar puede vincularse con el desempeño. Esperar que un hijo progrese, cumpla responsabilidades y aproveche oportunidades educativas puede fortalecer la orientación hacia el aprendizaje, siempre que esas expectativas sean compatibles con sus características y posibilidades.

Las expectativas se vuelven problemáticas cuando se transforman en exigencias rígidas. Esperar exclusivamente calificaciones máximas, comparar constantemente con hermanos o compañeros o condicionar el reconocimiento familiar al rendimiento puede convertir el desempeño académico en una fuente persistente de tensión. Deng et al. (2022) relacionan el estrés familiar y académico con el desempeño y con indicadores de depresión en estudiantes, lo que advierte sobre la necesidad de diferenciar entre estimular el esfuerzo y someter al estudiante a una presión que comprometa su bienestar.

La autonomía constituye el contrapunto necesario del acompañamiento. La finalidad educativa no es producir estudiantes que únicamente trabajan cuando un adulto los vigila, sino personas capaces de organizarse, reconocer dificultades, pedir ayuda y responsabilizarse progresivamente de sus decisiones. La familia puede favorecer esta autonomía permitiendo que el estudiante participe en la planificación de horarios, establezca metas y evalúe sus propios avances. El acompañamiento debe modificarse a medida que aumenta la capacidad de autorregulación.

Esta progresión no es necesariamente lineal. Un estudiante que habitualmente trabaja con autonomía puede requerir mayor acompañamiento durante una etapa de dificultad, mientras otro puede necesitar que la

familia reduzca gradualmente una supervisión excesiva. La respuesta debe ajustarse a las necesidades reales. La autonomía no consiste en dejar solo al estudiante, sino en proporcionarle la cantidad de apoyo necesaria para que pueda avanzar hacia una mayor capacidad de gestión personal.

Las dificultades de aprendizaje requieren una consideración diferente de los problemas ocasionales de rendimiento. García y Sierra (2010) abordan las dificultades del aprendizaje y el fracaso escolar en situaciones especiales, mostrando la complejidad de fenómenos que no pueden explicarse exclusivamente mediante voluntad, disciplina o esfuerzo. Cuando un estudiante mantiene dificultades persistentes a pesar de disponer de oportunidades y apoyo, resulta necesario valorar con mayor profundidad qué está ocurriendo y qué tipo de intervención puede necesitar.

Shapiro (2011) analiza el bajo rendimiento escolar desde una perspectiva vinculada con el desarrollo del sistema nervioso, recordando que determinadas dificultades pueden encontrarse relacionadas con procesos del desarrollo y requieren una valoración más amplia. Esta consideración es fundamental para las familias porque evita interpretaciones moralizantes. Un niño que presenta dificultades persistentes para leer, escribir, calcular, concentrarse u organizar determinadas tareas no necesariamente está actuando con pereza o desinterés.

La familia no debe asumir la responsabilidad de diagnosticar dificultades de aprendizaje. Puede, sin embargo, aportar información esencial sobre cuándo comenzaron, cómo se manifiestan en el hogar, qué actividades resultan especialmente complejas y qué estrategias parecen facilitar el trabajo. La escuela, por su parte, puede observar el desempeño en diferentes tareas y compararlo con las exigencias curriculares. La combinación de ambas perspectivas ayuda a determinar cuándo una dificultad requiere apoyo pedagógico específico o valoración especializada.

El bajo rendimiento académico tampoco constituye una categoría homogénea. Puede aparecer de manera generalizada o limitarse a determinadas asignaturas; puede ser persistente o reciente; puede coexistir con interés y esfuerzo o acompañarse de desmotivación. Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete (2019) analizan el rendimiento académico en relación con factores sociofamiliares de riesgo y variables personales que pueden moderar su influencia. Esta perspectiva confirma que los resultados escolares deben interpretarse dentro de una combinación de factores y no mediante explicaciones únicas.

Una de las expresiones más visibles del bajo rendimiento son las bajas calificaciones. Aunque las notas cumplen funciones de evaluación y comunicación, no deberían convertirse en la única medida del aprendizaje ni en una definición de las capacidades del estudiante. Una calificación baja informa que, en determinadas condiciones y respecto a ciertos criterios, el desempeño no alcanzó el nivel esperado. No explica por sí misma por qué ocurrió ni determina lo que el estudiante será capaz de lograr posteriormente.

La reacción familiar ante una mala nota puede modificar significativamente el significado que esta adquiere para el estudiante. Si la primera respuesta consiste en gritos, humillación, amenazas o comparaciones, aumenta la posibilidad de que intente ocultar futuras dificultades. Si, por el contrario, la familia ignora sistemáticamente los resultados, puede transmitirse la idea de que el proceso escolar carece de importancia. Entre ambos extremos existe una respuesta educativa basada en responsabilidad, diálogo y búsqueda de soluciones.

Ante una baja calificación, resulta más útil comenzar preguntando qué ocurrió que determinar inmediatamente quién tiene la culpa. Es necesario conocer si el estudiante comprendía los contenidos, estudió con suficiente anticipación, asistió regularmente, entendió las instrucciones y pudo realizar la evaluación

en condiciones adecuadas. También debe analizarse si la dificultad se limita a una prueba o forma parte de una tendencia. La nota constituye el punto de partida de la indagación, no su conclusión.

Una mala calificación aislada posee un significado distinto de una sucesión de resultados bajos. Todo estudiante puede obtener ocasionalmente un resultado inferior al esperado por una preparación insuficiente, una evaluación especialmente compleja, nerviosismo, enfermedad u otras circunstancias. La respuesta familiar debe guardar proporción con el problema. Convertir cada resultado desfavorable en una crisis puede generar una relación ansiosa con la evaluación y disminuir la capacidad del estudiante para aprender de los errores.

La disminución repentina de las notas requiere, en cambio, especial atención. Cuando un estudiante que mantenía un desempeño relativamente estable comienza a obtener resultados significativamente inferiores, conviene preguntarse qué ha cambiado. Pueden existir dificultades académicas acumuladas, conflictos familiares, problemas con compañeros, ausencias, desmotivación, modificaciones en hábitos de estudio u otras situaciones. Palacios Ibarra et al. (2025) analizan los conflictos familiares y el rendimiento académico desde la perspectiva docente, poniendo de relieve la necesidad de considerar las condiciones familiares cuando se producen dificultades escolares.

La relación temporal, sin embargo, no debe convertirse automáticamente en causalidad. Saber que existe un conflicto familiar no autoriza a explicar mediante él cualquier descenso académico. Del mismo modo, conocer una dificultad escolar no significa que esta sea la única causa de cambios observados en el hogar. La investigación de las causas necesita integrar información procedente de diferentes contextos y evitar conclusiones anticipadas.

Cuando la disminución de calificaciones afecta simultáneamente a varias materias, el análisis debe ampliarse. Puede existir un problema general de organización, asistencia, motivación o bienestar. Cuando afecta principalmente a una asignatura, conviene examinar conocimientos previos, metodología, relación con el contenido, dificultades específicas y desempeño en diferentes tipos de actividades. Esta diferenciación permite evitar respuestas generales frente a problemas que requieren intervenciones concretas.

Las materias reprobadas constituyen una señal que demanda intervención, pero reprobado una asignatura tampoco define la trayectoria completa del estudiante. Es necesario determinar qué aprendizajes no se consolidaron y cuáles son indispensables para continuar avanzando. La familia puede colaborar ayudando a organizar un plan de recuperación, mientras la escuela debe proporcionar orientaciones suficientemente claras sobre contenidos, criterios y oportunidades de mejora.

Cuando son varias las materias reprobadas, aumenta la necesidad de analizar patrones. La acumulación puede estar asociada con dificultades generales de estudio, ausencias reiteradas, problemas emocionales, situaciones familiares, pérdida de motivación o rezago previo. González-Escalante y Sandoval-Gómez (2025), desde su análisis sistemático sobre influencia familiar y rendimiento académico en bachillerato, refuerzan la importancia de considerar el contexto familiar dentro de una explicación más amplia del desempeño.

La repetición de evaluaciones puede ofrecer una segunda oportunidad cuando se integra en un proceso real de aprendizaje. Repetir una prueba sin modificar previamente las condiciones que condujeron al resultado inicial puede producir simplemente una nueva experiencia de fracaso. Antes de la recuperación deberían identificarse errores, aclararse contenidos, ofrecerse oportunidades de práctica y establecerse qué necesita hacer de manera diferente el estudiante.

La familia puede acompañar este proceso evitando presentar la nueva evaluación como una amenaza. La recuperación debería comprenderse como oportunidad para demostrar aprendizajes que todavía no estaban consolidados. Esto no elimina la responsabilidad del estudiante; por el contrario, exige que analice qué falló y adopte estrategias diferentes. La responsabilidad educativa es más efectiva cuando se orienta hacia la reparación y el progreso que cuando se concentra exclusivamente en el castigo.

El incumplimiento de tareas requiere una lectura igualmente cuidadosa. No entregar una actividad puede deberse a olvido, desorganización o falta de compromiso, pero también a incomprensión, acumulación excesiva de trabajo, ausencia de recursos, responsabilidades familiares o temor a presentar un trabajo que el estudiante considera insuficiente. Antes de establecer una respuesta, conviene conocer si se trata de un hecho ocasional o de un patrón persistente.

Cuando las tareas incumplidas comienzan a acumularse, la familia y la escuela deben evitar una dinámica en la que cada nueva actividad pendiente aumente la sensación de imposibilidad. Puede ser necesario priorizar, establecer un orden de recuperación y definir metas alcanzables. Intentar resolver de una vez semanas de retraso puede generar frustración y abandono. El seguimiento debe permitir que el estudiante perciba avances concretos.

Las tareas escolares también deben guardar relación con la autonomía esperable para la edad. Si su realización depende sistemáticamente de la enseñanza directa de un adulto en el hogar, las diferencias familiares pueden convertirse en desigualdades académicas. Hempenstall (2005) muestra que la participación parental puede ser útil cuando existen orientaciones específicas, pero esto no significa transferir a la familia la responsabilidad pedagógica principal que corresponde a la escuela.

La pérdida de interés por aprender constituye una señal especialmente importante porque puede preceder a un deterioro más visible del rendimiento. Un estudiante puede continuar asistiendo y cumpliendo mínimamente mientras disminuye progresivamente su curiosidad, participación y esfuerzo. La desmotivación no debería interpretarse simplemente como una característica personal. Puede ser resultado de experiencias reiteradas de fracaso, contenidos percibidos como inaccesibles, falta de reconocimiento o presión excesiva.

La familia puede detectar señales que no siempre aparecen en el aula: rechazo a hablar de la escuela, demora constante para comenzar tareas, irritabilidad ante cualquier actividad académica, expresiones de incapacidad o afirmaciones de que estudiar no tiene sentido. Estas manifestaciones requieren diálogo. Preguntar qué está resultando difícil puede proporcionar más información que insistir únicamente en que debe esforzarse.

La frustración académica aparece cuando existe una distancia persistente entre esfuerzo, expectativas y resultados. Después de varios intentos fallidos, algunos estudiantes comienzan a anticipar el fracaso y disminuyen su participación como forma de protegerse emocionalmente. Pueden decir que no les interesa una asignatura cuando, en realidad, temen volver a equivocarse. Esta situación exige reconstruir experiencias de competencia mediante objetivos progresivos y apoyo adecuado.

Los mensajes familiares desempeñan aquí un papel importante. Expresiones que convierten un resultado en una identidad, como atribuir al estudiante incapacidad permanente para determinadas materias, pueden consolidar una percepción negativa de sí mismo. Resulta preferible referirse a la dificultad concreta y a las estrategias necesarias para mejorar. Una calificación baja describe un resultado; no debe transformarse en una etiqueta personal.

La presión excesiva por obtener buenas calificaciones puede resultar tan perjudicial como la indiferencia. Deng et al. (2022) muestran que el estrés académico y familiar se relaciona con el bienestar psicológico y el rendimiento. Cuando el estudiante percibe que su aceptación familiar depende de mantener determinadas notas, una evaluación puede convertirse en una amenaza que excede ampliamente su función educativa.

La presión puede manifestarse mediante comparaciones constantes. Utilizar el rendimiento de hermanos, primos o compañeros como criterio de valoración suele ignorar diferencias de capacidades, experiencias y ritmos. La comparación más educativa es aquella que permite observar el progreso del propio estudiante respecto a su desempeño anterior y a los objetivos que necesita alcanzar.

Las expectativas familiares elevadas pueden ser positivas cuando expresan confianza y se acompañan de recursos, pero se vuelven problemáticas cuando no admiten error. El aprendizaje implica equivocarse, revisar y volver a intentar. Si el error produce consecuencias desproporcionadas en el hogar, el estudiante puede desarrollar estrategias para evitarlo que incluyen ocultar notas, mentir sobre tareas o evitar actividades difíciles. Estas conductas deterioran precisamente la comunicación necesaria para mejorar el rendimiento.

Los castigos asociados al rendimiento requieren especial reflexión. Retirar temporalmente un privilegio como consecuencia proporcional de un incumplimiento deliberado puede formar parte de determinadas prácticas familiares, pero castigar automáticamente cualquier baja calificación confunde resultado con conducta. Un estudiante puede haber estudiado y aun así obtener una nota insuficiente. Castigarlo por no haber comprendido un contenido difícilmente resolverá la causa académica.

Más problemáticos resultan los castigos humillantes, amenazas, agresiones o privaciones desproporcionadas

vinculadas con las notas. Estas respuestas pueden generar miedo y deteriorar la confianza familiar. La disciplina educativa debería orientarse hacia conductas modificables: organización, cumplimiento de acuerdos, asistencia, preparación y búsqueda de ayuda. No tiene sentido sancionar aquello que el estudiante todavía no sabe hacer.

La reacción familiar más constructiva ante una mala nota combina contención emocional, análisis y responsabilidad. Primero debe permitirse comprender lo ocurrido; después identificar qué depende del estudiante y qué apoyos son necesarios; finalmente establecer acciones concretas. Si no estudió, será necesario revisar organización y compromiso. Si estudió pero no comprendió, el problema requiere apoyo pedagógico. Si existen varias dificultades simultáneas, probablemente será necesario coordinar con la escuela.

La comunicación con los docentes adquiere especial importancia cuando los resultados bajos se repiten. La familia dispone de información sobre hábitos y circunstancias del hogar; el docente observa desempeño, participación y dificultades dentro del aula. Ninguna de las dos perspectivas es suficiente por sí sola. La coordinación permite contrastar información y construir una explicación más completa.

La comunicación debería comenzar antes de que el problema alcance una gravedad considerable. Esperar hasta el final del período académico, cuando existen varias asignaturas reprobadas y pocas posibilidades de recuperación, reduce el margen de intervención. El seguimiento periódico permite detectar tendencias y realizar ajustes tempranos. La escuela debe facilitar esta comunicación y la familia responder dentro de sus posibilidades.

Cuando se produce una reunión por bajo rendimiento, su propósito no debería ser distribuir culpas. Preguntar qué está ocurriendo, desde cuándo, en qué materias,

bajo qué condiciones y qué estrategias se han intentado permite orientar la conversación hacia soluciones. Las reuniones centradas exclusivamente en enumerar fallos pueden aumentar la defensividad y disminuir la cooperación.

La búsqueda de las causas del bajo rendimiento exige una aproximación multicausal. Bernal-Poma et al. (2026) analizan la influencia del entorno familiar sobre el rendimiento de estudiantes de octavo grado, mientras Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete (2019) incorporan factores sociofamiliares y variables personales. Estas perspectivas permiten comprender que el rendimiento emerge de interacciones y que la familia constituye un ámbito relevante, pero no una explicación exclusiva.

Los conflictos familiares pueden afectar la concentración, la disponibilidad emocional y la organización cotidiana. Palacios Ibarra et al. (2025) destacan esta relación desde la perspectiva docente. No obstante, la escuela debe evitar convertir cualquier conflicto doméstico en explicación automática de una dificultad. El estudiante puede presentar simultáneamente problemas pedagógicos que requieren intervención específica.

Determinadas investigaciones han examinado también contextos de desintegración o disfunción familiar en relación con el rendimiento. Gordillo Mera et al. (2025) estudian esta relación en educación básica, mientras Reyes Rodríguez et al. (2026) abordan disfunción familiar y rendimiento en estudiantes de una institución rural. Estos trabajos permiten considerar situaciones familiares potencialmente adversas, pero sus categorías no deben utilizarse para etiquetar a todas las familias que atraviesan separaciones, cambios o configuraciones distintas de la nuclear.

Una separación parental, por ejemplo, no equivale automáticamente a desintegración funcional ni determina fracaso académico. Lo relevante es analizar las condiciones posteriores, la calidad de los vínculos,

la conflictividad existente, los apoyos disponibles y la experiencia del estudiante. Esta distinción resulta esencial para evitar que la búsqueda de causas termine reproduciendo prejuicios familiares.

Chalacan Mayon et al. (2026) estudian la influencia de los padres en el bajo rendimiento académico de estudiantes de quinto año. La participación parental constituye una dimensión relevante, pero la responsabilidad por el rendimiento no puede transferirse íntegramente al hogar. La escuela mantiene la obligación de analizar estrategias de enseñanza, evaluación, apoyos y condiciones del aula cuando un estudiante no progresa adecuadamente.

La pregunta sobre las causas debe incluir, por tanto, dimensiones familiares, personales y escolares. ¿Existen hábitos de estudio? ¿Comprende el estudiante los contenidos? ¿Ha faltado a clases? ¿Dispone de los recursos necesarios? ¿Hay dificultades persistentes en una habilidad específica? ¿Ha cambiado algo en el hogar? ¿Existen problemas con compañeros? ¿Las evaluaciones muestran siempre el mismo patrón? Esta reconstrucción permite formular hipótesis más precisas.

El contexto socioeconómico debe formar parte de esta evaluación. Oxford y Lee (2011) muestran que los efectos de los procesos familiares sobre el logro escolar pueden estar moderados por el contexto socioeconómico. Las familias no desarrollan sus prácticas educativas en condiciones equivalentes. Tiempo, estabilidad laboral, vivienda, recursos materiales y acceso a apoyos pueden modificar significativamente sus posibilidades de acompañamiento.

Por ello, una familia que no supervisa diariamente las tareas no debe ser clasificada inmediatamente como desinteresada. Puede existir una jornada laboral extensa, varios hijos, responsabilidades de cuidado o conocimientos académicos limitados. La escuela necesita distinguir entre ausencia de interés y limitaciones para ejercer determinadas formas de

acompañamiento. Esta diferenciación permite buscar alternativas más realistas.

Los factores familiares protectores del aprendizaje pueden encontrarse incluso en hogares con pocos recursos materiales. La estabilidad de rutinas, el interés por la escolaridad, la comunicación, las expectativas positivas y el reconocimiento del esfuerzo pueden favorecer el compromiso académico. Sánchez Barreno et al. (2024) permiten situar el entorno familiar como una dimensión relevante del rendimiento adolescente, pero esa influencia debe comprenderse tanto desde riesgos como desde recursos.

La disponibilidad emocional constituye uno de estos recursos. Un estudiante que puede reconocer ante su familia que no comprende algo sin temor a ser ridiculizado tiene mayores posibilidades de pedir ayuda tempranamente. La confianza permite que las dificultades se hagan visibles antes de convertirse en problemas acumulados. Por ello, una relación familiar protectora no es aquella donde nunca aparecen malas notas, sino aquella donde estas pueden abordarse sin destruir la comunicación.

La valoración del esfuerzo constituye otro factor protector, siempre que no se utilice para ignorar los resultados. Reconocer el esfuerzo no significa afirmar que cualquier desempeño es suficiente. Significa distinguir entre compromiso y logro para decidir qué necesita modificarse. Si existe esfuerzo pero el resultado continúa siendo bajo, probablemente se requiere una estrategia diferente; si existe capacidad pero poco compromiso, la intervención será distinta.

La autonomía progresiva también protege el aprendizaje porque permite que el estudiante desarrolle herramientas para afrontar futuras exigencias sin depender constantemente de supervisión. Las familias pueden facilitarla mediante acuerdos claros y revisión periódica. En lugar de preguntar repetidamente si realizó

cada tarea, puede establecerse un momento para revisar la planificación y conversar sobre dificultades.

La motivación familiar hacia la educación no necesita expresarse exclusivamente mediante premios materiales. Mostrar interés, celebrar avances, conversar sobre proyectos futuros y relacionar el aprendizaje con objetivos personales puede resultar más sostenible. Las recompensas pueden utilizarse ocasionalmente, pero si cada esfuerzo académico depende de una compensación externa, el estudiante puede tener dificultades para desarrollar motivaciones más autónomas.

Las expectativas educativas también deben permitir diversidad de talentos y trayectorias. No todos los estudiantes mostrarán el mismo desempeño en todas las áreas. Una familia puede mantener altas expectativas respecto al compromiso y al desarrollo sin exigir idéntico rendimiento en cada materia. Reconocer fortalezas ayuda a sostener la confianza cuando existen dificultades específicas.

Cuando las dificultades persisten, puede ser necesario apoyo pedagógico. Este apoyo debe responder a una necesidad identificada y no utilizarse simplemente como acumulación de horas de estudio. Un estudiante que no comprende un concepto necesita una explicación diferente, práctica guiada y retroalimentación; prolongar el mismo procedimiento que no funcionó puede aumentar la frustración.

El apoyo pedagógico puede adoptar diversas formas según las posibilidades institucionales: refuerzo dentro del aula, tutorías, recuperación de aprendizajes, materiales adaptados, acompañamiento individual o estrategias específicas para determinadas dificultades. La familia necesita conocer qué se está haciendo y cómo puede complementar el proceso sin sustituirlo.

Cuando existen indicios de una dificultad de aprendizaje persistente, la valoración especializada puede resultar necesaria. García y Sierra (2010); y Shapiro (2011)

muestran, desde perspectivas diferentes, que el bajo desempeño puede involucrar procesos que requieren una comprensión más profunda. La derivación, cuando corresponda, no debería presentarse a la familia como una sentencia ni como prueba de incapacidad, sino como una estrategia para conocer mejor las necesidades del estudiante.

La evaluación especializada tampoco sustituye la responsabilidad pedagógica. Identificar una dificultad permite ajustar apoyos, pero no debería convertirse en una etiqueta utilizada para explicar permanentemente cualquier resultado. El estudiante continúa necesitando oportunidades, expectativas y seguimiento. La finalidad de la evaluación es orientar la intervención.

El seguimiento del progreso constituye una fase indispensable. Una estrategia no puede considerarse efectiva simplemente porque fue implementada. Es necesario observar si mejora el cumplimiento de tareas, la comprensión, las calificaciones, la participación o la confianza del estudiante. El seguimiento permite mantener lo que funciona y modificar aquello que no produce resultados.

Este seguimiento debe considerar períodos suficientemente amplios. Esperar que una dificultad acumulada durante meses desaparezca después de una semana de apoyo puede generar nuevas frustraciones. Algunas mejoras aparecen primero en hábitos y participación antes de reflejarse plenamente en las calificaciones. La familia y la escuela deben reconocer estos indicadores intermedios.

Una disminución de tareas pendientes puede constituir progreso aunque las notas todavía sean bajas. Una mayor disposición para preguntar en clase puede indicar recuperación de confianza. Asistir regularmente a tutorías, organizar materiales o comenzar a estudiar con anticipación son cambios relevantes porque modifican condiciones que posteriormente pueden reflejarse en el rendimiento.

El estudiante necesita participar en este seguimiento. Puede registrar objetivos, identificar estrategias útiles y reconocer avances. Incluirlo evita que el plan de mejora se convierta en un acuerdo entre adultos sobre una persona que permanece pasiva. La responsabilidad académica se fortalece cuando comprende qué debe hacer y puede valorar su propio progreso.

Las estrategias conjuntas entre familia y escuela deberían partir de objetivos específicos. “Mejorar las notas” es demasiado general. Resulta más operativo acordar que durante determinado período el estudiante entregará las tareas pendientes, asistirá a una tutoría semanal, preparará con anticipación una asignatura concreta o revisará determinados contenidos. Los objetivos observables facilitan el seguimiento.

La distribución de responsabilidades también debe quedar clara. El docente puede proporcionar información sobre contenidos que requieren refuerzo; la familia puede ayudar a organizar tiempos; el estudiante debe cumplir las acciones acordadas; y otros profesionales pueden intervenir cuando existen necesidades específicas. La corresponsabilidad funciona cuando cada participante sabe qué le corresponde hacer.

La coordinación debe evitar mensajes contradictorios. Si la escuela intenta que el estudiante aprenda de sus errores mientras en el hogar cada fallo produce una sanción severa, las estrategias pueden entrar en conflicto. Del mismo modo, si la familia establece rutinas, pero la escuela proporciona información insuficiente sobre tareas o evaluaciones, el acompañamiento se dificulta. La coherencia entre ambos contextos favorece el proceso.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024a) enfatiza que el rendimiento escolar debe entenderse atendiendo a múltiples elementos y no únicamente mediante una visión restringida de las capacidades del estudiante. Esta perspectiva resulta especialmente importante

cuando familia y escuela buscan soluciones. El propósito no debería ser encontrar rápidamente un responsable, sino identificar qué combinación de condiciones está obstaculizando el aprendizaje.

El análisis de una baja calificación puede convertirse, en este sentido, en una oportunidad educativa. El estudiante puede aprender a revisar errores, reconocer qué estrategia utilizó, identificar qué necesita cambiar y solicitar ayuda. Estas competencias son más duraderas que la simple recuperación de una nota porque contribuyen a la autorregulación.

La familia puede acompañar este proceso mediante preguntas orientadas a la reflexión: qué parte resultó más difícil, cómo se preparó, qué errores se repitieron y qué hará de manera diferente. El objetivo no es interrogar, sino ayudar al estudiante a transformar el resultado en información. La mala nota deja entonces de ser exclusivamente una sanción externa y se convierte en una fuente de aprendizaje.

Esta perspectiva requiere modificar la cultura familiar del error. Equivocarse no significa que el resultado carezca de consecuencias, pero sí que debe existir posibilidad de aprender y mejorar. Cuando el error se vive únicamente como fracaso, el estudiante puede evitar desafíos para proteger su imagen. Cuando se interpreta como información, aumenta la posibilidad de persistencia.

La reacción de los adultos resulta particularmente importante durante períodos de repetidos resultados negativos. La frustración de la familia es comprensible, pero expresarla mediante descalificaciones puede intensificar el problema. El estudiante necesita límites y responsabilidad, pero también la certeza de que su valor dentro de la familia no depende de un promedio académico.

Deng et al. (2022) permiten advertir sobre la interacción entre estrés familiar, estrés académico, salud emocional y desempeño. Esta relación hace necesario observar

cuándo la preocupación por las notas comienza a generar niveles de tensión contraproducentes. El propósito del acompañamiento debe ser favorecer el aprendizaje, no obtener resultados a cualquier costo.

La familia también debe evitar asumir que más horas de estudio producen necesariamente mejores resultados. La calidad de las estrategias importa. Un estudiante puede pasar varias horas frente a un libro sin procesar adecuadamente la información. La escuela puede ayudar enseñando estrategias de estudio apropiadas para las diferentes áreas y orientando a las familias sobre cómo acompañarlas.

Los hábitos deben incluir preparación anticipada, pausas razonables, revisión y organización de materiales. La planificación permite reducir la dependencia de jornadas intensivas inmediatamente antes de las evaluaciones. Para algunos estudiantes será útil trabajar con calendarios o listas de tareas; otros necesitarán dividir actividades extensas en etapas. No existe una única técnica efectiva para todos.

La organización del tiempo debe considerar también el sueño. Estudiar hasta horas excesivamente tardías para compensar una planificación deficiente puede afectar el funcionamiento al día siguiente. El acompañamiento familiar puede ayudar a establecer límites y a distribuir el trabajo con suficiente anticipación. La responsabilidad académica no debería construirse a costa permanente del descanso.

El uso de dispositivos digitales constituye otro desafío cotidiano. Las tecnologías pueden facilitar el aprendizaje y, simultáneamente, generar interrupciones. Las familias pueden establecer acuerdos sobre momentos y formas de uso durante el estudio, preferiblemente con participación del estudiante. La regulación resulta más educativa cuando sus razones son comprendidas que cuando se limita a prohibiciones arbitrarias.

La pérdida de interés requiere especial cuidado en adolescentes porque puede confundirse con una

búsqueda normal de autonomía. No todo cuestionamiento de las tareas escolares indica desmotivación profunda. Sin embargo, cuando aparece junto con descenso sostenido de calificaciones, incumplimiento, ausencias o expresiones reiteradas de incapacidad, merece atención conjunta de familia y escuela.

González-Escalante y Sandoval-Gámez (2025) destacan, desde la revisión de investigaciones en bachillerato, la relevancia de la familia en el rendimiento académico. Durante esta etapa, la participación familiar necesita transformarse: menos control directo y mayor comunicación, orientación y seguimiento. Retirarse completamente porque el adolescente “ya es grande” puede dejarlo sin apoyo precisamente en una etapa de mayores exigencias.

El seguimiento no debe convertirse en vigilancia invasiva. Revisar continuamente dispositivos, tareas y calificaciones puede transmitir desconfianza y limitar el desarrollo de responsabilidad. Es preferible establecer acuerdos sobre información académica y consecuencias, aumentando la autonomía cuando el estudiante demuestra capacidad para gestionarla.

La confianza tampoco significa ausencia de verificación. Cuando existen incumplimientos repetidos, puede ser necesario incrementar temporalmente la supervisión. La diferencia reside en que esta debe tener un propósito educativo, criterios claros y posibilidad de disminuir nuevamente cuando mejora la autorregulación.

Los resultados académicos deben analizarse también a partir de la relación entre procesos familiares y contexto socioeconómico. Oxford y Lee (2011) muestran que esta relación puede variar según las condiciones sociales. La misma práctica familiar no produce necesariamente idénticos efectos en todos los contextos, porque los recursos disponibles y las oportunidades educativas modifican sus posibilidades.

Esta realidad obliga a la escuela a evitar recomendaciones imposibles de cumplir. Indicar a

una familia que contrate apoyo privado, adquiera determinados recursos o permanezca varias horas diarias supervisando tareas puede resultar inviable. Las estrategias deben construirse a partir de las condiciones reales y aprovechar recursos institucionales o comunitarios cuando sea necesario.

Los factores protectores no deben buscarse únicamente en la cantidad de recursos disponibles. Una comunicación familiar respetuosa, expectativas realistas, organización, interés por la asistencia y capacidad para solicitar ayuda pueden constituir apoyos importantes. Gu et al. (2024) muestran la relevancia mediadora de la participación parental en la relación entre factores familiares y logro académico, reforzando la importancia de las prácticas de acompañamiento.

Cuando la familia carece de conocimientos para ayudar directamente en una materia, puede continuar desempeñando un papel importante. Puede garantizar tiempo, preguntar si se buscó ayuda, facilitar comunicación con el docente y acompañar emocionalmente el esfuerzo. Decir “no sé matemáticas, pero busquemos quién puede ayudarte” constituye una forma válida de acompañamiento.

La escuela debe comunicar este principio con claridad para evitar que adultos con baja escolarización se sientan incapaces de participar. El acompañamiento educativo no requiere dominar el currículo. La familia puede sostener hábitos, expectativas y comunicación, aunque no pueda explicar una ecuación o una regla gramatical.

La relación familia-escuela resulta especialmente importante cuando el rendimiento no mejora pese a los esfuerzos realizados. En ese momento debe revisarse el plan, no simplemente aumentar la presión. Tal vez la estrategia de estudio no sea adecuada, el apoyo sea insuficiente o exista una dificultad que todavía no ha sido identificada. Persistir exactamente con el mismo

procedimiento puede convertir el acompañamiento en fuente adicional de frustración.

El bajo rendimiento tampoco debe ocultar las fortalezas del estudiante. Una evaluación integral necesita identificar materias, habilidades o actividades donde muestra mejor desempeño. Estas fortalezas pueden utilizarse para reconstruir confianza y diseñar estrategias. El estudiante necesita saber que una dificultad específica no invalida todas sus capacidades.

Las familias pueden contribuir evitando que la identidad cotidiana del niño o adolescente quede absorbida por el problema académico. Cuando todas las conversaciones giran alrededor de notas, tareas y evaluaciones, la relación familiar puede deteriorarse. Mantener espacios de convivencia no condicionados al rendimiento ayuda a preservar vínculos que posteriormente constituyen recursos para afrontar las dificultades.

La escuela debe asumir una responsabilidad equivalente. Un estudiante con bajo rendimiento no puede convertirse simplemente en “el que no estudia” o “el que siempre reprueba”. Estas etiquetas reducen la complejidad de su experiencia y pueden influir sobre expectativas futuras. La evaluación debe mantenerse abierta a la posibilidad de cambio.

La repetición de evaluaciones y las oportunidades de recuperación tienen mayor sentido cuando forman parte de esta concepción. Recuperar no significa únicamente sustituir una nota por otra, sino demostrar que se ha producido aprendizaje después del error. La familia debería valorar especialmente esta mejora porque enseña que el desempeño puede modificarse mediante nuevas estrategias.

Una materia reprobada tampoco debería convertirse automáticamente en conflicto familiar prolongado. Requiere consecuencias académicas y acciones de recuperación, pero la finalidad sigue siendo aprender. La reacción adulta debe ayudar al estudiante a

asumir responsabilidad sin instalar la idea de que ha decepcionado irremparablemente a su familia.

La frustración académica puede reducirse cuando las metas se dividen en etapas. Para un estudiante con múltiples dificultades, plantear como objetivo inmediato obtener las máximas calificaciones puede resultar poco realista. Puede ser más efectivo comenzar por asistencia regular, cumplimiento de tareas y recuperación de contenidos fundamentales. Los resultados pueden mejorar posteriormente como consecuencia de estos cambios.

El seguimiento del progreso debe reconocer estas pequeñas transformaciones. La mejora educativa rara vez ocurre mediante un único cambio espectacular. Se construye mediante acumulación de conductas: preparar materiales, asistir, preguntar, entregar tareas, estudiar anticipadamente y revisar errores. Familia y escuela pueden reforzar estos avances sin conformarse con ellos.

Cuando el estudiante experimenta que sus esfuerzos producen resultados, aumenta la posibilidad de recuperar motivación. La percepción de competencia constituye un elemento importante para continuar intentando. Por ello, el apoyo pedagógico debe proporcionar desafíos suficientes para avanzar, pero no tan alejados del nivel actual que reproduzcan continuamente el fracaso.

Las estrategias conjuntas deben considerar también la voz del estudiante. Un plan elaborado exclusivamente entre adultos puede fracasar si resulta imposible de cumplir o si no responde a la dificultad que él percibe. Preguntarle qué le está costando, qué ayuda considera útil y qué puede comprometerse a hacer favorece responsabilidad y participación.

Esta participación no significa que el estudiante determine unilateralmente las exigencias. Los adultos conservan responsabilidades educativas, pero

incorporar su perspectiva mejora la comprensión del problema. En ocasiones puede revelar situaciones desconocidas: miedo a preguntar, incompreensión de instrucciones, dificultades con compañeros o sensación de estar demasiado atrasado para recuperarse.

La búsqueda de causas debe permanecer abierta durante el seguimiento. La primera explicación puede resultar incompleta. Una aparente falta de estudio puede esconder una dificultad de comprensión; una desmotivación puede estar asociada con experiencias reiteradas de fracaso; el incumplimiento puede relacionarse con desorganización. La intervención debe ajustarse cuando aparece nueva información.

La familia necesita igualmente recibir retroalimentación cuando existe mejora. La comunicación escolar no debería producirse solamente para informar problemas. Si los docentes contactan a las familias únicamente ante malas notas o incumplimientos, la relación puede adquirir un carácter exclusivamente correctivo. Comunicar avances fortalece la cooperación y permite reconocer que las estrategias adoptadas están funcionando.

Este reconocimiento resulta especialmente importante para el propio estudiante. Saber que familia y escuela observan su progreso y no únicamente sus errores puede fortalecer la confianza. La exigencia académica y el reconocimiento no son incompatibles; ambos pueden formar parte de una relación educativa orientada hacia la mejora.

La experiencia de aprendizaje se beneficia cuando existe coherencia entre autonomía, acompañamiento y responsabilidad. La familia no debe realizar el trabajo por el estudiante, pero tampoco retirarse completamente ante la primera dificultad. La escuela no debe transferir al hogar la enseñanza de aquello que corresponde al aula, pero necesita ofrecer orientaciones que permitan acompañar. El estudiante, por su parte, debe asumir progresivamente un papel activo.

De esta manera, las bajas calificaciones pueden interpretarse dentro de una trayectoria y no como acontecimientos aislados. Importa saber si representan un episodio ocasional, un descenso reciente, una dificultad específica o un patrón persistente. Cada situación exige una respuesta diferente. La evaluación longitudinal permite detectar tendencias que una nota individual no revela.

La disminución repentina merece atención precisamente porque puede actuar como señal temprana. Detectarla y comunicarla oportunamente permite intervenir antes de que aparezcan varias asignaturas reprobadas, acumulación de tareas y pérdida profunda de motivación. La prevención académica comienza con la capacidad de reconocer cambios y actuar antes de que se consoliden.

Las familias constituyen aliadas esenciales en esta detección porque observan cambios de hábitos, emociones y actitudes fuera del aula. Los docentes, a su vez, pueden identificar variaciones en participación y desempeño. Integrar ambas observaciones produce una imagen más completa. La corresponsabilidad adquiere aquí una expresión concreta: compartir información relevante para intervenir oportunamente.

La respuesta conjunta debe evitar dos extremos igualmente problemáticos: responsabilizar exclusivamente a la familia o atribuir toda dificultad a la escuela. Bernal-Poma et al. (2026); y Sánchez Barreno et al. (2024) destacan la influencia del entorno familiar sobre el rendimiento, pero reconocerla no elimina la intervención pedagógica. El aprendizaje se produce mediante la interacción entre condiciones personales, familiares y escolares.

Mejorar el desempeño exige actuar sobre los factores modificables en cada ámbito. La familia puede fortalecer rutinas, comunicación, expectativas y seguimiento; la escuela puede ajustar apoyos, explicar dificultades,

ofrecer recuperación y revisar estrategias pedagógicas; el estudiante puede asumir compromisos relacionados con asistencia, organización, estudio y solicitud de ayuda. Cuando corresponde, otros profesionales pueden aportar valoraciones o intervenciones específicas.

El objetivo no debe reducirse a elevar una calificación de manera inmediata. Una mejora sostenible requiere que el estudiante comprenda mejor, desarrolle hábitos, recupere confianza y adquiera estrategias que pueda utilizar posteriormente. Una nota puede aumentar mediante ayuda intensiva temporal sin que exista autonomía; en cambio, un proceso más gradual puede producir aprendizajes que permanezcan.

La familia debe ser capaz de celebrar una mejora sin convertir inmediatamente el nuevo resultado en una exigencia superior. Reconocer el progreso permite consolidarlo. Esto no significa abandonar expectativas, sino evitar que cada logro sea seguido instantáneamente por una nueva presión que impida experimentar satisfacción por el avance conseguido.

Del mismo modo, la escuela debe proporcionar oportunidades para que el estudiante compruebe su progreso. Si continúa siendo evaluado exclusivamente mediante tareas que reproducen aquello en lo que falla, puede resultar difícil reconstruir su percepción de competencia. Diversificar oportunidades de demostrar aprendizaje puede aportar información más completa y favorecer participación.

El rendimiento académico debe comprenderse, en definitiva, como un resultado relevante pero complejo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024a) plantea la necesidad de considerar múltiples elementos al comprender el desempeño escolar. Esta visión impide convertir las calificaciones en juicios absolutos y obliga a situarlas dentro de procesos de aprendizaje, condiciones familiares y oportunidades educativas.

La familia ocupa una posición privilegiada para acompañar esos procesos, pero su función no consiste en garantizar notas perfectas. Consiste en ayudar a que el estudiante construya responsabilidad, hábitos, autonomía y confianza; detectar cambios; mantener comunicación con la escuela; y participar en la búsqueda de soluciones cuando aparecen dificultades. El éxito del acompañamiento no puede medirse únicamente por el promedio académico, sino también por la capacidad progresiva del estudiante para gestionar su propio aprendizaje.

Ante las bajas calificaciones, la respuesta más educativa combina exigencia con comprensión. La exigencia recuerda que existen responsabilidades que deben asumirse; la comprensión permite investigar por qué no se alcanzaron los resultados y qué apoyos son necesarios. Separadas, ambas pueden producir problemas: comprensión sin responsabilidad puede derivar en permisividad, mientras exigencia sin comprensión puede convertirse en presión y castigo.

Familia y escuela deben coincidir en que una mala nota constituye información sobre un momento del proceso, no una definición del estudiante. Las materias reprobadas, las evaluaciones repetidas y las tareas incumplidas requieren respuestas concretas, pero ninguna de ellas debería cerrar las expectativas de progreso. Incluso una trayectoria de bajo rendimiento puede modificarse cuando se identifican adecuadamente sus causas y se construyen apoyos sostenidos.

Los factores familiares protectores adquieren especial relevancia en este punto: comunicación abierta, interés por el aprendizaje, expectativas realistas, organización, apoyo emocional y capacidad para buscar ayuda pueden disminuir el impacto de las dificultades. Estos recursos no eliminan todos los problemas, pero crean condiciones para afrontarlos sin que el fracaso ocasional se transforme en desvinculación permanente.

La estrategia más sólida es, por tanto, aquella que sustituye la reacción aislada ante cada mala nota por un proceso de acompañamiento continuo. Observar tendencias, conversar con el estudiante, coordinar con docentes, identificar causas, establecer metas, proporcionar apoyo pedagógico y revisar avances permite intervenir sobre el aprendizaje en lugar de limitarse a reaccionar ante sus resultados.

En última instancia, la función educativa de la familia frente al rendimiento consiste en ayudar al estudiante a comprender que aprender implica responsabilidad, esfuerzo, dificultades, errores y posibilidades de mejora. La escuela debe complementar esta tarea proporcionando enseñanza, evaluación, retroalimentación y apoyos pertinentes. Cuando ambos contextos actúan de manera coordinada, las bajas calificaciones dejan de funcionar únicamente como señales de fracaso y pueden convertirse en indicadores que orientan decisiones.

La relación entre familia, aprendizaje y rendimiento debe construirse así desde una corresponsabilidad que no confunda acompañamiento con sustitución, autonomía con abandono, exigencia con presión ni evaluación con castigo. El estudiante necesita saber que se espera de él esfuerzo y responsabilidad, pero también que una dificultad puede ser comunicada y atendida. Esta seguridad favorece la posibilidad de pedir ayuda antes de que los problemas se acumulen.

Por ello, ante una disminución de las notas, una materia reprobada, tareas incumplidas o pérdida de interés, la primera tarea consiste en comprender qué está ocurriendo; la segunda, determinar qué necesita modificarse; y la tercera, sostener el seguimiento durante el tiempo suficiente para valorar los cambios. Este proceso convierte a la familia y a la escuela en participantes activos de la recuperación académica sin desplazar al estudiante del centro de su propio aprendizaje (Figura 2.2).

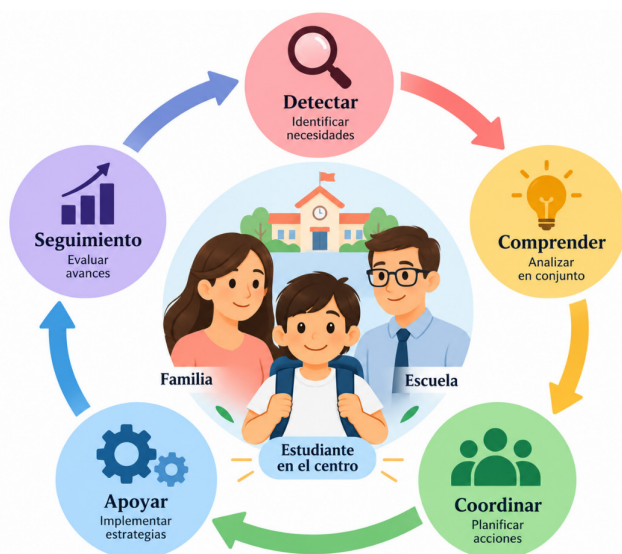


Figura 2.2. Ruta de acompañamiento familiar ante las dificultades de aprendizaje.

Una trayectoria académica favorable no es aquella en la que nunca existe una mala calificación, sino aquella en la que las dificultades pueden detectarse, comprenderse y superarse sin destruir la motivación ni la confianza. La familia puede desempeñar un papel decisivo cuando transforma la preocupación por las notas en acompañamiento del aprendizaje y cuando entiende que el objetivo educativo no consiste simplemente en producir buenos resultados, sino en formar estudiantes progresivamente autónomos, capaces de afrontar errores, solicitar ayuda, perseverar y construir herramientas para continuar aprendiendo.

2.3. Actuación familiar ante el bullying, cyberbullying y los conflictos entre estudiantes

La convivencia entre estudiantes forma parte de la experiencia educativa y comprende relaciones de amistad, cooperación y pertenencia, pero también desacuerdos, tensiones y episodios de confrontación. No toda dificultad entre compañeros constituye bullying, aunque toda forma de violencia merece atención. Para

las familias resulta fundamental comprender estas diferencias porque la respuesta ante una discusión ocasional no puede ser idéntica a la intervención requerida frente a una situación sistemática de intimidación. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019) caracteriza el bullying como una forma de violencia entre pares en la que existe una relación desigual de poder y una conducta agresiva que se mantiene o repite, elementos que permiten diferenciarlo de los conflictos circunstanciales que pueden aparecer en la convivencia cotidiana.

Un conflicto ocasional puede surgir entre estudiantes con posibilidades relativamente equivalentes para expresar sus posiciones y suele encontrarse asociado con un desacuerdo específico. Puede existir enojo e incluso una reacción inapropiada sin que necesariamente se configure una relación estable de sometimiento. El bullying, en cambio, supone una dinámica en la que uno o varios estudiantes ejercen agresiones sobre otro que encuentra dificultades para defenderse o detenerlas. La distinción es importante porque tratar el acoso como una simple pelea entre iguales puede invisibilizar la situación de vulnerabilidad de quien está siendo victimizado y trasladarle una responsabilidad que no le corresponde.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024b) sitúa la violencia y el acoso escolar como problemas que requieren una protección efectiva de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la familia necesita abandonar dos interpretaciones igualmente problemáticas: considerar cualquier desacuerdo como bullying o minimizar el acoso bajo la idea de que son asuntos normales entre niños y adolescentes. La primera puede impedir el aprendizaje de estrategias ordinarias de resolución de conflictos; la segunda puede permitir que una situación de violencia se prolongue y produzca consecuencias cada vez más graves.

El bullying puede manifestarse mediante agresión física directa. Golpes, empujones, patadas, zancadillas u otras acciones destinadas a causar daño forman parte de sus expresiones más visibles cuando se producen dentro de una dinámica reiterada de intimidación. Sin embargo, la visibilidad de la violencia física no significa que sea necesariamente la única o la más perjudicial. Determinadas formas de agresión verbal, relacional y social pueden mantenerse durante largos períodos sin ser detectadas por los adultos.

Las agresiones verbales comprenden insultos, comentarios degradantes, amenazas y expresiones dirigidas a menospreciar o intimidar. Las burlas adquieren especial relevancia cuando dejan de constituir interacciones recíprocas y se utilizan repetidamente contra una persona que experimenta malestar y no logra detenerlas. Un comentario que para quien lo realiza parece divertido puede formar parte de un patrón de hostigamiento cuando se repite pese al rechazo de quien lo recibe.

Las amenazas representan una expresión particularmente preocupante porque buscan condicionar el comportamiento mediante el miedo. Pueden dirigirse contra la integridad del estudiante, sus pertenencias, amistades o reputación. La intimidación puede funcionar incluso sin agresiones físicas frecuentes cuando la víctima cree que el daño se producirá si habla, denuncia o se resiste. Por ello, preguntar únicamente si alguien ha golpeado al estudiante resulta insuficiente para identificar posibles situaciones de acoso.

La exclusión social constituye otra modalidad que puede pasar inadvertida. Impedir deliberadamente que un estudiante participe, convencer a otros para que no se relacionen con él, ignorarlo de manera organizada o aislarlo sistemáticamente pueden producir un profundo sentimiento de rechazo. Gaeta González et al. (2020), al estudiar problemas de convivencia desde la mirada del alumnado de educación secundaria,

permiten comprender la importancia de analizar las relaciones entre pares desde la propia experiencia de los estudiantes y no exclusivamente a partir de aquello que los adultos logran observar.

Los rumores también pueden utilizarse como instrumentos de agresión. Difundir información falsa, distorsionar hechos, revelar asuntos privados o construir historias destinadas a deteriorar la reputación de un compañero puede generar aislamiento y humillación. Estas conductas adquieren especial gravedad cuando encuentran una audiencia amplia y se mantienen en el tiempo. La víctima puede sentirse expuesta incluso en espacios donde el agresor no está físicamente presente.

Las humillaciones pueden producirse de manera pública o privada y dirigirse hacia características físicas, desempeño académico, forma de hablar, situación económica, origen, familia u otros aspectos personales. Cuando se utilizan diferencias reales o atribuidas para degradar al estudiante, la violencia puede incorporar además componentes discriminatorios. La escuela y la familia deben evitar interpretar estas expresiones como simples bromas cuando provocan sufrimiento o reproducen prejuicios.

La discriminación requiere una atención específica porque determinadas características pueden convertirse en motivos recurrentes de hostigamiento. Diferencias culturales, socioeconómicas, familiares, lingüísticas, físicas o relacionadas con cualquier otra condición pueden ser utilizadas para excluir o ridiculizar. Durango Contreras et al. (2026) vinculan bullying, convivencia y subjetividades escolares con contextos educativos desiguales, lo que permite situar las relaciones de acoso dentro de condiciones sociales más amplias y no únicamente como problemas individuales entre estudiantes.

También pueden producirse daños deliberados a las pertenencias. Romper materiales, esconder

objetos, deteriorar ropa, sustraer dinero o destruir trabajos escolares pueden constituir formas de intimidación cuando aparecen reiteradamente. Para las familias, la pérdida frecuente de objetos merece atención, especialmente cuando el estudiante ofrece explicaciones poco claras, parece temeroso al hablar del tema o el daño coincide con otros cambios en su comportamiento.

Las peleas entre estudiantes deben distinguirse igualmente del bullying. Una pelea puede surgir a partir de un conflicto puntual en el que ambos participan activamente y no existe necesariamente una relación previa de dominio. Esto no la convierte en aceptable. La agresión física requiere intervención educativa y medidas destinadas a evitar nuevas confrontaciones, pero clasificar automáticamente toda pelea como acoso puede dificultar la comprensión de lo ocurrido.

La evaluación debe reconstruir el contexto. Es necesario conocer cómo comenzó el enfrentamiento, qué ocurrió antes, quiénes participaron, si existieron episodios anteriores y si alguno de los estudiantes había sido amenazado o intimidado previamente. Una pelea aparentemente recíproca puede ser el resultado final de un período prolongado de hostigamiento. Por ello, observar únicamente el episodio visible puede conducir a responsabilizar de igual manera a quienes ocupaban posiciones muy diferentes en la relación.

Los conflictos recurrentes requieren especial atención aunque todavía no reúnan todas las características del bullying. Discusiones repetidas, provocaciones, enfrentamientos y hostilidad persistente pueden deteriorar la convivencia y evolucionar hacia formas más graves de violencia. Intervenir tempranamente permite evitar que determinados patrones se consoliden y que otros compañeros terminen incorporándose como participantes o espectadores.

La familia necesita transmitir que defenderse no equivale necesariamente a responder mediante

violencia. Enseñar al hijo a devolver cada golpe puede intensificar los enfrentamientos y aumentar el riesgo de lesiones o sanciones. La protección exige desarrollar estrategias para alejarse cuando sea posible, solicitar ayuda y comunicar los hechos. Esto no supone enseñar pasividad, sino ofrecer alternativas que reduzcan la exposición a nuevos daños.

Las relaciones familiares poseen relevancia en la comprensión del bullying. Machimbarrena et al. (2019), en su revisión sistemática sobre variables familiares relacionadas con bullying y cyberbullying, muestran que el contexto familiar constituye una dimensión importante para analizar la implicación de niños y adolescentes en estas situaciones. La familia puede funcionar como espacio de protección, comunicación y detección, pero determinadas dinámicas también pueden relacionarse con una mayor vulnerabilidad o participación en conductas agresivas.

Abanto Vélez et al. (2022) profundizan en esta relación mediante una revisión de las interfaces entre familia y bullying. Esta perspectiva resulta especialmente útil porque evita comprender el problema como algo que ocurre exclusivamente dentro de los límites físicos de la escuela. Lo sucedido entre compañeros entra en el hogar mediante emociones, cambios conductuales, conversaciones y tecnologías, mientras las experiencias familiares pueden influir en las formas de relacionarse con los pares.

La comunicación familiar adquiere, por ello, un valor preventivo. Yubero Jiménez et al. (2014) analizan la comunicación familiar en relación con la victimización por bullying y cyberbullying. Un estudiante que percibe disponibilidad para hablar dispone de mayores posibilidades de revelar una situación antes de que se prolongue. Sin embargo, esa comunicación depende de la reacción que espera encontrar. Si anticipa culpabilización, prohibiciones inmediatas o respuestas impulsivas, puede optar por guardar silencio.

Escuchar constituye entonces una primera forma de protección. Cuando un hijo comunica que está siendo molestado, amenazado o excluido, la familia necesita obtener información sin convertir la conversación en un interrogatorio. Preguntas sobre qué ocurrió, desde cuándo, quiénes participan, dónde sucede y cómo se siente permiten comprender la situación. Resulta especialmente importante no responder inmediatamente con frases que atribuyan responsabilidad a la víctima por no haberse defendido.

Tampoco conviene minimizar lo relatado mediante explicaciones como que debe ignorarlo o aprender a soportarlo. Algunos estudiantes tardan considerablemente en comunicar una experiencia de acoso y pueden hacerlo después de intentar resolverla por sí mismos. Una reacción que resta importancia a la situación puede cerrar futuras posibilidades de comunicación. Escuchar no significa aceptar sin análisis cualquier interpretación, sino reconocer que el malestar comunicado merece ser investigado.

Las señales de alerta observables en el hogar adquieren especial importancia cuando el estudiante no comunica directamente lo que sucede. El miedo a asistir a la escuela puede manifestarse mediante resistencia persistente, ansiedad antes de salir, solicitudes frecuentes para permanecer en casa o intentos de evitar determinadas actividades. Ninguna de estas conductas demuestra por sí sola la existencia de bullying, pero su aparición o intensificación merece indagación.

Las faltas escolares pueden estar relacionadas con el acoso cuando la ausencia se convierte en una estrategia para evitar lugares o personas percibidos como amenazantes. Un estudiante puede comenzar a faltar en determinados días, evitar actividades concretas o solicitar reiteradamente que lo recojan antes. Cuando aparecen ausencias sin una explicación clara, la familia y la escuela deberían investigar posibles causas antes de tratarlas exclusivamente como incumplimiento disciplinario.

La pérdida o daño frecuente de pertenencias constituye otra posible señal. Mochilas deterioradas, útiles que desaparecen, ropa dañada o solicitudes reiteradas de dinero pueden tener explicaciones diversas, pero adquieren mayor relevancia cuando se combinan con miedo, retraimiento o resistencia a hablar. La familia debe preguntar sin acusar y observar si existe un patrón.

Los cambios de comportamiento pueden incluir irritabilidad, aislamiento, alteraciones en la comunicación familiar o pérdida de interés por actividades que antes resultaban agradables. Tampoco estos cambios son específicos del bullying y pueden relacionarse con múltiples situaciones. Su valor reside en alertar sobre la necesidad de conversar y conocer qué está ocurriendo en los diferentes contextos de vida del estudiante.

La disminución del rendimiento académico puede acompañar las situaciones de acoso. Un estudiante preocupado por evitar agresiones, anticipar amenazas o afrontar humillaciones dispone de menos recursos para concentrarse en el aprendizaje. La caída de las notas no debería interpretarse automáticamente como falta de estudio cuando coincide con cambios significativos en asistencia, estado de ánimo o relaciones con compañeros.

La familia necesita observar estos indicadores de manera conjunta. Una mala calificación aislada, un objeto perdido o una discusión ocasional no permiten concluir que existe bullying. La presencia simultánea de varios cambios, su persistencia y su relación temporal con la experiencia escolar justifican una exploración más profunda. Evitar conclusiones precipitadas es tan importante como no ignorar señales persistentes.

El ciberbullying añade una dimensión particular porque amplía los espacios y tiempos en los que puede producirse el hostigamiento. La agresión ya no necesita coincidir con la presencia física de los estudiantes. Redes sociales, servicios de mensajería, grupos

digitales, plataformas de juegos y otros entornos pueden utilizarse para insultar, amenazar, excluir o humillar. Ocupa Cabrera y Cajavilca Lagos (2026) analizan el impacto del ciberbullying sobre la dimensión humana, destacando la relevancia que estas formas de violencia adquieren en la experiencia de quienes las sufren.

El acoso mediante redes sociales puede adoptar múltiples formas. Mensajes ofensivos, publicaciones humillantes, comentarios reiterados, creación de perfiles falsos, exclusión intencional de grupos o difusión de rumores pueden extender el conflicto ante audiencias considerablemente mayores que las existentes en una interacción presencial. La posibilidad de compartir contenidos aumenta además la dificultad para controlar su circulación.

La difusión de imágenes o información con la finalidad de humillar representa una forma especialmente grave de agresión digital. Una fotografía obtenida en un contexto cotidiano puede ser modificada, acompañada de comentarios ofensivos o distribuida sin consentimiento. También pueden difundirse capturas de conversaciones o información privada. Una vez compartido el contenido, la víctima puede experimentar la sensación de haber perdido completamente el control sobre quién lo ha visto.

Rymanowicz (2016) advierte sobre los peligros asociados con el cyberbullying y la capacidad de los medios digitales para ampliar el alcance del daño. A diferencia de determinadas agresiones presenciales, los contenidos digitales pueden permanecer disponibles, reproducirse y reaparecer. Esta permanencia potencial modifica la experiencia del acoso y exige que familias y escuelas desarrollen competencias específicas para responder.

El ciberbullying puede continuar después de finalizar la jornada escolar. El hogar, que tradicionalmente podía representar una separación física respecto al conflicto escolar, deja de funcionar necesariamente

como espacio de interrupción del acoso cuando las agresiones llegan mediante dispositivos personales. Notificaciones, mensajes y publicaciones pueden mantener al estudiante en un estado de anticipación constante.

Sasson et al. (2024) relacionan clima familiar, percepción del logro académico, participación de pares en ciberbullying y diferentes roles digitales entre adolescentes. Sus resultados refuerzan la necesidad de comprender la conducta en línea dentro de una red de relaciones familiares y sociales. El comportamiento digital de los adolescentes no constituye un mundo completamente separado de sus experiencias presenciales.

El entorno familiar puede actuar como factor relevante frente al riesgo de victimización digital. Shao et al. (2024) examinan la asociación entre ambiente familiar y riesgo posterior de victimización por ciberbullying en adolescentes. Esta perspectiva muestra que la prevención no puede limitarse a instalar controles tecnológicos; requiere también relaciones familiares capaces de sostener comunicación y acompañamiento.

La supervisión digital debe buscar un equilibrio entre protección y autonomía. Conocer las plataformas utilizadas, conversar sobre privacidad y establecer acuerdos adecuados a la edad puede resultar más efectivo que una vigilancia basada exclusivamente en revisar dispositivos. Cuando el estudiante teme perder inmediatamente el acceso a internet si cuenta que está siendo acosado, puede decidir no comunicarlo.

Larrañaga et al. (2022) estudian precisamente la actitud de los progenitores ante experiencias de ciberbullying de sus hijos. La reacción familiar resulta decisiva porque una respuesta impulsiva puede aumentar la resistencia del adolescente a compartir futuras situaciones. La finalidad debe ser detener la agresión y proteger, no convertir la revelación en una experiencia adicional de pérdida de control.

Ante una situación de ciberbullying, eliminar inmediatamente todos los mensajes puede destruir información útil para documentar lo ocurrido. Cuando sea seguro y pertinente, conviene conservar evidencias como capturas, fechas, usuarios y mensajes, evitando redistribuir innecesariamente el material. Documentar no significa exponer nuevamente a la víctima, sino facilitar la comprensión de la secuencia y permitir que las instancias correspondientes actúen con mayor información.

También es importante evitar responder desde la cuenta del estudiante mediante insultos o amenazas. La intervención directa de adultos en una confrontación digital puede escalar el conflicto y dificultar posteriormente la reconstrucción de los hechos. La familia debe utilizar canales institucionales y mecanismos de reporte disponibles, especialmente cuando los participantes pertenecen a la misma comunidad educativa.

La colaboración con la escuela resulta particularmente importante porque el ciberbullying puede originarse fuera del establecimiento y producir consecuencias directas dentro de él. Su et al. (2021), a partir de experiencias de orientadores escolares, destacan la colaboración con las familias para abordar el cyberbullying. La separación rígida entre “lo escolar” y “lo digital” resulta insuficiente cuando las mismas relaciones entre compañeros continúan en ambos espacios.

Cuando el hijo es víctima, la primera responsabilidad familiar consiste en protegerlo y asegurarle que comunicar lo ocurrido fue adecuado. La familia debe escuchar, registrar información relevante, valorar la gravedad y establecer contacto con la escuela cuando los hechos involucren a estudiantes de la comunidad educativa. La respuesta necesita adaptarse a las características del caso y evitar decisiones precipitadas que puedan aumentar la exposición.

Proteger no significa necesariamente retirar inmediatamente al estudiante de todos sus espacios habituales. En determinadas circunstancias serán necesarias medidas específicas de seguridad, pero las decisiones deben procurar que la carga principal de adaptación no recaiga sobre quien está siendo acosado. Si siempre es la víctima quien cambia de lugar, actividad o rutina, puede percibir que debe renunciar a sus espacios para detener la agresión.

La escuela debe conocer suficientemente los hechos para establecer medidas de protección. La familia puede solicitar información sobre cómo se garantizará la seguridad durante clases, recreos, entradas, salidas u otros momentos relevantes. También es razonable acordar mecanismos para informar sobre nuevos incidentes y establecer un período de seguimiento.

La comunicación entre familia y escuela debe centrarse en hechos verificables y necesidades de protección. Acudir con acusaciones generalizadas contra otros estudiantes o sus familias puede dificultar la intervención. Presentar fechas, lugares, comportamientos observados y evidencias disponibles facilita que la institución investigue y adopte medidas ajustadas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019) enfatiza la necesidad de afrontar el bullying desde una perspectiva que involucre a la comunidad educativa. Esta orientación resulta importante porque el problema no se resuelve únicamente mediante conversaciones privadas entre las familias implicadas. La institución tiene responsabilidad sobre la convivencia y necesita activar sus procedimientos de prevención, protección e intervención.

La comunicación directa entre las familias de los estudiantes implicados debe manejarse con prudencia. Contactar impulsivamente a los padres del presunto agresor puede desencadenar acusaciones, discusiones o represalias. En muchos casos resulta preferible que

la escuela facilite la coordinación y determine, según la situación, si un encuentro entre adultos es adecuado y bajo qué condiciones.

La familia debe prestar especial atención al riesgo de represalias después de comunicar el acoso. Una intervención puede detener las conductas visibles y, simultáneamente, provocar intentos de hostigamiento más discretos. Por ello, el seguimiento posterior es tan importante como la respuesta inicial. El estudiante necesita saber a quién acudir si aparece una nueva amenaza relacionada con haber informado.

La actuación cambia cuando la familia descubre que su hijo ejerce bullying. La primera reacción puede ser negación, sorpresa o búsqueda de justificaciones. Sin embargo, proteger a un hijo no significa negar una conducta perjudicial. La responsabilidad familiar consiste en conocer los hechos, escuchar su versión, colaborar con la escuela y dejar claro que determinadas formas de agresión no son aceptables.

Xue et al. (2022) examinan prevalencia y factores de riesgo asociados con la perpetración de bullying en niños y adolescentes. La existencia de múltiples factores de riesgo recuerda que ejercer acoso no debe reducirse a una supuesta característica esencial del estudiante. Es necesario detener la conducta y exigir responsabilidad, pero también comprender los factores que contribuyen a su mantenimiento.

Etiquetar permanentemente a un niño como “acosador” puede dificultar el cambio. Resulta más educativo diferenciar a la persona de la conducta: el estudiante ha realizado acciones de intimidación que deben detenerse, asumir consecuencias y repararse cuando sea posible. Esta distinción no minimiza el daño; permite intervenir sin convertir una conducta modificable en una identidad fija.

Gallego-Jiménez et al. (2021), a partir de su revisión sobre relaciones entre familia y bullying, muestran la importancia de considerar el contexto familiar

dentro del análisis de estas conductas. Cuando un hijo agrede reiteradamente, la familia puede revisar formas de resolución de conflictos, establecimiento de límites, supervisión y comunicación, pero debe evitar explicaciones simplistas que atribuyan automáticamente la conducta a un único factor doméstico.

Gómez-Ortiz et al. (2019) analizan el papel familiar en la implicación en bullying y cyberbullying a partir de una tipología de gestión educativa parental percibida por adolescentes. Esto refuerza la importancia de las prácticas educativas familiares. Establecer límites claros frente a la violencia, acompañar el uso de tecnologías y enseñar responsabilidad por el daño causado forman parte de una intervención que va más allá de imponer una sanción.

La respuesta familiar frente al hijo que ejerce bullying debe evitar dos extremos: justificar la conducta porque “solo estaba jugando” o responder mediante violencia y humillación. Castigar agresivamente una conducta agresiva transmite un mensaje contradictorio sobre la forma de resolver problemas. Las consecuencias necesitan ser firmes, proporcionales y acompañadas de acciones educativas destinadas a comprender el daño y evitar su repetición.

La reparación adquiere especial relevancia. Cuando las condiciones lo permiten y la seguridad de la víctima está garantizada, el estudiante responsable puede participar en acciones orientadas a reconocer el daño, asumir compromisos y modificar comportamientos. Esto no significa obligar inmediatamente a la víctima a aceptar disculpas ni colocarla frente a quien la ha acosado. La reparación debe respetar su seguridad y voluntad.

Las prácticas restaurativas pueden ser útiles en determinados conflictos porque desplazan la atención desde la simple identificación de culpables hacia el daño producido, las responsabilidades y las acciones necesarias para reparar relaciones. Sin embargo, su

aplicación exige valorar previamente la naturaleza del caso. No todo episodio de bullying es adecuado para un encuentro restaurativo directo, especialmente cuando persiste una marcada desigualdad de poder o existe temor.

La mediación requiere la misma cautela. Puede ser apropiada para determinados conflictos entre estudiantes con capacidad relativamente equivalente para participar y negociar soluciones. En situaciones de bullying consolidado, en cambio, utilizar automáticamente mediación puede producir una falsa equivalencia entre víctima y agresor. Si uno de los estudiantes ha sido sometido reiteradamente y teme al otro, pedirles simplemente que negocien puede reproducir la desigualdad existente.

Por ello, antes de mediar debe determinarse si se trata realmente de un conflicto susceptible de negociación. El bullying exige primero detener la violencia, proteger a la víctima y responsabilizar a quien la ejerce. Solo posteriormente, y cuando existan condiciones suficientes, pueden valorarse estrategias restaurativas que no comprometan la seguridad.

La actuación familiar tampoco puede limitarse a las posiciones de víctima y agresor. Muchos estudiantes participan como observadores. Pueden presenciar agresiones, recibir contenidos humillantes o pertenecer a grupos digitales donde se difunden burlas. Aunque no hayan iniciado el daño, sus respuestas pueden contribuir a mantenerlo o detenerlo.

Un observador que ríe, comparte una publicación, reenvía una imagen o permanece dentro de un grupo que celebra la humillación puede reforzar socialmente al agresor. En el entorno digital, compartir contenido convierte además al observador en participante activo de su difusión. La familia necesita conversar explícitamente sobre estas formas indirectas de participación.

Ser observador tampoco significa que el estudiante deba exponerse físicamente a una confrontación peligrosa. La respuesta adecuada puede consistir en no apoyar la agresión, no compartir contenidos, acompañar a quien está siendo aislado y solicitar ayuda de un adulto. Enseñar estrategias seguras de intervención permite transformar el grupo de pares en un factor protector.

La familia debe evitar felicitar automáticamente al hijo por haberse involucrado físicamente en una pelea para defender a otro. La solidaridad es valiosa, pero puede expresarse mediante formas que reduzcan y no multipliquen la violencia. Buscar ayuda, documentar un hecho cuando sea seguro y acompañar a la víctima pueden ser intervenciones más eficaces.

El papel de los observadores resulta especialmente importante porque el bullying posee una dimensión grupal. La intimidación obtiene parte de su poder de las respuestas del entorno. Risas, silencio, aprobación o difusión digital pueden aumentar el daño. Por ello, las estrategias preventivas necesitan trabajar con todo el grupo y no únicamente con quienes aparecen formalmente como víctima y agresor.

La familia puede fortalecer esta prevención mediante conversaciones cotidianas sobre empatía, límites y responsabilidad. No es necesario esperar a que ocurra un caso. Hablar sobre qué hacer cuando alguien es excluido, cómo reaccionar ante una imagen humillante o por qué no debe compartirse un rumor ayuda a construir criterios antes de que el estudiante se encuentre frente a esas decisiones.

Rodriguez-Rivas et al. (2022) estudian el papel del apoyo y del conflicto familiar en relación con cyberbullying y bienestar subjetivo de adolescentes. Sus hallazgos refuerzan la importancia de considerar la calidad de las relaciones familiares cuando se busca prevenir o afrontar estas experiencias. El apoyo familiar no elimina

todos los riesgos, pero puede ofrecer un espacio de confianza desde el cual pedir ayuda y procesar lo sucedido.

La construcción de confianza requiere que los adultos puedan escuchar información incómoda. Un hijo puede comunicar que fue víctima, pero también que insultó, compartió contenido ofensivo o participó en una pelea. Si sabe que cualquier reconocimiento será recibido únicamente con una reacción explosiva, puede ocultar hechos importantes. La confianza no elimina consecuencias; permite disponer de información suficiente para aplicarlas de manera educativa.

En los casos de ciberbullying, esta confianza es especialmente importante porque los adultos no pueden observar directamente todas las interacciones digitales. Una supervisión exclusivamente tecnológica siempre tendrá límites. La capacidad del adolescente para comunicar una situación constituye, por tanto, un componente esencial de la protección.

El clima familiar también puede relacionarse con los roles adoptados en los espacios digitales. Sasson et al. (2024) examinan estas relaciones en adolescentes y muestran la pertinencia de considerar simultáneamente familia, percepción académica, pares y roles en cyberbullying. La prevención necesita integrar estos contextos en lugar de atribuir el problema exclusivamente a las redes sociales.

Prohibir una plataforma puede reducir temporalmente una vía de exposición, pero no resuelve necesariamente las relaciones que originaron el acoso. Los mismos compañeros pueden continuar interactuando en la escuela o trasladarse a otros canales. Las medidas tecnológicas deben formar parte de una estrategia más amplia que incluya convivencia, educación digital, comunicación y seguimiento.

La comunicación familia-escuela constituye uno de los ejes centrales de esa estrategia. Cuando existen sospechas de bullying, ambas partes necesitan

compartir información sin minimizar ni exagerar. La familia conoce cambios que se producen en el hogar; la escuela puede observar interacciones entre pares. Integrar estas perspectivas permite reconstruir mejor los hechos.

La comunicación debe mantenerse también cuando el hijo es señalado como responsable. Adoptar inmediatamente una posición defensiva puede impedir conocer lo sucedido. Escuchar la información institucional no equivale a aceptar sin análisis cualquier acusación, pero permite iniciar una revisión basada en hechos. La familia conserva el derecho a solicitar claridad y, simultáneamente, la responsabilidad de colaborar.

Cuando existen versiones contradictorias, la escuela necesita investigar. Las familias no deberían intentar resolver el caso mediante confrontaciones entre estudiantes fuera de los procedimientos institucionales. El objetivo es establecer qué ocurrió, proteger a quienes puedan estar en riesgo y determinar medidas educativas proporcionales.

Las peleas requieren igualmente coordinación. Si dos estudiantes se enfrentan físicamente, la respuesta no debería limitarse a una sanción idéntica sin reconstruir antecedentes. Puede tratarse de una confrontación ocasional, una escalada de conflictos recurrentes o la respuesta de un estudiante que venía siendo acosado. Las medidas deben considerar estas diferencias.

La disciplina escolar conserva un papel necesario. Las prácticas restaurativas no significan ausencia de normas o consecuencias. Un estudiante que agrede necesita comprender que existen límites claros. La restauración complementa la responsabilidad al preguntar también qué daño se produjo, quién fue afectado y qué debe hacerse para evitar la repetición.

El seguimiento posterior debe incluir a la víctima. Detener aparentemente las agresiones durante algunos días no demuestra que el problema haya finalizado. Es

necesario comprobar si ha recuperado sensación de seguridad, asistencia regular y participación en los espacios donde anteriormente existía temor. También debe observarse si han aparecido formas más discretas de exclusión o intimidación.

La disminución del rendimiento puede requerir tiempo para recuperarse. Incluso después de detener el acoso, el estudiante puede mantener dificultades de concentración o temor asociado con determinados espacios. La familia y la escuela deben evitar exigir una recuperación académica inmediata como prueba de que el problema ha sido solucionado.

El seguimiento del estudiante que ejerció bullying es igualmente indispensable. Cumplir una sanción no garantiza que la conducta haya cambiado. Es necesario observar relaciones posteriores, cumplimiento de compromisos y posibles intentos de represalia. La reincidencia puede producirse de manera menos visible, especialmente mediante exclusión social o medios digitales.

Prevenir represalias exige comunicar claramente que intimidar a alguien por haber informado constituye una nueva forma de agresión. La víctima y los observadores que colaboraron deben disponer de canales seguros para reportar cualquier intento de venganza. La protección pierde efectividad si termina en el momento de la primera intervención.

La reincidencia obliga a revisar las estrategias adoptadas. Si el comportamiento continúa, repetir indefinidamente la misma medida puede resultar insuficiente. Será necesario analizar factores individuales, familiares, grupales y escolares que están sosteniendo la conducta y determinar apoyos o intervenciones adicionales.

La prevención también debe extenderse a los daños sobre pertenencias. Cuando desaparecen o se destruyen objetos como parte de una dinámica de

intimidación, la restitución material puede formar parte de la reparación, pero no sustituye la intervención sobre la relación de violencia. Reponer un cuaderno no resuelve el miedo generado por quien lo destruyó.

Las humillaciones públicas requieren igualmente reparar dimensiones sociales del daño. Un rumor difundido ante numerosos compañeros no desaparece necesariamente mediante una disculpa privada. Las medidas deben valorar el alcance de la agresión sin obligar a la víctima a una nueva exposición. En entornos digitales, además, debe procurarse detener la circulación del contenido por los medios disponibles.

La familia necesita enseñar que reenviar una imagen humillante no es una acción neutral. Cada nueva difusión amplía el daño y dificulta su control. La ciudadanía digital implica asumir que las decisiones realizadas mediante una pantalla poseen consecuencias reales sobre otras personas.

El acompañamiento familiar frente al ciberbullying debe incluir educación sobre privacidad. Conversar sobre qué información se comparte, con quién, qué configuraciones de seguridad se utilizan y cómo reaccionar ante solicitudes o mensajes problemáticos puede disminuir determinados riesgos. Estas conversaciones resultan más efectivas cuando forman parte de la educación digital cotidiana y no aparecen únicamente después de un incidente.

La protección tampoco debe confundirse con responsabilizar a la víctima por haber utilizado redes sociales. Haber publicado una imagen o participado en una plataforma no justifica que otros utilicen ese contenido para humillar. Las decisiones sobre privacidad pueden revisarse como parte del aprendizaje digital, pero la responsabilidad por la agresión corresponde a quien la ejerce y a quienes contribuyen conscientemente a difundirla.

La familia debe mantener esta misma claridad ante el bullying presencial. La forma de vestir, personalidad, rendimiento, timidez o cualquier característica del estudiante no justifican el acoso. Preguntar qué hizo para provocar a los demás puede transmitir culpabilización. Otra cuestión diferente es reconstruir un conflicto cuando existen conductas recíprocas, lo que requiere analizar hechos sin prejuicios.

La protección efectiva exige reconocer que algunos estudiantes pueden ocupar roles diferentes en distintos momentos. Un niño puede haber sido víctima en una relación y ejercer agresión en otra. Las categorías ayudan a comprender situaciones, pero no deben convertirse en identidades permanentes. La intervención necesita centrarse en conductas, relaciones y responsabilidades concretas.

Machimbarrena et al. (2019) muestran la diversidad de variables familiares vinculadas con bullying y cyberbullying. Esta complejidad aconseja evitar explicaciones lineales del tipo “agrede porque su familia es problemática” o “es víctima porque no sabe defenderse”. Tales interpretaciones simplifican fenómenos en los que interactúan características individuales, pares, familia, escuela y entorno digital.

La prevención familiar puede construirse alrededor de competencias relacionales: empatía, comunicación, manejo del enojo, respeto de límites y capacidad para pedir ayuda. Estas competencias no garantizan que nunca aparezca un conflicto, pero ofrecen herramientas para responder sin recurrir automáticamente a violencia, intimidación o humillación.

Las discusiones familiares sobre convivencia deben incluir ejemplos concretos. Puede hablarse sobre qué hacer si un compañero es insultado en un grupo digital, si alguien pide compartir una fotografía ofensiva o si un amigo propone excluir deliberadamente a otro. Analizar situaciones antes de que ocurran permite que niños y

adolescentes dispongan de criterios cuando enfrenten presión de pares.

La prevención requiere también revisar las formas adultas de hablar sobre otras personas. Los mensajes familiares que normalizan burlas, discriminación o resolución violenta de desacuerdos pueden contradecir las instrucciones explícitas contra el bullying. Los estudiantes aprenden tanto de aquello que se les dice como de las relaciones que observan.

Las investigaciones sobre familia y bullying respaldan precisamente una mirada relacional. Gallego-Jiménez et al. (2021) analizan las conexiones entre ambos ámbitos y muestran que la familia forma parte del entramado preventivo y explicativo. Su participación resulta especialmente valiosa cuando no se limita a reaccionar después de una agresión, sino que contribuye a desarrollar competencias de convivencia.

La escuela necesita complementar este trabajo mediante normas claras, supervisión de espacios, educación socioemocional y procedimientos accesibles para comunicar incidentes. Las familias, por su parte, deben conocer cómo reportar una situación y qué respuesta pueden esperar. La incertidumbre institucional puede llevarlas a intentar resolver directamente conflictos que requieren intervención profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024b) insiste en la necesidad de fortalecer la protección frente a la violencia y el acoso escolar. Esta protección exige que los estudiantes perciban que comunicar una agresión produce una respuesta seria y no nuevas dificultades. Cuando las denuncias son ignoradas o expuestas innecesariamente, disminuye la confianza en los adultos y aumenta el riesgo de silencio.

El estudiante que observa necesita esa misma confianza. Informar sobre lo que le ocurre a un compañero no debería ser presentado como traición o delación, sino

como búsqueda de ayuda ante una situación de daño. La cultura escolar puede modificar significativamente la disposición de los observadores a actuar.

Las familias pueden reforzar este principio explicando que existen diferencias entre informar para perjudicar a alguien y solicitar ayuda para protegerlo. Esta distinción favorece una responsabilidad colectiva frente a la convivencia. Un grupo que rechaza activamente la humillación reduce el espacio social disponible para el bullying.

La mediación y las prácticas restaurativas adquieren mayor sentido cuando se integran en esta cultura preventiva. No deberían aparecer únicamente después de episodios graves, sino formar parte del aprendizaje sobre cómo expresar desacuerdos, escuchar perspectivas, asumir responsabilidades y reparar daños. De esta manera, los estudiantes desarrollan herramientas para resolver conflictos antes de que escalen.

Sin embargo, mantener la distinción entre conflicto y bullying continúa siendo indispensable. Un conflicto puede permitir negociación y concesiones mutuas; una relación de acoso exige primero protección y cese de la violencia. Aplicar exactamente el mismo procedimiento a ambos fenómenos puede producir injusticias y exponer nuevamente a la víctima.

Cuando las condiciones permiten una intervención restaurativa, la participación debe estar cuidadosamente preparada. El estudiante afectado necesita sentirse seguro y disponer de capacidad real para decidir. La finalidad no consiste en obtener rápidamente una reconciliación simbólica, sino en reconocer el daño, establecer responsabilidades y generar condiciones para que no vuelva a ocurrir.

El perdón tampoco puede imponerse. Una víctima puede aceptar una reparación sin querer mantener amistad con quien la agredió. El objetivo educativo

es garantizar convivencia respetuosa y seguridad, no obligar a reconstruir una relación personal. Confundir restauración con reconciliación forzada puede aumentar el malestar.

El seguimiento familiar debe continuar después de la intervención institucional. Preguntar periódicamente cómo están las relaciones, observar cambios y mantener comunicación con la escuela permite comprobar si las medidas funcionan. La frecuencia puede disminuir a medida que se consolida la seguridad, evitando convertir el problema en el único tema de conversación familiar.

La familia debe preservar también otros aspectos de la identidad del estudiante. Cuando un hijo ha sido víctima, todas las conversaciones no deberían reducirse al acoso. Mantener actividades, amistades protectoras, intereses y experiencias positivas ayuda a impedir que la situación termine definiendo completamente su experiencia escolar.

Lo mismo ocurre con quien ha ejercido bullying. La familia necesita exigir cambios sin construir una identidad permanente alrededor de la conducta. Reconocer avances, relaciones respetuosas y cumplimiento de compromisos favorece que el estudiante perciba que modificar su comportamiento es posible.

Los observadores requieren también reconocimiento cuando adoptan conductas responsables. No compartir una humillación, solicitar ayuda o acompañar a un compañero puede parecer una acción pequeña, pero contribuye a modificar las normas del grupo. La prevención del bullying depende en gran medida de que estas conductas dejen de ser excepcionales.

La comunicación familia-escuela debe mantenerse respetuosa incluso cuando existen desacuerdos sobre la interpretación de los hechos. La familia puede considerar insuficiente la respuesta institucional y la escuela puede disponer de información que los padres

desconocen. Intercambiar evidencias, precisar hechos y mantener el foco en la seguridad ayuda a evitar que el conflicto entre adultos termine desplazando el problema original.

Cuando exista una diferencia importante, debe recurrirse a los procedimientos institucionales correspondientes en lugar de confrontaciones personales. La protección del estudiante se beneficia de intervenciones documentadas, responsables definidos y seguimiento verificable. Las respuestas improvisadas pueden dificultar la continuidad de las medidas.

El bullying y el ciberbullying tampoco deben abordarse únicamente después de que el daño sea evidente. La prevención incluye construir relaciones familiares donde puedan hablarse experiencias difíciles, enseñar uso responsable de tecnologías, rechazar la discriminación y mantener comunicación con la escuela. Gómez-Ortiz et al. (2019) permiten comprender la relevancia de las prácticas educativas parentales dentro de la implicación adolescente en estas formas de violencia.

En el ámbito digital, la prevención requiere además reconocer que la tecnología cambia rápidamente mientras los principios básicos permanecen. Respeto, consentimiento, privacidad y responsabilidad son aplicables independientemente de la plataforma utilizada. Educar únicamente sobre una red social específica puede quedar rápidamente desactualizado; formar criterios permite transferirlos a nuevos espacios.

Las familias tampoco deberían esperar dominar técnicamente todas las plataformas antes de conversar con sus hijos. Pueden preguntar cómo funcionan, qué interacciones ocurren y qué situaciones resultan incómodas. Mostrar interés sin adoptar inmediatamente una posición de censura puede facilitar que el adolescente comparta experiencias que de otro modo mantendría ocultas.

La cooperación entre familia y escuela adquiere especial importancia cuando las agresiones atraviesan ambos espacios. Un rumor puede comenzar en el aula y continuar en redes; una publicación digital puede generar al día siguiente exclusión presencial. Considerar estos hechos como problemas separados impide comprender la continuidad de la relación.

Su et al. (2021) destacan precisamente la colaboración con las familias al abordar el cyberbullying desde la experiencia de profesionales escolares. Esta colaboración requiere canales claros, intercambio responsable de información y acuerdos sobre seguimiento. La familia no puede controlar todo lo que ocurre en la escuela y la institución tampoco puede observar todas las interacciones digitales, por lo que ambas necesitan complementarse.

El bienestar del estudiante debe permanecer en el centro de cualquier intervención. Las medidas disciplinarias, restaurativas y educativas son instrumentos para proteger derechos, detener el daño y reconstruir condiciones de convivencia. El éxito no puede medirse únicamente porque cesaron los reportes formales; es necesario valorar si el estudiante vuelve a sentirse seguro y participar con normalidad.

La recuperación del rendimiento, asistencia y motivación puede constituir parte de este seguimiento. Si después de la intervención persisten miedo a asistir, faltas reiteradas o deterioro académico, debe considerarse que las consecuencias continúan o que la situación no ha sido completamente resuelta. La ausencia de nuevos incidentes visibles no siempre equivale a recuperación.

La familia debe mantener abierta la posibilidad de solicitar apoyos adicionales cuando el impacto persiste. El objetivo no es dramatizar la experiencia, sino evitar que una situación de violencia produzca consecuencias prolongadas por falta de acompañamiento. La intensidad del apoyo debe responder a las necesidades concretas del estudiante.

De igual manera, el estudiante que ejerce bullying puede necesitar intervenciones adicionales cuando las conductas son recurrentes. Las sanciones por sí solas pueden resultar insuficientes si no se modifican los factores que sostienen el comportamiento. Analizar relaciones con pares, formas de afrontar conflictos y dinámicas familiares puede ayudar a diseñar respuestas más completas.

Xue et al. (2022) muestran la importancia de examinar factores de riesgo asociados con la perpetración; mientras que Machimbarrena et al. (2019) sitúan variables familiares dentro del conjunto de factores relacionados con bullying y cyberbullying. Estas perspectivas respaldan intervenciones que combinen responsabilidad individual con análisis contextual, evitando tanto la impunidad como la simplificación.

La prevención de reincidencias requiere acuerdos observables. No basta con pedir que el estudiante “se comporte bien”. Deben quedar claros los comportamientos que deben cesar, las formas adecuadas de interacción y las consecuencias ante nuevas agresiones. El seguimiento permite verificar si estos compromisos se cumplen en diferentes espacios.

En cyberbullying, la reincidencia puede aparecer mediante nuevas cuentas, intermediarios o difusión indirecta. Esto exige prestar atención a cambios en la forma de agresión y no únicamente al canal originalmente utilizado. La colaboración de compañeros responsables puede resultar importante para detectar nuevas situaciones sin fomentar vigilancia entre estudiantes.

La prevención de represalias necesita ser explícita desde el comienzo. Quien ha denunciado, aportado información o apoyado a una víctima no debe quedar expuesto posteriormente por su participación. La escuela debe comunicar que cualquier amenaza relacionada con haber informado será tratada como un nuevo incidente.

La familia puede contribuir recordando al estudiante que informe si aparecen mensajes, comentarios o conductas de represalia. También debe evitar tomar represalias por su cuenta. Responder con amenazas a otros estudiantes o familias puede escalar el conflicto y debilitar los mecanismos institucionales de protección.

La relación entre bullying y familia es, por tanto, mucho más amplia que la reacción ante un incidente. Incluye prevención, detección, comunicación, acompañamiento, establecimiento de límites y cooperación con la escuela. Abanto Vélez et al. (2022); y Gallego-Jiménez et al. (2021), desde sus respectivas revisiones, permiten comprender esta relación como un entramado en el que la familia puede constituir un recurso relevante frente a la violencia entre pares.

La principal fortaleza familiar reside en ofrecer un espacio donde el estudiante pueda comunicar lo que vive sin anticipar indiferencia, culpabilización o reacciones descontroladas. Esta condición beneficia a quien sufre acoso, a quien reconoce haber participado en una agresión y a quien necesita contar lo que observó. La confianza permite intervenir con información antes de que las situaciones se agraven.

La respuesta debe diferenciar claramente los roles. Ante la víctima corresponde escuchar, proteger y evitar culpabilizar; ante quien ejerce bullying, detener la conducta, exigir responsabilidad y trabajar sobre sus causas; ante el observador, enseñar formas seguras de no reforzar la agresión y de solicitar ayuda. Estas respuestas son diferentes, pero comparten una finalidad: impedir que la violencia se normalice.

La familia necesita comprender igualmente que la solución no consiste siempre en reunir inmediatamente a todos los estudiantes implicados. La mediación es valiosa para determinados conflictos, pero el bullying requiere primero restablecer condiciones mínimas de seguridad y equilibrio. Las prácticas restaurativas pueden incorporarse cuando exista preparación

suficiente y no representen una nueva exposición para la persona afectada.

El seguimiento constituye la etapa que permite determinar si la intervención produjo cambios reales. Debe observarse la seguridad de la víctima, la conducta de quien agredió, las respuestas de los observadores y el clima del grupo. También conviene atender indicadores indirectos como asistencia, rendimiento, disposición para acudir a la escuela y estado general de las relaciones entre compañeros.

En última instancia, afrontar el bullying, el ciberbullying, las peleas y los conflictos entre estudiantes exige evitar tanto la minimización como la respuesta exclusivamente punitiva. La violencia necesita límites claros y consecuencias, pero una intervención educativa debe además proteger, comprender, reparar cuando sea posible y prevenir nuevas agresiones. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024b) coinciden en situar la protección y la respuesta de la comunidad educativa como componentes fundamentales frente al acoso y la violencia escolar.

La familia ocupa una posición decisiva dentro de esta respuesta porque puede detectar cambios que permanecen invisibles en la escuela, ofrecer un espacio seguro para comunicar experiencias y colaborar en las acciones de protección y seguimiento. Su función no consiste en resolver por sí sola los conflictos entre estudiantes ni en sustituir la responsabilidad institucional, sino en actuar coordinadamente con la escuela y mantener una presencia educativa firme ante cualquier forma de violencia.

Así, la respuesta familiar más protectora es aquella capaz de escuchar antes de juzgar, diferenciar un conflicto ocasional de una dinámica de acoso, reconocer las particularidades del ciberbullying, actuar de manera distinta según el hijo sea víctima, agresor u

observador y mantener la comunicación con la escuela hasta comprobar que el problema ha sido efectivamente contenido (Figura 2.3).

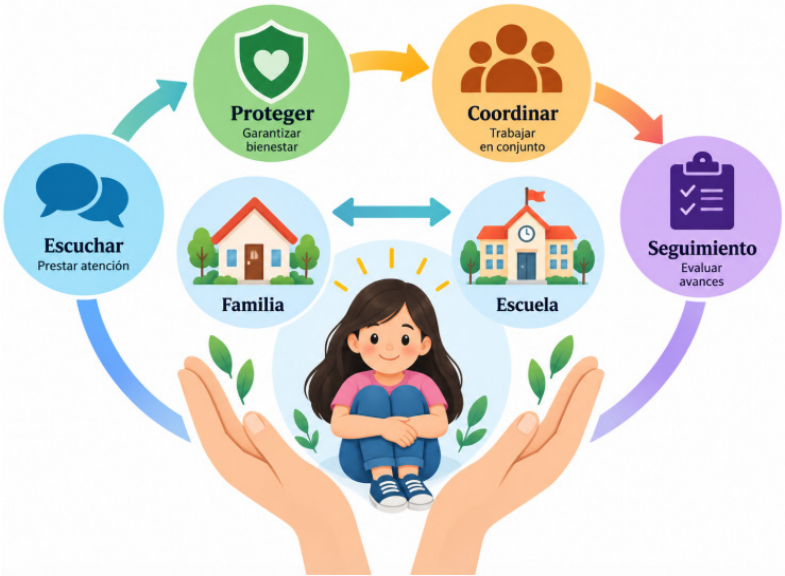


Figura 2.3. Respuesta familiar ante el bullying, ciberbullying y los conflictos escolares.

La finalidad última no es solamente detener un episodio, sino construir condiciones que reduzcan las represalias y reincidencias, restituyan la seguridad y enseñen a niños y adolescentes que ninguna forma de intimidación, humillación, exclusión o violencia constituye una manera legítima de relacionarse con los demás.

2.4. Acompañamiento familiar ante el ausentismo, rezago y riesgo de abandono escolar

La experiencia escolar de niños y adolescentes se desarrolla en estrecha relación con las condiciones familiares, sociales y económicas que forman parte de su vida cotidiana. Algunas familias atraviesan circunstancias que incrementan las exigencias emocionales, materiales o de cuidado y que pueden

repercutir, de manera directa o indirecta, en el aprendizaje, la asistencia, las relaciones interpersonales y el bienestar del estudiante. Hablar de situaciones familiares de vulnerabilidad exige, sin embargo, evitar una interpretación determinista. La existencia de una dificultad en el hogar no permite predecir automáticamente bajo rendimiento, problemas de conducta o fracaso escolar, pues sus efectos dependen de la intensidad y duración de la situación, de la edad del estudiante, de los recursos personales disponibles y, especialmente, de los factores protectores presentes en la familia, la escuela y la comunidad.

La vulnerabilidad debe comprenderse, por tanto, como una condición relacional y contextual, no como una característica fija del niño o de su familia. Giesinger (2019) plantea una discusión sobre vulnerabilidad y autonomía que permite reconocer que la infancia implica necesidades particulares de protección sin eliminar progresivamente la capacidad de agencia de niños y adolescentes. Desde una perspectiva educativa, esta distinción resulta esencial: identificar vulnerabilidades debe servir para ampliar apoyos y oportunidades, no para construir etiquetas que reduzcan las expectativas sobre el estudiante.

Los contextos de vulnerabilidad pueden acumular diferentes dificultades. Una familia puede afrontar simultáneamente desempleo, precariedad habitacional, enfermedad de un cuidador y escasez de recursos educativos, mientras otra puede experimentar una situación grave, pero disponer de redes familiares y comunitarias capaces de amortiguar sus efectos. Pickett et al. (2022), al estudiar vulnerabilidades relacionadas con el bienestar infantil, muestran la pertinencia de considerar múltiples dimensiones de la vida del niño en lugar de analizar aisladamente un único factor. Esta perspectiva resulta particularmente importante para la escuela, donde determinadas manifestaciones visibles pueden ser la expresión final de circunstancias que permanecen ocultas.

La vulnerabilidad social tampoco debe confundirse con incapacidad educativa de las familias. Moreno Acero et al. (2019) estudian prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social y permiten reconocer que incluso en condiciones adversas existen estrategias, saberes y prácticas familiares orientadas a la educación de los hijos. Una escuela que parte exclusivamente de las carencias corre el riesgo de ignorar recursos familiares valiosos y construir una relación asistencialista en lugar de una alianza educativa.

Uno de los escenarios que requiere particular sensibilidad corresponde a los niños y adolescentes con padres o cuidadores privados de libertad. El encarcelamiento de uno o ambos progenitores puede modificar abruptamente la organización familiar, reducir ingresos, alterar responsabilidades de cuidado y provocar separaciones prolongadas. A estas transformaciones puede añadirse el estigma asociado con la situación judicial del adulto, especialmente cuando el entorno escolar o comunitario conoce lo sucedido.

La escuela no debe asumir que el estudiante comparte responsabilidad alguna por los actos atribuidos o cometidos por su progenitor. Tampoco debería permitir que la situación familiar se convierta en motivo de burla, exclusión o discriminación. Un niño con un padre o una madre en prisión continúa teniendo derecho a que su identidad escolar no quede definida por esa circunstancia. La información debe manejarse con especial prudencia, evitando comentarios innecesarios frente a compañeros, otras familias o personal que no necesite conocerla.

El encarcelamiento puede producir además una reorganización de los cuidados. El estudiante puede pasar a vivir con el otro progenitor, abuelos, tíos, hermanos mayores u otros familiares. Estos cambios pueden implicar traslado de domicilio, modificación

de escuela, pérdida de rutinas y separación de personas significativas. La institución educativa debería procurar conocer quién ejerce efectivamente las responsabilidades cotidianas de cuidado y cuáles son los canales apropiados de comunicación, sin emitir juicios sobre la configuración familiar resultante.

La ausencia de un progenitor por privación de libertad tampoco genera consecuencias idénticas en todos los estudiantes. Algunos pueden experimentar tristeza, enojo, vergüenza o preocupación; otros pueden mantener estabilidad gracias al vínculo con cuidadores protectores y redes de apoyo. El error consistiría en esperar necesariamente un problema de comportamiento o bajo rendimiento y comenzar a interpretar cualquier dificultad a partir del encarcelamiento parental.

Una lógica semejante debe aplicarse a las familias afectadas por consumo problemático de alcohol u otras drogas. Cuando el consumo de un padre o cuidador interfiere con sus responsabilidades, pueden producirse inestabilidad de rutinas, dificultades económicas, conflictos, ausencia de supervisión o episodios de negligencia. La repercusión sobre el estudiante dependerá de la gravedad del problema y de la existencia de otros adultos capaces de proporcionar seguridad y continuidad.

La escuela debe evitar dos extremos: ignorar señales relevantes por considerarlas asuntos exclusivamente privados o atribuir cualquier problema escolar al consumo familiar conocido. La función educativa no consiste en diagnosticar al adulto, sino en observar las necesidades del estudiante, documentar indicadores relevantes y activar los mecanismos de apoyo o protección correspondientes cuando existan razones suficientes.

El estigma puede convertirse en una dificultad adicional. Un estudiante que teme que sus compañeros conozcan el consumo problemático de un progenitor puede evitar hablar sobre su familia, inventar explicaciones o rechazar

actividades escolares que requieran exponer aspectos de la vida doméstica. Este ocultamiento no debería interpretarse automáticamente como deshonestidad. En determinadas circunstancias constituye una estrategia para protegerse de la vergüenza, el juicio o la discriminación.

Particular sensibilidad requiere también la situación de estudiantes cuyos padres o cuidadores ejercen trabajo sexual. La ocupación del adulto no debe utilizarse para definir moralmente al estudiante ni para inferir automáticamente negligencia, violencia o incapacidad parental. La escuela debe concentrarse en las condiciones concretas de bienestar y protección del niño, evitando prejuicios que puedan convertir la propia institución educativa en fuente de estigmatización.

Si esta información llega a conocimiento de la escuela, su circulación debe limitarse estrictamente a aquello que resulte necesario para atender al estudiante. No constituye un dato que deba compartirse entre docentes por curiosidad, comentarse con otras familias ni incorporarse indiscriminadamente a conversaciones escolares. La protección de la dignidad exige separar las circunstancias de los adultos de la valoración educativa del niño.

La misma consideración corresponde a estudiantes cuyos padres o cuidadores viven con VIH. La condición de salud de un adulto no determina sus competencias parentales ni el desempeño escolar de sus hijos. Convertirla en motivo de sospecha o discriminación reproduce estigmas que la institución educativa tiene responsabilidad de combatir. La información sanitaria pertenece a la esfera privada y debe ser tratada de acuerdo con los principios y normas de confidencialidad aplicables.

La escuela debe impedir además que el desconocimiento sobre el VIH genere exclusión del estudiante o de su familia. Una condición médica del progenitor no justifica aislamiento social ni trato diferenciado del hijo.

Cuando aparecen prejuicios, la respuesta educativa debe orientarse a proporcionar información adecuada, proteger la privacidad y evitar que el estudiante cargue con un estigma asociado a una condición que ni siquiera le pertenece.

Las enfermedades crónicas o graves de padres y cuidadores constituyen otro conjunto amplio de situaciones. Una hospitalización prolongada, una enfermedad incapacitante o tratamientos recurrentes pueden modificar horarios, ingresos y responsabilidades familiares. El estudiante puede experimentar preocupación por la salud del adulto mientras intenta mantener sus obligaciones escolares, lo que puede afectar temporalmente su concentración o disponibilidad para realizar tareas.

Cuando existe discapacidad o dependencia de un progenitor, tampoco debe suponerse automáticamente que la familia es disfuncional. Muchas personas con discapacidad ejercen plenamente sus responsabilidades parentales. La cuestión educativa relevante consiste en identificar si existen necesidades específicas de accesibilidad, comunicación o apoyo que dificulten la relación con la escuela o si el estudiante está asumiendo responsabilidades de cuidado que interfieren significativamente con su experiencia educativa.

Esta distinción evita transformar la discapacidad en un indicador automático de vulnerabilidad infantil. La necesidad aparece cuando determinadas condiciones del entorno, ausencia de apoyos o niveles elevados de dependencia generan exigencias que afectan al estudiante. El enfoque debe centrarse en las barreras y necesidades concretas, no en atribuir consecuencias negativas a la condición del adulto.

Los problemas de salud mental de padres o cuidadores requieren una consideración igualmente cuidadosa. Martineli et al. (2018) estudiaron problemas conductuales en escolares considerando vulnerabilidad social, adversidad crónica y depresión materna, mostrando

la relevancia de analizar la interacción entre diferentes condiciones adversas. Sin embargo, una condición de salud mental parental no permite predecir por sí sola el comportamiento del hijo ni autoriza a la escuela a realizar interpretaciones clínicas sobre la familia.

Lo relevante es determinar si las necesidades de cuidado del estudiante están siendo adecuadamente atendidas y si existen cambios que requieren apoyo. Un progenitor que recibe tratamiento y dispone de redes familiares puede mantener un entorno estable, mientras una situación no atendida y acompañada de otras adversidades puede generar mayores dificultades. Nuevamente, la presencia de factores protectores modifica sustancialmente la experiencia.

La violencia intrafamiliar representa una situación diferente porque compromete directamente la seguridad y puede requerir la activación de procedimientos de protección. Los estudiantes expuestos a violencia en el hogar pueden presentar manifestaciones diversas y no existe una única respuesta que permita identificarlos. Cambios de comportamiento, dificultades de concentración, ausencias o descenso académico pueden aparecer, pero ninguno constituye por sí mismo prueba de violencia.

Vegas y Mateos-Agut (2024) analizan la relación entre conflictividad familiar, situaciones familiares estresantes y agresividad en la adolescencia, incorporando el papel de la hostilidad. Estos resultados permiten comprender que las experiencias familiares estresantes pueden relacionarse con determinadas respuestas adolescentes, pero no justifican interpretar automáticamente una conducta agresiva como evidencia de violencia doméstica. Las asociaciones poblacionales no sustituyen la evaluación individual.

Santillán-de-La-Torre et al. (2025) estudian el impacto de problemas intrafamiliares sobre el aprendizaje de estudiantes de educación básica. Esta relación resulta relevante para comprender que las tensiones

familiares pueden interferir con procesos educativos; sin embargo, la escuela debe evitar convertir el rendimiento académico en instrumento diagnóstico de la vida familiar. Una baja calificación puede alertar sobre un cambio, pero nunca demuestra por sí misma la existencia de un problema intrafamiliar.

La negligencia requiere igualmente una evaluación cuidadosa. No toda carencia material constituye negligencia. Una familia que no puede comprar determinados útiles debido a pobreza no debe ser tratada de la misma manera que aquella que, disponiendo de posibilidades suficientes, omite persistentemente necesidades fundamentales del niño. Confundir pobreza con negligencia puede generar intervenciones injustas y estigmatizantes.

Esta diferenciación es esencial cuando aparecen ropa deteriorada, falta de materiales, alimentación insuficiente o dificultades de higiene. La escuela debe investigar las condiciones y facilitar apoyos cuando corresponda, evitando emitir juicios basados exclusivamente en indicadores externos. La función protectora requiere distinguir entre incapacidad material, dificultades temporales y omisiones de cuidado que comprometen efectivamente el bienestar.

El abandono constituye una situación especialmente grave cuando implica ausencia sostenida de cuidados, protección o responsabilidad adulta. No obstante, también aquí es necesario precisar quién está ejerciendo realmente el cuidado. Un niño cuyos padres han migrado puede encontrarse adecuadamente protegido por sus abuelos; otro puede experimentar cambios constantes de cuidador y ausencia de supervisión. La ausencia parental y el abandono no son conceptos equivalentes.

El fallecimiento de uno o ambos progenitores introduce otra experiencia potencialmente crítica. El duelo puede afectar temporalmente concentración, motivación, asistencia y participación escolar. La intensidad y duración de estas manifestaciones varían ampliamente.

La escuela debe permitir cierta flexibilidad sin asumir que el estudiante quedará académicamente incapacitado ni exigir una recuperación emocional inmediata.

El duelo no sigue un calendario uniforme. Algunos estudiantes desean mantener sus rutinas escolares porque les proporcionan estabilidad; otros requieren un período de mayor adaptación. La respuesta educativa debería atender la experiencia individual, mantener comunicación con el cuidador responsable y evitar exponer al estudiante innecesariamente frente al grupo.

También es importante considerar fechas, actividades o acontecimientos escolares que pueden reactivar emociones relacionadas con la pérdida. Las celebraciones centradas exclusivamente en determinadas configuraciones familiares pueden resultar difíciles para estudiantes que han perdido a un progenitor. Una escuela inclusiva puede reconocer la diversidad de figuras significativas sin convertir la situación personal del estudiante en objeto de exposición pública.

La separación familiar y el divorcio constituyen experiencias frecuentes que no deben presentarse automáticamente como factores de fracaso escolar. Lo relevante es cómo se desarrolla el proceso, qué nivel de conflictividad existe, cómo se reorganizan los cuidados y qué estabilidad conserva el niño. Un estudiante puede adaptarse adecuadamente a la separación de sus padres cuando existen acuerdos consistentes y relaciones protectoras.

Los divorcios altamente conflictivos plantean mayores dificultades cuando el estudiante queda situado en medio de disputas entre adultos. Utilizarlo como mensajero, solicitarle información sobre el otro progenitor o presionarlo para tomar partido puede generar tensiones adicionales. La escuela debe procurar mantenerse fuera de alianzas familiares y relacionarse con los responsables legales de acuerdo con las disposiciones aplicables.

El personal escolar tampoco debería convertirse en intermediario informal de conflictos parentales. Su función consiste en proteger la continuidad educativa del estudiante, mantener canales de comunicación adecuados y evitar que las disputas adultas interfieran innecesariamente con su escolaridad. Las decisiones sobre acceso a información o participación de progenitores deben ajustarse a la situación legal correspondiente y no a preferencias personales del personal educativo.

La migración parental constituye otra situación que puede transformar profundamente la organización familiar. Cuando uno o ambos progenitores migran por motivos laborales, económicos o de otra naturaleza, los hijos pueden quedar al cuidado de abuelos, tíos, hermanos mayores u otros familiares. La separación física puede coexistir con comunicación frecuente y apoyo económico, pero también puede generar sentimientos de distancia, cambios en la autoridad cotidiana y redistribución de responsabilidades.

La escuela debe reconocer al cuidador que efectivamente acompaña al estudiante. Convocar reiteradamente a un progenitor que se encuentra en otro país, ignorando a la abuela o al familiar responsable de la vida cotidiana, dificulta innecesariamente la participación. La configuración de los canales de comunicación debe adaptarse a la realidad familiar sin disminuir las expectativas educativas.

Los abuelos pueden desempeñar un papel protector fundamental. Pueden proporcionar estabilidad, afecto, supervisión y continuidad en períodos de ausencia parental. Sin embargo, algunos enfrentan limitaciones económicas, de salud o tecnológicas que dificultan determinadas formas de acompañamiento escolar. La institución debería reconocer tanto sus capacidades como las barreras concretas que puedan experimentar.

La presencia de hermanos mayores como cuidadores requiere atención cuando las responsabilidades

exceden lo esperable para su edad y comienzan a interferir con su propia educación. Preparar alimentos ocasionalmente o ayudar a un hermano menor forma parte de muchas dinámicas familiares; asumir diariamente funciones adultas durante períodos prolongados puede reducir el tiempo disponible para estudiar, descansar y participar en actividades propias de la edad.

Esta realidad se extiende a estudiantes que cuidan adultos enfermos, con discapacidad o dependencia. La responsabilidad de cuidado puede ser invisible para la escuela. Un adolescente que llega tarde, no entrega tareas o parece fatigado puede estar realizando actividades domésticas esenciales antes de asistir a clases. Conocer esta circunstancia no implica eliminar toda responsabilidad académica, sino ajustar apoyos y buscar alternativas que eviten que el cuidado termine comprometiendo su trayectoria educativa.

El desempleo prolongado puede alterar la vida familiar mediante pérdida de ingresos, incertidumbre y reducción de recursos disponibles. Las consecuencias escolares pueden aparecer cuando se dificulta el transporte, la alimentación, la compra de materiales o el acceso a tecnologías. También puede aumentar el estrés dentro del hogar. Sin embargo, el desempleo parental no debe convertirse en una etiqueta sobre la capacidad educativa de la familia.

Rodríguez-Ruiz et al. (2016) muestran que las familias pueden encontrar diversas dificultades para participar en los centros escolares. Las barreras deben analizarse antes de interpretar una participación limitada como falta de interés. Horarios laborales, dificultades económicas, responsabilidades de cuidado y experiencias previas con la institución pueden restringir las posibilidades de presencia física sin eliminar el interés familiar por la educación.

La pobreza extrema incrementa determinados riesgos cuando compromete necesidades básicas y reduce

las oportunidades disponibles para el estudiante. No disponer de alimentación suficiente, vivienda estable, transporte o materiales escolares puede afectar la participación educativa. Pero pobreza y desinterés por la educación son conceptos completamente diferentes. Una familia puede otorgar enorme valor a la escolaridad y, simultáneamente, carecer de medios para satisfacer determinadas exigencias.

La precariedad habitacional puede adoptar formas diversas: hacinamiento, alojamiento temporal, cambios frecuentes de residencia o ausencia de condiciones adecuadas para estudiar. En estas circunstancias, solicitar espacios silenciosos, conexión permanente o determinados recursos domésticos puede resultar poco realista. La escuela necesita diseñar alternativas que permitan participar sin exponer públicamente la situación económica del estudiante.

La inseguridad alimentaria posee implicaciones educativas especialmente relevantes porque una alimentación insuficiente o incierta puede coexistir con preocupación familiar y dificultades materiales más amplias. La respuesta institucional debe orientarse a conectar a la familia con los recursos disponibles y no a culpabilizarla. Cuando existen programas alimentarios escolares o comunitarios, su acceso debería proteger la dignidad del estudiante y evitar mecanismos innecesariamente estigmatizantes.

La falta de recursos escolares puede observarse en la ausencia de libros, dispositivos, uniformes u otros materiales exigidos por la institución. Antes de sancionar reiteradamente estos incumplimientos, la escuela debe determinar si se trata de una falta de responsabilidad o de imposibilidad económica. Una norma aplicada sin considerar las condiciones puede convertir la pobreza en causa adicional de exclusión.

Osborne et al. (2025), al analizar poblaciones estudiantiles vulnerables, exclusión y marginación desde una perspectiva de justicia social, ofrecen

un marco útil para comprender que determinadas condiciones institucionales pueden profundizar desigualdades preexistentes. La escuela no solo recibe vulnerabilidades externas; sus propias prácticas pueden reducirlas o intensificarlas.

Los niños y adolescentes que deben trabajar constituyen otro grupo que requiere especial atención. La participación laboral puede responder a pobreza, necesidades familiares u otras circunstancias y adoptar intensidades muy diferentes. Cuando el trabajo interfiere con asistencia, descanso, tareas o continuidad escolar, la trayectoria educativa puede quedar comprometida. La respuesta debe considerar tanto la protección del estudiante como las condiciones económicas que explican su participación laboral.

Sancionar las faltas sin conocer que el adolescente trabaja puede abordar únicamente la manifestación visible. Al mismo tiempo, normalizar una carga laboral que impide asistir regularmente tampoco protege su derecho a la educación. La intervención requiere coordinación con la familia y, cuando corresponda, con servicios sociales o de protección para identificar alternativas viables.

Las responsabilidades de cuidado presentan un problema semejante. Algunos estudiantes faltan para cuidar hermanos pequeños cuando los adultos trabajan, acompañar familiares a servicios sanitarios o atender personas dependientes. Estas ausencias pueden parecer inicialmente desinterés escolar. La entrevista respetuosa con el estudiante y su cuidador puede revelar una realidad completamente distinta.

La acumulación de responsabilidades adultas puede repercutir sobre el tiempo disponible para tareas y descanso. La escuela debe mantener expectativas educativas, pero necesita reconocer que exigir simplemente mayor esfuerzo no resuelve la falta objetiva de tiempo. Puede ser necesario coordinar apoyos, flexibilizar temporalmente determinados procesos y

trabajar con servicios comunitarios para reducir la sobrecarga.

Las repercusiones de las situaciones familiares complejas pueden manifestarse en el aprendizaje. La preocupación por un progenitor enfermo, una situación económica crítica o un conflicto familiar puede dificultar la concentración. Sin embargo, estas repercusiones son posibles, no inevitables. Muchos estudiantes mantienen un buen desempeño incluso en condiciones adversas gracias a recursos personales y apoyos significativos.

Las bajas calificaciones pueden aparecer como una de esas manifestaciones, pero nunca deberían utilizarse como confirmación automática de que la situación familiar está causando el problema. Cerda-Etchepare et al. (2022), al analizar necesidades educativas especiales en contextos vulnerables, muestran la relevancia de la convivencia escolar para el desempeño académico. Esto recuerda que incluso cuando existe vulnerabilidad familiar, las condiciones escolares continúan influyendo sobre los resultados.

El comportamiento también puede experimentar cambios. Irritabilidad, retraimiento, confrontación o dificultades para cumplir normas pueden coincidir con períodos familiares especialmente estresantes. Tubay Moreira et al. (2025) estudian la relación entre disfunción familiar y adaptación escolar en contextos educativos vulnerables. Estas asociaciones permiten orientar la observación, pero no justifican convertir la historia familiar en explicación universal de la conducta.

Una dificultad especialmente grave aparece cuando las expectativas docentes se reducen después de conocer una situación familiar. Pensar que un estudiante no podrá progresar porque vive en pobreza, tiene un progenitor encarcelado o atraviesa un duelo puede producir formas sutiles de exclusión. La protección no consiste en disminuir automáticamente las expectativas, sino en proporcionar los apoyos necesarios para que pueda continuar aprendiendo.

La asistencia puede verse igualmente afectada. Faltas reiteradas pueden relacionarse con cuidado de familiares, cambios de vivienda, dificultades económicas, problemas de transporte, trabajo, enfermedad o situaciones de violencia. Investigar estas causas no elimina las obligaciones de asistencia; permite diseñar respuestas capaces de abordar el problema real en lugar de limitarse a registrar ausencias.

El bienestar emocional constituye otra dimensión central. Un estudiante puede experimentar simultáneamente miedo, incertidumbre, vergüenza, tristeza o preocupación sin expresarlos abiertamente. Algunas situaciones familiares son además difíciles de comunicar porque implican información que el niño considera privada o socialmente estigmatizada.

El ocultamiento merece especial comprensión. Niños y adolescentes pueden evitar contar que un progenitor está preso, consume drogas, vive con VIH, ejerce trabajo sexual o atraviesa un problema grave de salud mental porque temen burlas, rechazo o cambios en la forma en que serán tratados. La escuela debe construir condiciones donde pedir ayuda no implique perder automáticamente el control sobre la información personal.

La confidencialidad resulta, por ello, fundamental. Los datos familiares sensibles deben ser conocidos únicamente por las personas que necesitan manejarlos para cumplir una función educativa, sanitaria o protectora. Conversaciones en espacios comunes, comentarios entre docentes sin necesidad funcional o referencias frente a otros estudiantes pueden producir daños adicionales.

Confidencialidad, sin embargo, no significa secreto absoluto cuando existe riesgo para la seguridad o derechos del niño. Si la información revela violencia, abandono, negligencia grave u otra situación que active obligaciones institucionales de protección, el personal debe proceder conforme a la normativa y protocolos

aplicables. La diferencia fundamental consiste en compartir la información con quienes deben intervenir, no difundirla indiscriminadamente.

Esta explicación debe ofrecerse, cuando sea posible, al propio estudiante. Prometer que “nadie sabrá nada” puede resultar inapropiado si posteriormente es necesario activar un mecanismo de protección. Es preferible explicar que la información será tratada con cuidado y que, si existe una situación que pone en riesgo su seguridad, será necesario buscar ayuda de adultos o servicios responsables.

La discriminación por situación familiar puede originarse tanto entre compañeros como en prácticas adultas. Comentarios sobre padres encarcelados, pobreza, ocupación, enfermedad, divorcio o configuración familiar pueden transformar una circunstancia privada en motivo de estigma. La escuela tiene responsabilidad de intervenir frente a estas conductas y de evitar reproducirlas mediante su propio lenguaje.

El estigma puede afectar la disposición de la familia a relacionarse con la institución. Pascual et al. (2026) analizan barreras y oportunidades de las intervenciones familiares en contextos de vulnerabilidad, un enfoque especialmente pertinente para comprender que la relación con los servicios no siempre se experimenta como apoyo. Algunas familias pueden temer ser juzgadas, culpabilizadas o sometidas a intervenciones que no comprenden.

La construcción de confianza requiere entonces una comunicación respetuosa y concreta. Preguntar qué necesita la familia, qué dificultades afectan la escolaridad y qué apoyos considera viables puede producir mejores resultados que comenzar enumerando incumplimientos. La institución necesita mantener responsabilidades y límites, pero puede hacerlo sin humillar ni culpabilizar.

Las redes familiares constituyen uno de los principales factores protectores. Abuelos, tíos, hermanos

adultos y otras personas significativas pueden proporcionar cuidado, transporte, apoyo económico, acompañamiento escolar y estabilidad emocional. Identificar estas redes permite comprender mejor por qué algunos estudiantes mantienen trayectorias positivas a pesar de atravesar situaciones familiares complejas.

Las redes comunitarias amplían estas posibilidades. Organizaciones sociales, servicios de salud, programas alimentarios, espacios culturales, instituciones deportivas y otros recursos pueden complementar las capacidades familiares. La escuela no necesita resolver directamente todas las necesidades, pero sí puede convertirse en un punto de conexión entre el estudiante y los apoyos disponibles.

La resiliencia debe comprenderse dentro de este entramado de relaciones. No consiste simplemente en que el estudiante sea suficientemente fuerte para soportar cualquier adversidad. Presentarla de ese modo corre el riesgo de trasladarle la responsabilidad de adaptarse a condiciones que requieren intervención. La resiliencia se fortalece mediante relaciones protectoras, oportunidades, pertenencia, recursos y adultos confiables.

Goetschius et al. (2023) identifican la conexión con la escuela como un factor protector frente a la exposición infantil a violencia y privación social. Este hallazgo resulta especialmente importante porque muestra que la institución educativa puede constituirse en un espacio de estabilidad cuando otros ámbitos de la vida presentan adversidades. Sentirse reconocido, acompañado y perteneciente a la comunidad escolar puede contribuir a trayectorias más adaptativas.

La relación con un adulto significativo dentro de la escuela puede adquirir un valor particular. Un docente, orientador u otro profesional que conoce al estudiante y detecta cambios puede facilitar la búsqueda temprana de ayuda. Esto no exige conocer todos los detalles

de su vida familiar, sino disponer de una relación suficientemente confiable para advertir que algo ha cambiado y preguntar de manera respetuosa.

La pertenencia escolar puede proteger también frente al aislamiento asociado con el estigma. Mantener amistades, participar en actividades y experimentar reconocimiento por capacidades que no dependen de la situación familiar ayuda a que el estudiante no construya toda su identidad alrededor de la adversidad. La escuela puede proporcionar experiencias de competencia y continuidad especialmente valiosas durante períodos de inestabilidad.

El apoyo familiar sigue siendo relevante incluso cuando el hogar atraviesa dificultades severas. Una familia puede tener pocos recursos materiales y, simultáneamente, mantener vínculos afectivos fuertes, expectativas educativas y disposición para proteger al estudiante. Moreno Acero et al. (2019) permiten reconocer precisamente la necesidad de identificar prácticas educativas existentes en contextos de vulnerabilidad en lugar de definirlos exclusivamente por sus carencias.

La intervención escolar debería comenzar, siempre que no exista una urgencia de protección, por comprender la situación antes de establecer conclusiones. Cambios repentinos en calificaciones, comportamiento o asistencia justifican preguntar qué está ocurriendo, pero no invadir innecesariamente la privacidad familiar. La información solicitada debe guardar relación con las necesidades educativas o de protección del estudiante.

Cuando una situación supera las competencias de la escuela, la derivación o coordinación con otros servicios se vuelve necesaria. Los servicios sociales pueden intervenir ante necesidades económicas, familiares o de cuidado; los servicios sanitarios ante problemas de salud; y los sistemas de protección cuando existen vulneraciones de derechos o riesgos significativos. La

escuela cumple entonces una función de articulación, no de sustitución de profesionales especializados.

La coordinación interinstitucional debe respetar igualmente la confidencialidad. Compartir información no significa remitir indiscriminadamente toda la historia familiar. Debe comunicarse aquello que resulte pertinente para la finalidad de la intervención y de acuerdo con las normas aplicables. La protección integral necesita cooperación, pero también límites claros en el tratamiento de datos sensibles.

Los servicios sanitarios pueden ser especialmente relevantes cuando la familia enfrenta enfermedades crónicas, discapacidad, dependencia, problemas de salud mental o consumo problemático. La escuela no debe intentar realizar intervenciones clínicas para las que no está preparada. Su responsabilidad consiste en identificar repercusiones educativas, facilitar la continuidad escolar y coordinar cuando sea necesario y procedente.

Los servicios sociales pueden ayudar cuando existen dificultades económicas, habitacionales, alimentarias o de cuidado. La derivación debe realizarse evitando presentar a la familia como culpable de su precariedad. Pedir apoyo constituye una estrategia de protección y no una prueba de incapacidad parental.

Los organismos de protección adquieren particular relevancia cuando existen indicios de violencia, negligencia grave, abandono, explotación u otras vulneraciones. En estas circunstancias, la prioridad debe ser la seguridad del niño o adolescente. Las actuaciones concretas dependen de la legislación y protocolos de cada territorio, por lo que el personal educativo necesita conocer las rutas institucionales correspondientes.

La coordinación resulta especialmente importante cuando un estudiante trabaja en condiciones que comprometen sus derechos o cuando las responsabilidades de cuidado están afectando

gravemente su educación. La escuela por sí sola puede no disponer de medios para modificar las condiciones económicas que producen estas situaciones. La articulación con recursos externos permite ampliar las posibilidades de intervención.

También debe evitarse que la multiplicidad de servicios produzca una nueva carga sobre la familia. Pascual et al. (2026) sitúan las intervenciones familiares en contextos de vulnerabilidad dentro de un escenario de barreras y oportunidades. Cuando varias instituciones actúan sin coordinación, las familias pueden tener que repetir continuamente su historia, asistir a múltiples citas o recibir indicaciones contradictorias.

Una respuesta integrada requiere determinar qué institución desempeña cada función y cómo se mantendrá la comunicación necesaria. La escuela debe concentrarse especialmente en garantizar continuidad educativa, protección dentro de su ámbito, seguimiento de asistencia y aprendizaje, y coordinación con los responsables externos cuando corresponda.

Las tecnologías añaden otra dimensión a las vulnerabilidades familiares. Katz y Brett (2025) analizan factores fuera de línea que influyen en la seguridad digital de adolescentes con vulnerabilidades familiares. Esto muestra que los riesgos digitales no pueden separarse completamente de las condiciones sociales y familiares. Un estudiante con escasa supervisión, conflicto familiar u otras vulnerabilidades puede requerir apoyos específicos para desenvolverse con seguridad en entornos digitales.

No obstante, también aquí debe evitarse el determinismo. Una situación familiar compleja no convierte automáticamente al adolescente en usuario digital de riesgo. La prevención necesita considerar sus prácticas concretas, recursos, relaciones y capacidad para solicitar ayuda.

La actuación escolar debe preservar, siempre que sea posible, la normalidad educativa. Ayudar a un estudiante

vulnerable no significa tratarlo permanentemente como diferente. Adaptaciones, apoyos y seguimiento deben proporcionarse con discreción, procurando que pueda continuar participando en la vida escolar sin ser identificado públicamente por su situación.

Esta normalidad debe combinarse con flexibilidad razonable. Un estudiante que acompaña a un progenitor gravemente enfermo, atraviesa un duelo o cambia temporalmente de cuidador puede necesitar ajustes en plazos, recuperación de actividades o apoyo académico. La flexibilidad no equivale a eliminar expectativas, sino a impedir que una circunstancia extraordinaria produzca consecuencias educativas innecesariamente permanentes.

La escuela debe valorar periódicamente si los apoyos continúan siendo necesarios. Una medida creada para responder a una crisis temporal no tiene por qué mantenerse indefinidamente. Devolver progresivamente autonomía y responsabilidades ordinarias evita que la condición de vulnerabilidad se convierta en una identidad institucional permanente.

La participación del estudiante resulta igualmente importante. Según su edad y madurez, debe poder expresar qué necesita, qué información desea mantener privada y qué apoyos considera útiles. Giesinger (2019) permite situar esta participación dentro de la relación entre protección y autonomía. Proteger no significa decidir siempre sin escuchar al niño o adolescente.

La voz del estudiante puede revelar aspectos que los adultos desconocen. Puede explicar que no quiere que sus compañeros sepan dónde trabaja su progenitor, que necesita tiempo adicional porque cuida a un hermano o que prefiere mantener su rutina después de una pérdida. Incorporar estas perspectivas permite diseñar apoyos más respetuosos y eficaces.

La familia también debe participar en las decisiones cuando las condiciones lo permiten. Incluso en situaciones de vulnerabilidad, los adultos responsables

conservan conocimientos sobre sus hijos, prioridades y estrategias de cuidado. Trabajar con ellos en lugar de actuar exclusivamente sobre ellos fortalece la corresponsabilidad.

La excepción aparece cuando existen situaciones que comprometen la seguridad y requieren procedimientos de protección independientemente de la disposición familiar. En estos casos, el interés superior y los derechos del niño deben orientar la actuación dentro del marco normativo correspondiente. La cooperación continúa siendo deseable, pero la protección no puede quedar condicionada a que todos los adultos acepten intervenir.

El análisis de las dificultades escolares debe mantener siempre una perspectiva multicausal. Una estudiante cuya madre atraviesa una enfermedad grave puede obtener bajas calificaciones por preocupación, pero también puede presentar una dificultad académica independiente. Un adolescente que vive en pobreza puede faltar por problemas de transporte y, simultáneamente, experimentar bullying. Reducir toda su trayectoria a un único factor familiar puede ocultar necesidades importantes.

Cerda-Etchepare et al. (2022) muestran la relevancia de las condiciones de convivencia escolar sobre el desempeño en contextos vulnerables. Este punto resulta fundamental: conocer una adversidad familiar nunca exime a la escuela de examinar sus propias condiciones. La enseñanza, las relaciones con compañeros, la inclusión y el clima escolar continúan influyendo sobre la experiencia educativa.

La misma cautela debe aplicarse a los problemas de conducta. Martineli et al. (2018) examinan la interacción de vulnerabilidad social, adversidad crónica y depresión materna con problemas conductuales, evidenciando la complejidad de estas relaciones. La escuela puede considerar el contexto para comprender mejor una conducta, pero comprender no significa justificar agresiones ni renunciar a límites.

La respuesta educativa puede combinar responsabilidad y apoyo. Un estudiante que atraviesa una situación familiar grave continúa necesitando normas, pero las consecuencias pueden acompañarse de preguntas sobre aquello que está influyendo en su comportamiento y de estrategias para ayudarlo a regularse. La disciplina pierde su función educativa cuando ignora completamente las circunstancias.

El mismo principio se aplica al rendimiento. Mantener expectativas no significa exigir idénticos ritmos durante una crisis. Puede ser necesario priorizar aprendizajes esenciales, establecer planes de recuperación o proporcionar apoyo temporal. La finalidad es conservar la conexión con el proceso educativo y evitar que una dificultad familiar produzca un rezago difícil de revertir.

Osborne et al. (2025) sitúan la exclusión y la marginación de poblaciones estudiantiles vulnerables dentro de una perspectiva de justicia social. Esta mirada obliga a preguntarse no solamente qué dificultades trae el estudiante desde su contexto, sino qué barreras crea o mantiene la propia institución. Requisitos económicos, sanciones automáticas por falta de materiales o procedimientos inflexibles pueden profundizar vulnerabilidades.

Una escuela protectora no elimina las diferencias sociales, pero puede evitar transformarlas en desigualdades educativas adicionales. Puede proporcionar acceso a recursos, facilitar derivaciones, flexibilizar respuestas ante situaciones justificadas y garantizar que ningún estudiante sea humillado por aquello que su familia no puede proporcionar.

La prevención del estigma debe formar parte de esta responsabilidad. No es necesario revelar situaciones particulares para educar sobre diversidad familiar, enfermedad, discapacidad, pobreza o migración. Una cultura escolar respetuosa puede construirse mediante lenguaje inclusivo, rechazo de comentarios

discriminatorios y reconocimiento de que las familias viven circunstancias diversas.

También resulta importante revisar las actividades que presuponen una única realidad familiar. Solicitar información personal innecesaria, pedir públicamente que todos describan ocupaciones parentales o diseñar actividades que obliguen a revelar situaciones sensibles puede colocar a algunos estudiantes en posiciones incómodas. La inclusión exige considerar previamente estas posibilidades.

La resiliencia escolar se fortalece cuando existen oportunidades de éxito. Un estudiante que atraviesa dificultades en el hogar necesita continuar experimentando que posee capacidades y puede aportar a su comunidad. Actividades académicas, artísticas, deportivas o de participación pueden ofrecer espacios donde su identidad no quede reducida a la adversidad.

Goetschius et al. (2023) reconocen el valor protector de la conexión escolar frente a experiencias de violencia y privación social. Esta evidencia refuerza la necesidad de que la respuesta ante la vulnerabilidad no consista solamente en derivar al estudiante hacia servicios externos. La propia escuela constituye un recurso protector cuando ofrece pertenencia, relaciones confiables y oportunidades significativas.

Las redes comunitarias complementan esta función. Ninguna escuela puede responder por sí sola a pobreza extrema, enfermedad grave, violencia, inseguridad alimentaria o necesidades de cuidado. Conocer los recursos del territorio permite realizar derivaciones más pertinentes y evitar respuestas improvisadas.

La coordinación debe tener continuidad. Entregar a una familia un número telefónico o una dirección no garantiza que haya podido acceder al servicio. Cuando las competencias institucionales lo permitan, resulta útil conocer si el contacto se produjo y si la necesidad educativa continúa afectando al estudiante.

Seguimiento no significa controlar la vida familiar, sino comprobar si las medidas adoptadas están favoreciendo la continuidad educativa.

El apoyo debe revisarse igualmente cuando cambia la situación. Una familia puede superar un período de desempleo, estabilizar su vivienda o reorganizar cuidados después de una enfermedad. Reconocer estas mejoras evita mantener indefinidamente una representación de vulnerabilidad que ya no corresponde con su realidad.

La información familiar debe actualizarse con la misma prudencia. Los expedientes escolares pueden conservar datos sensibles que posteriormente dejan de ser relevantes para la intervención. La gestión institucional de esta información debe respetar la normativa aplicable y el principio de que conocer más detalles sobre una familia no equivale necesariamente a proteger mejor al estudiante.

La relación entre vulnerabilidad y educación requiere, finalmente, desplazar la pregunta desde “qué tipo de familia tiene este estudiante” hacia “qué está necesitando este estudiante en este momento y qué recursos posee para afrontarlo”. Este cambio evita convertir configuraciones o circunstancias familiares en diagnósticos educativos.

Un progenitor privado de libertad, una madre que vive con VIH, un cuidador con discapacidad, una familia migrante, un hogar afectado por desempleo o un estudiante criado por sus abuelos no constituyen por sí mismos explicaciones de bajo rendimiento. Lo que debe analizarse son las condiciones concretas: estabilidad de los cuidados, disponibilidad de recursos, relaciones protectoras, exposición a violencia, responsabilidades asumidas, estigma, oportunidades educativas y apoyos disponibles.

Tampoco la acumulación de adversidades permite anticipar inevitablemente una trayectoria negativa. La resiliencia muestra precisamente que los resultados

pueden variar considerablemente en presencia de factores protectores. Relaciones familiares significativas, redes comunitarias, adultos escolares confiables y sentido de pertenencia pueden modificar la manera en que una situación adversa repercute sobre el desarrollo.

La escuela ocupa una posición privilegiada para contribuir a esos factores protectores porque mantiene contacto sostenido con niños y adolescentes durante períodos prolongados. Puede observar cambios, facilitar apoyos, preservar rutinas, reconocer capacidades y conectar a las familias con otros servicios. Esta posición implica responsabilidad, pero también límites: el centro educativo no sustituye a los servicios sociales, sanitarios, de salud mental o de protección.

La protección integral se construye precisamente mediante esa articulación. Cuando una necesidad es pedagógica, la escuela debe responder educativamente; cuando requiere atención sanitaria, debe facilitar la coordinación pertinente; cuando existe una necesidad social, puede articular con los recursos correspondientes; y cuando se identifican riesgos o vulneraciones de derechos, deben activarse los mecanismos de protección establecidos en cada contexto.

Pascual et al. (2026) refieren que las intervenciones con familias en contextos de vulnerabilidad encuentran tanto barreras como oportunidades. La calidad de la relación institucional puede determinar en parte que una familia perciba el apoyo como accesible o amenazante. Tratarla con respeto, reconocer sus recursos y explicar claramente las actuaciones favorece una cooperación más sólida.

La protección de la privacidad debe atravesar todo este proceso. Los estudiantes no deberían tener que elegir entre recibir ayuda y conservar su dignidad. La escuela puede intervenir sin convertir una circunstancia familiar en conocimiento público. La discreción resulta

especialmente importante en situaciones asociadas con fuerte estigma social.

Al mismo tiempo, la confidencialidad no debe utilizarse como argumento para mantener invisibles vulneraciones graves. Proteger la privacidad significa limitar la información a quienes necesitan intervenir y actuar conforme a las obligaciones institucionales cuando existe riesgo. La finalidad de ambas prácticas es la misma: proteger al niño o adolescente.

La experiencia escolar puede constituir una fuente adicional de adversidad o convertirse en uno de los principales espacios protectores de la trayectoria infantil. Una institución que estigmatiza, reduce expectativas o sanciona sin comprender puede profundizar dificultades existentes. Una escuela que mantiene expectativas, identifica necesidades, protege la privacidad y articula apoyos puede contribuir significativamente a disminuir su impacto.

Por ello, ante bajas calificaciones, cambios de comportamiento, faltas reiteradas o dificultades de aprendizaje en estudiantes que atraviesan situaciones familiares complejas, la respuesta no debe consistir en establecer automáticamente una relación causal. Es necesario analizar qué ha cambiado, desde cuándo, qué otras circunstancias están presentes y qué apoyos funcionan. La situación familiar constituye información relevante, pero no una explicación total.

Este principio protege también al estudiante frente a los estereotipos. No todos los hijos de personas privadas de libertad desarrollarán problemas de conducta; no todos los estudiantes que viven en pobreza presentarán bajo rendimiento; no todos los hijos de padres con problemas de salud mental tendrán dificultades emocionales; y no todos los niños criados por abuelos experimentarán carencias educativas. Convertir probabilidades o asociaciones en destinos individuales constituye un error educativo.

La mirada debe dirigirse simultáneamente hacia riesgos y fortalezas. Junto a la ausencia de un progenitor puede existir una abuela profundamente comprometida; junto a la precariedad económica puede existir una fuerte valoración de la educación; junto a una enfermedad grave puede existir una red comunitaria organizada; y junto a una experiencia de pérdida puede existir una escuela capaz de proporcionar estabilidad. Identificar estos recursos permite construir intervenciones a partir de capacidades reales.

En definitiva, abordar las situaciones familiares de vulnerabilidad exige una escuela capaz de comprender sin invadir, proteger sin estigmatizar y apoyar sin sustituir a la familia ni a los servicios especializados. La adversidad familiar puede repercutir sobre aprendizaje, calificaciones, comportamiento, asistencia y bienestar, pero esas repercusiones son heterogéneas y se encuentran mediadas por numerosos factores personales, familiares, escolares y comunitarios.

La actuación educativa debe orientarse, por tanto, a identificar necesidades concretas, mantener expectativas académicas razonables, ofrecer apoyos proporcionales, proteger la confidencialidad, prevenir la discriminación y activar redes sociales, sanitarias y de protección cuando resulte necesario. Esta perspectiva desplaza el foco desde la clasificación de familias consideradas problemáticas hacia la construcción de entornos capaces de responder a estudiantes que atraviesan circunstancias diferentes.

La idea fundamental es que ninguna situación familiar determina automáticamente el desempeño o el comportamiento de un estudiante. La privación de libertad de un progenitor, el consumo problemático, el trabajo sexual de un cuidador, el VIH, la enfermedad, la discapacidad, los problemas de salud mental, el duelo, la migración, la pobreza o cualquier otra adversidad pueden generar necesidades y riesgos que deben ser reconocidos, pero nunca deben convertirse en etiquetas que anticipen fracaso. La función de la

escuela consiste en comprender cómo está viviendo el estudiante esa realidad, qué factores protectores posee, qué apoyos necesita y qué redes pueden fortalecerse para garantizar su derecho a aprender, participar, sentirse protegido y continuar construyendo su trayectoria educativa.

2.5. Respuesta educativa ante situaciones familiares de alta vulnerabilidad

Los problemas conductuales, las dificultades emocionales y las conductas de riesgo forman parte de las situaciones que con mayor frecuencia requieren una actuación coordinada entre la familia y la escuela. Pueden manifestarse mediante indisciplina, incumplimiento reiterado de normas, agresividad, impulsividad, conflictos interpersonales, aislamiento, rechazo social, cambios bruscos de comportamiento o participación en actividades potencialmente perjudiciales. Sin embargo, ninguna de estas manifestaciones debería interpretarse aisladamente ni convertirse de inmediato en una etiqueta sobre el estudiante o su familia. Castillo Barberán et al. (2019) destacan la influencia de factores familiares y escolares en los problemas de conducta y aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de comprender estas situaciones desde una perspectiva amplia. La conducta observable constituye un punto de partida para indagar qué ocurre, pero no una explicación suficiente de sus causas.

Una conducta problemática adquiere mayor significado cuando se analiza atendiendo a su frecuencia, intensidad, duración, contexto y consecuencias. Un episodio ocasional de desobediencia no equivale a un patrón persistente de incumplimiento de normas, del mismo modo que una discusión aislada con un docente no permite concluir que existe un problema generalizado de conducta. Familia y escuela necesitan identificar cuándo comenzó la dificultad, dónde aparece con mayor frecuencia, qué situaciones suelen precederla, cómo reaccionan los adultos y compañeros y qué

ocurre después. Esta reconstrucción permite distinguir entre situaciones circunstanciales y patrones que requieren una intervención más sistemática. También evita que la respuesta educativa quede determinada exclusivamente por la gravedad aparente del episodio más reciente.

La indisciplina comprende comportamientos diversos y no debería funcionar como una categoría genérica para agrupar todas las actuaciones que incomodan a los adultos. Hablar durante una actividad, incumplir una tarea, abandonar el lugar asignado, interrumpir reiteradamente, desafiar una instrucción, insultar o agredir poseen significados y niveles de gravedad diferentes. Antes de decidir cómo actuar, es necesario describir concretamente la conducta, analizar sus antecedentes y determinar qué función puede estar cumpliendo. La respuesta educativa debe ser proporcional y orientarse a modificar el comportamiento, no a desacreditar personalmente al estudiante. Esta distinción resulta fundamental para impedir que expresiones como indisciplinado, problemático o conflictivo terminen convirtiéndose en identidades permanentes dentro de la comunidad escolar.

El incumplimiento reiterado de normas merece particular atención cuando persiste a pesar de que estas han sido explicadas, comprendidas y aplicadas de manera consistente. En tales circunstancias conviene determinar si el estudiante conoce realmente lo esperado, posee las habilidades necesarias para cumplirlo, comprende las razones de las reglas y encuentra consecuencias relativamente previsibles cuando las vulnera. La disciplina pierde eficacia cuando las normas cambian constantemente, se aplican de manera desigual o dependen del estado de ánimo de los adultos. Familia y escuela necesitan, por tanto, establecer expectativas comprensibles y coherentes, diferenciando entre errores ocasionales, dificultades para autorregularse y una oposición persistente que requiere mayor análisis.

La familia cumple una función esencial en el establecimiento de límites, pero establecer límites no equivale a ejercer un control absoluto sobre la vida del niño o adolescente. Los límites proporcionan referencias acerca de responsabilidades, comportamientos aceptables y consecuencias, y contribuyen progresivamente a la formación de la autorregulación. Su efectividad aumenta cuando son comprensibles, relativamente estables, apropiados para la edad y aplicados sin humillaciones ni violencia. Un límite educativo explica qué conducta se espera, por qué resulta necesaria y qué consecuencias razonables tendrá su incumplimiento. La finalidad no consiste solamente en obtener obediencia inmediata, sino en ayudar al estudiante a comprender cómo sus decisiones afectan a otras personas y a desarrollar responsabilidad sobre sus propios actos.

Las consecuencias educativas deben diferenciarse de los castigos impulsivos o desproporcionados. Una reacción familiar producida por el enojo puede guardar poca relación con la conducta que se intenta modificar y terminar generando miedo, resentimiento u ocultamiento. La consecuencia debería ayudar a reparar, aprender o asumir responsabilidad cuando resulte posible. Si el estudiante daña deliberadamente una pertenencia, por ejemplo, resulta más educativo participar en su reparación que recibir una sanción completamente desconectada de lo ocurrido. La firmeza no necesita expresarse mediante humillación. El propósito fundamental consiste en que el niño o adolescente comprenda la relación entre conducta, responsabilidad y consecuencia, y pueda desarrollar alternativas para situaciones semejantes.

La agresividad requiere una valoración específica porque puede comprometer la seguridad del propio estudiante y de quienes lo rodean. Puede expresarse mediante golpes, amenazas, insultos, destrucción de objetos, intimidación u otras formas de violencia. Valdés Cuervo et al. (2016) analizaron

la relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes, mostrando la importancia de considerar dimensiones familiares y emocionales al estudiar estos comportamientos. Esta asociación no significa que la agresividad deba atribuirse automáticamente a la familia. Las relaciones con compañeros, el clima escolar, experiencias de victimización, dificultades emocionales y características individuales también pueden intervenir. La respuesta necesita establecer límites inequívocos frente a la violencia y, simultáneamente, investigar los factores que están favoreciendo su aparición o mantenimiento.

Comprender las circunstancias que contribuyeron a una conducta agresiva no significa justificarla. Un estudiante puede atravesar estrés, conflictos familiares, rechazo de compañeros o dificultades emocionales y continuar siendo responsable de no causar daño a otras personas. La intervención educativa necesita sostener ambas dimensiones: reconocer que una conducta posee antecedentes que deben comprenderse y mantener límites frente a comportamientos que vulneran derechos. Esta combinación resulta más útil que las respuestas exclusivamente punitivas o, en el extremo contrario, que aquellas que excusan cualquier actuación debido a las dificultades personales del estudiante. La responsabilidad y el acompañamiento pueden coexistir dentro de una misma intervención.

La impulsividad puede desempeñar un papel importante en algunos problemas conductuales. Determinados estudiantes reaccionan rápidamente ante provocaciones, frustraciones, correcciones o límites y solo después reconocen las consecuencias de sus acciones. En estas situaciones, repetir únicamente que deben pensar antes de actuar puede resultar insuficiente si no se les proporcionan estrategias concretas para hacerlo. Familia y escuela pueden enseñar a identificar señales corporales de activación, detener temporalmente una interacción, alejarse de

una situación que está escalando, solicitar ayuda y utilizar alternativas verbales antes de responder agresivamente. Estas habilidades necesitan practicarse durante períodos de calma y no únicamente cuando el conflicto ya ha alcanzado su máxima intensidad.

Las peleas entre estudiantes constituyen una de las consecuencias posibles cuando los conflictos se combinan con impulsividad, hostilidad o dificultades para resolver desacuerdos. Como se ha explicado al abordar el bullying, una pelea no debe clasificarse automáticamente como acoso escolar. Puede originarse en una confrontación ocasional entre estudiantes con capacidades relativamente semejantes, en un conflicto recurrente o dentro de una dinámica previa de intimidación y desequilibrio de poder. La familia necesita conocer los antecedentes antes de defender automáticamente al hijo o condenarlo únicamente por el episodio visible. Averiguar qué ocurrió antes, cómo participaron las personas implicadas y si existen antecedentes permite establecer responsabilidades de manera más justa y diseñar una respuesta educativa adecuada.

Enseñar al estudiante que no debe iniciar una agresión tampoco significa pedirle que permanezca pasivo frente a una situación de peligro. La familia puede trabajar estrategias de autoprotección orientadas prioritariamente a alejarse, solicitar ayuda, buscar la presencia de adultos y comunicar lo sucedido. Cuando el mensaje familiar consiste exclusivamente en responder cualquier golpe con otro golpe, aumenta la posibilidad de escalada y se dificulta posteriormente determinar responsabilidades. Al mismo tiempo, decir simplemente que ignore cualquier agresión puede resultar insuficiente cuando existe un riesgo real. La educación para la convivencia necesita proporcionar alternativas concretas que permitan protegerse sin normalizar la violencia como principal mecanismo de resolución.

El desafío a las figuras de autoridad requiere igualmente contextualización. Niños y adolescentes desarrollan progresivamente la capacidad de cuestionar decisiones, expresar desacuerdos y solicitar explicaciones, lo cual forma parte del desarrollo de la autonomía. El problema aparece cuando el desacuerdo se expresa mediante insultos, amenazas, agresiones, incumplimiento sistemático o conductas destinadas a impedir la convivencia. Educar en el respeto a la autoridad no significa exigir obediencia ciega, sino enseñar que los desacuerdos pueden expresarse sin vulnerar derechos. Familia y escuela deben proporcionar espacios donde el estudiante pueda cuestionar decisiones mediante procedimientos adecuados y, al mismo tiempo, comprender que determinadas normas continúan siendo obligatorias mientras se resuelven los desacuerdos.

Los conflictos con docentes pueden originarse por problemas conductuales del estudiante, percepciones de trato injusto, dificultades comunicativas, desacuerdos sobre normas o una acumulación de experiencias negativas. La familia debería evitar dos posiciones extremas: asumir que el docente siempre tiene razón o considerar que cualquier corrección constituye una agresión contra su hijo. Cuando un estudiante afirma haber sido tratado injustamente, su relato merece ser escuchado y contrastado. Solicitar información a la escuela, reconstruir los hechos y diferenciar percepciones de acontecimientos comprobables permite intervenir con mayor equilibrio. Una confrontación hostil entre adultos puede reforzar el conflicto y situar al estudiante en medio de una disputa que dificulte todavía más su relación con la institución educativa.

Los conflictos con compañeros necesitan una aproximación semejante. Las relaciones entre pares cambian, aparecen desacuerdos y se forman o disuelven amistades sin que cada situación constituya un problema grave. La preocupación aumenta

cuando los enfrentamientos son recurrentes, provocan aislamiento, agresiones, miedo o deterioro de la asistencia y del bienestar. Horoz et al. (2022) examinaron las asociaciones entre problemas conductuales y emocionales y relaciones con los compañeros durante la educación primaria, evidenciando la importancia de considerar conjuntamente estas dimensiones. Los problemas de comportamiento pueden deteriorar las relaciones sociales y, a su vez, unas relaciones negativas pueden intensificar determinadas dificultades emocionales o conductuales, generando procesos que se retroalimentan.

El aislamiento constituye una señal que requiere atención cuando representa un cambio significativo respecto al comportamiento habitual o produce sufrimiento. Algunos estudiantes prefieren grupos pequeños, poseen estilos de interacción reservados o disfrutan actividades individuales sin que exista necesariamente un problema emocional. La situación es diferente cuando alguien que anteriormente mantenía relaciones comienza a retirarse, deja de participar en actividades que disfrutaba, expresa sentirse solo o evita sistemáticamente espacios compartidos. En estos casos, familia y escuela deberían intercambiar observaciones para determinar si existen experiencias de rechazo, conflictos, bullying, dificultades emocionales u otros factores que puedan explicar el cambio.

El rechazo social y las dificultades de integración pueden afectar profundamente la experiencia educativa. Ser excluido repetidamente, percibirse como poco aceptado o experimentar dificultades para incorporarse a grupos puede influir sobre la autoestima, el bienestar y el sentido de pertenencia escolar. Estas situaciones pueden aparecer después de una migración, cambio de escuela, transición educativa, conflicto previo o diferencias culturales y sociales. La respuesta no debería limitarse a decirle al estudiante que haga amigos, pues la integración depende también de las características del grupo y del clima escolar.

La institución debe observar las dinámicas colectivas y generar oportunidades de participación que no expongan ni estigmaticen a quien presenta dificultades.

Kollannoor y Thomas (2025) analizan la influencia de las relaciones familiares sobre el bienestar escolar, aspecto que adquiere especial relevancia cuando el estudiante atraviesa conflictos o rechazo dentro de la escuela. Una relación familiar basada en la confianza puede ofrecer un espacio donde comunicar experiencias difíciles antes de que alcancen mayor gravedad. Sin embargo, para que esto ocurra, el niño o adolescente necesita percibir que será escuchado sin que su relato desencadene automáticamente críticas, interrogatorios o decisiones tomadas sin consultarlo. La comunicación familiar se convierte así en un factor protector que permite conocer acontecimientos que quizá todavía no son visibles para los docentes.

Los cambios bruscos de comportamiento constituyen señales que merecen especial observación. Un estudiante habitualmente comunicativo que se vuelve retraído, otro que comienza repentinamente a responder con agresividad o alguien que abandona actividades anteriormente significativas está mostrando una modificación que conviene comprender. El cambio no identifica por sí mismo una causa, pero proporciona información relevante cuando se analiza junto con otras manifestaciones. La familia puede observar transformaciones en sueño, alimentación, comunicación, intereses o uso de dispositivos, mientras la escuela puede detectar modificaciones en participación, rendimiento, relaciones y cumplimiento de tareas. La combinación de ambas perspectivas permite determinar si el cambio ocurre en un solo contexto o se extiende a diferentes ámbitos de la vida.

Las dificultades emocionales pueden expresarse mediante tristeza, irritabilidad, preocupación persistente, miedo, frustración, retraimiento o pérdida de interés, entre otras manifestaciones. La Organización

Mundial de la Salud (2025) destaca la importancia de proteger la salud mental durante la adolescencia y reconoce la influencia de múltiples factores familiares, escolares y sociales. Desde una perspectiva educativa, resulta fundamental evitar que cualquier manifestación emocional sea convertida automáticamente en un diagnóstico. Familiares y docentes pueden observar cambios, escuchar al estudiante, registrar su persistencia y facilitar la búsqueda de ayuda, pero la evaluación clínica corresponde a profesionales cualificados cuando resulte necesaria.

La comunicación familiar constituye una herramienta fundamental para reconocer estas dificultades. Preguntar cómo se siente el estudiante no garantiza que responda inmediatamente, especialmente durante la adolescencia, cuando aumenta la necesidad de privacidad y autonomía. La confianza se construye mediante experiencias repetidas en las que puede comunicar problemas sin recibir automáticamente críticas, sermones o sanciones. León Salazar y Gómez Palací (2026), en su revisión sistemática sobre funcionalidad familiar y salud mental en niños y adolescentes, sitúan las relaciones familiares como una dimensión relevante para comprender el bienestar psicológico. La disponibilidad emocional de los adultos puede favorecer que las dificultades sean expresadas antes de alcanzar niveles más graves.

La comunicación efectiva exige escuchar también aquello que los adultos preferirían no conocer. Un hijo puede reconocer que participó en una pelea, consumió una sustancia, mintió sobre una actividad, incumplió una norma o ingresó en un espacio digital problemático. Si sabe que cualquier revelación producirá exclusivamente una reacción explosiva, aumentará la probabilidad de ocultamiento. Escuchar no significa eliminar consecuencias ni aprobar la conducta. Es posible valorar que haya comunicado lo ocurrido y, simultáneamente, establecer responsabilidades y medidas de protección. Esta combinación preserva la

confianza sin transformar la comunicación familiar en permisividad y permite que el estudiante comprenda que puede pedir ayuda incluso después de haber tomado una decisión equivocada.

El estrés académico constituye otra fuente importante de malestar. Las evaluaciones, acumulación de tareas, expectativas familiares, competencia, dificultades de aprendizaje y temor al fracaso pueden generar niveles elevados de presión. Deng et al. (2022) analizaron el estrés familiar y académico en relación con la depresión y el rendimiento académico, mostrando la necesidad de considerar conjuntamente las exigencias educativas y el bienestar emocional. Una cierta preocupación ante las evaluaciones puede formar parte de la experiencia escolar, pero la situación requiere mayor atención cuando el estrés se vuelve persistente, altera el descanso, provoca evitación, genera malestar intenso o interfiere significativamente con el funcionamiento cotidiano.

La familia puede contribuir a disminuir o aumentar esta presión. Mantener expectativas educativas y promover el esfuerzo resulta diferente de convertir las calificaciones en la principal medida del valor personal. Cuando el estudiante percibe que la aceptación familiar depende de sus notas, una mala calificación puede adquirir un significado emocional desproporcionado. Las comparaciones constantes con hermanos o compañeros, las amenazas y los castigos excesivos asociados al rendimiento pueden aumentar la frustración. La exigencia educativa es compatible con el afecto y con el reconocimiento de que los resultados académicos dependen de múltiples factores. El objetivo debería ser promover responsabilidad y perseverancia sin convertir el aprendizaje en una fuente permanente de temor.

Martinez-Yarza et al. (2024) estudiaron el impacto de la participación familiar sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y el papel mediador

del compromiso escolar. Esta perspectiva permite comprender que el acompañamiento familiar no se limita a supervisar calificaciones o tareas, sino que puede relacionarse con dimensiones más amplias de la experiencia educativa. Interesarse por las relaciones escolares, escuchar preocupaciones, reconocer esfuerzos y participar de manera equilibrada en la vida académica contribuye a construir un entorno donde el estudiante puede comunicar dificultades. La familia se convierte así en un espacio desde el cual se acompaña simultáneamente el aprendizaje, la autonomía y el desarrollo socioemocional.

Los problemas de autoestima pueden relacionarse con experiencias académicas, familiares y sociales. Un estudiante que se percibe poco competente, escasamente valorado o constantemente comparado puede desarrollar una visión negativa de sus capacidades. Sin embargo, la autoestima no debe utilizarse como explicación universal de cualquier conducta problemática. Su análisis necesita considerar relaciones familiares, experiencias de éxito y fracaso, vínculos con compañeros y características individuales. La familia puede favorecer una percepción más equilibrada mediante el reconocimiento de capacidades y esfuerzos, sin recurrir a elogios irreales. Una autoestima saludable implica reconocer fortalezas, aceptar dificultades y comprender que un error, una mala nota o un conflicto no determinan el valor de la persona.

La presión de grupo adquiere especial importancia durante la adolescencia, cuando la necesidad de pertenencia puede influir sobre decisiones relacionadas con consumo, relaciones, comportamientos digitales y otras conductas de riesgo. El estudiante puede aceptar determinadas actuaciones no porque las considere adecuadas, sino porque teme quedar excluido o desea obtener reconocimiento. La familia difícilmente puede eliminar la influencia de los pares, pero puede proporcionar herramientas para afrontarla. Conversar

sobre situaciones concretas, anticipar posibles presiones y analizar maneras de rechazar propuestas perjudiciales ofrece recursos más útiles que limitarse a recomendar que el adolescente elija buenas amistades.

La supervisión familiar de las relaciones sociales debe evitar transformarse en control indiscriminado. Conocer amistades, interesarse por las actividades compartidas y observar cambios importantes proporciona información sin necesidad de invadir permanentemente la privacidad. Prohibir automáticamente determinadas amistades puede resultar contraproducente cuando no existen razones claras de seguridad, pues puede favorecer el ocultamiento. El objetivo consiste en mantener una presencia suficientemente cercana para reconocer riesgos y, al mismo tiempo, permitir que el estudiante desarrolle progresivamente criterios propios para seleccionar relaciones y tomar decisiones.

Butler et al. (2022) refuerzan la contribución de las relaciones de apoyo familiar, escolar y entre pares a la protección del bienestar mental de niños y adolescentes. Esta perspectiva resulta especialmente importante porque muestra que los recursos protectores no pertenecen exclusivamente al individuo. Un estudiante que dispone de adultos familiares accesibles, docentes confiables y compañeros capaces de brindar apoyo posee diferentes vías para solicitar ayuda. Cuando uno de estos espacios atraviesa dificultades, los otros pueden proporcionar estabilidad. La prevención debería orientarse, por tanto, no solamente a disminuir factores de riesgo, sino también a fortalecer relaciones significativas dentro y fuera de la escuela.

Los problemas conductuales y emocionales pueden relacionarse entre sí y repercutir simultáneamente sobre el aprendizaje. Una dificultad emocional puede producir irritabilidad, retraimiento o disminución de la participación; los conflictos conductuales pueden generar sanciones, rechazo y deterioro de las relaciones escolares, aumentando posteriormente el

malestar. Castillo Barberán et al. (2019) relacionan factores familiares y escolares con problemas de conducta y aprendizaje, lo que permite comprender que estos fenómenos no deberían abordarse de manera fragmentada. Cuando un estudiante acumula problemas académicos, conductuales y emocionales, resulta especialmente importante identificar cómo se están relacionando entre sí y qué factores pueden estar manteniendo el ciclo.

La familia debe evitar interpretar automáticamente cada reporte escolar como prueba de mala intención del estudiante, pero tampoco debería descalificar sistemáticamente la información recibida. Cuando existen reportes reiterados conviene buscar patrones: en qué asignaturas aparecen las conductas, con qué personas, ante qué demandas, en qué momentos y con qué consecuencias. La escuela, por su parte, necesita describir comportamientos observables y evitar etiquetas generales. Informar que el estudiante interrumpió reiteradamente una actividad, abandonó el aula sin autorización o insultó a un compañero proporciona información que puede analizarse; afirmar simplemente que tiene mala conducta aporta poco para comprender el problema.

Domínguez Torres et al. (2025) estudiaron la relación entre entornos familiares disfuncionales y conductas disruptivas en estudiantes. Este tipo de evidencia permite considerar determinados factores familiares dentro del análisis, pero no autoriza a concluir que una conducta disruptiva demuestre automáticamente disfunción familiar. La relación entre contexto familiar y comportamiento es compleja y se encuentra mediada por múltiples variables. Culpar a la familia puede deteriorar la cooperación y ocultar factores escolares o personales igualmente relevantes. La intervención debería comenzar identificando aquello que puede modificarse en cada contexto, distribuyendo responsabilidades de acuerdo con las posibilidades reales de familia, escuela y estudiante.

Garbacz et al. (2024) realizaron una intervención preventiva centrada en la familia durante la educación primaria orientada a reducir el crecimiento de problemas emocionales y conductuales. Este enfoque destaca la importancia de intervenir antes de que las dificultades se consoliden. La prevención familiar puede apoyarse en rutinas relativamente estables, expectativas claras, supervisión apropiada, comunicación, conocimiento de las actividades del estudiante y disponibilidad para escuchar. Ninguna de estas prácticas garantiza que nunca aparezcan problemas, pero proporciona condiciones que pueden facilitar la detección temprana, reducir determinados riesgos y favorecer respuestas más consistentes cuando surgen dificultades.

Los límites familiares deben adaptarse progresivamente a la edad y madurez. Un niño pequeño requiere mayor supervisión directa; mientras que un adolescente necesita márgenes crecientes de autonomía para aprender a tomar decisiones. Mantener exactamente el mismo nivel de control durante todo el desarrollo puede generar conflictos y dificultar la adquisición de responsabilidad. La autonomía, sin embargo, no significa ausencia de reglas. Puede implicar acuerdos sobre horarios, responsabilidades, lugares, personas con quienes se relaciona y formas de comunicación. Cuando el estudiante demuestra capacidad para cumplir los acuerdos, la autonomía puede ampliarse; cuando aparecen incumplimientos reiterados o riesgos concretos, puede ser necesario aumentar temporalmente la supervisión.

El uso problemático de teléfonos y redes sociales constituye uno de los ámbitos contemporáneos donde estos límites adquieren especial importancia. Los dispositivos cumplen funciones educativas, comunicativas, sociales y recreativas, por lo que no deberían considerarse únicamente como amenazas. El problema aparece cuando su utilización interfiere persistentemente con el sueño, el estudio, las relaciones familiares, las actividades presenciales o las

responsabilidades. Analizar exclusivamente el número de horas puede resultar insuficiente. También importa conocer qué actividades realiza el estudiante, con quién interactúa, qué contenidos consume, en qué momentos utiliza el dispositivo y qué repercusiones produce sobre su funcionamiento cotidiano.

La familia puede establecer momentos en los que el teléfono no constituya la actividad principal, especialmente durante determinadas actividades de estudio, descanso o convivencia. Estas normas resultan más coherentes cuando los adultos también revisan sus propios hábitos digitales. Exigir desconexión permanente a los hijos mientras los cuidadores permanecen constantemente pendientes de sus dispositivos debilita el mensaje educativo. El objetivo de los límites digitales no debería ser mantener vigilancia indefinida, sino desarrollar progresivamente la capacidad del estudiante para regular su propio comportamiento tecnológico y reconocer cuándo el uso comienza a interferir con otras dimensiones importantes de su vida.

La exposición a contenidos perjudiciales constituye otro riesgo relevante. Niños y adolescentes pueden encontrarse con violencia, discursos de odio, contenidos sexualizados, retos peligrosos, desinformación u otros materiales inapropiados para su edad o potencialmente dañinos. La supervisión tecnológica puede reducir algunos riesgos, pero nunca sustituye completamente la comunicación y la educación crítica. La familia necesita explicar que encontrarse accidentalmente con un contenido perturbador no constituye una falta que deba ocultarse. Si el estudiante teme perder inmediatamente el dispositivo o recibir un castigo por comunicar lo sucedido, puede preferir guardar silencio precisamente cuando más necesita orientación.

Las conductas digitales de riesgo pueden incluir compartir información personal, establecer interacciones imprudentes con desconocidos,

participar en retos peligrosos, difundir contenidos privados, enviar imágenes que posteriormente puedan circular sin consentimiento o involucrarse en dinámicas de hostigamiento. La prevención necesita enseñar a anticipar las posibles consecuencias antes de publicar, enviar o reenviar información. También debe trabajar la idea de que las normas de respeto no desaparecen detrás de una pantalla. Insultar, amenazar, humillar o difundir información privada continúa produciendo daño aunque la interacción no ocurra presencialmente.

La supervisión digital debe equilibrarse con la privacidad y la autonomía progresiva. Un niño puede necesitar controles técnicos y supervisión más directa, mientras un adolescente requiere mayor participación en la construcción de acuerdos. La edad no constituye el único criterio; también deben considerarse madurez, comportamiento previo y existencia de riesgos concretos. Una situación preocupante puede justificar temporalmente una supervisión más estrecha, pero esta debería explicarse y revisarse. La finalidad educativa consiste en que el estudiante desarrolle capacidad para protegerse y tomar decisiones responsables incluso cuando ningún adulto está observando.

El consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias constituye otra situación que requiere una respuesta familiar clara y proporcional. Reyes Narváez y Oyola Canto (2022) analizaron la relación entre funcionalidad familiar y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Aunque se trata de una población específica, sus resultados permiten incorporar las dinámicas familiares dentro del análisis de comportamientos potencialmente perjudiciales. La familia no constituye la única influencia sobre el consumo, pero la comunicación, supervisión y calidad de las relaciones pueden formar parte de los factores que intervienen en las decisiones del estudiante.

Santander et al. (2008) estudiaron la influencia de la familia como factor protector frente a conductas de

riesgo en escolares chilenos. Esta perspectiva permite desplazar la prevención desde la simple prohibición hacia el fortalecimiento de recursos familiares. Las conversaciones sobre alcohol, tabaco y otras sustancias deberían comenzar antes de que exista una situación problemática y adaptarse progresivamente a la edad. La información necesita ser clara y creíble, pues exagerar consecuencias puede disminuir la confianza del adolescente cuando contrasta el mensaje con otras fuentes. Además de explicar riesgos, resulta útil anticipar situaciones de presión social y discutir formas concretas de responder.

Cuando existe sospecha de consumo, acusar sin información suficiente puede cerrar la comunicación. Resulta más útil comenzar por aquello que efectivamente se ha observado: cambios específicos, objetos encontrados, información recibida o circunstancias concretas. Si el estudiante reconoce haber consumido, la respuesta debe considerar edad, sustancia, frecuencia, contexto, motivaciones y consecuencias. Un episodio experimental no equivale necesariamente a un patrón problemático, pero tampoco debería ignorarse. El objetivo consiste en establecer el nivel de riesgo, mantener comunicación y decidir qué medidas de supervisión, orientación o ayuda resultan proporcionadas.

Cuando el consumo se repite, aumenta o comienza a generar consecuencias académicas, familiares, sociales o de salud, la búsqueda de ayuda profesional puede resultar necesaria. La familia no debería esperar hasta que exista una situación extrema para solicitar orientación. Santiago-Mijangos y Torres-Falcón (2019) reconocen las conductas de riesgo en relación con la dinámica familiar de adolescentes y sus padres, mostrando la pertinencia de comprender estas actuaciones dentro de relaciones y prácticas familiares más amplias. Esta perspectiva no elimina la responsabilidad individual, pero evita reducir el problema a una decisión aislada del adolescente.

Paternina Gonzalez y Pereira Peñate (2017) estudiaron la funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial. Al igual que ocurre con otros estudios sobre dinámica familiar y conducta, sus resultados deben utilizarse para orientar la prevención y no para culpabilizar a las familias. Una conducta de riesgo no demuestra por sí misma que exista un funcionamiento familiar inadecuado. El estudiante se desarrolla simultáneamente dentro de relaciones familiares, escolares, comunitarias y de pares, y cualquiera de estos ámbitos puede proporcionar factores de riesgo o de protección.

Las conductas de riesgo abarcan más que el consumo de sustancias. Pueden comprender acciones que comprometan significativamente la seguridad física, emocional, social o digital del estudiante. Algunas se relacionan con presión de grupo, otras con búsqueda de sensaciones, necesidad de reconocimiento, impulsividad o malestar emocional. Comprender qué función cumple una conducta permite diseñar respuestas más adecuadas que una prohibición genérica. Dos estudiantes pueden realizar aparentemente la misma acción por motivos muy diferentes y, por tanto, necesitar intervenciones distintas. La valoración individual resulta imprescindible para evitar soluciones estandarizadas que no respondan al problema concreto.

Las señales de alerta adquieren mayor importancia cuando representan cambios persistentes respecto al funcionamiento habitual o aparecen combinadas. Un descenso repentino del rendimiento, faltas reiteradas, aislamiento, agresividad inusual, abandono de actividades, cambios marcados en amistades, alteraciones del sueño, incumplimientos crecientes o uso secreto y problemático de dispositivos pueden justificar una conversación más profunda. Ninguna de estas señales identifica por sí misma una causa. Su utilidad reside en advertir que algo puede estar ocurriendo y que resulta necesario observar, preguntar y contrastar información antes de establecer conclusiones.

Luvira et al. (2023) compararon determinados factores relacionados con los antecedentes familiares como predictores de problemas de salud mental en estudiantes universitarios. Aunque sus resultados pertenecen a una población específica y no deben trasladarse automáticamente a niños y adolescentes escolarizados, contribuyen a mostrar que las condiciones familiares pueden formar parte del conjunto de variables asociadas al bienestar psicológico. El contexto familiar debe analizarse junto con las experiencias académicas, relaciones interpersonales, características individuales y acontecimientos recientes, evitando explicaciones monocausales.

La observación familiar tampoco debería transformarse en vigilancia permanente. Buscar señales de peligro en cada conducta cotidiana puede deteriorar la confianza y generar una relación basada en la sospecha. El propósito consiste en conocer suficientemente al niño o adolescente para reconocer modificaciones importantes respecto a su funcionamiento habitual. Cuando aparecen cambios preocupantes, la conversación debería realizarse en un momento adecuado y comenzar con hechos concretos. Explicar que se han observado varias ausencias, un cambio marcado de comportamiento o abandono de determinadas actividades abre mayores posibilidades de diálogo que iniciar la conversación mediante acusaciones.

Algunos estudiantes no saben explicar claramente aquello que les ocurre. Pueden experimentar malestar, frustración o ansiedad sin identificar sus causas, y exigirles una explicación inmediata puede aumentar la tensión. En estos casos, mantener disponibilidad, observar la evolución y buscar orientación cuando las dificultades persisten puede resultar más adecuado. Las dificultades emocionales pueden manifestarse mediante problemas conductuales y, a su vez, los conflictos producidos por determinadas conductas pueden generar rechazo y mayor malestar emocional. Esta relación bidireccional obliga a evitar una separación

rígida entre problemas emocionales y problemas de comportamiento.

Fernández Mangia y Silva Paredes (2025) examinan el funcionamiento familiar y diferentes factores de riesgo vinculados con trastornos del comportamiento en adolescentes. La consideración de estos factores puede contribuir a identificar necesidades de prevención, pero el diagnóstico no corresponde a la familia ni a la escuela. La presencia de agresividad, desafío o impulsividad no permite por sí sola concluir que existe un trastorno. Familia y docentes pueden describir comportamientos, reconocer su persistencia e identificar repercusiones; cuando la situación lo requiere, la valoración especializada debe ser realizada por profesionales con competencias para ello.

La búsqueda de ayuda debería normalizarse como una estrategia de cuidado y no presentarse como señal de fracaso familiar. Consultar a un profesional puede ser útil cuando los cambios son intensos o persistentes, existe deterioro importante del funcionamiento cotidiano, las conductas de riesgo aumentan o las estrategias familiares y escolares no producen mejoría. La naturaleza del apoyo dependerá de las necesidades identificadas. La intervención profesional puede ser pedagógica, psicológica, sanitaria, social o de otra naturaleza, según el problema. Lo importante es evitar tanto la derivación precipitada de cualquier dificultad como la demora cuando existen señales suficientemente preocupantes.

La escuela puede contribuir a detectar necesidades y facilitar canales de orientación, pero no debe asumir funciones clínicas para las que no está preparada. Los docentes pueden observar comportamientos, registrar situaciones, analizar antecedentes pedagógicos y aplicar estrategias educativas. La Organización Mundial de la Salud (2025) destaca la importancia de entornos protectores y del acceso a apoyos adecuados para la salud mental adolescente. Desde esta perspectiva,

la escuela constituye un espacio fundamental para la promoción del bienestar y la detección temprana, pero el diagnóstico y tratamiento de problemas de salud mental corresponden a profesionales especializados.

La coordinación familia-escuela debe comenzar por compartir información pertinente. Si determinadas conductas aparecen únicamente en el hogar, la interpretación puede ser diferente de aquella situación en que también se observan dentro de la escuela. Del mismo modo, un estudiante puede desenvolverse adecuadamente con su familia y experimentar importantes dificultades con compañeros o docentes. Comparar contextos permite identificar desencadenantes, condiciones protectoras y patrones. Puede descubrirse, por ejemplo, que una conducta aparece principalmente ante determinadas exigencias académicas, durante interacciones específicas o en momentos de baja supervisión. Esta información facilita intervenciones mucho más precisas que las etiquetas generales.

Sheridan et al. (2019), mediante un metaanálisis sobre intervenciones familia-escuela y funcionamiento socioemocional infantil, aportan evidencia sobre la relevancia de la colaboración entre ambos contextos. Una intervención conjunta permite evitar respuestas fragmentadas en las que la familia aplica determinadas estrategias mientras la escuela utiliza otras completamente diferentes. Esto no significa que ambos espacios deban actuar exactamente igual, pues sus funciones son distintas, sino que deberían compartir objetivos básicos y evitar mensajes contradictorios. La coherencia resulta especialmente importante cuando se trabajan límites, habilidades de autorregulación, cumplimiento de responsabilidades o resolución de conflictos.

Los acuerdos entre familia y escuela deberían formular objetivos concretos y observables. Expresiones como mejorar el comportamiento o comportarse bien son

demasiado generales para orientar una intervención. Puede acordarse reducir determinadas interrupciones, utilizar una estrategia antes de responder agresivamente, cumplir un horario, solicitar ayuda ante un conflicto o respetar ciertas normas sobre el uso del teléfono. Los objetivos específicos facilitan el seguimiento y permiten reconocer avances parciales. También ayudan a modificar estrategias cuando los resultados muestran que la intervención inicial no está funcionando.

Taylor y Vega (2023) abordan la participación familiar con estudiantes que presentan dificultades emocionales o conductuales, destacando la importancia de una relación significativa con las familias. Estas poseen información sobre rutinas, antecedentes, cambios y respuestas del estudiante que la escuela puede desconocer, mientras los docentes lo observan dentro de situaciones sociales y académicas diferentes de las del hogar. Integrar ambas perspectivas permite construir una comprensión más completa. La cooperación resulta especialmente importante para evitar que familia y escuela compitan por determinar quién tiene razón mientras el problema del estudiante permanece sin resolver.

Cuando existe conflicto entre familia y escuela, el estudiante puede recibir mensajes contradictorios. Si la familia desautoriza sistemáticamente cualquier límite escolar o la institución responsabiliza constantemente al hogar de todos los problemas, la intervención pierde coherencia. La corresponsabilidad implica reconocer que cada contexto posee funciones diferentes y que ninguno puede resolver por sí solo todas las dificultades. Familia y escuela deben identificar aquello que corresponde a cada una, establecer canales de comunicación y evitar utilizar al estudiante como mensajero de desacuerdos entre adultos.

El estudiante también debería participar en la construcción de los acuerdos según su edad y madurez. Las estrategias diseñadas exclusivamente por adultos pueden generar resistencia cuando no comprende su finalidad o considera

que no responden a aquello que realmente ocurre. Preguntarle qué situaciones le resultan más difíciles, qué suele suceder antes de perder el control y qué alternativas considera posibles proporciona información útil. La participación no elimina los límites ni concede al estudiante autoridad absoluta sobre las decisiones, pero favorece la autorregulación y permite que asuma un papel activo dentro del proceso de cambio.

La comunicación familiar adquiere especial valor cuando existen conflictos reiterados. Si cada conversación comienza recordando errores anteriores, el estudiante puede anticipar crítica y dejar de participar. Centrarse en la situación actual, describir comportamientos concretos y analizar aquello que puede modificarse favorece un diálogo más productivo. Las familias necesitan además conservar espacios de relación que no estén dedicados exclusivamente a corregir problemas. Cuando todas las interacciones giran alrededor de notas, reglas, teléfonos, peleas o sanciones, el vínculo puede quedar reducido a supervisión y conflicto. Las experiencias positivas compartidas también constituyen una parte importante de la prevención.

El afecto y los límites no son principios incompatibles. Un entorno familiar protector puede proporcionar cercanía emocional y, simultáneamente, mantener expectativas claras sobre comportamiento y responsabilidades. La ausencia completa de límites puede dificultar la adquisición de autocontrol, mientras un control excesivamente rígido puede favorecer conflictos y ocultamiento. El desafío consiste en ajustar progresivamente ambos componentes a la edad y circunstancias del estudiante. La autoridad familiar resulta más educativa cuando puede explicar decisiones, escuchar desacuerdos y mantener consecuencias sin recurrir a la humillación o a la violencia.

La escuela también debe revisar sus propias prácticas cuando un estudiante acumula conflictos. La repetición de sanciones sin modificaciones significativas puede

indicar que las medidas utilizadas no están incidiendo sobre los factores que mantienen la conducta. Esto no significa eliminar consecuencias, sino complementarlas con estrategias educativas. Una suspensión puede detener temporalmente un comportamiento dentro del centro, pero no necesariamente enseña qué hacer de manera diferente cuando el estudiante regresa. Las medidas disciplinarias deberían vincularse, cuando corresponda, con oportunidades para desarrollar habilidades, reparar daños, restablecer relaciones y asumir responsabilidades.

Las familias deberían recibir información antes de que la situación alcance niveles críticos. Contactarlas únicamente después de una infracción grave transforma la relación familia-escuela en un mecanismo asociado casi exclusivamente con problemas. La comunicación temprana permite identificar cambios, comparar observaciones y actuar antes de que las dificultades se acumulen. También resulta importante informar sobre avances. Cuando una familia recibe solamente reportes negativos, puede desarrollar una actitud defensiva y percibir que la institución ha construido una imagen fija del estudiante. Reconocer mejoras contribuye a sostener la cooperación y muestra que el seguimiento busca favorecer cambios, no simplemente documentar incumplimientos.

La prevención centrada en la familia adquiere particular relevancia durante los primeros años escolares. Garbacz et al. (2024) estudiaron una intervención familiar preventiva orientada a reducir el crecimiento de problemas emocionales y conductuales durante la educación primaria. Esta perspectiva destaca la conveniencia de intervenir antes de que determinados patrones se consoliden. La prevención incluye enseñar habilidades para identificar emociones, expresar desacuerdos, tolerar frustración, pedir ayuda y resolver conflictos. Estas competencias no deberían suponerse adquiridas automáticamente; necesitan modelamiento,

oportunidades de práctica y retroalimentación tanto en el hogar como en la escuela.

La familia puede aprovechar situaciones cotidianas para desarrollar estas habilidades. Después de un conflicto, cuando la intensidad emocional ha disminuido, puede analizarse qué ocurrió, qué señales aparecieron, qué decisiones aumentaron el problema y qué alternativas podrían utilizarse en otra ocasión. Esta conversación resulta más educativa que repetir únicamente que la conducta estuvo mal. La regulación emocional de los propios adultos también influye. Responder a la impulsividad del adolescente mediante una reacción igualmente impulsiva puede intensificar el conflicto. Mantener límites firmes sin aumentar innecesariamente la confrontación constituye una forma de modelar aquello que se espera del estudiante.

La conducta digital debe integrarse dentro de esta misma educación socioemocional. Las interacciones en redes sociales no pertenecen a un universo separado de las normas aplicables a las relaciones presenciales. El respeto, la privacidad, el consentimiento y la responsabilidad continúan siendo necesarios. La presión de grupo también puede operar en estos espacios, donde participar en un reto, compartir determinado contenido o integrarse a un grupo puede convertirse en requisito informal de pertenencia. Conversar previamente sobre estas situaciones permite que el estudiante disponga de alternativas antes de enfrentarse a una decisión bajo presión.

Las conductas de riesgo deben analizarse siempre junto con los factores protectores. Santander et al. (2008) destacan el papel que puede desempeñar la familia en la protección frente a determinados comportamientos de riesgo. La comunicación, supervisión, apoyo y calidad de las relaciones constituyen recursos relevantes, aunque ninguna familia pueda eliminar completamente la posibilidad de que un adolescente tome decisiones perjudiciales. La prevención no consiste en crear

un entorno donde el riesgo desaparezca, sino en fortalecer las capacidades del estudiante para reconocerlo, anticipar consecuencias, pedir ayuda y tomar decisiones progresivamente más responsables.

Las relaciones escolares protectoras complementan los recursos familiares. Butler et al. (2022) muestran la relevancia conjunta de las relaciones de apoyo familiar, escolar y entre pares para el bienestar mental. Esta red puede resultar especialmente valiosa cuando existe un problema que el estudiante todavía no se siente preparado para comunicar en casa. Un docente, orientador u otro adulto confiable puede convertirse en la primera persona a quien solicite ayuda. La respuesta institucional debería proteger esa confianza y, cuando resulte adecuado y seguro, facilitar posteriormente la participación de la familia y de los profesionales necesarios.

La búsqueda de ayuda no debería reservarse como último recurso después de que todas las estrategias hayan fracasado. En determinadas situaciones, una consulta temprana permite comprender mejor lo que ocurre y prevenir un agravamiento. Tampoco todo conflicto, tristeza ocasional o incumplimiento necesita intervención especializada. Familia y escuela deben valorar persistencia, intensidad, frecuencia, repercusiones y evolución. La intervención profesional resulta especialmente pertinente cuando existe un deterioro importante del funcionamiento cotidiano, las conductas de riesgo aumentan, las dificultades persisten o aparecen señales que comprometen significativamente el bienestar o la seguridad.

La derivación profesional tampoco debe convertirse en una forma de expulsar simbólicamente el problema de la escuela. Aunque un estudiante reciba apoyo especializado externo, continúa formando parte de la comunidad educativa y puede necesitar seguimiento, ajustes pedagógicos o relaciones escolares protectoras. La familia debe participar, dentro de los límites de

privacidad correspondientes, en la coordinación de los apoyos. No todos los docentes necesitan conocer información clínica detallada; deben disponer únicamente de aquello que resulte pertinente para cumplir adecuadamente su función educativa y aplicar las medidas acordadas.

La confidencialidad protege la dignidad del estudiante y debe mantenerse cuando existen problemas emocionales, conductuales, digitales o relacionados con consumo. Esta información no debería circular informalmente entre personas que no participan en la intervención. La misma cautela resulta necesaria dentro de la familia extensa. Solicitar apoyo de otros adultos puede ser legítimo y útil, pero comunicar indiscriminadamente las dificultades del adolescente puede hacerle sentir expuesto y disminuir su disposición a pedir ayuda en el futuro. La protección requiere equilibrar la necesidad de compartir información con el derecho a conservar la privacidad.

Los problemas de comportamiento tampoco deben transformarse en una identidad. Decir que un estudiante realizó una conducta agresiva es diferente de definirlo permanentemente como agresivo. La primera formulación describe un comportamiento que puede modificarse; la segunda corre el riesgo de convertirlo en una característica estable de la persona. Lo mismo ocurre con las dificultades emocionales. Una vez conocida una situación, existe el peligro de interpretar todas las actuaciones posteriores a través de ella. El estudiante continúa teniendo capacidades, intereses, relaciones y posibilidades de cambio que no deberían quedar invisibilizadas por el problema que motivó la intervención.

El seguimiento necesita observar dificultades y progresos. Una reducción de las peleas, mayor capacidad para comunicar enojo, recuperación de relaciones, uso más responsable de dispositivos o cumplimiento más consistente de normas son avances relevantes

aunque todavía existan aspectos por mejorar. Familia y escuela deberían acordar momentos para revisar la evolución y no comunicarse únicamente después de nuevos incidentes. Las revisiones periódicas permiten determinar si las estrategias funcionan, reconocer mejoras y modificar aquello que no está produciendo resultados. Aumentar indefinidamente la intensidad de una misma sanción puede ser poco útil cuando no se han identificado los factores que mantienen la conducta.

El análisis debe conservar una perspectiva evolutiva. Las necesidades y comportamientos cambian con la edad y determinadas conductas adquieren significados diferentes según el momento del desarrollo. La búsqueda de autonomía durante la adolescencia puede incrementar los desacuerdos con los adultos, pero no elimina la necesidad de límites ni convierte automáticamente el conflicto en un problema clínico. La familia necesita distinguir entre manifestaciones esperables de una autonomía creciente y cambios que indican un deterioro significativo. La combinación persistente de aislamiento, deterioro académico, conductas peligrosas, conflictos frecuentes y modificaciones bruscas merece una atención diferente de un desacuerdo ocasional sobre horarios o responsabilidades.

La Organización Mundial de la Salud (2025) señala la multiplicidad de factores que pueden influir sobre la salud mental adolescente. Esta perspectiva respalda una respuesta que considere simultáneamente familia, escuela, compañeros, experiencias sociales y características personales en lugar de buscar explicaciones únicas. La misma lógica debe aplicarse a los problemas conductuales y las conductas de riesgo. Una dificultad puede relacionarse con diferentes factores y, al mismo tiempo, existir recursos protectores capaces de modificar su evolución. La intervención necesita identificar ambos componentes: aquello que aumenta la vulnerabilidad y aquello que puede utilizarse para fortalecer al estudiante.

La funcionalidad familiar puede constituir un factor relevante, pero no determina por sí sola las trayectorias individuales. Reyes Narváez y Oyola Canto (2022); y Santiago-Mijangos y Torres-Falcón (2019) permiten considerar relaciones entre dinámicas familiares y conductas de riesgo en poblaciones específicas. Estas asociaciones resultan útiles para orientar la prevención, pero no deben utilizarse para culpabilizar a las familias ni para predecir automáticamente cómo actuará un estudiante. La experiencia escolar, las relaciones con pares, los recursos comunitarios y las características individuales también pueden modificar significativamente las trayectorias.

La experiencia escolar puede actuar como factor protector cuando proporciona adultos confiables, oportunidades de participación, normas coherentes y relaciones positivas. De manera inversa, un entorno escolar hostil, excluyente o exclusivamente punitivo puede intensificar dificultades existentes. Por ello, la coordinación familia-escuela no debe limitarse al intercambio de información sobre problemas. Necesita incluir objetivos compartidos, estrategias coherentes, reconocimiento de avances y revisión periódica. La corresponsabilidad se concreta cuando cada actor conoce qué puede aportar y evita trasladar completamente la responsabilidad al otro.

Cuando corresponde una intervención profesional, esta debe integrarse dentro de ese entramado sin desplazar la responsabilidad educativa de familia y escuela. Cada actor cumple funciones diferentes y complementarias. Los profesionales especializados pueden evaluar y tratar determinadas necesidades; la familia continúa proporcionando acompañamiento y límites; la escuela mantiene el proceso educativo y las relaciones cotidianas. El estudiante necesita percibir cierta coherencia entre los apoyos y no sentirse trasladado de una institución a otra como si él mismo fuera el problema que todos intentan derivar.

La prevención más sólida comienza mucho antes de una crisis. Se construye mediante relaciones familiares donde existen comunicación, afecto, límites comprensibles, supervisión proporcional y oportunidades crecientes de autonomía. Se fortalece en escuelas donde el estudiante experimenta pertenencia, dispone de adultos accesibles y conoce procedimientos para solicitar ayuda. También se amplía mediante redes comunitarias y profesionales capaces de intervenir cuando las necesidades superan las posibilidades familiares o escolares. Esta combinación permite abordar los factores de riesgo sin reducir la intervención a prohibiciones y sanciones.

La indisciplina, agresividad, impulsividad, aislamiento, rechazo social, conflictos, dificultades emocionales, estrés académico, presión de grupo, problemas de autoestima, uso problemático de tecnologías y consumo de sustancias no deberían analizarse como fenómenos independientes ni como pruebas automáticas de una familia problemática. Constituyen manifestaciones que necesitan ser comprendidas dentro de las relaciones y circunstancias del estudiante. Algunas requieren límites inmediatos; otras necesitan escucha y acompañamiento; determinadas situaciones exigen ambas respuestas y, cuando corresponde, intervención profesional.

La respuesta familiar debe combinar precisamente escucha y límites. Escuchar permite conocer qué está ocurriendo, identificar necesidades y mantener abierta la posibilidad de pedir ayuda; establecer límites comunica que determinadas decisiones implican consecuencias y que la protección también implica restricciones razonables. Cuando ambas dimensiones se separan aparecen dos riesgos: una respuesta exclusivamente punitiva que favorece el ocultamiento y una respuesta excesivamente permisiva que no contribuye al desarrollo de responsabilidad. La autoridad familiar adquiere mayor valor educativo cuando puede sostener simultáneamente cercanía, supervisión, coherencia y respeto.

La escuela necesita adoptar una posición semejante. Debe mantener normas, intervenir frente a agresiones y proteger la convivencia, pero también reconocer cuándo una conducta puede estar expresando una dificultad que necesita apoyo adicional. Disciplina y acompañamiento no constituyen alternativas excluyentes. Una respuesta educativa completa puede establecer consecuencias por una agresión y, simultáneamente, enseñar estrategias para regular el enojo, resolver conflictos y reparar el daño. El propósito no debería limitarse a conseguir que desaparezca la conducta visible, sino favorecer aprendizajes que reduzcan la posibilidad de que vuelva a producirse.

El objetivo final consiste en que el estudiante desarrolle progresivamente recursos para regular sus emociones, afrontar conflictos, resistir presiones perjudiciales, utilizar responsablemente las tecnologías, reconocer situaciones de riesgo, asumir las consecuencias de sus decisiones y pedir ayuda cuando no pueda resolver una dificultad por sí mismo. Estos aprendizajes requieren tiempo y experiencias repetidas. Familia y escuela pueden proporcionar contextos complementarios donde practicar responsabilidad, autonomía y convivencia, mientras los profesionales especializados pueden intervenir cuando aparecen necesidades que exceden las posibilidades educativas ordinarias.

La atención a las señales de alerta debe mantenerse especialmente cuando aparecen cambios significativos respecto al funcionamiento habitual. Su relevancia aumenta cuando son persistentes, se presentan conjuntamente o interfieren con aprendizaje, relaciones, asistencia, descanso y bienestar. Detectarlas tempranamente permite actuar antes de que determinadas dificultades se consoliden, pero la detección nunca debería confundirse con diagnóstico. Observar conduce a preguntar y valorar; no autoriza a establecer conclusiones clínicas o familiares sin evidencia suficiente.

En última instancia, acompañar a un estudiante ante problemas conductuales, emocionales o situaciones de riesgo exige evitar tanto la culpabilización como la minimización. Las conductas poseen consecuencias y requieren responsabilidad, pero también tienen antecedentes y funciones que necesitan comprenderse. Las dificultades emocionales requieren escucha y pueden necesitar atención especializada; las conductas de riesgo necesitan límites, información, supervisión y alternativas. Ninguna de estas respuestas resulta suficiente de manera aislada cuando la situación es compleja.

La familia constituye uno de los principales espacios desde los cuales puede desarrollarse este acompañamiento, pero no debe asumirlo en solitario. Butler et al. (2022) muestran la relevancia protectora de las relaciones de apoyo procedentes de la familia, la escuela y los pares para el bienestar de niños y adolescentes. La coordinación entre estos entornos, y la participación de profesionales cuando corresponde, permite integrar información, distribuir responsabilidades y proporcionar apoyos consistentes sin convertir al estudiante en objeto de intervenciones fragmentadas.

Así, la intervención debe orientarse menos a etiquetar al estudiante y más a comprender qué está ocurriendo, qué riesgos están presentes, qué factores protectores posee y qué necesita aprender o recibir para modificar su trayectoria. La comunicación familiar, los límites consistentes, la pertenencia escolar, las relaciones de apoyo, la supervisión apropiada y el acceso oportuno a ayuda profesional constituyen recursos complementarios. Cuando familia y escuela comparten información relevante, establecen objetivos concretos, reconocen avances y solicitan apoyo especializado cuando resulta necesario, la respuesta deja de centrarse exclusivamente en controlar la conducta y pasa a promover responsabilidad, autonomía, desarrollo socioemocional y bienestar.



03

**Modelo integral
de vinculación**
*escuela-familia-comunidad
para la prevención, el
acompañamiento y la
continuidad educativa*

3.1. Propuesta de Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad

La relación entre escuela, familia y comunidad constituye uno de los componentes fundamentales para sostener los procesos educativos, pero su potencial disminuye cuando se desarrolla mediante acciones aisladas, reactivas o dependientes exclusivamente de la iniciativa particular de docentes y familias. Las reuniones periódicas, entrevistas, comunicaciones sobre calificaciones, actividades comunitarias o derivaciones a servicios pueden resultar valiosas, aunque por sí mismas no conforman un sistema de vinculación. La necesidad de avanzar hacia una estructura integral surge precisamente de esta fragmentación. Epstein y Salinas (2004) plantean una concepción de la colaboración en la que escuela, familia y comunidad comparten responsabilidades relacionadas con el aprendizaje y desarrollo del estudiante, superando una relación limitada a contactos ocasionales entre padres y docentes.

Esta concepción resulta coherente con la evidencia histórica acerca de la importancia de la familia en la educación. Henderson y Berla (1994) mostraron, a partir de una amplia recopilación de investigaciones, que la participación familiar constituye un componente relevante para el logro educativo. Sin embargo, reconocer su importancia no resuelve por sí mismo el problema de cómo organizarla. Una familia puede querer acompañar y desconocer cómo hacerlo; una escuela puede valorar la participación y disponer únicamente de mecanismos informativos; una comunidad puede contar con servicios y organizaciones que permanecen desconectados de las necesidades escolares. El desafío consiste, por tanto, en transformar recursos y voluntades dispersos en relaciones sistemáticas capaces de prevenir dificultades, responder oportunamente y acompañar las trayectorias educativas.

La construcción de un modelo constituye una vía para representar de manera organizada aquellos componentes y relaciones que resultan esenciales para comprender un objeto de estudio y orientar su transformación. En el campo de la investigación educativa, esta representación no debe entenderse como una reproducción simplificada o estática de la realidad, sino como una elaboración teórica que permite identificar los elementos fundamentales del fenómeno, establecer las relaciones que existen entre ellos y proyectar nuevas formas de actuación. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) atribuyen a los modelos una función heurística, en tanto posibilitan descubrir y estudiar relaciones y cualidades del objeto investigado que pueden contribuir a generar alternativas para intervenir sobre la realidad.

Esta capacidad de representación adquiere especial importancia cuando el objeto analizado se caracteriza por la interacción de múltiples componentes. El modelo permite aproximarse al funcionamiento del fenómeno mediante una construcción que selecciona sus características esenciales y las organiza de acuerdo con determinados fundamentos teóricos. En determinadas etapas del proceso de conocimiento puede incluso actuar como una representación sustitutiva del objeto, proporcionando información sobre este y facilitando el análisis de relaciones que no siempre resultan evidentes mediante su observación directa (De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011). Su utilidad radica, por consiguiente, no solamente en describir lo existente, sino también en ofrecer una estructura desde la cual sea posible interpretar su funcionamiento y proyectar transformaciones.

En la investigación educativa, los modelos se sitúan fundamentalmente dentro de los modelos teóricos y pueden diferenciarse de acuerdo con la naturaleza del objeto sobre el cual se construyen. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) distinguen, en este ámbito, modelos didácticos, pedagógicos y educativos. Esta clasificación

permite reconocer que no todos responden a la misma finalidad ni representan fenómenos situados en idénticos niveles de la realidad educativa. Mientras determinados modelos pueden concentrarse en procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, otros abarcan relaciones, actores, condiciones y dinámicas educativas de mayor amplitud.

La elaboración de un modelo exige, además, trascender la simple enumeración de los componentes que forman parte del fenómeno estudiado. Su construcción requiere explicar cómo funcionan esos componentes, qué relaciones mantienen entre sí y cuáles son las nuevas conexiones que la propuesta establece para comprender el objeto desde una perspectiva diferente. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) conciben el modelo como una construcción general orientada a representar el funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica que introduce una perspectiva distinta de las existentes. En consecuencia, el valor de un modelo no reside únicamente en su representación gráfica o esquemática, sino en la coherencia entre sus fundamentos, componentes, relaciones, principios y mecanismos de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, el modelo que se desarrolla en este capítulo se inscribe en el ámbito educativo, pues su objeto no se restringe al proceso didáctico desarrollado dentro del aula ni a una actuación pedagógica particular. Su propósito consiste en representar y organizar las relaciones que se establecen entre estudiante, familia, escuela y comunidad para responder a necesidades que afectan el aprendizaje, la convivencia, el bienestar y la continuidad educativa. La complejidad de estas relaciones requiere una estructura que permita comprender a los actores no como elementos independientes, sino como componentes vinculados mediante responsabilidades diferenciadas, mecanismos de comunicación, procesos de detección, formas de acompañamiento, recursos de apoyo y procedimientos de seguimiento.

Por esta razón, el Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad se concibe como una construcción teórico-operativa que representa la articulación entre los principales entornos vinculados con la trayectoria educativa del estudiante y, simultáneamente, orienta su actuación coordinada. Su carácter integral deriva de la incorporación de las dimensiones educativa, familiar y comunitaria; su funcionamiento se sustenta en las relaciones que se establecen entre sus componentes; y su orientación práctica se expresa en procedimientos destinados a prevenir, detectar, acompañar y dar seguimiento a las situaciones que puedan afectar el desarrollo y la continuidad educativa. El modelo no pretende reproducir todas las relaciones presentes en la realidad, sino identificar aquellas que resultan esenciales para organizar una respuesta educativa articulada y susceptible de adaptación a diferentes contextos.

El Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad que se propone en este capítulo responde a ese desafío. Se concibe como una estructura organizativa y operativa destinada a articular las responsabilidades, recursos y actuaciones de los principales entornos que participan en la experiencia educativa del estudiante. No pretende sustituir las funciones propias de la familia, la escuela o las instituciones comunitarias, sino establecer mecanismos mediante los cuales puedan relacionarse de forma planificada. La corresponsabilidad no significa que todos deban hacer lo mismo, sino que cada actor asuma las funciones que le corresponden y disponga de procedimientos para coordinarse con los demás cuando una necesidad educativa exceda sus posibilidades individuales.

Simón et al. (2016) sitúan la construcción de alianzas entre escuela, familia y comunidad dentro del desarrollo de una educación inclusiva. Esta perspectiva constituye uno de los fundamentos del modelo propuesto, porque la vinculación no puede limitarse a las familias que poseen mayor disponibilidad de tiempo, recursos,

conocimientos o facilidad para relacionarse con la institución. Un sistema verdaderamente integral debe ser capaz de incorporar a familias con diferentes estructuras, condiciones socioeconómicas, culturas, horarios laborales y posibilidades de participación. La ausencia visible de una familia en determinadas actividades escolares no debería interpretarse automáticamente como desinterés, sino como una situación que exige conocer las barreras existentes y diversificar las formas de vinculación.

El problema educativo al que responde el modelo posee, además, múltiples manifestaciones. Las bajas calificaciones, el incumplimiento de tareas, las faltas reiteradas, el ausentismo, el rezago, los conflictos entre estudiantes, el bullying, el cyberbullying, los problemas conductuales, las dificultades emocionales y las situaciones familiares de vulnerabilidad suelen ser atendidos mediante procedimientos diferentes y, en ocasiones, desconectados. Esta fragmentación puede provocar que distintas señales pertenecientes a una misma trayectoria sean tratadas como acontecimientos independientes. El modelo propone integrarlas dentro de un sistema capaz de identificar necesidades, movilizar apoyos y realizar seguimiento sin reducir al estudiante al problema que motivó inicialmente la intervención.

La finalidad general del Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad consiste en fortalecer las condiciones educativas, familiares y comunitarias que favorecen el aprendizaje, la permanencia, la convivencia, la protección, el bienestar y la continuidad de las trayectorias educativas. Su lógica es fundamentalmente preventiva y de acompañamiento. No se espera necesariamente a que exista una crisis para establecer comunicación con la familia ni se activa la relación con la comunidad únicamente cuando la escuela ha agotado sus recursos. La vinculación se construye desde el funcionamiento ordinario de la institución para que, cuando aparezcan dificultades, existan previamente

relaciones, canales y procedimientos capaces de responder.

Los objetivos específicos del modelo se orientan a fortalecer la comunicación bidireccional entre familia y escuela; promover la participación significativa de familias y estudiantes; acompañar sistemáticamente los procesos de aprendizaje; detectar tempranamente dificultades académicas, conductuales, emocionales, sociales y de asistencia; prevenir el abandono y favorecer la continuidad educativa; fortalecer la convivencia y la protección; articular recursos comunitarios ante necesidades que exceden las competencias escolares; y establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan conocer los resultados de las intervenciones. Estos objetivos se encuentran relacionados y deben comprenderse como partes de una misma estrategia institucional.

El estudiante ocupa el centro del modelo. Esta centralidad no significa que sea un receptor pasivo alrededor del cual los adultos toman decisiones, sino que sus necesidades, derechos, experiencias, capacidades y participación constituyen el criterio que articula las actuaciones. La vinculación entre adultos pierde sentido educativo cuando se desarrolla sin escuchar a quien experimenta directamente las situaciones analizadas. Dependiendo de su edad y madurez, el estudiante debe participar en la identificación de dificultades, formulación de acuerdos, definición de apoyos y valoración de resultados. Esta participación favorece autonomía y responsabilidad, al tiempo que reduce el riesgo de construir intervenciones basadas únicamente en interpretaciones adultas.

La familia constituye el segundo componente fundamental del sistema y debe ser reconocida en su diversidad. Su función comprende acompañar, proporcionar información relevante, participar en decisiones, establecer límites y rutinas, observar cambios, sostener acuerdos y solicitar ayuda cuando las necesidades

exceden sus posibilidades. Esto no implica convertirla en extensión de la escuela ni responsabilizarla de solucionar dificultades pedagógicas que corresponden a profesionales educativos. Razeto (2018) destaca diferentes estrategias para promover la participación familiar, lo que permite comprender que la vinculación necesita generar oportunidades concretas y variadas en lugar de esperar que todas las familias participen de una única manera.

La escuela constituye el espacio institucional encargado de organizar el modelo. Su responsabilidad incluye establecer canales accesibles de comunicación, identificar señales educativas relevantes, proporcionar apoyos pedagógicos, proteger la convivencia, documentar las intervenciones y facilitar la articulación con otros recursos cuando sea necesario. Acuña Lara et al. (2025) resaltan la importancia del vínculo escuela-familia dentro de la formación estudiantil; mientras que Meriño Pertuz (2025) lo relaciona con la búsqueda de una formación integral. Desde esta perspectiva, vincularse con las familias no constituye una actividad complementaria al proceso educativo, sino una dimensión que puede contribuir a sostenerlo.

La comunidad constituye el tercer entorno estructural y amplía las posibilidades de actuación cuando las necesidades del estudiante no pueden ser atendidas exclusivamente dentro del hogar o de la institución educativa. Servicios sociales, sanitarios, psicológicos, instituciones de protección, organizaciones culturales y deportivas, universidades, gobiernos locales y otras organizaciones territoriales pueden aportar recursos especializados. La función de la escuela no consiste en asumir las competencias de estos actores, sino en conocer los recursos disponibles, establecer mecanismos de coordinación y facilitar conexiones cuando corresponda. La articulación comunitaria transforma el territorio en una red potencial de apoyo educativo y protector.

Banks (2004) sitúa la cooperación entre comunidades, familias y educadores dentro de los procesos de mejora escolar. Esta perspectiva resulta especialmente importante para el modelo porque evita concebir a la comunidad únicamente como fuente externa de recursos. La relación debe ser recíproca: la escuela forma parte del territorio y puede contribuir a su desarrollo, mientras las instituciones y organizaciones comunitarias pueden ampliar las oportunidades educativas y protectoras de los estudiantes. Esta territorialidad permite adaptar las intervenciones a las características reales del contexto en lugar de aplicar procedimientos idénticos en comunidades con recursos, necesidades y condiciones muy diferentes.

La corresponsabilidad educativa funciona como principio transversal. Cada dificultad necesita generar una pregunta compartida: qué puede hacer el estudiante, qué corresponde a la familia, qué debe realizar la escuela y qué recursos comunitarios necesitan movilizarse. Este enfoque evita dos extremos frecuentes: atribuir todos los problemas a la familia o esperar que la escuela resuelva por sí sola dificultades sociales, familiares y sanitarias que exceden sus competencias. Nashiki Angulo et al. (2011) plantean estrategias de vinculación entre familia y escuela que permiten comprender la relación como un proceso que requiere planificación, comunicación y construcción de espacios efectivos de participación.

El modelo adopta asimismo un enfoque preventivo. La prevención significa identificar condiciones y señales antes de que se conviertan en dificultades de mayor gravedad. Una disminución sostenida de las calificaciones, varias tareas incumplidas, ausencias recurrentes, cambios conductuales o dificultades de integración pueden constituir señales que justifiquen una actuación inicial. La detección temprana no pretende etiquetar al estudiante ni convertir cualquier cambio en un problema, sino disponer de mecanismos

para observar tendencias y decidir cuándo resulta necesario conversar, acompañar o intervenir.

La inclusión y la equidad constituyen igualmente principios esenciales. Simón et al. (2016) permiten comprender que las alianzas entre escuela, familia y comunidad deben construirse atendiendo a la diversidad y evitando que las posibilidades de participación dependan exclusivamente de las condiciones particulares de cada familia. Una política que ofrece una única reunión presencial en horario laboral puede ser formalmente igual para todos y, sin embargo, resultar poco accesible para determinadas familias. La equidad exige diversificar canales, horarios y modalidades para que las diferencias sociales, culturales, económicas o familiares no se conviertan automáticamente en barreras para la vinculación.

La protección y el bienestar amplían el propósito del modelo más allá del rendimiento académico. Aprender requiere condiciones mínimas de seguridad física, emocional y relacional. Por ello, la respuesta ante bullying, cyberbullying, violencia, discriminación, dificultades emocionales o situaciones familiares complejas forma parte del mismo sistema de vinculación. La escuela necesita procedimientos para escuchar, proteger, comunicar y derivar cuando corresponda, evitando tanto la indiferencia como la invasión de funciones profesionales que pertenecen a otros servicios.

La continuidad educativa constituye otro principio transversal. Una trayectoria puede comenzar a deteriorarse mediante señales aparentemente menores que, al acumularse, aumentan el riesgo de rezago y desvinculación. La finalidad del modelo no consiste solamente en reaccionar ante el abandono consumado, sino en reconocer los procesos que pueden precederlo. La asistencia, el rendimiento, la pertenencia escolar, las relaciones y las condiciones familiares deben observarse de manera relacionada para identificar

oportunamente cuándo un estudiante necesita apoyos adicionales.

La flexibilidad permite que el modelo sea aplicable en contextos diversos. No todas las instituciones poseen los mismos recursos ni enfrentan los mismos problemas. Una escuela rural puede necesitar una articulación comunitaria diferente de una institución urbana; una comunidad con alta movilidad migratoria puede requerir mecanismos específicos de comunicación; otra con dificultades de conectividad necesitará evitar la dependencia exclusiva de medios digitales. La estructura general permanece estable, pero las estrategias operativas deben adaptarse al territorio, características de las familias, edades de los estudiantes y recursos institucionales disponibles.

La sostenibilidad exige que la vinculación no dependa exclusivamente del compromiso extraordinario de determinadas personas. Una iniciativa que desaparece cuando cambia un docente, directivo u orientador difícilmente puede considerarse un modelo institucional consolidado. Por ello, los procedimientos, responsabilidades, indicadores y mecanismos de seguimiento necesitan incorporarse al funcionamiento ordinario de la institución. La sostenibilidad se construye mediante reglas claras, distribución de responsabilidades, documentación, evaluación periódica y capacidad para aprender de las experiencias acumuladas.

A partir de estos fundamentos, el Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad se organiza en seis dimensiones estructurales interdependientes: comunicación y participación familia-escuela; aprendizaje y acompañamiento educativo; asistencia, permanencia y continuidad educativa; convivencia, bienestar y protección; vulnerabilidad y articulación comunitaria; y seguimiento, evaluación y sostenibilidad. Estas dimensiones no funcionan como compartimentos separados. Un mismo estudiante puede requerir

actuaciones pertenecientes a varias de ellas, y precisamente la integración entre dimensiones constituye una de las principales características del modelo.

- **Dimensión 1.** Comunicación y participación familia-escuela

La primera dimensión constituye la base relacional sobre la que funcionan las demás. Cuando familia y escuela solamente se comunican después de una mala calificación, una ausencia o un problema conductual, la relación adquiere progresivamente un carácter reactivo. La comunicación bidireccional supone que ambas partes pueden informar, preguntar, escuchar, expresar preocupaciones y participar en la construcción de respuestas. Dauber y Epstein (1993) analizaron las actitudes y prácticas de participación parental en escuelas; mientras que Epstein y Salinas (2004) plantearon un modelo de colaboración que contempla diferentes formas de implicación entre escuela, familia y comunidad.

El planteamiento de Epstein y Salinas (2004) resulta particularmente útil como antecedente de esta propuesta porque comprende la participación mediante diferentes ámbitos: apoyo a la parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, participación en decisiones y colaboración con la comunidad. Estas modalidades muestran que la participación familiar no puede reducirse a asistir a reuniones o responder convocatorias escolares. El Modelo Integral propuesto retoma esta lógica de diversidad de vínculos, pero la reorganiza alrededor de necesidades educativas concretas y de la continuidad de las trayectorias del estudiante.

La confianza constituye una condición para que la comunicación produzca información útil. Una familia que teme ser culpabilizada puede ocultar dificultades, mientras una escuela que anticipa respuestas hostiles puede limitarse a comunicaciones formales.

Construir confianza requiere contactos que no estén asociados exclusivamente con problemas, claridad sobre los procedimientos y respeto por las diferentes perspectivas. Comer (1986) situó la participación de los padres dentro de los procesos escolares, mostrando tempranamente la importancia de superar la separación rígida entre hogar e institución educativa.

Los acuerdos representan la traducción operativa de la comunicación. Después de una reunión sobre una dificultad académica, conductual o de asistencia debería quedar claro qué hará la escuela, qué puede hacer la familia, qué responsabilidad corresponde al estudiante y cuándo se revisará la situación. Sin esta concreción, las reuniones pueden convertirse en intercambios de preocupaciones que no modifican las condiciones que originaron la convocatoria. Los acuerdos deben ser comprensibles, realistas, proporcionales y susceptibles de seguimiento.

El acceso a información constituye otra condición de participación. Las familias necesitan conocer oportunamente asistencia, progreso académico, dificultades relevantes, normas, apoyos disponibles y canales para comunicarse. Sin embargo, informar no equivale a involucrar. La participación aparece cuando existe posibilidad de preguntar, aportar información y formar parte de determinadas decisiones. Razeto (2018) destaca la necesidad de estrategias concretas para promover la participación familiar, lo que refuerza la conveniencia de crear oportunidades institucionales y no limitarse a esperar iniciativas espontáneas.

El estudiante participa igualmente dentro de esta dimensión. Las conversaciones entre familia y escuela que afectan directamente su experiencia no deberían desarrollarse sistemáticamente como si estuviera ausente de su propio proceso. Según edad y madurez, puede explicar dificultades, plantear necesidades, asumir compromisos y valorar posteriormente los resultados. Su participación permite que la vinculación

deje de funcionar exclusivamente como una alianza entre adultos para controlar al estudiante y se transforme en una estructura de acompañamiento en la que este desarrolla progresivamente autonomía y responsabilidad.

- **Dimensión 2.** Aprendizaje y acompañamiento educativo

La segunda dimensión sitúa el aprendizaje dentro de la vinculación familia-escuela sin trasladar a las familias responsabilidades pedagógicas que corresponden a la institución. Su propósito consiste en establecer mecanismos para detectar dificultades académicas, acompañar hábitos y responsabilidades, facilitar apoyos y realizar seguimiento. Henderson y Berla (1994) situaron a la familia como un componente relevante para el logro educativo; mientras que Epstein y Salinas (2004) incorporan el aprendizaje en el hogar entre las modalidades de colaboración.

Las bajas calificaciones constituyen una de las señales que pueden activar esta dimensión, pero nunca deberían analizarse de manera aislada. Una disminución repentina de las notas, materias reprobadas, evaluaciones repetidas o tareas incumplidas pueden responder a dificultades de comprensión, problemas de organización, ausencias, cambios emocionales, conflictos escolares o circunstancias familiares. La función inicial consiste en comprender qué está ocurriendo antes de decidir qué intervención corresponde. El modelo evita así convertir la calificación en diagnóstico y la utiliza como información dentro de un análisis más amplio de la trayectoria.

El seguimiento del aprendizaje requiere información comprensible y oportuna. La familia necesita saber qué dificultad se ha identificado, qué está haciendo la escuela y qué acompañamiento puede realizar desde el hogar. Esto puede incluir organización del tiempo, establecimiento de rutinas, disponibilidad de un espacio razonable para estudiar, seguimiento de

responsabilidades y comunicación cuando aparecen obstáculos. No se espera que padres o cuidadores sustituyan al docente ni que dominen los contenidos académicos, sino que contribuyan a sostener condiciones favorables para aprender.

El apoyo pedagógico corresponde fundamentalmente a la institución educativa. Cuando se identifica una dificultad académica, la escuela debe valorar qué medidas pueden implementarse mediante tutorías, refuerzo, adaptación de estrategias, orientación o recursos disponibles. La familia puede apoyar la continuidad de estas medidas y proporcionar información sobre aquello que observa fuera del aula. La coordinación evita que la respuesta se reduzca a exigir al estudiante que estudie más cuando el problema puede requerir una intervención pedagógica diferente.

La autonomía constituye el horizonte de esta dimensión. El acompañamiento familiar no debería convertirse en supervisión permanente de cada tarea. A medida que el estudiante desarrolla competencias, necesita asumir progresivamente responsabilidades sobre horarios, materiales, tareas y solicitud de ayuda. La función de los adultos cambia desde una supervisión más directa hacia un acompañamiento que permita al estudiante gestionar su aprendizaje. El objetivo no es producir dependencia de la vigilancia familiar, sino desarrollar capacidad para aprender y responder progresivamente por sus obligaciones.

- **Dimensión 3.** Asistencia, permanencia y continuidad educativa

La tercera dimensión reconoce que la asistencia constituye una condición básica para sostener la trayectoria educativa. Las faltas reiteradas, impuntualidad, ausentismo y períodos prolongados de desconexión pueden relacionarse con dificultades académicas, familiares, sociales, sanitarias o de convivencia. Por ello, el modelo propone que la asistencia sea observada no solamente como dato

administrativo, sino como indicador capaz de activar procesos de indagación y acompañamiento cuando aparecen patrones preocupantes.

Una falta ocasional posee un significado diferente de una sucesión de ausencias o retrasos que comienza a consolidarse. El sistema debe permitir identificar tendencias antes de que se conviertan en ausentismo persistente. La primera respuesta no debería consistir automáticamente en sancionar, sino en establecer contacto y conocer las causas. Una familia puede estar atravesando dificultades de transporte, enfermedad, responsabilidades de cuidado, precariedad económica, conflictos o situaciones que necesitan respuestas distintas. Comprender la causa permite decidir si corresponde una medida educativa, familiar, social o interinstitucional.

El rezago puede aparecer como consecuencia y, al mismo tiempo, como causa de nuevas ausencias. Un estudiante que pierde clases puede experimentar mayores dificultades para comprender contenidos; posteriormente puede evitar asistir porque se siente atrasado, aumentando todavía más la distancia respecto al grupo. Esta dinámica muestra por qué la asistencia debe vincularse con la dimensión de aprendizaje. La reincorporación no consiste únicamente en conseguir que el estudiante vuelva físicamente a la escuela, sino en proporcionar condiciones que permitan recuperar aprendizajes y reconstruir su participación.

La recuperación debe organizarse de manera proporcional. Después de una ausencia prolongada, exigir inmediatamente todas las actividades acumuladas puede aumentar la sensación de imposibilidad. Resulta más adecuado identificar aprendizajes prioritarios, establecer un plan gradual y proporcionar apoyos. Familia, estudiante y escuela necesitan conocer qué debe recuperarse, en qué plazo y mediante qué recursos. La finalidad consiste en cerrar progresivamente la brecha generada por la ausencia sin transformar el regreso en una nueva fuente de exclusión.

El riesgo de abandono debe entenderse como proceso y no únicamente como el momento final en que el estudiante deja de asistir. Las señales pueden aparecer previamente mediante ausencias, rezago, dificultades académicas, conflictos, escasa pertenencia o situaciones familiares complejas. El modelo propone utilizar la combinación de indicadores para identificar necesidades antes de la desvinculación. De esta manera, la continuidad educativa se convierte en una responsabilidad preventiva y no exclusivamente en una intervención posterior al abandono.

- **Dimensión 4.** Convivencia, bienestar y protección

La cuarta dimensión integra las situaciones que afectan la seguridad, las relaciones y el bienestar socioemocional. Bullying, cyberbullying, peleas, conflictos recurrentes, discriminación y problemas conductuales requieren respuestas que protejan a quienes resultan afectados y, simultáneamente, permitan comprender las dinámicas implicadas. La vinculación con la familia adquiere aquí especial importancia porque determinadas señales pueden observarse inicialmente en el hogar, mientras otras aparecen exclusivamente dentro de la escuela.

La protección constituye el criterio prioritario cuando existe riesgo de daño. La comunicación con las familias debe realizarse sin exponer innecesariamente información sobre otros estudiantes y sin generar condiciones que favorezcan represalias. La institución necesita procedimientos claros para recibir reportes, valorar situaciones, adoptar medidas inmediatas y realizar seguimiento. El modelo evita considerar resuelto un problema simplemente porque cesó momentáneamente la conducta visible. La protección exige comprobar posteriormente si el estudiante se siente seguro y si existen señales de reincidencia.

Los problemas conductuales necesitan analizarse mediante criterios semejantes. Una conducta agresiva o un incumplimiento reiterado requiere límites y consecuencias, pero también comprensión de los

factores que están favoreciendo su mantenimiento. La familia aporta información sobre cambios y circunstancias externas; la escuela aporta observaciones procedentes del contexto educativo. La combinación de ambas perspectivas permite formular respuestas más precisas que aquellas basadas exclusivamente en sanciones.

El bienestar socioemocional atraviesa toda esta dimensión. Un estudiante puede no participar directamente en una pelea o situación de bullying y, sin embargo, experimentar miedo, aislamiento, rechazo o dificultades de pertenencia. Por ello, la convivencia no debería medirse únicamente mediante el número de incidentes registrados. También resulta necesario considerar la percepción de seguridad, calidad de las relaciones y posibilidades de pedir ayuda. Mendoza Torres et al. (2025) proponen una estrategia de integración entre escuela, familia y comunidad orientada a la formación socioemocional, mostrando la pertinencia de articular estos entornos alrededor del desarrollo integral.

- **Dimensión 5.** Vulnerabilidad y articulación comunitaria

La quinta dimensión se activa cuando las necesidades identificadas se relacionan con situaciones familiares o sociales que requieren apoyos adicionales o exceden las competencias directas de la institución educativa. La pobreza extrema, precariedad habitacional, inseguridad alimentaria, violencia familiar, enfermedades graves, problemas de salud mental de cuidadores, migración parental, encarcelamiento, responsabilidades de cuidado o trabajo infantil pueden afectar de maneras diferentes la experiencia educativa. La presencia de cualquiera de estas circunstancias no permite predecir automáticamente el desempeño o comportamiento del estudiante, pero puede indicar necesidades que requieren acompañamiento específico.

La función de la escuela consiste inicialmente en identificar cómo la situación está afectando la experiencia educativa y determinar qué apoyo puede proporcionar dentro de sus competencias. Cuando la necesidad corresponde a otro ámbito, debe existir una vía de articulación con servicios sociales, sanitarios, de salud mental, protección u organizaciones comunitarias. La derivación no significa simplemente entregar un contacto a la familia. Cuando sea posible y corresponda, debe facilitarse el acceso y establecerse un mecanismo para conocer si el apoyo pudo activarse, respetando siempre la privacidad y las competencias de cada institución.

Banks (2004) permite situar la cooperación entre educadores, familias y comunidades dentro de una perspectiva de mejora escolar. Esta articulación requiere que la institución conozca su territorio. Un modelo integral debería disponer de un mapa actualizado de recursos comunitarios que identifique qué organizaciones existen, qué servicios ofrecen, a quiénes atienden, cómo se accede y cuáles son sus mecanismos de contacto. Sin este conocimiento, la expresión trabajo con la comunidad puede permanecer en un nivel declarativo sin capacidad operativa.

Las redes de protección adquieren especial importancia cuando existen situaciones que comprometen derechos o seguridad. En estos casos, la coordinación debe realizarse conforme a las responsabilidades institucionales y procedimientos aplicables. La escuela no puede investigar por cuenta propia situaciones que corresponden a autoridades o profesionales especializados ni exponer innecesariamente al estudiante mediante interrogatorios repetidos. Su responsabilidad consiste en reconocer señales, proteger, documentar aquello que corresponda y activar los mecanismos institucionales establecidos.

La articulación comunitaria también posee una dimensión preventiva y no debería limitarse a situaciones graves. Organizaciones culturales, deportivas, universidades y otros recursos territoriales pueden ampliar oportunidades de aprendizaje, participación, recreación y pertenencia. La comunidad se convierte así no solamente en una red para responder ante problemas, sino también en un espacio capaz de fortalecer factores protectores. Esta orientación evita construir un modelo comunitario asociado exclusivamente con vulnerabilidad y derivación.

- **Dimensión 6.** Seguimiento, evaluación y sostenibilidad

La sexta dimensión permite determinar si las acciones emprendidas producen realmente los cambios esperados. Sin seguimiento, una reunión, acuerdo, apoyo pedagógico o derivación puede registrarse como actividad realizada, aunque no haya modificado la situación que motivó la intervención. El modelo diferencia, por tanto, entre acciones y resultados. Haber llamado a una familia constituye una acción; mejorar la asistencia, recuperar aprendizajes o reducir determinados conflictos constituye un posible resultado. Esta distinción resulta fundamental para evaluar la efectividad de las intervenciones.

El seguimiento de casos debe ser proporcional a la necesidad identificada. Las situaciones de baja complejidad pueden requerir únicamente una revisión posterior, mientras aquellas que combinan dificultades académicas, ausentismo, conflictos y vulnerabilidad familiar necesitan un acompañamiento más sistemático. Cada intervención debería especificar qué situación se pretende modificar, qué acciones se acordaron, quién es responsable de ellas, cuándo se revisarán y qué indicadores permitirán valorar cambios. Esto evita que los casos permanezcan abiertos indefinidamente sin objetivos claros.

Los indicadores deben combinar información cuantitativa y cualitativa. Pueden considerarse asistencia, puntualidad, calificaciones, cumplimiento de tareas, incidentes de convivencia, participación familiar, acceso a apoyos y continuidad educativa, pero estos datos necesitan interpretarse junto con información sobre bienestar, pertenencia, percepción de seguridad y valoración de estudiantes y familias. Un aumento de asistencia puede representar un avance importante, aunque todavía persistan dificultades académicas; una mejora de calificaciones puede coexistir con problemas socioemocionales que requieren seguimiento.

La evaluación de las intervenciones permite distinguir entre aquello que funciona y aquello que necesita modificarse. Si después de varias semanas una estrategia no produce cambios, repetirla indefinidamente carece de sentido. Deben revisarse las causas inicialmente identificadas, la aplicación de los acuerdos y la pertinencia de los apoyos. La evaluación no busca determinar quién incumplió para asignar culpabilidad, sino producir información que permita ajustar la intervención.

La sostenibilidad institucional depende de convertir estos procedimientos en parte del funcionamiento ordinario de la escuela. Comer y Haynes (1992) abordaron los efectos de un programa de desarrollo escolar caracterizado por una perspectiva de participación y articulación; mientras que Epstein y Salinas (2004) muestran la importancia de institucionalizar las asociaciones con familias y comunidades. Desde esta perspectiva, la continuidad requiere responsabilidades definidas, registros pertinentes, mecanismos de coordinación, formación del personal y evaluación periódica.

La mejora institucional aparece cuando la información acumulada trasciende los casos individuales. Si numerosos estudiantes presentan dificultades semejantes, puede existir un problema que requiere

una respuesta colectiva. Un aumento generalizado de ausencias, conflictos en determinados espacios, dificultades reiteradas en una asignatura o escasa participación de ciertas familias deberían conducir a revisar prácticas institucionales. El modelo utiliza así el seguimiento no solamente para acompañar estudiantes, sino también para aprender sobre el funcionamiento de la propia escuela.

Las seis dimensiones forman un sistema interdependiente. Una baja calificación puede activar inicialmente la dimensión de aprendizaje, pero durante el análisis pueden aparecer faltas reiteradas, dificultades emocionales o una situación familiar compleja. En ese momento intervienen las dimensiones de continuidad educativa, bienestar y articulación comunitaria. Esta capacidad para conectar información constituye una diferencia fundamental respecto de las respuestas fragmentadas. El estudiante posee una única trayectoria, aunque las instituciones organicen administrativamente sus problemas en categorías diferentes.

La propuesta puede representarse mediante una estructura concéntrica cuyo centro sea el estudiante. A su alrededor se sitúan familia, escuela y comunidad como entornos corresponsables, mientras las seis dimensiones organizan los ámbitos de intervención. La comunicación permite conectar a los actores; el acompañamiento sostiene el aprendizaje; la asistencia protege la continuidad; la convivencia proporciona seguridad y bienestar; la articulación comunitaria amplía los recursos disponibles; y el seguimiento permite conocer resultados y sostener las mejoras. Esta representación evita establecer una jerarquía rígida entre dimensiones y muestra que todas convergen sobre la trayectoria educativa (Figura 3.1).

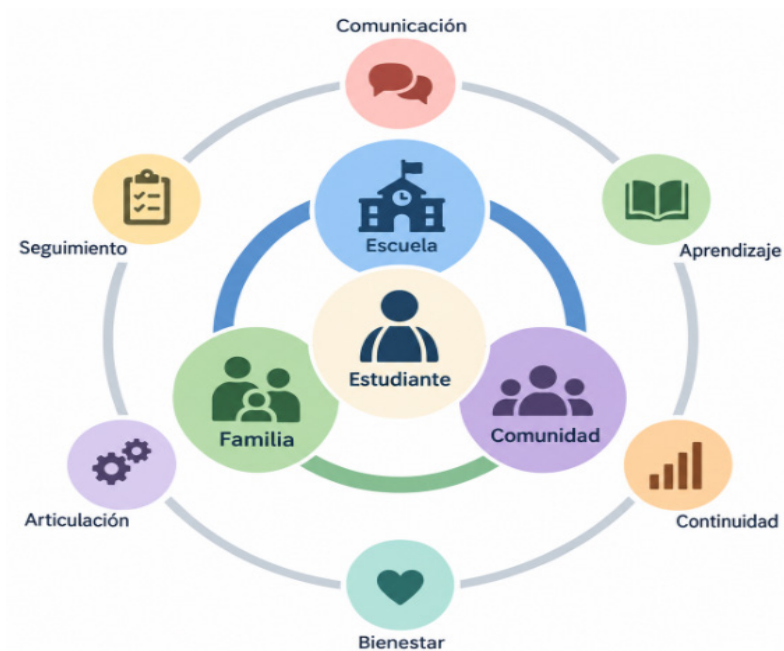


Figura 3.1. Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad.

El modelo tampoco establece una secuencia obligatoria idéntica para todos los casos. Una intervención puede comenzar por cualquiera de las dimensiones según la señal detectada. Lo importante es que exista un procedimiento común: identificar la situación, escuchar al estudiante, reunir información pertinente, determinar necesidades y factores protectores, acordar responsabilidades, implementar apoyos, realizar seguimiento y valorar resultados. Cuando la situación exceda las competencias educativas, se incorporan los recursos comunitarios o profesionales correspondientes sin interrumpir el acompañamiento escolar.

Esta flexibilidad permite aplicar el modelo tanto a situaciones preventivas como a dificultades ya establecidas. No es necesario esperar una baja calificación para conversar sobre aprendizaje ni una acumulación de faltas para trabajar la asistencia.

Tampoco debe esperarse un episodio grave de violencia para fortalecer la convivencia. La vinculación cotidiana crea las condiciones para que la intervención posterior sea más rápida y confiable. La prevención constituye, por ello, una característica estructural y no una actividad independiente añadida al modelo.

El enfoque propuesto también modifica la manera de interpretar la participación familiar. La familia deja de ser convocada únicamente para recibir información o responder por los problemas del estudiante y pasa a formar parte de un proceso de análisis y acompañamiento. Epstein y Salinas (2004) constituyen un antecedente fundamental al concebir múltiples tipos de implicación y colaboración. La propuesta aquí desarrollada amplía esa lógica hacia un sistema que integra explícitamente aprendizaje, continuidad educativa, convivencia, vulnerabilidad, protección y evaluación dentro de una misma arquitectura de vinculación.

Del mismo modo, la comunidad deja de ocupar una posición periférica. No aparece solamente cuando la escuela necesita recursos extraordinarios, sino como parte del ecosistema en el que se desarrolla la trayectoria educativa. La territorialidad permite reconocer que las posibilidades reales de una familia y una escuela dependen también de los servicios, organizaciones, relaciones y oportunidades existentes en su entorno. El modelo debe adaptarse a estas condiciones y evitar establecer procedimientos imposibles de aplicar en determinados contextos.

La propuesta se sostiene, finalmente, sobre una concepción no determinista de las dificultades educativas. Una baja calificación no anuncia necesariamente fracaso escolar; varias faltas no significan inevitablemente abandono; un problema conductual no define al estudiante; una situación familiar vulnerable no determina su rendimiento; y una experiencia de conflicto no condena su convivencia

futura. Las señales permiten identificar necesidades y orientar apoyos, pero las trayectorias pueden modificarse mediante intervenciones oportunas y relaciones protectoras.

El Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad convierte así la corresponsabilidad en una estructura operativa. Familia, escuela y comunidad mantienen funciones diferenciadas, pero disponen de mecanismos para comunicarse, coordinarse y responder conjuntamente cuando las necesidades del estudiante lo requieren. La participación deja de ser una actividad ocasional, la prevención se incorpora al funcionamiento cotidiano, la detección temprana permite intervenir antes de que las dificultades se acumulen y el seguimiento proporciona información para ajustar las respuestas.

Su finalidad última es proteger la trayectoria educativa en todas sus dimensiones. Esto implica favorecer el aprendizaje, pero también sostener la asistencia, fortalecer la pertenencia, prevenir la violencia, responder ante situaciones de vulnerabilidad, promover el bienestar y garantizar que el estudiante encuentre apoyos cuando aparecen dificultades. La vinculación adquiere verdadero sentido cuando consigue conectar los recursos que ya existen alrededor del niño o adolescente y convertirlos en una red coherente de oportunidades educativas y de protección.

Desde esta perspectiva, el éxito del modelo no debería medirse por la cantidad de reuniones realizadas, mensajes enviados o familias convocadas, sino por su capacidad para producir relaciones más accesibles, detectar tempranamente necesidades, movilizar apoyos pertinentes y sostener trayectorias educativas. Una institución puede realizar numerosas actividades de participación y mantener, sin embargo, relaciones fragmentadas con las familias. La evaluación debe centrarse en la calidad y efectos de la vinculación, no solamente en su volumen.

El Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad propone pasar de una relación episódica a un sistema permanente de corresponsabilidad educativa. Sus seis dimensiones permiten organizar la comunicación, el aprendizaje, la continuidad educativa, la convivencia, la protección, la articulación comunitaria y la evaluación sin perder de vista que todas ellas pertenecen a una misma trayectoria. Su carácter flexible posibilita adaptarlo a diferentes territorios y configuraciones familiares, mientras su orientación preventiva permite actuar antes de que las dificultades se transformen en procesos de exclusión.

El estudiante permanece en el centro y alrededor de él se articulan familia, escuela y comunidad, no como instituciones que compiten por determinar a quién corresponde la responsabilidad, sino como entornos que poseen capacidades diferentes y complementarias. La fortaleza del modelo reside precisamente en esa articulación: reconocer tempranamente las dificultades, identificar también los recursos disponibles, distribuir responsabilidades, intervenir de manera proporcional y evaluar continuamente los resultados. De esta forma, la vinculación deja de constituir un principio deseable formulado en términos generales y se convierte en una estrategia institucional organizada para favorecer aprendizaje, inclusión, protección, bienestar y continuidad educativa.

3.2. Sistema integral de alerta, valoración y detección temprana de riesgos y factores protectores

La prevención de las dificultades educativas requiere que las instituciones sean capaces de reconocer señales relevantes antes de que estas se acumulen y produzcan consecuencias más difíciles de revertir. El abandono escolar, el rezago, el deterioro académico, los problemas de convivencia o la desvinculación educativa rara vez aparecen de manera completamente repentina; con frecuencia están precedidos por cambios en la asistencia, el rendimiento, la

participación, las relaciones o el comportamiento del estudiante. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) sitúa los sistemas de alerta temprana como herramientas destinadas a identificar oportunamente estudiantes en riesgo de abandono y favorecer respuestas preventivas. Desde esta perspectiva, detectar tempranamente no significa predecir de manera determinista el futuro del estudiante, sino reconocer señales que justifican una valoración más cuidadosa.

Los sistemas de alerta temprana han adquirido especial relevancia porque permiten transformar información educativa dispersa en señales que orientan decisiones. Donoso-Díaz et al. (2018) analizan estos sistemas en relación con estudiantes en riesgo de abandono; mientras que Henríquez y Escobar (2016) desarrollan un modelo dirigido a identificar estudiantes con riesgo de deserción. Aunque algunos antecedentes proceden de la educación superior, el principio resulta transferible como fundamento metodológico: determinados indicadores pueden utilizarse para reconocer tempranamente trayectorias que comienzan a presentar dificultades y activar procesos de valoración antes de que se produzca una ruptura educativa.

Sin embargo, el sistema que aquí se propone amplía deliberadamente esa lógica. Su finalidad no consiste exclusivamente en anticipar el abandono escolar ni en generar una predicción estadística, sino en detectar, interpretar y valorar señales procedentes de diferentes dimensiones de la experiencia educativa. El Sistema Integral de Alerta, Valoración y Detección Temprana de Riesgos y Factores Protectores se concibe como un componente operativo del Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad desarrollado anteriormente. Su función consiste en proporcionar un procedimiento mediante el cual la escuela pueda identificar una señal, determinar su significado dentro de la situación global del estudiante, reconocer riesgos

y recursos protectores, establecer un nivel de alerta y decidir qué respuesta resulta proporcional.

De Vasconcelos et al. (2023) avanzan hacia una comprensión relacional de los sistemas de alerta al proponer un modelo para identificar estudiantes en riesgo que considera las relaciones existentes entre diferentes factores. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la propuesta desarrollada aquí, porque una señal educativa adquiere significados distintos según las circunstancias que la acompañan. Tres faltas escolares pueden responder a una enfermedad temporal, pero también pueden formar parte de una trayectoria caracterizada por dificultades académicas, conflictos escolares y vulnerabilidad familiar. El indicador visible puede ser semejante; mientras que el riesgo, las necesidades y las respuestas necesarias son completamente diferentes.

Por ello, el principio fundamental del sistema es que una señal aislada no genera automáticamente una intervención intensiva ni permite clasificar al estudiante como estudiante de riesgo. La señal activa inicialmente un proceso de observación y valoración cuya profundidad depende de su naturaleza, persistencia y gravedad. Esta precaución evita dos errores opuestos: minimizar indicadores que, considerados conjuntamente, muestran una trayectoria preocupante, o sobrerreaccionar ante acontecimientos ocasionales que pueden resolverse mediante el funcionamiento educativo ordinario. La detección temprana debe ser sensible para reconocer problemas emergentes y suficientemente prudente para evitar clasificaciones innecesarias.

Bañeres et al. (2020) muestran cómo los sistemas de alerta pueden utilizar información sobre el comportamiento educativo para detectar estudiantes en riesgo; mientras que Chung y Lee (2019) estudian modelos predictivos aplicados al abandono escolar. Estos desarrollos muestran las posibilidades del

análisis sistemático de información, aunque también hacen necesario distinguir entre predicción y decisión educativa. Un indicador, algoritmo o puntuación puede advertir que existe una probabilidad mayor de determinada dificultad, pero no sustituye la valoración contextual realizada por las personas que conocen al estudiante. En el modelo propuesto, los datos funcionan como señales para orientar la observación y no como mecanismos automáticos para etiquetar o sancionar.

El sistema se organiza alrededor de seis áreas de observación: académica; asistencia y permanencia; convivencia escolar; conducta; dimensión socioemocional; y situación familiar y social. Estas áreas permiten reunir información que habitualmente se encuentra distribuida entre docentes, registros administrativos, familias y otros actores. Su integración facilita reconocer patrones que permanecerían ocultos si cada dificultad fuera analizada independientemente. El objetivo no consiste en vigilar permanentemente al estudiante, sino en disponer de una estructura que permita interpretar de manera organizada información relevante cuando aparece una preocupación.

- **Área académica**

El área académica comprende cambios o dificultades relacionadas con el aprendizaje y el desempeño escolar. Pueden constituir señales una disminución significativa de las calificaciones, materias reprobadas, tareas reiteradamente incumplidas, evaluaciones no realizadas, dificultades persistentes para comprender determinados contenidos, pérdida de participación, rezago respecto a aprendizajes esperados o cambios importantes en el rendimiento habitual. Ninguna de estas situaciones demuestra por sí sola la existencia de un riesgo grave. Su significado depende de los antecedentes del estudiante, duración de la dificultad, número de áreas afectadas y relación con otras señales.

Una disminución repentina de las calificaciones merece especial atención cuando contrasta

claramente con el desempeño anterior. En lugar de interpretar inmediatamente el cambio como falta de esfuerzo, resulta necesario indagar si coincide con ausencias, dificultades de aprendizaje, conflictos, cambios familiares, problemas emocionales u otras circunstancias. El sistema busca precisamente evitar que una manifestación académica sea tratada exclusivamente como un problema académico cuando puede constituir la expresión visible de una dificultad localizada en otro ámbito de la vida del estudiante.

La evolución temporal resulta especialmente importante. Una calificación baja aislada posee menor capacidad informativa que una tendencia descendente sostenida durante varias semanas o asignaturas. De igual manera, el incumplimiento ocasional de una tarea debe distinguirse de un patrón creciente de desconexión académica. El sistema considera la frecuencia, duración e impacto para determinar cuándo una variación normal de la trayectoria comienza a convertirse en una señal que requiere valoración. La detección temprana se orienta a reconocer ese cambio antes de que el deterioro se consolide.

- **Área de asistencia y permanencia**

La asistencia constituye uno de los indicadores más relevantes para observar la continuidad educativa. Faltas reiteradas, impuntualidad creciente, ausencias en determinadas asignaturas, períodos prolongados sin asistir o dificultades recurrentes para permanecer durante toda la jornada pueden constituir señales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) relaciona los sistemas de alerta temprana con la prevención del abandono escolar, por lo que el monitoreo de indicadores vinculados con la continuidad resulta fundamental para intervenir antes de que la desvinculación sea completa.

No obstante, el número de faltas necesita contextualizarse. Una ausencia puede relacionarse con enfermedad, dificultades de transporte, responsabilidades familiares,

problemas económicos, miedo a asistir, conflictos escolares o numerosas circunstancias adicionales. Por ello, el sistema no establece una relación automática entre ausencia y desinterés. Cuando aparece un patrón, la escuela debe conocer sus causas, valorar su repercusión sobre el aprendizaje y determinar qué apoyos podrían favorecer la continuidad. El propósito del registro no es solamente contabilizar faltas, sino comprender qué significan dentro de la trayectoria.

Rabuco Hidalgo (2022) analiza factores asociados con la prevención del abandono escolar desde una experiencia de tutorías pedagógicas. Este enfoque refuerza la importancia de combinar la identificación del riesgo con mecanismos concretos de acompañamiento. Detectar que un estudiante comienza a desvincularse carece de utilidad si la institución no dispone posteriormente de alternativas para intervenir. La alerta debe conectarse, por tanto, con acciones orientadas a recuperar asistencia, aprendizajes y pertenencia escolar, ajustadas a las causas identificadas.

- **Área de convivencia escolar**

La convivencia constituye otra dimensión necesaria porque las relaciones escolares pueden favorecer o deteriorar la continuidad educativa. Conflictos recurrentes, bullying, ciberbullying, peleas, amenazas, discriminación, aislamiento, rechazo o dificultades persistentes con compañeros pueden afectar la seguridad y el sentido de pertenencia. La existencia de un conflicto ocasional no determina automáticamente una alerta elevada, pero la repetición, intensificación o combinación con miedo, ausencias y deterioro académico modifica significativamente su relevancia.

La valoración debe considerar quiénes participan, qué ocurrió, si existen antecedentes, con qué frecuencia se produce, si existe desequilibrio de poder, qué consecuencias ha generado y cómo percibe el estudiante su seguridad. Esta información permite diferenciar situaciones que requieren mediación de

aquellas en las que esta podría resultar inadecuada debido a la existencia de victimización, intimidación o riesgo. La convivencia no debe incorporarse al sistema únicamente mediante registros disciplinarios, porque determinadas experiencias relevantes pueden no generar sanciones y, sin embargo, afectar profundamente al estudiante.

Una modificación significativa de las relaciones también puede funcionar como señal. Un estudiante que anteriormente participaba y comienza a aislarse, que cambia abruptamente de grupo o que evita determinados espacios escolares puede estar mostrando una dificultad que todavía no ha sido comunicada. El sistema no presupone la causa de esos cambios, sino que los utiliza como información para decidir si corresponde conversar con el estudiante, contrastar observaciones y valorar conjuntamente otros indicadores.

- **Área conductual**

La dimensión conductual comprende cambios persistentes o significativos en el comportamiento. Agresividad, impulsividad, desafío reiterado a las normas, conflictos frecuentes con docentes o compañeros, abandono del aula, daños a pertenencias y otras actuaciones pueden constituir señales cuando su intensidad, frecuencia o impacto supera los episodios ocasionales propios de la convivencia cotidiana. La finalidad de incorporarlas al sistema no consiste en convertir la alerta temprana en un mecanismo disciplinario, sino en identificar cuándo un comportamiento puede indicar una necesidad que requiere comprensión y acompañamiento.

La conducta debe describirse mediante hechos observables y no mediante etiquetas. Registrar que un estudiante participó en varias peleas durante un período determinado proporciona información analizable; registrarlo simplemente como conflictivo introduce una valoración subjetiva que puede condicionar

decisiones posteriores. La calidad de la información resulta fundamental para evitar que las expectativas de los adultos sustituyan los hechos. El sistema necesita registros suficientemente concretos para comparar frecuencia, contexto y evolución.

Los antecedentes permiten determinar si se trata de una modificación reciente o de una dificultad persistente. También resulta necesario conocer en qué contextos aparece la conducta y dónde no se presenta. Un estudiante puede experimentar problemas únicamente durante determinadas actividades o interacciones, lo que proporciona información sobre posibles desencadenantes. Esta mirada contextual ayuda a identificar intervenciones más específicas y evita atribuir automáticamente la conducta a una característica permanente del estudiante.

- **Área socioemocional**

La dimensión socioemocional incorpora señales relacionadas con bienestar, participación, relaciones y cambios emocionales que pueden repercutir sobre la experiencia educativa. Aislamiento repentino, pérdida marcada de interés, irritabilidad persistente, preocupación intensa, retraimiento, dificultades de integración o cambios significativos en la participación pueden justificar una valoración cuando persisten o interfieren con el funcionamiento escolar. La escuela no utiliza estas señales para realizar diagnósticos clínicos, sino para reconocer cuándo un estudiante puede necesitar escucha, apoyo o valoración profesional.

Esta distinción resulta esencial. Un sistema educativo de alerta no debe convertirse en un instrumento de diagnóstico psicológico improvisado. Los docentes pueden observar que una conducta ha cambiado, registrar su duración y conocer su impacto sobre el aprendizaje o las relaciones, pero determinadas conclusiones corresponden a profesionales especializados. La función de la detección temprana consiste en reconocer cuándo la información disponible

justifica solicitar una valoración adicional y facilitar el acceso al apoyo correspondiente.

La participación directa del estudiante adquiere particular importancia en esta dimensión. Determinadas dificultades no son visibles externamente y solo pueden conocerse cuando existe un espacio seguro para expresarlas. Preguntar cómo está experimentando la situación, qué le preocupa, qué considera que está influyendo y qué apoyo cree necesitar permite incorporar información que los registros institucionales no contienen. Su voz constituye una fuente fundamental dentro de la valoración integral.

- **Área familiar y social**

La situación familiar y social completa el sistema porque determinadas señales educativas pueden estar relacionadas con circunstancias externas a la escuela. Cambios familiares importantes, dificultades económicas, precariedad, enfermedad, migración, separación, duelo, responsabilidades de cuidado, conflictos o dificultades para acceder a recursos educativos pueden influir de formas diferentes sobre asistencia, rendimiento y bienestar. Su incorporación al análisis no pretende convertir la vida familiar en objeto de vigilancia institucional, sino reconocer únicamente aquellos elementos que resultan pertinentes para comprender y acompañar la trayectoria educativa.

Rodríguez entre la información educativa y familiar requiere especial prudencia en materia de privacidad. La escuela necesita conocer aquello que resulte necesario para proporcionar apoyo, pero no tiene derecho a investigar indiscriminadamente la vida privada de las familias. Debe solicitarse información pertinente, explicar por qué puede resultar útil y limitar su circulación a quienes necesitan conocerla para intervenir. La situación familiar nunca debe convertirse en una etiqueta que acompañe permanentemente al estudiante ni en una explicación automática de sus comportamientos.

La participación familiar permite además identificar recursos protectores que podrían permanecer invisibles para la escuela. Un estudiante puede atravesar dificultades económicas y disponer simultáneamente de una red extensa de familiares que proporciona apoyo; otro puede experimentar una situación familiar compleja y mantener una relación especialmente protectora con un cuidador. La valoración integral necesita registrar tanto las dificultades como los recursos disponibles, porque el nivel de riesgo depende también de la capacidad existente para afrontar las situaciones adversas.

• Factores de riesgo y factores protectores

El sistema diferencia explícitamente entre factores de riesgo y factores protectores. Los primeros corresponden a condiciones o circunstancias que pueden aumentar la probabilidad de dificultades educativas, mientras los segundos representan recursos personales, familiares, escolares o comunitarios capaces de disminuir vulnerabilidades, facilitar afrontamiento o sostener la trayectoria. Esta distinción evita construir una valoración centrada exclusivamente en déficits. Dos estudiantes expuestos a riesgos aparentemente semejantes pueden presentar trayectorias diferentes debido a los recursos protectores disponibles.

Entre los factores protectores pueden encontrarse una relación positiva con familiares, presencia de adultos confiables, vínculos favorables con docentes, amistades protectoras, pertenencia escolar, motivación académica, acceso a apoyo pedagógico, participación en actividades significativas y disponibilidad de recursos comunitarios. Su existencia no elimina automáticamente los riesgos, pero modifica la capacidad del estudiante y de su entorno para afrontarlos. Por ello, toda valoración debe preguntar simultáneamente qué está generando dificultad y qué puede utilizarse para responder a ella.

Esta perspectiva modifica la lógica de intervención. Si solamente se identifican riesgos, las respuestas tienden

a concentrarse en corregir problemas. Cuando también se reconocen factores protectores, resulta posible diseñar estrategias que fortalezcan aquello que ya funciona. Un docente con quien el estudiante mantiene una relación positiva puede convertirse en apoyo para su reincorporación; una familia extensa puede ayudar ante dificultades de cuidado; una actividad escolar significativa puede contribuir a recuperar pertenencia. Los recursos existentes forman parte de la intervención y no únicamente del diagnóstico.

- **Intensidad, frecuencia, duración e impacto de las señales**

Una señal adquiere significado mediante cuatro criterios fundamentales: intensidad, frecuencia, duración e impacto. La intensidad expresa la gravedad con que se manifiesta; la frecuencia indica cuántas veces ocurre; la duración permite conocer cuánto tiempo se ha mantenido; y el impacto muestra cuánto afecta el aprendizaje, asistencia, relaciones, seguridad o bienestar. Estos criterios permiten diferenciar situaciones ocasionales de patrones que necesitan respuestas progresivamente más intensivas.

La valoración conjunta resulta indispensable. Una conducta de elevada intensidad puede requerir una respuesta inmediata aunque haya ocurrido una sola vez, especialmente cuando compromete la seguridad. En cambio, determinadas señales de baja intensidad pueden adquirir relevancia por su persistencia. Llegar tarde algunos minutos puede parecer un problema menor, pero una impuntualidad prácticamente diaria durante meses puede afectar aprendizajes y revelar dificultades subyacentes. Ningún criterio debe utilizarse aisladamente.

El impacto constituye un criterio particularmente relevante porque conecta la señal con la trayectoria educativa. Una situación merece mayor prioridad cuando comienza a interferir significativamente con asistencia, aprendizaje, relaciones, seguridad o

bienestar. Esto permite evitar que el sistema responda únicamente a las conductas más visibles. Algunas dificultades silenciosas pueden producir un impacto considerable sin generar incidentes disciplinarios y, por ello, requieren mecanismos de detección que no dependan exclusivamente de reportes conductuales.

- **Acumulación, concurrencia y análisis multicausal**

Uno de los principios centrales del sistema es la acumulación de riesgos. Una dificultad académica aislada puede resolverse mediante apoyo ordinario, pero su significado cambia cuando coincide con ausencias, aislamiento, conflictos y una situación familiar compleja. De Vasconcelos et al. (2023) enfatizan la importancia de las relaciones entre factores dentro de la identificación de estudiantes en riesgo. El análisis debe observar, por tanto, no solamente cuántas señales existen, sino cómo se relacionan entre sí y si parecen estar configurando una trayectoria de creciente vulnerabilidad.

La concurrencia tampoco implica sumar mecánicamente indicadores. Tres señales leves no equivalen necesariamente a una señal crítica, y una única situación puede requerir atención inmediata si compromete seriamente la seguridad. El sistema necesita combinar información cuantitativa con juicio profesional contextualizado. La matriz propuesta posteriormente organiza esta valoración, pero no sustituye la deliberación de quienes conocen la situación ni los protocolos obligatorios que puedan existir ante determinadas circunstancias.

El análisis multicausal evita buscar una explicación única. El bajo rendimiento puede relacionarse simultáneamente con dificultades de aprendizaje, ausencias y estrés; una ausencia puede estar vinculada con problemas familiares y, al mismo tiempo, con miedo derivado de conflictos escolares. La pregunta fundamental deja de ser cuál es la causa y pasa a ser qué combinación de factores está influyendo y cuáles

pueden modificarse. Esta perspectiva permite construir intervenciones más completas y evita responsabilizar automáticamente al estudiante o a su familia.

- **Participación del estudiante, la familia y los docentes**

La valoración integral necesita integrar diferentes perspectivas. Los docentes aportan información sobre aprendizaje, asistencia, comportamiento, relaciones y cambios observados dentro de la institución. La familia puede informar sobre rutinas, acontecimientos recientes, comportamiento en el hogar y recursos disponibles. El estudiante aporta su experiencia directa, percepción de los problemas, necesidades y explicaciones. Ninguna de estas fuentes debería considerarse infalible ni descartarse automáticamente cuando existen discrepancias.

Las diferencias entre relatos pueden proporcionar información relevante. Un estudiante puede presentar dificultades exclusivamente en la escuela y desenvolverse adecuadamente en casa, o puede ocurrir lo contrario. La familia puede desconocer una situación de acoso y la escuela ignorar una circunstancia familiar significativa. La función de la valoración no consiste en determinar rápidamente quién posee la versión correcta, sino en reunir información suficiente para comprender las condiciones en las que aparecen las señales.

La participación del estudiante resulta especialmente necesaria para evitar que el sistema se transforme en un mecanismo mediante el cual los adultos deciden sobre él sin escucharlo. Según edad y madurez, debe conocer qué preocupación existe, poder aportar su perspectiva y participar en la definición de determinados apoyos. Esta participación no significa que pueda decidir unilateralmente si una situación grave debe ser atendida, pero garantiza que su experiencia forme parte del proceso.

• Niveles de alerta

Para organizar la respuesta, el sistema establece cuatro niveles: alerta baja, moderada, alta y crítica. Estos niveles no constituyen categorías permanentes del estudiante, sino estados temporales de una situación determinada. El nivel puede aumentar, mantenerse o disminuir según la evolución y los resultados del seguimiento. El propósito de clasificarlos consiste en establecer prioridades y relacionar la gravedad observada con la intensidad de la respuesta.

La alerta baja corresponde a señales aisladas, de intensidad limitada y escaso impacto, sin acumulación relevante de riesgos y con factores protectores suficientes. Puede incluir una dificultad académica puntual, una falta ocasional o un conflicto aislado que no haya generado consecuencias significativas. Generalmente requiere observación, comunicación ordinaria o apoyo educativo básico. La existencia de una alerta baja no significa ignorar la señal, sino responder proporcionalmente sin convertirla innecesariamente en un caso de intervención intensiva.

La alerta moderada aparece cuando las señales comienzan a repetirse, se prolongan, afectan más de un área o producen un impacto apreciable sobre la experiencia educativa. Pueden existir varias ausencias, disminución sostenida del rendimiento, conflictos recurrentes o cambios conductuales que requieren mayor análisis. En este nivel resulta conveniente realizar una valoración más estructurada, establecer acuerdos entre estudiante, familia y escuela, definir apoyos y fijar un período de seguimiento.

La alerta alta corresponde a situaciones persistentes, intensas o acumulativas que afectan significativamente el aprendizaje, asistencia, convivencia o bienestar. Puede existir concurrencia de varios riesgos, deterioro progresivo de la trayectoria o insuficiencia de los apoyos ordinarios. Este nivel requiere una intervención prioritaria, coordinación estrecha entre familia y

escuela y valoración de la necesidad de incorporar profesionales o servicios externos. El seguimiento debe ser más frecuente y los responsables de las actuaciones necesitan estar claramente definidos.

La alerta crítica corresponde a situaciones que implican riesgo grave o urgente para la seguridad, integridad, protección o continuidad educativa del estudiante. En estos casos, la respuesta no puede quedar condicionada a completar primero todos los pasos ordinarios de la matriz. Deben activarse inmediatamente los protocolos institucionales y mecanismos de protección correspondientes. La valoración integral continúa siendo necesaria, pero nunca debe utilizarse para retrasar una actuación obligatoria frente a una situación urgente.

La clasificación debe revisarse periódicamente. Un estudiante inicialmente situado en alerta moderada puede evolucionar favorablemente después de determinados apoyos y pasar a un nivel bajo. También puede ocurrir que nuevas señales aumenten la preocupación y exijan elevar la prioridad. Esta movilidad evita convertir los niveles en etiquetas permanentes y permite que el sistema represente la evolución real de la situación.

- **Valoración integral del caso**

Una vez identificada una señal que requiere análisis, comienza la valoración integral del caso. Esta etapa reúne antecedentes académicos, familiares, sociales, de asistencia y convivencia que resulten pertinentes. No se trata de elaborar un expediente ilimitado sobre la vida del estudiante, sino de obtener la información necesaria para comprender la situación. La selección de antecedentes debe responder siempre a una pregunta concreta: cómo ayuda esta información a valorar el riesgo, reconocer factores protectores o decidir una intervención.

Los antecedentes académicos permiten conocer si la dificultad es reciente o persistente, generalizada

o específica. Los registros de asistencia permiten identificar cambios y patrones. Los antecedentes de convivencia muestran si existen conflictos anteriores o situaciones de victimización. La información familiar y social ayuda a conocer circunstancias que pueden estar influyendo y recursos disponibles para afrontarlas. Integrar estas dimensiones evita tomar decisiones basadas únicamente en el acontecimiento que activó inicialmente la alerta.

Bañeres et al. (2023) muestran la importancia de que los sistemas de alerta no se limiten a identificar riesgo, sino que se vinculen con la intervención. Esta idea resulta esencial para el modelo propuesto. Una valoración solo tiene sentido si conduce a una decisión: continuar observando, aplicar apoyo educativo, establecer acuerdos, aumentar seguimiento, activar otra dimensión del modelo o solicitar intervención externa. Acumular información sin una finalidad operativa puede incrementar la burocracia sin mejorar la protección de la trayectoria.

- **Gravedad, urgencia y prioridad**

Gravedad y urgencia deben diferenciarse. Una situación puede ser grave por su impacto acumulado y, sin embargo, permitir una intervención planificada; otra puede requerir una actuación inmediata debido al riesgo presente. Esta distinción evita que todos los casos de alta complejidad sean tratados como emergencias y, simultáneamente, impide retrasar situaciones en las que la seguridad exige una respuesta inmediata. El nivel de prioridad surge de considerar conjuntamente gravedad, urgencia, evolución, factores protectores y recursos disponibles.

La disponibilidad de apoyos modifica igualmente la valoración. Una dificultad importante puede estar siendo contenida mediante una familia disponible, docentes comprometidos y servicios ya activados. Otra situación aparentemente menos intensa puede aumentar rápidamente de riesgo cuando el estudiante

carece de adultos protectores o existen importantes barreras de acceso. La valoración integral debe incorporar, por tanto, no solamente la magnitud del problema, sino también la capacidad real del entorno para responder.

- **Recursos familiares, escolares y comunitarios**

El sistema debe identificar explícitamente los recursos existentes antes de formular una intervención. En el ámbito familiar pueden encontrarse cuidadores disponibles, familiares extensos, rutinas protectoras y capacidad para acompañar determinadas medidas. En la escuela pueden existir tutorías, orientación, apoyo pedagógico, docentes de referencia y programas de convivencia. En la comunidad pueden encontrarse servicios sanitarios, sociales, psicológicos, organizaciones de protección, actividades deportivas, instituciones culturales y otros recursos pertinentes.

Esta identificación evita derivaciones innecesarias y permite utilizar primero los apoyos más próximos cuando son suficientes. Al mismo tiempo, impide mantener dentro de la escuela situaciones que requieren competencias especializadas. La pregunta no debería ser únicamente qué problema presenta el estudiante, sino qué necesita y quién posee las competencias y recursos para responder. Esta lógica mantiene la corresponsabilidad sin confundir las funciones de los diferentes actores.

- **Necesidad de intervención externa**

La intervención externa se considera cuando las necesidades exceden las capacidades educativas ordinarias, requieren valoración especializada, comprometen ámbitos correspondientes a otros servicios o alcanzan niveles de gravedad que hacen necesaria una respuesta interinstitucional. La derivación no debe utilizarse como mecanismo para trasladar la responsabilidad. Aunque participe un servicio externo,

la escuela mantiene las funciones educativas y de seguimiento que le correspondan.

Tampoco toda alerta requiere derivación. Una dificultad académica puntual puede resolverse mediante apoyo pedagógico; un conflicto ocasional puede abordarse dentro de los mecanismos ordinarios de convivencia; determinadas dificultades familiares pueden necesitar solamente flexibilidad y acompañamiento. Derivar indiscriminadamente puede saturar servicios, medicalizar problemas educativos y aumentar la sensación de que cualquier dificultad necesita intervención especializada. El nivel de alerta y la valoración integral deben orientar esta decisión.

• **Matriz de Valoración Integral del Caso**

Para convertir estos principios en un procedimiento aplicable se propone la Matriz de Valoración Integral del Caso. Su finalidad es organizar la información esencial y facilitar una decisión razonada sobre el nivel de alerta. No funciona como una escala diagnóstica ni pretende producir automáticamente una puntuación que determine el destino del estudiante. Constituye una herramienta de apoyo a la decisión que obliga a considerar varias dimensiones antes de establecer una respuesta (Tabla 3.1 y 3.2).

Tabla 3.1. Áreas y señales del Sistema Integral de Alerta y Detección Temprana.

Área de valoración	Principales señales de alerta	Factores protectores por considerar
Académica	Bajas calificaciones, dificultades de aprendizaje, tareas incumplidas, materias reprobadas y rezago.	Apoyo familiar, acompañamiento docente, hábitos de estudio y apoyo pedagógico.
Asistencia y permanencia	Faltas reiteradas, impuntualidad, ausentismo, interrupciones de asistencia y riesgo de abandono.	Supervisión familiar, vínculo escolar y recursos que favorezcan asistencia y continuidad.

Conviven- cia escolar	Conflictos, bullying, cyberbullying, peleas, discriminación, rechazo o aislamiento.	Pares protectores, docentes de confianza, pertenencia escolar y mecanismos de protección.
Conductual	Agresividad, impulsividad, peleas, incumplimiento reiterado de normas y cambios de conducta.	Autorregulación, límites consistentes, acompañamiento familiar y apoyo escolar.
Socioemo- cional	Aislamiento, pérdida de interés, cambios emocionales, malestar y dificultades de integración.	Vínculos significativos, comunicación familiar, apoyo socioemocional y adultos de confianza.
Familiar y social	Conflictos familiares, cambios importantes, precariedad, responsabilidades de cuidado y otras situaciones de vulnerabilidad.	Redes familiares, recursos comunitarios, servicios sociales y apoyos institucionales.

Tabla 3.2. Matriz para la valoración integral y determinación del nivel de alerta.

Criterio	Aspectos que deben valorarse	Resultado
Características de las señales	Intensidad, frecuencia, duración e impacto.	Baja / moderada / alta
Concurrencia de riesgos	Presencia simultánea de dificultades académicas, familiares, sociales, conductuales, socioemocionales o de convivencia.	Baja / moderada / alta
Factores protectores	Recursos del estudiante, familia, escuela y comunidad.	Suficientes / parciales / insuficientes
Impacto en la trayectoria	Repercusión sobre aprendizaje, asistencia, convivencia, bienestar y permanencia.	Bajo / moderado / alto / crítico
Gravedad y urgencia	Magnitud de la situación y necesidad de actuación inmediata.	Ordinaria / prioritaria / inmediata

Apoyo externo	Necesidad de servicios sociales, sanitarios, psicológicos o de protección.	No / recomendable / necesario
Nivel global de alerta	Resultado de la valoración integral del caso.	Baja / moderada / alta / crítica

La matriz debe completarse incorporando la perspectiva del estudiante y, según la situación, información proporcionada por familia y docentes. Después de valorar cada área se analiza la concurrencia de riesgos y la presencia de factores protectores. El resultado no surge de sumar mecánicamente casillas, sino de interpretar la configuración completa. Una señal grave puede determinar por sí sola una prioridad elevada, mientras varias señales menores pueden adquirir relevancia cuando muestran una tendencia acumulativa.

La matriz debe finalizar con una síntesis que responda a preguntas operativas: qué está ocurriendo, qué factores parecen estar relacionados, qué riesgos existen, qué factores protectores están disponibles, cuál es el nivel global de alerta, qué grado de urgencia presenta, qué acciones corresponden, quién será responsable, si se necesita intervención externa y cuándo se revisará la situación. Esta síntesis convierte la valoración en un instrumento de decisión y evita que el procedimiento termine simplemente con la recopilación de información.

El sistema puede representarse mediante una secuencia sencilla: señal, valoración integral, nivel de alerta, respuesta proporcional y seguimiento. Sin embargo, su funcionamiento real es dinámico. El seguimiento genera nueva información que puede modificar la valoración y el nivel de alerta. Bañeres et al. (2023) vinculan precisamente los sistemas de alerta con la identificación e intervención; mientras que Di Martino y Diverti (2026) relacionan estos sistemas con el compromiso estudiantil y la prevención del abandono. La alerta adquiere utilidad educativa cuando forma parte de un ciclo de decisión y no constituye únicamente un resultado predictivo.

Debe evitarse especialmente que el sistema se transforme en un mecanismo de clasificación permanente. Un estudiante no es de alerta alta; una situación determinada presenta, en un momento concreto, características que justifican ese nivel de respuesta. Esta diferencia lingüística expresa un principio conceptual fundamental. El nivel pertenece al caso y a sus circunstancias, no a la identidad del estudiante. Cuando las condiciones cambian y los apoyos funcionan, el nivel debe modificarse.

También resulta necesario prevenir sesgos en la valoración. Las expectativas sobre pobreza, estructura familiar, origen cultural, comportamiento previo o rendimiento pueden influir sobre la manera en que los adultos interpretan una señal. Por ello, la matriz debe fundamentarse en información observable y contrastada siempre que sea posible. Una situación familiar vulnerable puede incrementar determinadas necesidades, pero nunca debe utilizarse por sí sola para clasificar al estudiante como de alto riesgo. La valoración se centra en cómo las circunstancias están afectando actualmente su trayectoria y qué recursos existen para responder.

El uso de tecnologías puede facilitar el reconocimiento de patrones, especialmente en instituciones con grandes poblaciones estudiantiles. Bañeres et al. (2020); Chung y Lee (2019); y De Vasconcelos et al. (2023) muestran diferentes aproximaciones al uso de datos y modelos para identificar estudiantes en riesgo. Sin embargo, la tecnología debe mantener una función auxiliar. Un sistema automatizado puede detectar cambios de asistencia o rendimiento, pero no conoce por sí mismo las circunstancias familiares, la experiencia subjetiva del estudiante ni el significado de determinadas relaciones. La decisión educativa requiere interpretación humana y contextual.

La información recopilada debe utilizarse con criterios de necesidad, confidencialidad y proporcionalidad.

No todas las personas que trabajan en una institución necesitan acceder a todos los antecedentes de un estudiante. Los registros deben contener aquello que resulte pertinente para la intervención y proteger especialmente la información familiar, social o socioemocional. La detección temprana pierde legitimidad si se convierte en acumulación indiscriminada de datos sensibles. El propósito de conocer una situación es proporcionar apoyo y protección, no ampliar innecesariamente la vigilancia institucional.


289


El seguimiento constituye la última etapa del ciclo y, simultáneamente, el inicio de una nueva valoración. Después de implementar una medida debe observarse si las señales disminuyen, permanecen o aumentan. También debe determinarse si aparecen nuevos factores protectores, si los acuerdos están funcionando y si los recursos activados resultan suficientes. Cuando existe mejoría, la intensidad del acompañamiento puede disminuir progresivamente; cuando no existe o aparecen nuevos riesgos, debe revisarse la valoración y considerar otras respuestas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) sitúa la detección temprana dentro de la prevención del abandono, pero el sistema propuesto amplía este principio hacia una protección integral de la trayectoria. No se pretende solamente evitar que el estudiante deje la escuela. También se busca intervenir antes de que dificultades académicas se conviertan en rezago persistente, conflictos en exclusión, ausencias en desvinculación o situaciones familiares complejas en barreras educativas acumulativas. La alerta temprana adquiere así una función preventiva más amplia.

El sistema tampoco sustituye el juicio profesional. La matriz organiza información, los indicadores ayudan a reconocer cambios y los niveles permiten priorizar respuestas, pero ninguna herramienta puede anticipar

todas las circunstancias posibles. Debe existir espacio para valorar situaciones excepcionales y actuar inmediatamente cuando la seguridad lo exige. Al mismo tiempo, las decisiones que se aparten de los procedimientos ordinarios deberían quedar justificadas para garantizar coherencia, transparencia y posibilidad de revisión.

La fortaleza principal de la propuesta reside en combinar riesgos y factores protectores. Un sistema centrado únicamente en déficit puede identificar vulnerabilidades, pero ofrece poca información acerca de cómo intervenir. Reconocer simultáneamente recursos familiares, escolares, personales y comunitarios permite construir respuestas apoyadas en capacidades existentes. El objetivo no consiste únicamente en disminuir aquello que amenaza la trayectoria, sino también en fortalecer aquello que puede sostenerla.

De este modo, la detección temprana se integra plenamente dentro del Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad. La alerta identifica una posible necesidad; la valoración reúne e interpreta información; la clasificación establece una prioridad; la intervención moviliza recursos; y el seguimiento determina si la respuesta está funcionando. Familia, escuela, estudiante y comunidad participan en diferentes momentos de este proceso según sus responsabilidades y las características de cada situación.

El Sistema Integral de Alerta, Valoración y Detección Temprana de Riesgos y Factores Protectores propone sustituir respuestas tardías y fragmentadas por un procedimiento preventivo, gradual y contextualizado. Su principio esencial es sencillo: una señal debe ser atendida, pero no interpretada fuera de contexto. Antes de convertir una dificultad en una conclusión sobre el estudiante, es necesario conocer su frecuencia, intensidad, duración e impacto; revisar antecedentes; identificar la concurrencia de riesgos; escuchar al

estudiante, la familia y los docentes; reconocer factores protectores; y valorar los recursos disponibles.

La Matriz de Valoración Integral del Caso convierte este principio en una herramienta operativa. Su propósito no es etiquetar, diagnosticar ni producir automáticamente una intervención, sino ayudar a responder de manera proporcional a una pregunta educativa fundamental: qué está ocurriendo y qué necesita este estudiante en este momento para proteger su aprendizaje, bienestar y continuidad educativa. Solo después de responderla resulta posible establecer razonablemente el nivel de alerta, la prioridad, los apoyos necesarios y la eventual participación de servicios externos. Así, detectar tempranamente deja de significar buscar estudiantes problemáticos y pasa a significar reconocer oportunamente trayectorias que necesitan apoyo antes de que sus dificultades se conviertan en procesos de exclusión.

3.3. Rutas integrales de actuación y Plan de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad

La detección temprana adquiere verdadero valor educativo cuando conduce a una actuación organizada. Identificar una disminución sostenida de las calificaciones, faltas reiteradas, conflictos entre compañeros, cambios conductuales o una situación familiar que está afectando al estudiante constituye solamente el punto de partida. Si después de reconocer estas señales cada dificultad es enviada a una instancia diferente, tratada mediante procedimientos independientes o abordada sin coordinación entre quienes intervienen, existe el riesgo de fragmentar una trayectoria que, para el estudiante, constituye una experiencia única. Por ello, el sistema de alerta y valoración desarrollado anteriormente necesita complementarse con rutas que determinen cómo actuar y con un plan que integre las actuaciones necesarias para cada caso.

Las experiencias relacionadas con los sistemas de alerta muestran precisamente que identificar estudiantes en riesgo no constituye una finalidad suficiente. Borg et al. (2025) analizan las experiencias docentes con un sistema de alerta temprana y seguimiento dirigido a prevenir el abandono escolar, poniendo de relieve la vinculación entre identificación y monitoreo. De manera semejante, Sletten et al. (2023) estudian los efectos de un sistema de alerta temprana sobre la ausencia y la finalización educativa. Estos antecedentes permiten sostener que la utilidad de una alerta depende de su conexión con decisiones posteriores, responsabilidades definidas y mecanismos que permitan observar la evolución de la situación.

En esta propuesta, las rutas integrales de actuación constituyen el mecanismo que transforma la alerta en una secuencia organizada de decisiones y acciones. Su estructura general comprende diez momentos relacionados entre sí: detección, valoración, priorización, comunicación, planificación, intervención, articulación, seguimiento, evaluación y continuidad o cierre. Esta secuencia no debe entenderse como un procedimiento burocrático rígido. En situaciones urgentes, determinadas actuaciones de protección pueden adelantarse inmediatamente; en casos de menor complejidad, algunos momentos pueden desarrollarse de manera sencilla. Lo esencial es que ninguna dificultad relevante quede reducida a una comunicación aislada, una sanción, una derivación o una anotación sin seguimiento.

Las rutas se articulan directamente con el Sistema Integral de Alerta, Valoración y Detección Temprana de Riesgos y Factores Protectores. El sistema anterior permite responder qué está ocurriendo, qué riesgos y factores protectores existen y cuál es el nivel de prioridad; las rutas responden qué debe hacerse a partir de esa valoración. De esta forma, ambos componentes funcionan consecutivamente: primero se interpreta la situación y posteriormente se organiza

una respuesta proporcional. La detección no debe convertirse automáticamente en intervención intensiva, pero tampoco puede finalizar en la simple clasificación del nivel de alerta.

La participación familiar constituye un elemento transversal de estas actuaciones. Egido Gálvez y Bertran Tarrés (2017) analizan prácticas de colaboración familia-escuela en centros educativos exitosos situados en entornos desfavorecidos, lo que permite destacar la importancia de construir relaciones de cooperación incluso cuando existen condiciones sociales complejas. La familia no debería aparecer solamente como destinataria de decisiones ya tomadas por la escuela, sino como una fuente de información, un recurso de acompañamiento y un participante en la definición de actuaciones que requieren continuidad entre hogar y centro educativo.

La comunicación tampoco puede entenderse exclusivamente como transmisión de instrucciones. Gómez-Navas y Marín-Riva (2023), al analizar las relaciones familia-escuela durante el confinamiento, muestran la relevancia que adquiere esta articulación cuando las condiciones educativas exigen nuevas formas de acompañamiento. En las rutas propuestas, comunicar significa compartir información pertinente, escuchar diferentes perspectivas, explicar las razones de las decisiones y construir acuerdos posibles. Este principio adquiere especial importancia cuando existen discrepancias entre la interpretación de la escuela, la familia y el propio estudiante.

- Detección

La ruta comienza con la detección de una señal. Esta puede proceder de un docente, tutor, registro de asistencia, evaluación académica, observación de convivencia, comunicación familiar, relato del propio estudiante u otra fuente pertinente. Puede tratarse de una baja significativa de las calificaciones, tareas reiteradamente incumplidas, faltas frecuentes,

conflictos, cambios conductuales, aislamiento, dificultades emocionales o información acerca de una situación familiar que está interfiriendo con la experiencia escolar. La detección tiene como propósito reconocer una posible necesidad, no establecer anticipadamente una explicación sobre sus causas.

Los sistemas basados en información educativa pueden contribuir a reconocer patrones que no siempre resultan evidentes mediante observaciones aisladas. Akçapınar et al. (2019) desarrollaron un sistema de alerta basado en registros de interacción con recursos digitales; mientras que Osborne y Lang (2023) analizaron la identificación predictiva de estudiantes en riesgo utilizando datos procedentes de sistemas de gestión del aprendizaje. Estos trabajos muestran las posibilidades de utilizar información acumulada para detectar cambios, aunque dentro del modelo propuesto cualquier señal debe ser posteriormente contextualizada mediante una valoración integral y no utilizada como decisión automática.

- Valoración

Después de la detección se realiza la valoración integral desarrollada en el epígrafe anterior. En esta etapa se examinan intensidad, frecuencia, duración e impacto de las señales; antecedentes académicos, familiares, sociales y de convivencia; concurrencia de riesgos; factores protectores; recursos disponibles y perspectiva del estudiante, la familia y los docentes. La finalidad consiste en comprender suficientemente la situación antes de decidir qué actuación resulta proporcional. Una misma manifestación puede requerir respuestas muy diferentes según sus causas, evolución y consecuencias.

Esta valoración evita establecer rutas exclusivamente a partir del problema visible. Una baja calificación puede estar asociada con dificultades de aprendizaje, ausencias o una crisis familiar; una pelea puede constituir un conflicto ocasional o formar parte de

una dinámica persistente de violencia; varias faltas pueden relacionarse con dificultades de transporte, rechazo escolar, problemas familiares o progresiva desvinculación. La ruta debe responder a la configuración del caso y no únicamente a la categoría administrativa mediante la cual fue detectado.

- Priorización

La priorización determina la rapidez y profundidad de la respuesta. Para ello se consideran el nivel de alerta previamente establecido, la gravedad, la urgencia, el impacto sobre la trayectoria y la disponibilidad de factores protectores. Las situaciones de alerta baja pueden resolverse mediante actuaciones educativas ordinarias y observación posterior; las moderadas requieren acuerdos y seguimiento estructurado; las altas demandan intervención prioritaria y posiblemente coordinación especializada; y las críticas exigen activar inmediatamente los mecanismos institucionales o de protección correspondientes.

Priorizar no significa decidir qué estudiante merece atención y cuál puede ser ignorado. Significa distribuir la intensidad de los recursos según las necesidades. Una institución que responde con el mismo procedimiento ante cualquier situación puede terminar dedicando esfuerzos excesivos a dificultades menores y reaccionando insuficientemente ante casos complejos. La proporcionalidad constituye, por tanto, un criterio esencial de las rutas integrales.

- Comunicación

Una vez valorada la situación, debe establecerse una comunicación pertinente con las personas que necesitan participar en la respuesta. Dependiendo del caso, pueden intervenir el estudiante, su familia, docentes, tutor, orientación escolar, directivos u otros profesionales. La información compartida debe limitarse a aquello necesario para comprender la situación y ejecutar las actuaciones acordadas. La participación

de múltiples actores no justifica la circulación indiscriminada de información personal o familiar.

El estudiante debe participar de acuerdo con su edad, madurez y características de la situación. Escucharlo permite conocer aspectos que pueden no aparecer en registros escolares o relatos adultos. También favorece que comprenda las medidas adoptadas y participe en los compromisos que razonablemente le correspondan. El plan no debe convertirse en una estructura construida alrededor del estudiante pero sin el estudiante, especialmente cuando las decisiones afectan directamente su aprendizaje, asistencia, relaciones o bienestar.

La comunicación con la familia debe evitar un enfoque exclusivamente culpabilizador. El propósito no consiste en informar que existe un problema y trasladar su solución al hogar, sino en compartir aquello que la escuela ha observado, conocer qué ocurre fuera del centro, identificar recursos y acordar responsabilidades diferenciadas. Familia y escuela pueden asumir tareas complementarias, pero ninguna debería recibir responsabilidades que excedan sus funciones o posibilidades.

- Planificación

La planificación constituye el momento en que la valoración se transforma en objetivos, actuaciones, responsables y plazos. Cada necesidad priorizada debe vincularse con una acción concreta y un resultado esperado. Expresiones generales como mejorar comportamiento, mejorar notas o asistir más resultan insuficientes si no se establece qué acciones permitirán avanzar hacia esos objetivos. La planificación debe especificar qué realizará el estudiante, qué corresponde a la familia, qué hará la escuela, qué recursos serán necesarios y cuándo se revisará el progreso.

Es precisamente en esta etapa donde se formaliza el Plan Integral de Acompañamiento

Escuela-Familia-Comunidad. El plan reúne en un único instrumento las diferentes actuaciones requeridas por el estudiante. Si presenta simultáneamente bajas calificaciones, faltas reiteradas, conflictos con compañeros y una situación familiar compleja, no deberían generarse cuatro planes desconectados. Las necesidades deben integrarse dentro de una misma planificación que permita reconocer sus relaciones, establecer prioridades y evitar intervenciones contradictorias.

- Intervención

La intervención comprende la ejecución de las medidas acordadas. Puede incluir apoyo pedagógico, tutorías, recuperación de aprendizajes, reorganización de tareas, estrategias para mejorar la asistencia, acuerdos de convivencia, acompañamiento socioemocional, medidas de protección, orientación familiar u otras acciones pertinentes. La intensidad de la intervención debe guardar relación con la valoración realizada y modificarse cuando la evolución del caso lo justifique.

Las actuaciones educativas deben aprovechar los recursos ordinarios antes de recurrir innecesariamente a intervenciones externas. Una dificultad académica puede requerir inicialmente apoyo pedagógico y seguimiento; una impuntualidad recurrente puede resolverse mediante acuerdos concretos; un conflicto ocasional puede abordarse mediante mecanismos educativos de convivencia. La derivación especializada adquiere sentido cuando la necesidad excede las competencias disponibles, no como respuesta automática ante cualquier dificultad.

- Articulación

La articulación aparece cuando el caso requiere la participación coordinada de diferentes actores o servicios. Puede producirse dentro de la propia institución, entre docentes, tutoría, orientación y dirección, o extenderse hacia servicios sanitarios, salud

mental, servicios sociales, organismos de protección, redes comunitarias y programas especializados. Su propósito consiste en evitar que cada institución intervenga de manera aislada sobre una parte de la situación sin conocer la existencia de otras actuaciones relevantes.

La coordinación comunitaria resulta especialmente importante cuando las dificultades educativas están relacionadas con necesidades sociales, familiares o sanitarias que la escuela no posee competencias para atender directamente. Sin embargo, articular no significa trasladar el caso y desvincularse. La escuela continúa siendo responsable de las actuaciones educativas que le corresponden y debe mantener, dentro de los límites de confidencialidad, el seguimiento necesario para conocer si los apoyos externos están contribuyendo a sostener la trayectoria.

- Seguimiento

El seguimiento permite determinar si las acciones previstas se están desarrollando y si producen cambios. Borg et al. (2025) sitúan precisamente el monitoreo junto con la alerta temprana dentro de la prevención del abandono. En el modelo propuesto, esta función se extiende a cualquier situación que requiera acompañamiento. No basta con saber si una actividad fue realizada; es necesario observar si disminuyeron las señales que motivaron la intervención o si aparecieron nuevas necesidades.

La periodicidad depende del nivel de alerta. Un caso moderado puede revisarse después de un período previamente establecido, mientras una situación de alta prioridad necesita contactos más frecuentes. El seguimiento debe examinar indicadores relacionados con los objetivos: evolución de calificaciones, asistencia, tareas, comportamiento, convivencia, bienestar, cumplimiento de acuerdos y acceso a apoyos externos. También debe incorporar la percepción del estudiante y la familia cuando resulte pertinente.

- Evaluación

La evaluación determina si el plan está alcanzando sus objetivos y si necesita mantenerse, modificarse o intensificarse. Una intervención que no produce resultados no debe repetirse indefinidamente por el simple hecho de haber sido acordada inicialmente. Puede ser necesario revisar la interpretación de las causas, modificar estrategias, incorporar nuevos apoyos o reconsiderar el nivel de alerta. La evaluación convierte el acompañamiento en un proceso dinámico y evita que los planes se transformen en documentos administrativos sin efectos reales.

También deben valorarse los avances parciales. Un estudiante puede mejorar la asistencia antes que las calificaciones, reducir los conflictos mientras todavía necesita acompañamiento emocional o recuperar algunas asignaturas mientras mantiene dificultades en otras. El resultado no debería reducirse a éxito o fracaso. La evaluación necesita reconocer cambios graduales y determinar qué componentes están funcionando y cuáles necesitan ajustes.

- Continuidad o cierre

La última etapa consiste en decidir la continuidad, modificación progresiva o cierre del acompañamiento. El cierre resulta pertinente cuando las señales que motivaron la intervención han disminuido de manera suficiente, los objetivos principales se han alcanzado y existen condiciones para mantener los avances mediante apoyos ordinarios. No significa borrar los antecedentes ni asumir que nunca volverá a aparecer una dificultad, sino concluir una intervención intensificada porque ya no resulta necesaria.

Cuando persisten dificultades, el plan continúa y debe reajustarse. También puede reducirse gradualmente su intensidad cuando existen avances pero todavía resulta conveniente mantener determinadas medidas. En situaciones que requieren apoyo prolongado, la

continuidad debe planificarse evitando que el caso permanezca indefinidamente abierto sin objetivos actualizados. Cada revisión necesita justificar qué se mantiene, qué cambia y qué se espera conseguir durante el siguiente período.

- Rutas específicas según la necesidad detectada

Aunque todas las situaciones siguen la secuencia general, las actuaciones concretas varían según la naturaleza de la necesidad. El propósito de establecer rutas específicas no es volver a fragmentar el caso, sino disponer de orientaciones que puedan combinarse dentro de un mismo plan integral. Un estudiante puede activar simultáneamente componentes de varias rutas, pero todas sus actuaciones deben converger en una única planificación.

- Ruta ante dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones

Cuando la señal inicial corresponde a dificultades de aprendizaje, disminución de notas, materias reprobadas o incumplimiento reiterado de tareas, la primera actuación consiste en revisar la evolución académica y determinar dónde aparece la dificultad. Deben analizarse antecedentes, asistencia, participación, tareas, estrategias utilizadas y posibles cambios recientes. La comunicación con el estudiante y la familia permite incorporar información sobre hábitos, organización, motivación y circunstancias que puedan estar interfiriendo con el aprendizaje.

La intervención debe priorizar medidas pedagógicas: refuerzo, tutoría, recuperación, ajuste de estrategias, organización del trabajo y seguimiento de objetivos concretos. La familia puede contribuir estableciendo condiciones de estudio, acompañando rutinas y manteniendo comunicación con la escuela, pero no debe convertirse en sustituta del docente. Cuando persisten dificultades significativas pese a los apoyos ordinarios, corresponde valorar la necesidad de

evaluación o intervención especializada según los procedimientos institucionales aplicables.

- Ruta ante ausentismo, rezago y riesgo de abandono

Las faltas reiteradas requieren establecer contacto temprano para conocer sus causas. La acumulación de ausencias puede afectar progresivamente los aprendizajes y favorecer la desvinculación. Henry et al. (2012) relacionan la desvinculación escolar con posteriores resultados problemáticos, lo que refuerza la importancia de intervenir antes de que el alejamiento de la escuela se consolide. La respuesta debe combinar recuperación de asistencia con apoyo para recuperar los aprendizajes afectados.

Cuando el estudiante regresa después de ausencias prolongadas, la reincorporación necesita planificarse. Exigir inmediatamente todas las actividades acumuladas puede aumentar el rezago y favorecer nuevas ausencias. Conviene establecer aprendizajes prioritarios, plazos graduales, apoyos y una persona de referencia. Sletten et al. (2023) analizaron los efectos de un sistema de alerta sobre ausencia y finalización, reforzando la necesidad de conectar el monitoreo con acciones dirigidas a sostener la permanencia.

- Ruta ante bullying y ciberbullying

Ante una posible situación de bullying o ciberbullying, la protección constituye la prioridad. Debe escucharse al estudiante, documentar información pertinente, valorar riesgo y adoptar medidas para impedir nuevas agresiones. La comunicación con las familias debe realizarse de manera separada cuando sea necesario y respetando la privacidad de los estudiantes implicados. No corresponde organizar automáticamente una confrontación entre quien ha sufrido el acoso y quien lo ha ejercido.

La intervención debe diferenciar a quienes participan como víctimas, quienes ejercen la conducta y quienes

intervienen como observadores. Cada posición requiere objetivos diferentes, aunque todos formen parte de una misma estrategia de convivencia. El seguimiento resulta imprescindible porque el cese aparente de la conducta no garantiza que haya desaparecido la intimidación, especialmente cuando puede continuar mediante redes sociales u otros espacios fuera de la observación directa de la escuela.

- Ruta ante peleas y conflictos

Los conflictos y peleas requieren determinar su naturaleza, antecedentes y nivel de riesgo. Un desacuerdo ocasional entre estudiantes no debe equipararse automáticamente con bullying, pero una sucesión de enfrentamientos puede indicar una dinámica que necesita intervención. La escuela debe conocer las versiones pertinentes, proteger a quienes puedan estar en riesgo y determinar si existen condiciones para utilizar diálogo, mediación o prácticas restaurativas.

La mediación corresponde únicamente cuando existe suficiente equilibrio entre las partes y condiciones para participar voluntaria y seguramente. No debería utilizarse para obligar a una víctima de intimidación o violencia persistente a negociar en igualdad aparente con quien la agrede. Las prácticas restaurativas pueden resultar útiles cuando las condiciones permiten reconocer daños, asumir responsabilidades, reparar relaciones y establecer compromisos de no repetición, siempre subordinadas a la seguridad y protección.

- Ruta ante problemas conductuales

Cuando aparecen agresividad, incumplimiento reiterado de normas, impulsividad, desafío o conflictos frecuentes, la intervención debe combinar límites claros con análisis contextual. Resulta necesario conocer cuándo aparece la conducta, qué situaciones la preceden, qué consecuencias recibe y en qué contextos el estudiante consigue regularse

adecuadamente. Esta información permite diseñar respuestas más específicas que la aplicación repetitiva de sanciones.

El plan puede incorporar acuerdos conductuales, refuerzo de habilidades, acompañamiento familiar, seguimiento docente y apoyo profesional cuando corresponda. Las consecuencias educativas pueden formar parte de la intervención, pero no deberían constituir su único componente. Cuando la conducta presenta cambios abruptos o coincide con dificultades socioemocionales, familiares o académicas, estas dimensiones deben integrarse dentro del mismo plan.

- Ruta ante dificultades socioemocionales

Los cambios emocionales significativos, aislamiento, pérdida de interés, dificultades de integración o malestar persistente requieren escucha y valoración. La escuela debe identificar cómo estas manifestaciones están afectando el funcionamiento educativo sin realizar diagnósticos clínicos que excedan sus competencias. La participación del estudiante es especialmente importante para conocer su experiencia y determinar qué apoyos considera accesibles.

Cuando las necesidades requieren atención especializada, corresponde articular con profesionales o servicios de salud mental. La derivación no elimina el papel de la escuela. Mientras el estudiante recibe atención externa, la institución puede mantener medidas educativas relacionadas con asistencia, carga académica, relaciones, seguridad y reincorporación. La información clínica debe limitarse a aquello estrictamente necesario para proporcionar los apoyos educativos pertinentes.

- Ruta ante discriminación

Las situaciones de discriminación requieren protección inmediata frente a nuevas expresiones de exclusión y una respuesta institucional que no reduzca el

problema a un desacuerdo interpersonal. Deben documentarse los hechos, escuchar al estudiante afectado, identificar contextos y participantes, aplicar las medidas correspondientes y revisar prácticas escolares que puedan estar reproduciendo estereotipos o desigualdades. El seguimiento debe considerar no solamente la ausencia de nuevos incidentes, sino la recuperación de seguridad y pertenencia.

La intervención también necesita una dimensión preventiva y educativa. Trabajar sobre convivencia, respeto a la diversidad y participación puede contribuir a modificar las condiciones que favorecieron la situación. Cuando la discriminación se relaciona con características familiares, culturales, sociales o personales, la institución debe evitar reproducirla mediante sus propios discursos o procedimientos.

- Ruta ante situaciones familiares de vulnerabilidad

Cuando una situación familiar afecta el aprendizaje, asistencia, comportamiento o bienestar, la primera tarea consiste en conocer únicamente la información necesaria para comprender sus repercusiones educativas. La pobreza, enfermedad, duelo, separación, migración, encarcelamiento de un progenitor, violencia familiar u otras circunstancias no determinan automáticamente una trayectoria negativa. La valoración debe identificar simultáneamente necesidades y factores protectores.

La respuesta puede requerir flexibilidad educativa, acompañamiento, coordinación con la familia y activación de recursos comunitarios. Cuando existen necesidades sociales, sanitarias o de protección que exceden las competencias escolares, debe realizarse la articulación correspondiente. La escuela no debe intentar solucionar por sí misma situaciones que requieren profesionales especializados, pero tampoco debería desentenderse de las consecuencias educativas que continúan afectando al estudiante.

- Derivación, referencia y contrarreferencia

La derivación constituye una decisión técnica dentro de la ruta y no una forma de cerrar el caso. Debe realizarse cuando la valoración indica que una necesidad excede las competencias de la escuela, requiere atención especializada o corresponde legal e institucionalmente a otro servicio. Según la situación, pueden intervenir servicios de salud, salud mental, servicios sociales, organismos de protección, programas especializados u otras instituciones comunitarias.

La referencia debe proporcionar la información pertinente para facilitar la atención sin trasladar datos innecesarios. Debe quedar establecido quién realiza la gestión, a qué servicio se dirige, por qué motivo y qué actuaciones escolares continúan mientras se espera la atención. La existencia de una derivación nunca debería producir un vacío en el acompañamiento. Las dificultades académicas, de asistencia o convivencia pueden continuar necesitando respuestas escolares mientras otro servicio atiende una dimensión específica.

La contrarreferencia completa este circuito mediante la devolución de aquella información que resulte necesaria y pueda compartirse conforme a las normas aplicables. Su finalidad consiste en permitir que la escuela conozca las orientaciones pertinentes para continuar apoyando al estudiante, sin exigir acceso indiscriminado a información clínica, social o familiar. El intercambio debe limitarse a lo necesario para coordinar las actuaciones.

El seguimiento posterior a la derivación constituye una responsabilidad esencial. La escuela necesita conocer, dentro de sus competencias, si el estudiante pudo acceder al servicio, si existen barreras que impidieron la atención y qué ajustes educativos deben mantenerse. Derivar y archivar el caso inmediatamente rompe la lógica integral del modelo. La continuidad exige mantener conexión entre la intervención externa y la trayectoria educativa.

- Confidencialidad y documentación

Toda ruta necesita documentación suficiente para garantizar continuidad, especialmente cuando participan diferentes profesionales o el acompañamiento se extiende durante un período prolongado. Deben registrarse las señales relevantes, valoración, acuerdos, responsables, actuaciones, derivaciones, revisiones y decisiones finales. Sin embargo, documentar no significa acumular indiscriminadamente información personal. Cada registro debe responder a una finalidad educativa, de protección o de seguimiento.

La confidencialidad debe regir durante todo el proceso. La información se comparte según necesidad y responsabilidad, evitando que antecedentes familiares, sociales, emocionales o sanitarios circulen entre personas que no intervienen en el caso. Este principio protege la dignidad del estudiante y reduce el riesgo de estigmatización. También favorece la confianza necesaria para que estudiantes y familias comuniquen dificultades sin temor a una exposición innecesaria.

- Plan Integral de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad

El Plan Integral de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad constituye el instrumento mediante el cual las rutas se concretan para un estudiante determinado. Se organiza en cinco componentes: identificación, valoración, planificación, seguimiento y evaluación. Estos componentes sintetizan operativamente la secuencia general y permiten reunir en un único documento las diferentes necesidades y actuaciones.

El componente de identificación registra la situación que motivó la activación del plan, las señales observadas y las áreas inicialmente involucradas. Debe describirse mediante hechos concretos y evitar etiquetas. En lugar de señalar estudiante problemático, por ejemplo, se registran los comportamientos, dificultades o cambios que justificaron la valoración. Esta precisión facilita

posteriormente determinar si realmente se produjeron avances.

El componente de valoración integra el nivel de alerta, antecedentes pertinentes, riesgos, factores protectores, necesidades identificadas y recursos disponibles. También incorpora las perspectivas del estudiante, la familia y los profesionales que corresponda. Su finalidad consiste en producir una explicación suficientemente amplia para orientar las actuaciones sin convertir el plan en un expediente exhaustivo de la vida personal del estudiante.

El componente de planificación establece objetivos, actuaciones, responsables, recursos y tiempos. Cada objetivo debe relacionarse con una necesidad identificada. Si existen dificultades académicas y de asistencia, por ejemplo, el plan puede establecer simultáneamente recuperación de aprendizajes, regularización progresiva de asistencia y coordinación familiar. Cuando existe además una situación socioemocional o familiar, las medidas correspondientes se incorporan al mismo instrumento.

El componente de seguimiento registra la evolución y permite comprobar si las actuaciones acordadas se ejecutaron y qué cambios produjeron. Debe incluir fechas de revisión, indicadores relevantes, percepción del estudiante y familia cuando corresponda y cualquier nueva señal que modifique la valoración inicial. El seguimiento mantiene vivo el plan y evita que se convierta en un formulario completado una sola vez.

Finalmente, el componente de evaluación compara los resultados obtenidos con los objetivos establecidos y determina la continuidad, modificación, intensificación o cierre. La evaluación debe reconocer avances parciales y valorar si han aparecido nuevos factores protectores. Cuando los objetivos no se alcanzan, corresponde revisar las estrategias y no atribuir automáticamente el resultado a falta de voluntad del estudiante o de la familia.

- Principio de un solo plan integral por estudiante

El elemento distintivo de esta propuesta es el principio de un solo plan integral para cada estudiante. Las instituciones suelen organizar sus actuaciones mediante áreas administrativas diferentes: rendimiento, asistencia, disciplina, convivencia, orientación o intervención social. Esta organización puede resultar necesaria para distribuir funciones, pero no debería trasladarse al estudiante mediante planes independientes que ignoren las relaciones entre sus dificultades.

Un estudiante puede comenzar a faltar porque experimenta conflictos con compañeros; las ausencias pueden generar rezago; el rezago puede producir bajas calificaciones; estas pueden incrementar frustración y conflictos familiares; y todo el proceso puede aumentar progresivamente la desvinculación escolar. Crear un plan para asistencia, otro para rendimiento y otro para convivencia impediría comprender la dinámica conjunta. El Plan Integral reúne las diferentes dimensiones dentro de una explicación compartida y coordina las respuestas.

Este principio tampoco significa que una sola persona deba ejecutar todas las actuaciones. Puede existir un responsable principal de coordinación y múltiples responsables específicos. Un docente puede encargarse del apoyo académico, la familia de determinadas rutinas, orientación del acompañamiento socioemocional y un servicio externo de una intervención especializada. Lo que debe permanecer unificado es el plan, los objetivos generales, la información necesaria y el seguimiento de la trayectoria.

La definición de un responsable de coordinación resulta especialmente importante en casos complejos. Esta persona no asume todas las intervenciones, sino que mantiene una visión global, verifica el cumplimiento de acuerdos, facilita la comunicación y promueve las revisiones previstas. De esta manera se evita que familia y estudiante tengan que reconstruir continuamente la

situación ante diferentes actores y que cada profesional desconozca las actuaciones realizadas por los demás.

Las prácticas de colaboración familia-escuela analizadas por Egido Gálvez y Bertran Tarrés (2017) ofrecen un fundamento relevante para esta lógica cooperativa. La respuesta a situaciones complejas no puede depender únicamente de contactos ocasionales, sino de relaciones capaces de sostener objetivos compartidos. En el plan propuesto, esta colaboración se traduce en responsabilidades concretas y evaluables, manteniendo siempre la diferenciación entre aquello que corresponde a la familia, la escuela, el estudiante y los servicios especializados.

El plan también debe evitar una perspectiva centrada exclusivamente en problemas. Junto con cada riesgo identificado deben registrarse los factores protectores y recursos que pueden utilizarse. Una buena relación con determinado docente, una abuela disponible, una amistad protectora, interés por una actividad escolar o acceso a un programa comunitario pueden convertirse en componentes importantes de la intervención. El acompañamiento integral no consiste solamente en corregir dificultades, sino en fortalecer recursos capaces de sostener la trayectoria.

Para facilitar su aplicación, el plan puede organizarse mediante una estructura breve que evite burocracia innecesaria y concentre la información necesaria para actuar (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Estructura operativa del Plan Integral de Acompañamiento.

Componente	Contenido esencial
Identificación	Señales detectadas, áreas afectadas y motivo de activación del plan.
Valoración	Nivel de alerta, necesidades, riesgos, factores protectores y recursos disponibles.

Planificación	Objetivos, actuaciones, responsables, apoyos, derivaciones y plazos.
Seguimiento	Evolución, cumplimiento de acuerdos, cambios observados y nuevas necesidades.
Evaluación	Resultados, ajustes, continuidad, reducción de apoyos o cierre.

Esta estructura permite mantener un documento manejable incluso cuando intervienen varias dimensiones. La información detallada que corresponda a servicios especializados no necesita incorporarse íntegramente al plan educativo. Basta con registrar aquello que resulte necesario para coordinar los apoyos, proteger la continuidad y conocer las responsabilidades asumidas.

La secuencia completa del mecanismo puede sintetizarse como **detección → valoración → priorización → comunicación → planificación → intervención → articulación → seguimiento → evaluación → continuidad o cierre**. Cada etapa responde a una pregunta diferente: qué se ha observado; qué significa dentro de la trayectoria; qué prioridad tiene; quién necesita conocer y participar; qué se hará; cómo se ejecutará; qué otros recursos deben incorporarse; qué está cambiando; qué resultados se obtuvieron; y qué debe ocurrir posteriormente.

Esta secuencia tampoco debe confundirse con una cadena administrativa que necesariamente deba completarse antes de actuar. Ante una situación crítica, la protección precede a cualquier formalización documental. Una amenaza grave, una situación que comprometa la integridad del estudiante u otra circunstancia que requiera actuación inmediata debe activar los protocolos correspondientes sin esperar a completar todas las fases ordinarias. Posteriormente se documenta, valora y articula la continuidad del acompañamiento.

En los demás casos, la secuencia proporciona orden y proporcionalidad. Una dificultad leve puede recorrerla mediante actuaciones sencillas y cerrar rápidamente; un caso moderado requerirá planificación y seguimiento; una situación compleja puede involucrar simultáneamente varias dimensiones, servicios externos y revisiones sucesivas. La estructura es común, pero la intensidad se adapta al nivel de necesidad.

La evaluación final tampoco debe reducirse a determinar si desapareció la señal inicial. Si el caso comenzó por ausentismo, por ejemplo, no basta con comprobar que el estudiante regresó a clases. También debe observarse si recuperó aprendizajes, si se resolvieron las condiciones que generaban las faltas y si mantiene una vinculación suficiente con la escuela. Si comenzó por bullying, el cese de incidentes visibles necesita acompañarse de una valoración de seguridad, bienestar y riesgo de represalias o reincidencia.

La continuidad adquiere especial importancia cuando intervienen servicios externos. Una atención psicológica, sanitaria o social puede prolongarse más allá de la intervención educativa intensificada, y la escuela necesita mantener únicamente la información y coordinación necesarias para sostener la trayectoria. Del mismo modo, el cierre de una intervención externa no significa automáticamente que hayan desaparecido las necesidades escolares. Cada sistema conserva sus competencias, pero la referencia y contrarreferencia permiten mantener una continuidad razonable entre ellos.

De esta manera, las rutas integrales y el Plan de Acompañamiento constituyen dos partes de un mismo mecanismo. Las rutas proporcionan criterios comunes para decidir cómo actuar frente a diferentes necesidades; el plan reúne esas actuaciones alrededor de la trayectoria concreta del estudiante. La primera evita improvisaciones y el segundo evita fragmentaciones. Juntos convierten la corresponsabilidad entre

escuela, familia y comunidad en acciones definidas, responsables identificables, tiempos de revisión y resultados susceptibles de evaluación.

La propuesta también permite avanzar desde una lógica reactiva hacia una lógica preventiva. Borg et al. (2025); y Sletten et al. (2023) reconocen la relevancia de vincular alerta, seguimiento y prevención del abandono. En el modelo aquí desarrollado, esta lógica se amplía hacia el conjunto de dificultades capaces de comprometer la trayectoria. La intervención comienza cuando las señales todavía pueden ser atendidas mediante apoyos proporcionados, sin esperar necesariamente a que el fracaso académico, el ausentismo, la violencia o la desvinculación se encuentren consolidados.

En última instancia, una ruta integral no debe medirse por la cantidad de formularios completados ni un plan por el número de actuaciones registradas. Su calidad depende de que permita comprender la situación, coordinar a quienes pueden contribuir, movilizar apoyos pertinentes y comprobar si estos están produciendo cambios. La documentación sirve a la intervención y no al contrario. Cuando el procedimiento administrativo se convierte en la finalidad, el modelo pierde su sentido educativo.

El Plan Integral de Acompañamiento Escuela-Familia-Comunidad representa, por tanto, el punto en el que convergen las dimensiones del modelo desarrollado en este capítulo. Aprendizaje, asistencia, convivencia, bienestar, vulnerabilidad y articulación comunitaria dejan de constituir problemas independientes y pasan a observarse como componentes relacionados de una trayectoria. Esta integración permite intervenir sobre las necesidades sin reducir al estudiante a ninguna de ellas y, al mismo tiempo, reconocer los recursos protectores presentes en su familia, escuela y comunidad.

Así, el principio de un estudiante, un plan integral sintetiza la lógica operativa de la propuesta. El estudiante puede presentar varias necesidades y

recibir diferentes apoyos, pero estos deben organizarse alrededor de objetivos compartidos y una visión común de su trayectoria. La finalidad no consiste únicamente en resolver el incidente que activó la ruta, sino en recuperar o fortalecer las condiciones que permiten aprender, asistir, participar, sentirse protegido y continuar vinculado con la educación. La ruta determina cómo actuar; el plan integra quién hará qué, con qué propósito y durante cuánto tiempo; y el seguimiento permite decidir si los apoyos deben continuar, modificarse o cerrarse.

313

3.4. Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad

La propuesta desarrollada en los epígrafes anteriores permite identificar necesidades, valorar riesgos y factores protectores, establecer rutas de actuación y construir un plan integral para acompañar la trayectoria de cada estudiante. Sin embargo, disponer de procedimientos para atender casos individuales no garantiza, por sí mismo, que la institución educativa posea una capacidad sólida y sostenible para desarrollar esas actuaciones. Una escuela puede responder adecuadamente ante determinados estudiantes gracias al compromiso particular de algunos docentes y, al mismo tiempo, carecer de mecanismos institucionalizados de comunicación con las familias, seguimiento, prevención o coordinación comunitaria. Por esta razón, resulta necesario incorporar una herramienta complementaria que cambie la unidad de análisis: del estudiante y su caso concreto hacia la propia capacidad institucional para construir y sostener relaciones efectivas entre escuela, familia y comunidad.

El Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad se propone como un instrumento de diagnóstico institucional destinado a valorar en qué medida una institución educativa ha logrado construir mecanismos estables de comunicación, participación, acompañamiento,

Familia, escuela y comunidad ante los desafíos educativos: Prevención, acompañamiento y continuidad educativa

prevención, protección, articulación comunitaria y seguimiento. Su finalidad no consiste en medir cuánto se involucra una familia particular ni establecer responsabilidades individuales sobre los resultados educativos, sino analizar las condiciones creadas por la institución para favorecer una auténtica corresponsabilidad. Esta distinción resulta fundamental porque una escuela puede exigir participación familiar y, simultáneamente, ofrecer canales insuficientes o poco accesibles para ejercerla. Sánchez Oñate y Reyes Reyes (2023), al construir y validar una escala de participación familiar en educación, muestran precisamente la relevancia de convertir fenómenos relacionales complejos en dimensiones e indicadores susceptibles de evaluación sistemática.

La medición de la relación familia-escuela cuenta con antecedentes que demuestran la posibilidad de construir instrumentos capaces de examinar distintas dimensiones de esta vinculación. Ramírez-García et al. (2018) desarrollaron una escala diagnóstica de las relaciones familia-escuela y analizaron sus propiedades psicométricas; mientras que León Carrascosa y Fernández Díaz (2018) diseñaron un instrumento orientado a evaluar la participación de las familias en los centros educativos. Estas contribuciones permiten sostener que la participación no debe valorarse únicamente mediante indicadores simples, como el número de reuniones realizadas o la cantidad de padres asistentes, porque la calidad de la relación depende también de comunicación, colaboración, accesibilidad, confianza y posibilidades efectivas de participar.

Las revisiones recientes sobre medición refuerzan esta necesidad de una aproximación multidimensional. Mocho et al. (2025) analizan instrumentos destinados a medir la implicación parental en la escuela; mientras que Otero-Mayer et al. (2026) revisan la medición de la participación familiar durante la educación infantil. Estos trabajos evidencian que el involucramiento familiar comprende diferentes componentes y que su

evaluación requiere definir con claridad qué dimensión se pretende medir. El índice propuesto retoma este principio, pero amplía la unidad de análisis hacia la capacidad institucional para articular familia, escuela y comunidad alrededor del aprendizaje, la permanencia, la convivencia, el bienestar y la protección.

Hernández-Prados et al. (2023), mediante la evaluación de la participación familia-escuela desde un modelo integral, aportan otro antecedente relevante para esta propuesta. La concepción integral permite evitar que la participación sea reducida a presencia física en actividades escolares y orienta la mirada hacia diferentes modalidades de relación. El Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad adopta esta perspectiva y la amplía incorporando explícitamente asistencia, prevención del abandono, respuesta ante bullying y conflictos, bienestar socioemocional, vulnerabilidades familiares, articulación comunitaria, seguimiento y sostenibilidad institucional.

El índice debe comprenderse como una herramienta para la mejora y no como un mecanismo destinado a clasificar públicamente instituciones o establecer sanciones. Su función principal consiste en permitir que cada escuela identifique sus fortalezas, áreas en desarrollo y componentes críticos, establezca prioridades y compare su evolución en diferentes períodos. El resultado global ofrece una síntesis, pero su valor principal se encuentra en el análisis de las dimensiones. Dos instituciones pueden obtener puntuaciones globales semejantes y presentar perfiles completamente diferentes: una puede contar con excelente comunicación familiar y débil articulación comunitaria, mientras otra puede disponer de redes externas consolidadas y dificultades para garantizar participación de las familias.

Por esa razón, el índice debe producir siempre dos resultados complementarios: puntuaciones por dimensiones y una puntuación global. La primera

permite localizar capacidades y debilidades concretas; la segunda proporciona una visión general del nivel institucional alcanzado. El resultado global nunca debería utilizarse para ocultar áreas críticas. Una institución situada en un nivel avanzado podría mantener una dimensión particularmente débil que requiera intervención prioritaria. La evaluación institucional necesita conservar ambas perspectivas.

El índice se estructura alrededor de diez dimensiones: comunicación familia-escuela; participación familiar y corresponsabilidad; acompañamiento del aprendizaje; asistencia, permanencia y prevención del abandono; convivencia y capacidad de respuesta ante bullying y conflictos; bienestar socioemocional; inclusión y equidad; atención a vulnerabilidades familiares; articulación comunitaria; y seguimiento, prevención y sostenibilidad. Estas dimensiones sintetizan los principales componentes del Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad desarrollado en este capítulo y permiten evaluar si sus principios han sido trasladados efectivamente al funcionamiento institucional.

- **Dimensión 1.** Comunicación familia-escuela

La comunicación constituye la infraestructura relacional sobre la que se construye el resto del sistema. Esta dimensión evalúa si la escuela dispone de canales accesibles, bidireccionales y suficientemente diversos para comunicarse con las familias; si la información académica, de asistencia y convivencia se proporciona oportunamente; si existen posibilidades reales de respuesta; y si los contactos no se producen exclusivamente ante dificultades. Ramírez-García et al. (2018) sitúan la relación familia-escuela como objeto susceptible de diagnóstico sistemático, lo que permite reconocer la importancia de valorar no solamente la existencia de canales, sino también la calidad de las interacciones que estos facilitan.

Una institución con elevada capacidad en esta dimensión no depende de un único medio de

comunicación ni reserva el contacto para problemas graves. Posee procedimientos comprensibles, contempla las diferencias de acceso tecnológico y procura que las familias conozcan a quién dirigirse según la necesidad. Además, evita que los mensajes funcionen únicamente en dirección escuela-familia. La comunicación bidireccional implica recibir información, escuchar preocupaciones y responder de manera suficientemente oportuna, pues la participación pierde sentido cuando las familias pueden recibir comunicaciones, pero no encuentran mecanismos eficaces para ser escuchadas.

- **Dimensión 2.** Participación familiar y corresponsabilidad

La segunda dimensión examina las oportunidades que la institución proporciona para que las familias participen de maneras diversas. Sánchez Oñate y Reyes Reyes (2023) demuestran la relevancia de construir mediciones específicas de participación familiar; mientras que Sabol et al. (2018) proponen una aproximación a la definición y medición del involucramiento familiar dentro de programas educativos de la primera infancia. Estos antecedentes respaldan la necesidad de considerar la participación como un fenómeno multidimensional que no puede reducirse a la asistencia a eventos.

La institución debe valorar si las familias pueden intervenir en actividades, decisiones pertinentes, seguimiento educativo y construcción de acuerdos; si las oportunidades resultan accesibles para diferentes configuraciones familiares; y si existe reconocimiento de cuidadores distintos de madre y padre cuando estos desempeñan funciones significativas. La corresponsabilidad tampoco significa transferir responsabilidades escolares al hogar. Una escuela con elevada puntuación en esta dimensión establece con claridad qué corresponde a cada actor y construye espacios donde familia, estudiantes y profesionales pueden colaborar sin confundir sus funciones.

Gross et al. (2022) desarrollan una medida de participación parental con atención a criterios de equidad en escuelas urbanas, lo que introduce una consideración fundamental: evaluar participación sin analizar accesibilidad puede penalizar injustamente a familias con mayores barreras. Por ello, el índice no debería medir exclusivamente cuántas familias participan, sino en qué medida la institución crea condiciones equitativas para que puedan hacerlo.

- **Dimensión 3.** Acompañamiento del aprendizaje

Esta dimensión valora la capacidad de la institución para integrar a la familia en el acompañamiento del aprendizaje sin trasladarle la responsabilidad pedagógica principal. Se examina si existen mecanismos para comunicar dificultades académicas tempranamente, orientar sobre hábitos de estudio, coordinar apoyos ante bajas calificaciones, realizar seguimiento de tareas incumplidas y promover autonomía. También se valora si la escuela dispone de recursos pedagógicos propios antes de atribuir el bajo rendimiento exclusivamente al hogar.

Çalışkan (2025), mediante el desarrollo de una escala destinada a medir la participación parental en el desarrollo de la alfabetización durante la educación primaria, ilustra cómo el acompañamiento familiar puede evaluarse de manera específica dentro de procesos concretos de aprendizaje. Para el índice institucional propuesto, esta lógica se amplía hacia la capacidad de la escuela para orientar, coordinar y sostener la participación familiar alrededor del aprendizaje en diferentes etapas y áreas.

Una institución con alta capacidad no espera hasta el cierre del período académico para comunicar dificultades. Identifica tendencias, proporciona información comprensible, acuerda acciones y verifica avances. También reconoce que las familias poseen diferentes conocimientos, tiempos y recursos, por lo que evita diseñar estrategias que dependan de que los

cuidadores sustituyan al docente. La finalidad consiste en construir complementariedad entre acompañamiento familiar y responsabilidad pedagógica escolar.

- **Dimensión 4.** Asistencia, permanencia y prevención del abandono

La cuarta dimensión analiza si la institución dispone de mecanismos sistemáticos para observar asistencia, detectar patrones de ausentismo, establecer contacto temprano, identificar causas, apoyar la reincorporación y prevenir el abandono. Su incorporación al índice permite evaluar si la escuela trabaja únicamente sobre la matrícula y la asistencia administrativa o si realmente posee capacidad para proteger la continuidad de las trayectorias.

Los indicadores deben valorar la existencia de procedimientos para identificar faltas reiteradas, contactar a las familias, diferenciar causas, proporcionar recuperación académica y acompañar a estudiantes que regresan después de períodos prolongados. También resulta pertinente examinar si la institución analiza tendencias colectivas de ausentismo y utiliza esa información para modificar sus propias prácticas cuando sea necesario.

Esta dimensión conecta directamente con la prevención. Una escuela con capacidad avanzada no espera que el estudiante deje de asistir para iniciar una respuesta. Reconoce señales tempranas y articula las dimensiones académicas, familiares y de convivencia que pueden estar influyendo sobre la permanencia. La prevención del abandono se convierte así en una responsabilidad institucional y no únicamente en una reacción ante una decisión individual del estudiante.

- **Dimensión 5.** Convivencia y capacidad de respuesta ante bullying y conflictos

Esta dimensión evalúa la capacidad institucional para prevenir, detectar y responder ante bullying, cyberbullying, peleas, discriminación y conflictos. No

se limita a comprobar si existen normas disciplinarias, sino que examina si los procedimientos diferencian adecuadamente entre conflicto ocasional y acoso, si la protección constituye una prioridad, si se comunica con las familias de manera adecuada y si existe seguimiento para prevenir represalias y reincidencias.

La institución debe demostrar que puede responder de manera proporcional a situaciones diferentes. Los conflictos susceptibles de mediación requieren un tratamiento distinto de aquellos caracterizados por intimidación y desequilibrio de poder. También debe valorar si existen mecanismos para incorporar prácticas restaurativas cuando corresponda, evitando utilizarlas automáticamente en situaciones donde podrían colocar a la víctima en una posición de mayor vulnerabilidad.

La dimensión incorpora, además, la prevención de la discriminación. Una escuela con elevada capacidad no se limita a reaccionar frente a incidentes individuales, sino que revisa prácticas, lenguaje y actividades institucionales para evitar que la diversidad familiar, cultural, social o personal se convierta en fuente de exclusión. La convivencia debe evaluarse como una condición cotidiana de seguridad y pertenencia y no únicamente mediante el número de sanciones registradas.

- **Dimensión 6.** Bienestar socioemocional

La sexta dimensión valora la capacidad institucional para reconocer cambios socioemocionales relevantes, ofrecer espacios de escucha, coordinar con las familias y facilitar apoyo especializado cuando resulte necesario. Schonert-Reichl et al. (2013) desarrollaron y validaron un instrumento destinado a evaluar bienestar y recursos de niños en múltiples contextos, lo que evidencia la importancia de considerar dimensiones que exceden el rendimiento académico cuando se analiza la experiencia educativa.

La institución no necesita realizar diagnósticos clínicos para obtener una puntuación favorable en esta dimensión. Lo que se evalúa es si dispone de adultos de referencia, procedimientos para comunicar preocupaciones, criterios para solicitar apoyo profesional y mecanismos que protejan la confidencialidad. También debe valorarse si el bienestar se incorpora preventivamente dentro de la vida escolar y no solamente después de una crisis.

Una elevada capacidad supone, además, reconocer la relación entre bienestar, aprendizaje, convivencia y pertenencia. El estudiante que atraviesa dificultades emocionales puede necesitar ajustes educativos temporales, acompañamiento y coordinación con otros servicios, pero continúa formando parte de la comunidad escolar. La escuela debe ser capaz de sostener su trayectoria sin convertir la dificultad emocional en una etiqueta permanente.

- **Dimensión 7. Inclusión y equidad**

La inclusión se incorpora como una dimensión específica porque la existencia formal de mecanismos de participación no garantiza que sean igualmente accesibles. Se evalúa si las actividades, comunicaciones, procedimientos y apoyos consideran diversidad socioeconómica, cultural, familiar, tecnológica y de necesidades educativas. Una institución puede disponer de múltiples canales y, sin embargo, excluir indirectamente a determinadas familias si todos dependen de recursos que no están universalmente disponibles.

Navarro et al. (2021) validaron un instrumento dirigido a medir factores contextuales relacionados con el compromiso escolar, mostrando la relevancia de considerar el contexto cuando se analizan procesos educativos. El índice propuesto adopta esta lógica para valorar si las condiciones institucionales favorecen o dificultan que estudiantes y familias participen, pertenezcan y accedan a apoyos.

La equidad requiere valorar barreras y no únicamente resultados. Una baja participación de determinadas familias puede indicar la existencia de obstáculos institucionales relacionados con horarios, lenguaje, accesibilidad o tecnologías. Una escuela situada en niveles avanzados del índice identifica estas barreras y desarrolla alternativas, evitando interpretar automáticamente la menor participación visible como falta de interés.

- **Dimensión 8.** Atención a vulnerabilidades familiares

Esta dimensión examina la capacidad institucional para responder de manera respetuosa y no estigmatizante ante situaciones familiares complejas. Se incluyen dificultades económicas, enfermedad, migración parental, encarcelamiento de progenitores, problemas de salud mental, violencia, precariedad habitacional, responsabilidades de cuidado y otras circunstancias capaces de afectar la experiencia escolar. La evaluación no pretende que la escuela resuelva estos problemas, sino que reconozca sus repercusiones educativas, proteja la privacidad y active apoyos cuando corresponda.

Los indicadores deben determinar si existe claridad sobre procedimientos de actuación, criterios de confidencialidad y mecanismos para distinguir necesidad social de incumplimiento deliberado. Una escuela con alta capacidad evita convertir la vulnerabilidad en etiqueta, mantiene expectativas educativas y articula apoyos sin exponer innecesariamente al estudiante. También dispone de mecanismos para reconocer redes familiares protectoras y no define a las familias exclusivamente por sus carencias.

- **Dimensión 9.** Articulación comunitaria

La novena dimensión evalúa la capacidad de la escuela para relacionarse con servicios, organizaciones y recursos del territorio. Solano Castro et al. (2021)

analizan indicadores de gestión comunitaria desde la perspectiva de directores de instituciones educativas; mientras que Ramírez-González (2015) desarrolla una evaluación diagnóstica de la relación entre escuela y comunidad. Ambas contribuciones respaldan la necesidad de considerar la vinculación territorial como componente susceptible de evaluación institucional.

La articulación comunitaria no debe medirse únicamente por el número de convenios existentes. Una institución puede poseer numerosos acuerdos formales sin que estos produzcan respuestas concretas. Los indicadores deben valorar conocimiento de recursos, existencia de contactos efectivos, mecanismos de referencia y contrarreferencia, coordinación con servicios sociales y sanitarios y utilización real de redes comunitarias.

Zucker et al. (2024) evalúan un programa comunitario híbrido de participación familiar relacionado con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, mostrando que la interacción entre familias y comunidad puede integrarse también en experiencias educativas y no solamente en respuestas ante vulnerabilidad. Por ello, esta dimensión contempla tanto redes de protección como oportunidades culturales, académicas y de participación capaces de enriquecer la experiencia educativa.

- **Dimensión 10.** Seguimiento, prevención y sostenibilidad

La última dimensión examina si las actuaciones se mantienen, evalúan y convierten en aprendizaje institucional. Una escuela puede desarrollar intervenciones valiosas y continuar dependiendo de iniciativas individuales si no dispone de registros, responsables, indicadores y procesos de revisión. La sostenibilidad exige institucionalización: procedimientos claros, asignación de responsabilidades, formación, seguimiento y capacidad para mantener las acciones ante cambios de personal.

La prevención constituye un componente central. Se valora si la institución utiliza información sobre casos, asistencia, rendimiento, convivencia y participación para anticipar problemas y no solamente responder después de que ocurren. También se examina si las evaluaciones anteriores han generado planes de mejora y si estos son revisados periódicamente. De esta manera, el índice se convierte en una herramienta cíclica de diagnóstico, intervención y reevaluación.

Para convertir las dimensiones en un instrumento operativo se propone formular afirmaciones institucionales que puedan ser respondidas mediante una escala de cuatro categorías. La elección de cuatro opciones evita una categoría intermedia indiferenciada y facilita vincular posteriormente las puntuaciones con los cuatro niveles institucionales del modelo. No obstante, antes de utilizar el instrumento con fines de investigación, comparación externa o toma de decisiones de alto impacto sería necesaria su validación mediante procedimientos de contenido, estructura y confiabilidad semejantes a los desarrollados en instrumentos antecedentes como los de León Carrascosa y Fernández Díaz (2018); Ramírez-García et al. (2018); y Sánchez Oñate y Reyes Reyes (2023). La escala propuesta se muestra en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4. Escala de valoración de la capacidad institucional de vinculación Escuela-Familia-Comunidad.

Valor	Respuesta institucional
1	No existe o se realiza excepcionalmente.
2	Existe parcialmente o se realiza de manera irregular.
3	Se encuentra implementado y se aplica de manera habitual.
4	Se encuentra institucionalizado, se evalúa y se mejora sistemáticamente.

Esta formulación es preferible a una escala basada únicamente en acuerdo o desacuerdo, porque el índice pretende medir capacidad institucional observable. Responder que una práctica está institucionalizada y se evalúa proporciona información más concreta que señalar simplemente estar de acuerdo con su importancia. Los ítems deben formularse en términos de prácticas, procedimientos y capacidades que puedan ser respaldados mediante evidencias cuando resulte necesario.

Para mantener el instrumento suficientemente manejable, puede establecerse inicialmente un conjunto de tres ítems por dimensión, lo que produciría treinta ítems. Esta versión funciona como propuesta base y posteriormente podría ampliarse o depurarse mediante un proceso formal de validación (Tabla 3.5).

Tabla 3.5. Propuesta de ítems por dimensión.

Dimensión	Ítems propuestos
Comunicación familia-escuela	1. La institución dispone de canales bidireccionales y accesibles de comunicación con las familias. 2. Las familias reciben información oportuna sobre aprendizaje, asistencia y convivencia. 3. La comunicación incluye contactos preventivos y positivos, no solamente comunicaciones ante problemas.
Participación familiar y corresponsabilidad	4. La institución ofrece diferentes modalidades para la participación de las familias. 5. Las familias participan en acuerdos y decisiones educativas que les corresponden. 6. Las responsabilidades de estudiantes, familias y escuela se encuentran claramente diferenciadas.
Acompañamiento del aprendizaje	7. Las dificultades académicas se comunican antes de que se consolide el bajo rendimiento. 8. Existen apoyos pedagógicos coordinados con las familias cuando son necesarios. 9. Las estrategias de acompañamiento promueven progresivamente la autonomía del estudiante.

Asistencia, permanencia y prevención del abandono	10. La institución detecta tempranamente faltas reiteradas y patrones de ausentismo. 11. Se investigan las causas antes de adoptar medidas ante ausencias persistentes. 12. Existen procedimientos para recuperación, reincorporación y prevención del abandono.
Convivencia y respuesta ante bullying y conflictos	13. Existen procedimientos diferenciados para conflictos, bullying y cyberbullying. 14. La protección y prevención de represalias forman parte del seguimiento. 15. La institución desarrolla acciones preventivas frente a violencia y discriminación.
Bienestar socioemocional	16. La institución dispone de mecanismos para detectar cambios socioemocionales relevantes. 17. Los estudiantes conocen adultos o espacios a los que pueden acudir ante dificultades. 18. Existen criterios para coordinar apoyo especializado cuando resulta necesario.
Inclusión y equidad	19. Los canales de participación consideran las diferentes condiciones de las familias. 20. La institución identifica y reduce barreras de acceso a información, actividades y apoyos. 21. Las prácticas institucionales previenen estereotipos y discriminación.
Atención a vulnerabilidades familiares	22. Las situaciones familiares complejas se atienden sin reducir expectativas educativas. 23. La información sensible se maneja con criterios de privacidad y confidencialidad. 24. Existen procedimientos para activar apoyos cuando las necesidades familiares afectan la trayectoria educativa.
Articulación comunitaria	25. La escuela mantiene actualizado el conocimiento de servicios y recursos del territorio. 26. Existen mecanismos efectivos de coordinación y derivación hacia servicios externos. 27. La institución desarrolla alianzas comunitarias que también amplían oportunidades educativas y preventivas.
Seguimiento, prevención y sostenibilidad	28. Los casos cuentan con responsables, seguimiento y criterios de cierre. 29. La institución utiliza indicadores para valorar resultados y detectar necesidades preventivamente. 30. Los resultados de las evaluaciones se traducen en acciones de mejora institucional.

Estos ítems no deberían considerarse una escala ya validada. Constituyen la operacionalización inicial del modelo teórico desarrollado en este capítulo y necesitan someterse, si se pretende su aplicación científica, a revisión de expertos, pilotaje, análisis de comprensión, estudio de estructura dimensional, consistencia y otros procedimientos pertinentes. La literatura proporcionada muestra precisamente la importancia de realizar estos procesos cuando se desarrollan instrumentos de participación e involucramiento familiar (Mocho et al., 2025; Otero-Mayer et al., 2026).

327

Cada ítem recibe una puntuación entre 1 y 4. Como cada dimensión contiene inicialmente tres ítems, su puntuación directa puede variar entre 3 y 12 puntos. Sin embargo, para facilitar la interpretación y permitir que las dimensiones sean comparables aunque posteriormente cambie el número de ítems, resulta preferible calcular el **promedio de cada dimensión**. De esta manera, todas mantienen un resultado comprendido entre 1,00 y 4,00.

El cálculo de cada dimensión puede expresarse de la siguiente manera:

Puntuación de la dimensión = suma de las puntuaciones de sus ítems / número de ítems respondidos.

El índice global se obtiene a partir del promedio de las diez dimensiones:

Índice global = suma de las puntuaciones de las dimensiones / número de dimensiones evaluadas.

Esta estrategia evita que una dimensión con mayor cantidad de ítems adquiera automáticamente más peso. En la versión inicial, todas las dimensiones poseen el mismo peso porque el modelo las considera componentes complementarios de la capacidad institucional. Una eventual validación empírica podría justificar modificaciones posteriores, pero no resulta metodológicamente adecuado asignar ponderaciones diferentes sin evidencia que las respalde.

Además del valor numérico, conviene conservar un perfil visual o tabular de las diez dimensiones. El índice global sintetiza, pero la intervención institucional debe construirse principalmente a partir de los resultados desagregados. Una puntuación global de 3,20 podría parecer favorable y ocultar, por ejemplo, una dimensión de articulación comunitaria con 1,70. Por ello, toda interpretación debe comenzar por las dimensiones y finalizar con la lectura general.

Los cuatro niveles constituyen uno de los elementos centrales del índice porque describen formas progresivamente más complejas de relación entre escuela, familia y comunidad. No deben entenderse como etiquetas rígidas, sino como estadios diagnósticos que permiten identificar el grado de desarrollo institucional y orientar el paso hacia niveles superiores.

- Nivel I. Vinculación reactiva

Corresponde a instituciones cuya relación con las familias y la comunidad se activa predominantemente después de que surge un problema. La comunicación se concentra en bajas calificaciones, faltas, conflictos o sanciones; la participación familiar es limitada y generalmente convocada desde la escuela; la articulación comunitaria es ocasional; y el seguimiento depende en gran medida de iniciativas individuales. Pueden existir prácticas positivas, pero todavía no forman parte de un sistema institucional consolidado.

En este nivel predominan respuestas fragmentadas. Cada problema puede gestionarse de manera independiente y no siempre existe continuidad entre detección, actuación y seguimiento. La institución posee mecanismos básicos para responder, pero su capacidad preventiva es limitada. La prioridad de mejora consiste en construir canales estables, clarificar responsabilidades y comenzar a organizar

procedimientos comunes que permitan intervenir antes de que las dificultades alcancen mayor gravedad.

- Nivel II. Vinculación participativa

En este nivel existen mecanismos regulares de comunicación y participación y las familias cuentan con mayores oportunidades para involucrarse. La institución desarrolla reuniones, tutorías, acuerdos y diferentes acciones de acompañamiento; también puede mantener algunas alianzas comunitarias. Sin embargo, una parte importante de estas actuaciones continúa dependiendo de situaciones particulares, programas específicos o equipos concretos y todavía no existe una integración completa entre las diferentes dimensiones.

La característica principal es que la familia deja de ser únicamente receptora de información y comienza a participar en procesos educativos y decisiones pertinentes. Sin embargo, la prevención, el seguimiento y la articulación interinstitucional pueden mantenerse desigualmente desarrollados. El paso hacia el siguiente nivel requiere conectar las prácticas existentes mediante procedimientos comunes, utilizar información para detectar tempranamente riesgos y fortalecer la coordinación entre aprendizaje, asistencia, convivencia, bienestar y vulnerabilidad.

- Nivel III. Vinculación preventiva y articulada

La institución situada en este nivel posee mecanismos sistemáticos para detectar dificultades tempranamente, comunicarse con las familias, organizar planes integrales y articular recursos comunitarios. La participación se encuentra incorporada al funcionamiento ordinario y las respuestas no dependen exclusivamente de crisis. Existen procedimientos para asistencia, aprendizaje, convivencia, bienestar y vulnerabilidad, así como mecanismos de seguimiento y coordinación con servicios externos cuando corresponde.

La prevención constituye la característica distintiva. La escuela utiliza información para reconocer tendencias, interviene antes de que los problemas se consoliden y procura integrar las diferentes dimensiones de cada trayectoria. Familia, escuela y comunidad mantienen responsabilidades diferenciadas pero coordinadas. No obstante, pueden existir áreas que todavía dependan de personas específicas o que necesiten mayor evaluación y sostenibilidad.

- Nivel IV. Ecosistema educativo corresponsable

Este nivel representa el mayor grado de integración propuesto. La vinculación se encuentra institucionalizada, evaluada y sometida a procesos continuos de mejora. Familia, escuela y comunidad funcionan como una red de responsabilidades complementarias alrededor del estudiante. La comunicación es accesible y bidireccional; la participación es diversa y equitativa; la prevención y detección temprana forman parte del funcionamiento ordinario; y las redes comunitarias permiten responder a necesidades sociales, sanitarias, emocionales y de protección sin fragmentar la trayectoria educativa.

La diferencia respecto al nivel anterior reside especialmente en la sostenibilidad y capacidad de aprendizaje institucional. Las actuaciones no dependen exclusivamente de personas específicas, existen indicadores, los resultados se revisan, los planes se ajustan y la información acumulada se utiliza para mejorar políticas y prácticas. La institución no solo responde adecuadamente a los casos, sino que aprende de ellos y modifica condiciones que pueden estar generando o reproduciendo dificultades. Dado que la escala propuesta utiliza valores entre 1 y 4, puede establecerse inicialmente la siguiente interpretación orientativa (Tabla 3.6):

Tabla 3.6. Rangos orientativos para la interpretación.

Puntuación promedio	Nivel institucional	Interpretación
1,00 a 1,75	Nivel I. Vinculación reactiva	Predominio de respuestas ocasionales, fragmentadas y centradas en problemas.
1,76 a 2,50	Nivel II. Vinculación participativa	Existen mecanismos de participación y colaboración, pero presentan integración y sistematicidad limitadas.
2,51 a 3,25	Nivel III. Vinculación preventiva y articulada	La institución dispone de procedimientos sistemáticos de prevención, coordinación y seguimiento.
3,26 a 4,00	Nivel IV. Ecosistema educativo corresponsable	Las prácticas se encuentran institucionalizadas, articuladas, evaluadas y orientadas a la mejora continua.

Estos puntos de corte poseen inicialmente una función teórica y operativa derivada de la escala de cuatro niveles. No deben presentarse como puntos de corte empíricamente validados mientras el instrumento no haya sido sometido a un proceso formal de validación. Esta precisión resulta importante para conservar el rigor metodológico de la propuesta.

- Identificación de fortalezas y áreas críticas

La interpretación debe comenzar por cada dimensión. Pueden considerarse fortalezas institucionales aquellas dimensiones que alcanzan el Nivel IV y mantienen resultados consistentes entre períodos. Las dimensiones situadas en Nivel III pueden considerarse capacidades consolidadas pero susceptibles de fortalecimiento. Las ubicadas en Nivel II requieren acciones específicas para mejorar sistematicidad e integración, mientras aquellas correspondientes al Nivel I deben tratarse como áreas críticas que necesitan atención prioritaria.

Sin embargo, la prioridad no debe establecerse solamente mediante la puntuación más baja. Algunas dimensiones poseen implicaciones inmediatas para derechos y protección. Una puntuación reducida en convivencia, vulnerabilidad o capacidad de respuesta ante situaciones graves puede requerir atención prioritaria aunque otra dimensión obtenga una valoración numérica todavía menor. El índice orienta la decisión, pero no sustituye el juicio institucional sobre gravedad y urgencia.

También resulta conveniente analizar la dispersión entre dimensiones. Una institución con resultados relativamente homogéneos muestra un nivel de desarrollo equilibrado, mientras diferencias muy amplias pueden indicar que determinadas capacidades han avanzado sin integrarse con otras. Esta lectura resulta coherente con la naturaleza sistémica del modelo: la calidad de la vinculación depende de las conexiones entre componentes y no solamente de la excelencia aislada de alguno de ellos.

- Elaboración del plan de mejora institucional

Después de la evaluación, la institución debería formular un plan de mejora centrado en un número manejable de prioridades. Intentar modificar simultáneamente todas las dimensiones puede dispersar recursos y dificultar el seguimiento. Las áreas críticas deben traducirse en objetivos específicos, acciones, responsables, recursos, plazos e indicadores de progreso. El mismo principio utilizado para acompañar estudiantes se aplica aquí a la institución: diagnosticar solo posee sentido cuando conduce a una actuación.

Si la dimensión de comunicación presenta resultados bajos, por ejemplo, el plan puede establecer diversificación de canales, plazos de respuesta, mecanismos para contactos preventivos y procedimientos de escucha. Si la debilidad aparece en articulación comunitaria, puede elaborarse un mapa territorial de recursos, establecer contactos con

servicios y desarrollar procedimientos de referencia y contrarreferencia. Si corresponde a seguimiento, pueden definirse responsables, instrumentos de registro y calendarios de revisión.

Los planes deben aprovechar también las fortalezas identificadas. Una institución con alta capacidad de participación familiar puede utilizar esa experiencia para fortalecer asistencia o bienestar; una escuela con redes comunitarias consolidadas puede movilizarlas para ampliar apoyos ante vulnerabilidad. La mejora institucional no consiste exclusivamente en corregir debilidades, sino en utilizar capacidades existentes como recursos para transformar otros componentes.

- Reevaluación y comparación entre períodos

El índice adquiere su mayor utilidad cuando se aplica periódicamente y permite comparar la evolución institucional. Una medición aislada ofrece una fotografía; varias mediciones permiten observar una trayectoria. La reevaluación puede realizarse, por ejemplo, al inicio y al final de un ciclo de mejora o en períodos anuales suficientemente comparables. Lo importante es mantener condiciones semejantes de aplicación para que los cambios puedan interpretarse razonablemente.

La comparación debe realizarse tanto globalmente como por dimensiones. Un aumento del índice general puede ocultar retrocesos específicos, mientras una puntuación global estable puede coexistir con mejoras importantes en un área y deterioro en otra. La evaluación longitudinal debe identificar dónde se produjo el cambio, qué acciones se implementaron y qué elementos podrían explicar los resultados.

Cuando una dimensión no mejora después de sucesivos planes, debe revisarse la estrategia utilizada. La ausencia de cambio no debería interpretarse automáticamente como falta de compromiso de familias o profesionales. Puede indicar que las acciones seleccionadas no respondían al problema, que los

recursos eran insuficientes o que existían barreras no identificadas. La reevaluación convierte así el índice en una herramienta para aprender y no simplemente para comprobar cumplimiento.

La comparación entre períodos también permite valorar la sostenibilidad. Una práctica puede mejorar después de una intervención intensiva y disminuir cuando desaparece el equipo que la impulsaba. Si el propósito es alcanzar el Nivel IV, las mejoras necesitan mantenerse a pesar de cambios razonables de personas y circunstancias. La institucionalización se demuestra precisamente cuando las capacidades sobreviven a las iniciativas individuales y forman parte de los procedimientos ordinarios.

- Aplicación e interpretación institucional

La aplicación puede realizarse mediante una valoración colectiva de representantes de diferentes sectores de la comunidad educativa, evitando que el resultado dependa exclusivamente de la percepción de una sola persona. Directivos, docentes, profesionales de apoyo y representantes familiares pueden aportar perspectivas complementarias. Cuando existan diferencias importantes entre respuestas, estas no deberían eliminarse simplemente mediante un promedio; pueden constituir información valiosa sobre experiencias diferentes de una misma práctica.

Por ejemplo, una institución puede considerar que su comunicación es accesible mientras las familias la perciben como insuficiente. Esta discrepancia constituye por sí misma un resultado relevante y puede orientar la mejora. Los instrumentos antecedentes muestran precisamente la importancia de medir la participación y las relaciones mediante dimensiones claramente definidas (León Carrascosa & Fernández Díaz, 2018; Ramírez-García et al., 2018). En una aplicación más avanzada, el índice podría incorporar versiones paralelas para diferentes actores y comparar sus percepciones.

El resultado debe acompañarse, además, de evidencias institucionales cuando resulte posible. Calendarios de reuniones, protocolos, registros de seguimiento, directorios comunitarios, mecanismos de derivación, planes de mejora y documentos de comunicación pueden respaldar determinadas respuestas. Esta triangulación reduce el riesgo de que la puntuación represente únicamente una percepción favorable sobre prácticas que en realidad no se encuentran institucionalizadas.

- Sentido del índice dentro del modelo integral

El Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad completa la arquitectura del modelo porque incorpora la dimensión institucional. El sistema de alerta permite detectar y valorar riesgos; las rutas integrales establecen cómo actuar; el Plan Integral de Acompañamiento organiza la intervención alrededor de cada estudiante; y el índice analiza si la institución posee las capacidades necesarias para sostener esas actuaciones de manera consistente.

Esta diferencia de unidad de análisis resulta fundamental. Un estudiante puede recibir una excelente intervención en una escuela que todavía presenta debilidades estructurales, porque determinadas personas movilizaron extraordinariamente los recursos disponibles. El índice pregunta si esa respuesta podría ofrecerse de manera suficientemente consistente a otros estudiantes y mantenerse en el tiempo. Por ello, evalúa procedimientos, capacidades y sostenibilidad y no el éxito de un caso particular.

La propuesta también impide interpretar el vínculo escuela-familia exclusivamente desde la conducta de las familias. Gross et al. (2022); y Sánchez Oñate y Reyes Reyes (2023) muestran, desde diferentes perspectivas de medición, que la participación necesita ser abordada mediante instrumentos capaces de considerar distintas condiciones. El índice traslada esta idea a la institución: antes de preguntar por qué algunas familias participan

poco, la escuela debe preguntarse qué condiciones está creando para favorecer una participación diversa, accesible y significativa.

La articulación con la comunidad amplía todavía más esta responsabilidad. Ramírez-González (2015); y Solano Castro et al. (2021) permiten reconocer que la gestión comunitaria y la relación escuela-comunidad también pueden ser objeto de diagnóstico. Un ecosistema educativo corresponsable requiere conocer el territorio, movilizar recursos, establecer alianzas y evaluar si esas conexiones producen realmente oportunidades o respuestas. La existencia de una comunidad alrededor de la escuela no garantiza automáticamente articulación.

El bienestar y los activos disponibles en diferentes contextos también necesitan incorporarse a esta lectura. Schonert-Reichl et al. (2013) muestran la posibilidad de analizar el bienestar y los recursos infantiles desde múltiples contextos. Aunque el índice aquí propuesto evalúa la capacidad institucional y no directamente el bienestar individual, comparte el principio de que la experiencia educativa depende de dimensiones interrelacionadas y de recursos distribuidos entre diferentes entornos.

Una institución que aspire al Nivel IV no necesita demostrar ausencia de problemas. Un ecosistema educativo corresponsable puede enfrentar bajas calificaciones, ausentismo, bullying, dificultades emocionales y situaciones familiares complejas. Lo que lo distingue es su capacidad para detectar tempranamente, comunicarse, coordinar respuestas, movilizar recursos, proteger al estudiante, evaluar resultados y aprender institucionalmente de las intervenciones. El nivel superior no describe una escuela sin dificultades, sino una escuela con mayor capacidad organizada para responder a ellas.

El paso entre niveles tampoco debe concebirse como un proceso estrictamente lineal. Una institución puede

encontrarse globalmente en Nivel III y mantener algunas dimensiones en Nivel IV y otras en Nivel II. Precisamente por ello, los resultados dimensionales son más importantes que una etiqueta única. El nivel global sintetiza la situación institucional, mientras el perfil permite definir prioridades reales.

El Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad se convierte así en un mecanismo de autoevaluación y mejora continua. Su valor reside en transformar principios generales como corresponsabilidad, prevención, inclusión y articulación en prácticas susceptibles de ser observadas, evaluadas y fortalecidas. La institución deja de preguntarse solamente si considera importante la participación familiar y comienza a examinar si realmente dispone de canales, procedimientos, recursos y resultados que demuestren esa capacidad.

La propuesta conserva deliberadamente los cuatro niveles porque representan una progresión conceptual clara: de una vinculación reactiva, donde la relación se activa principalmente ante problemas, hacia una vinculación participativa, donde comienzan a consolidarse espacios de cooperación; posteriormente hacia una vinculación preventiva y articulada, caracterizada por detección temprana, coordinación y seguimiento; y finalmente hacia un ecosistema educativo corresponsable, donde las prácticas se encuentran integradas, institucionalizadas, evaluadas y sometidas a mejora continua.

Este índice permite cerrar el modelo trasladando la mirada desde los casos individuales hacia la capacidad de la propia institución. Su propósito no consiste en generar una puntuación por sí misma, sino en responder tres preguntas fundamentales: qué está haciendo bien la institución, dónde se encuentran sus principales debilidades y qué necesita fortalecer para ofrecer respuestas más preventivas, inclusivas, articuladas y sostenibles. La medición adquiere sentido únicamente

cuando estas respuestas se transforman en planes de mejora y cuando la evaluación posterior permite comprobar si la capacidad institucional realmente aumentó.

De esta manera, el Modelo Integral de Vinculación Escuela-Familia-Comunidad no finaliza con la intervención sobre el estudiante. También exige que la institución se observe a sí misma, identifique cómo sus prácticas facilitan o dificultan la corresponsabilidad y utilice esa información para transformarse. El Índice de Integración y Capacidad de Respuesta Escuela-Familia-Comunidad proporciona el instrumento para realizar esa lectura institucional y convertirla en un ciclo permanente de diagnóstico, planificación, mejora y reevaluación. Solo entonces la integración entre escuela, familia y comunidad deja de depender de actuaciones ocasionales y puede avanzar hacia un auténtico ecosistema educativo corresponsable.

REFERENCIAS

- Abanto Vélez, W. I., Guerrero Carranza, V., Díaz Santamaría, S., & Moscol Seminario, J. (2022). Interfaces entre familia y bullying: Una revisión sistemática de la literatura científica. *Avances en Psicología*, 30(2), 1–15. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n2.2614>
- Acuña Lara, J. P., Torres-Zapata, Á. E., Brito-Cruz, T. del J., & Zarza-García, A. L. (2025). Percepción del vínculo escuela-familia en la formación de estudiantes de nutrición: Un estudio exploratorio. *Revista RedCA*, 8(23), 221–246. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748782585011/html/>
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Akçapınar, G., Hasnine, M. N., Majumdar, R., Flanagan, B., & Ogata, H. (2019). Developing an early-warning system for spotting at-risk students by using eBook interaction logs. *Smart Learning Environments*, 6, Article 4. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0083-4>
- Álvarez Colín, L. (2008). Familia, desarrollo y cambio social. Claves para un estudio interdisciplinario. *Enclaves del Pensamiento*, 2(4), 11–46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2008000200001
- Andersson Søre, M., & Psouni, E. (2025). Parent-teacher trust as a relational pathway to the child: Teachers' perceptions about child-teacher-parent relationship-building during the child's transition to preschool. *International Journal of Educational Research*, 132, Article 102618. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102618>
- Arés Muzio, P. (1990). *Mi familia es así: Investigación psicosocial*. Editorial de Ciencias Sociales.

Arés Muzio, P. (2002). *Psicología de la familia: Una aproximación a su estudio*. Félix Varela.

Arés Muzio, P., & Benítez Pérez, M. E. (2009). Familia cubana: Nuevos retos y desafíos a la política social. *Novedades en Población*, 5(10). <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/3502>

Arias Beatón, G., Carnielo Calejon, L. M., & Zulueta Bravo, A. (2022). Relación familia y escuela: Las familias potenciadoras. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 6(1), 131–153. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64388>

Banks, C. A. (2004). Communities, families, and educators working together for school improvement. En J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Jossey-Bass.

Bañeres, D., Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., & Karadeniz, A. (2020). An early warning system to detect at-risk students in online higher education. *Applied Sciences*, 10(13), Article 4427. <https://doi.org/10.3390/app10134427>

Bañeres, D., Rodríguez-González, M. E., Guerrero-Roldán, A.-E., & Cortadas, P. (2023). An early warning system to identify and intervene online dropout learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>

Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L., & Félix-López, E. G. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 1–27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>

Benitez Mero, F. A., Espinal Mero, C. J., Carrillo Escobar, F. K., Tufiño Gámez, L. S., & Escobar Escobar, L. T. (2026). La influencia del entorno familiar en el rendimiento escolar en la Educación General Básica: Un análisis documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 4438–4460. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23484

Bernal-Poma, K. P., Castillo-Salazar, D. R., Holguin-Tumbaco, M. M., & Poma-Macas, E. F. (2026). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(7), 1–18. <https://doi.org/10.53877/8k8fs547>

Betancourt Chila, R., & Bejarano Bustos, D. M. (2025). Algunas consideraciones del acompañamiento de las familias durante los procesos académicos. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(2), 33–49. <https://doi.org/10.70262/rced.v3i2.2025.109>

Bond, A., Moore, G., & Hawkins, J. (2025). Understanding parental involvement with schools and parental engagement with learning across schools in areas of socioeconomic deprivation in Wales. *Educational Review*, 77(7), 2025–2045. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2432255>

Borg, E., Malmberg-Heimonen, I., Alves, D. E., Tøge, A. G., & Sletten, M. A. (2025). Teachers' experiences with an early warning and monitoring system to prevent school dropout. *Nordic Studies in Education*, 45(1), 19–37. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.6116>

Briseño Roa, J., & Sánchez Pacheco, R. M. (2024). Educación, territorio y otras pedagogías. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 15(31), 00002. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1630>

Briseño-Roa, J. (2024). Escuela y territorio. Prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Cuadernos de Antropología Social*, (60), 199–216. <https://doi.org/10.34096/cas.i60.14133>

Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., & Jones, M. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School mental health*, 14(3), 776–788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>

- Çalışkan, E. F. (2025). A valid and reliable scale for measuring parental involvement in primary school children's literacy development. *SAGE Open*, 15(4). <https://doi.org/10.1177/21582440251411578>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Caminero-Medina, P., Crisol-Moya, E., Peregrina-Nievas, P., Caurcel-Cara, M. J., & Scierri, I. D. M. (2025). La diversidad familiar desde la perspectiva de los docentes en ejercicio en educación infantil y primaria en la provincia de Granada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32523>
- Cárcamo, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 58–80. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- Castillo Barberán, K. M., Chávez Quimi, P. G., & Zoller Andina, M. J. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *Academo (Asunción)*, 6(2), 124–134. <https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.3>
- Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, N., & Aragón-Mendizabal, E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: Incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171–192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569–597. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200010

Chalacan Mayon, J. B., Eras Salinas, J. del R., Matute Borrero, M. A., Reyes Romero, D. M., & Crespo Enríquez, D. I. (2026). Influencia de los padres de familia en el bajo rendimiento académico de los niños de 5to año, de la Unidad Educativa 23 de Abril. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 3(1). <https://doi.org/10.69821/DISCE.v3i1.60>

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 53–69. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129005.pdf>

Chung, J. Y., & Lee, S. (2019). Dropout early warning systems for high school students using machine learning. *Children and Youth Services Review*, 96, 346–353. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.030>

Cieślukowska, M. (2018). Family in the face of transformation: Sociological analysis of the problem. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 8(2), 473–481. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.9965>

Comellas Carbó, M. J. (2009). Redes educativas: Espacio de responsabilidad compartida por la comunidad para la adquisición de competencias relacionales y prevenir la violencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 737–743. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321080.pdf>

- Comer, J. P. (1986). Parent participation in the schools. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 442–446. <https://eric.ed.gov/?id=EJ333054>
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1992). *Summary of School Development Program effects*. Yale Child Study Center.
- Coral Ojeda, J. A., & Patiño De Los Ríos, J. G. (2025). Los tres pilares de la educación: Responsabilidad compartida entre docentes, familia y estudiante. *Dialéctica*, 2(28), 345–374. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i28.5528>
- Cortés Pon, J. R., Ocaña Zúñiga, J., García Lara, G. A., Moreno Moreno, R. A., Vesarez Zúñiga, V. F., & Contreras Valiserra, M. (2018). Factores familiares y psicosociales asociados al rendimiento académico de escolares rurales de Chiapas, México. *Uaricha*, 15(35), 17–31. https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/165
- Criollo-Vargas, M. I., Moreno-Ordoñez, R. P., Ramón Rodríguez, B. L., & Cango-Patiño, A. E. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 622–646. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7436038.pdf>
- Crosnoe R. (2012). Family-School Connections, Early Learning, and Socioeconomic Inequality in the US. *Multidisciplinary journal of educational research*, 2(1), 1–36. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.01>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

De Armas Ramírez, N., & Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.

De la A-Onofre, M. F., Vélez-Zambrano, R. M., & Cumbajin-Guallasamin, N. M. (2026). Comunicación entre padres de familia y docentes como estrategia para la prevención de conductas disruptivas en la primera infancia. *Research Club Scientia*, 4(3). <https://doi.org/10.65415/a6j9az63>

De Vasconcelos, A. N., Freires, L. A., Loureto, G. D. L., Fortes, G., da Costa, J. C. A., Torres, L. F. F., Bittencourt, I. I., Cordeiro, T. D., & Isotani, S. (2023). Advancing school dropout early warning systems: the IAFREE relational model for identifying at-risk students. *Frontiers in psychology*, 14, 1189283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1189283>

Delgado Gaitan, C. (2012). Culture, literacy, and power in family–community–school relationships. *Theory Into Practice*, 51(4), 305–311. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726060>

Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurova, B., & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869337>

Di Martino, V., & Diverti, A. (2026). Machine learning and student engagement: The role of early warning systems in school dropout prevention. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1). <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/551>

Domínguez Torres, C. R., Martínez García, A. C., Martínez García, M. A., & Criollo Turusina, M. A. (2025). El entorno familiar disfuncional en las conductas disruptivas en estudiantes de una institución educativa en Daule. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 231–244. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17034276>

- Donoso-Díaz, S., Neira Iturrieta, T., & Donoso Traverso, G. (2018). Sistemas de alerta temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la educación superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601494>
- Durango Contreras, L., Castillo Manzano, B., & Lagos Sánchez, A. M. (2026). Bullying, convivencia y subjetividades escolares en contextos educativos desiguales. *Scientia Iter*, 2(2). <https://relaticpanama.org/journals/index.php/scientiaiter/article/view/152/287>
- Egido Gálvez, I., & Bertran Tarrés, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 97–110. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135049901008.pdf>
- Elsayed, W. (2024). Building a better society: The vital role of family's social values in creating a culture of giving in young children's minds. *Heliyon*, 10(7), Article e29208. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208>
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18. <https://www.ascd.org/el/articles/partnering-with-families-and-communities>
- Fernández Escárzaga, J., & Vázquez Soto, M. A. (2017). La evolución de la familia y los estilos de educación. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/148>
- Fernández Mangia, K., & Silva Paredes, C. (2025). Funcionamiento familiar y factores de riesgo en el desarrollo de trastornos del comportamiento en adolescentes. *Revista Universidad de Guayaquil*, 139(1), 45–56. <https://doi.org/10.53591/rug.v139i1.1590>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Bullying en el ambiente escolar: Qué es y cómo afrontarlo*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/3171/file/bullying_en_el_ambiente_escolar.pdf

Formoso-Silva, M., Varela-Crespo, L., & Caballo-Villar, M. B. (2025). Factores familiares que apoyan la educación de la infancia en entornos vulnerables: Oportunidades para el logro educativo. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 129–138. <https://doi.org/10.5209/rced.93176>

Franco Marín, K. V., & Orrego Noreña, J. F. (2023). Familia y escuela: Límites y posibilidades en la construcción de vínculos educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 53–74. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.4>

Gaeta González, M. L., Martínez-Otero Pérez, V., Vega, M. R., & Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>

Galarza Díaz, M. S., Tipán Cajas, L. N., Martínez Isaac, M. G., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Influencia de la relación escuela-familia y comunidad en el rendimiento académico del área de estudios sociales en los estudiantes de séptimo año. *Sinergia Académica*, 6(Especial), 58–80. <https://doi.org/10.51736/700w3s91>

Galbraith, C. M., Cope, M. R., Ward, C., Feinauer Whiting, E., Hawkins, S., & Jacobs, A. L. (2026). School and beyond: The relationship between local schools and community experience. *Community Development*, 57(3), 363–378. <https://doi.org/10.1080/15575330.2025.2525807>

- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M., & Solís García, P. (2021). Relaciones entre familia y bullying: Una revisión bibliográfica. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 1–22. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.1.01>
- Gamarra T., C., & Carrasco R., Á. (2013). Relación entre padres-escuela a través de la utilización del Facebook como medio de comunicación. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 45–73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8176456.pdf>
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 31(4), 478–490. <https://doi.org/10.1037/spq0000157>
- Garbacz, S. A., Stormshak, E. A., McIntyre, L. L., Bolt, D., & Huang, M. (2024). Family-centered prevention during elementary school to reduce growth in emotional and behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 47–55. <https://doi.org/10.1177/10634266221143720>
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., & Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157–188. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771/104461>
- García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. Á., Parra Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97–117. <https://www.redalyc.org/journal/132/13248313006/html/>

García, A., & Sierra, J. (2010). Dificultades del aprendizaje y fracaso escolar en situaciones especiales. *Anales de Pediatría Continuada*, 8(4), 167–220. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(10\)70039-1](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(10)70039-1)

Giesinger, J. (2019). Vulnerability and autonomy—Children and adults. *Ethics and Social Welfare*, 13(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1647262>

Glover, C. S., Bámaca, M. Y., & Homma, K. (2025). Do Family Obligations Contribute to Academic Values? The Mediating Role of Academic Efficacy. *Behavioral sciences* (Basel, Switzerland), 15(9), 1212. <https://doi.org/10.3390/bs15091212>

Goetschius, L. G., McLoyd, V. C., Hein, T. C., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2023). School connectedness as a protective factor against childhood exposure to violence and social deprivation: A longitudinal study of adaptive and maladaptive outcomes. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1219–1234. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001140>

Gómez-Navas, D., & Marín-Riva, M. del P. (2023). Educación en confinamiento en Colombia: Una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos de pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 837–862. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300837

Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. *Social Sciences*, 8(1), Article 25. <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>

- González-Escalante, Á., & Sandoval-Gámez, P. (2025). Influencia de la familia en el rendimiento académico de los alumnos del bachillerato: Un análisis sistemático. *Revista Científica Saperes Universitas*, 8(1), 6–26. <https://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RSU/article/view/559>
- Gordillo Mera, S. M., Camacho Torres, A. E., León Cuenca, O. C., Reyes Masa, B. del C., & Moncayo Peña, A. E. (2025). Impacto de la desintegración familiar en el rendimiento académico en educación básica: Caso séptimo año de la Unidad Educativa Capulí Loma. *Ciencia y Reflexión. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 1488–1509. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.118>
- Gross, D., Bettencourt, A. F., Finch, W. H., Plesko, C., Paulson, R., & Singleton, D. L. (2022). Developing an equitable measure of parent engagement in early childhood education for urban schools. *Children and Youth Services Review*, 141, Article 106613. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106613>
- Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school–community partnerships in inclusive schools are “part of the fabric of the school....We count on them”. *School Community Journal*, 25(2), 9–34. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Gu, X., Che Hassan, N., & Sulaiman, T. (2024). The relationship between family factors and academic achievement of junior high school students in rural China: Mediation effect of parental involvement. *Behavioral Sciences*, 14(3), Article 221. <https://doi.org/10.3390/bs14030221>
- Gutiérrez Delgado, J. (2016). La familia y escuela: Dos miradas socioculturales transformadoras de rasgos culturales. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 3(5). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/download/205/185>

Hempenstall, K. (2005). Aiding parents to teach reading at home: The RMIT Clinic approach. *Direct Instruction News*, 5(3), 11–26. <https://www.nifdi.org/docman/dr-kerry-hempenstall-s-referenced-documents/310-aiding-parents-to-teach-reading-at-home/file.html>

Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.

Henríquez C., N., & Escobar R., D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1221–1248. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401221

Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156–166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>

Hermida, A. L. (2023). *El ABC de la comunicación eficaz entre familias y escuelas*. Montessori Space. <https://montessorispace.com/blog/abc-de-comunicacion-eficaz-entre-familias-y-escuelas/>

Hernández-Prados, M. de los Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. Á. (2023). Participación familia-escuela: Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, (402), 1–28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>

- Horoz, N., Buil, J. M., Koot, S., van Lenthe, F. J., Houweling, T. A. J., Koot, H. M., & van Lier, P. A. C. (2022). Children's behavioral and emotional problems and peer relationships across elementary school: Associations with individual- and school-level parental education. *Journal of School Psychology, 93*, 119–137. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.06.005>
- Houri, A. K., Thayer, A. J., & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology, 34*(4), 421–432. <https://doi.org/10.1037/spq0000318>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares: Desafío para la educación del siglo XXI. *Revista de Psicología, 21*(2), 272–289. <https://doi.org/10.18800/psico.200302.002>
- Katz, A., & Brett, H. M. (2025). Offline factors influencing the online safety of adolescents with family vulnerabilities. *Social Sciences, 14*(6), Article 392. <https://doi.org/10.3390/socsci14060392>
- Kollannoor, S. A., & Thomas, S. (2025). Exploring the influence of family relationship on students' school well-being. *Children and Youth Services Review, 178*, Article 108540. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108540>
- Kong, M., & Lu, Y. (2024). Learning Family: Concept, Measurement and the Effect on Individuals' Behaviors. *Behavioral sciences* (Basel, Switzerland), 14(11), 1061. <https://doi.org/10.3390/bs14111061>
- Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Olveira, R., & Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 28*(2), Article 4. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24075>

- Lázaro Olaya, Y. (2025). Factores familiares, económicos y laborales en las trayectorias escolares de estudiantes universitarios. *Revista Enfoques Educativos*, 22(3), 112–133. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.82479>
- León Carrascosa, V., & Fernández Díaz, M. J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115–132. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21622>
- León Salazar, L. M., & Gómez Palací, M. M. (2026). Funcionalidad familiar y salud mental en niños y adolescentes a nivel internacional entre 2021 y 2025: Revisión sistemática. *Ciencia y Reflexión*, 5(1), 1374–1412. <https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.942>
- Lessky, F. (2025). First-in-family students' roots and routes into higher education: Familial dynamics as drivers for breaking intergenerational cycles of educational attainment. *European Educational Research Journal*, 24(6). <https://doi.org/10.1177/14749041241310058>
- Llanos González, M. A. (2024). *Factores socio familiares que afectan la convivencia escolar de los estudiantes de la Institución Educativa de Desarrollo Rural El Estrecho, sede El Tuno* [Tesis de maestría, Universidad Mariana].
- Llantén López, N., Carrasco Delgado, P., Manghi Haquin, D., & Díaz Pérez, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 70–91. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1122>
- López de Maturana Luna, S. (2017). La escuela y el fortalecimiento comunitario. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 111–132. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/download/58728/62261/200297>

- López Meza, J. N., Montes Moreira, M. E., Vega Velásquez, S. A., Vega Velásquez, N. C., Cedeño Alcivar, C. X., & Belalcazar Falcones, D. S. (2026). Conflicto de roles entre docentes y familias: Cuando la corresponsabilidad educativa se convierte en responsabilidad unidireccional. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 7(1), 3553–3568. <https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.1063>
- López-Pereyra, M., & Armenta Hurtarte, C. (2023). Experiencias inclusivas de familias diversas en los espacios educativos. México y Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 115–133. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.561>
- Luengo, J. J., & Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la Escuela*, (44), 55–68. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i44.05>
- Luvira, V., Nonjui, P., Butsathon, N., Deenok, P., & Aunruean, W. (2023). Family Background Issues as Predictors of Mental Health Problems for University Students. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(3), 316. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030316>
- Lv, X., Yan, R., & Wang, S. (2025). The relationship between family-school-community collaboration and students' academic achievement: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Research*, 134, Article 102774. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102774>
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 6–17. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>

Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37–46. <https://www.redalyc.org/journal/801/80162885003/html/>

Manjarrés Zambrano, N. V., Escobar Medina, G. E., Calle Cabezas, R. E., Carrera Salinas, K. J., & Gavilanes Gavilanes, W. F. (2023). Revisión de literatura sobre el entorno familiar en el rendimiento escolar. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118), 69–76. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.688>

Marah, K., Fute, A., & Kangwa, D. (2025). Beyond the classroom: Examining the varied impact of family dynamics on students' academic success. *Acta Psychologica*, 255, Article 104895. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104895>

Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., & Monsalvo, E. (2020). Influence of some personal and family variables on social responsibility among primary education students. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>

Martineli, A. K. B., Pizeta, F. A., & Loureiro, S. R. (2018). Behavioral problems of school children: impact of social vulnerability, chronic adversity, and maternal depression. *Psicologia, reflexao e critica : revista semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*, 31(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0089-9>

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

- 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 Torres, R. de J., Mendoza Torres, R. M., Henríquez Antepara, E. J., & Vázquez Álvarez, A. (2025). Estrategia de integración escuela, familia y comunidad para la formación socioemocional de los estudiantes del tercer grado de educación básica. *Sinergia Académica*, 8(6), 242–271. <https://doi.org/10.51736/sa711>
- Merino, I., Membrive, A., Largo, M., & Engel, A. (2025). School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica*, 255, Article 104893. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893>
- Meriño Pertuz, D. M. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia y Educación*, 731–744. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15638331>
- Miano, M. A. (2025). Familias, comunidad y escuela en el contexto de la cogestión educativa rural. *Praxis Educativa*, 29(2), 205–223. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290214>
- Mocho, H., Martins, C., Dos Santos, R., Ratinho, E., & Nunes, C. (2025). Measuring Parental School Involvement: A Systematic Review. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 15(6), 96. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060096>

Mollborn, S., & Lawrence, E. (2018). Family, Peer, and School Influences on Children's Developing Health Lifestyles. *Journal of health and social behavior*, 59(1), 133–150. <https://doi.org/10.1177/0022146517750637>

Montes de Oca Báez, G., Fernández de Mejía, A., & Barca-Lozano, A. (2022). Contextos familiares y su impacto en los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario de educación de República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 60–78. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num1.2022.pp60-78>

Mora Rosales, J. C., Hurtado Paredes, S. M., Dávila Camacho, M. A., & Cunalata Cabrera, I. A. (2025). Factores intervinientes de la participación de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes de la educación básica. *KIRIA Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 66–84. <https://doi.org/10.53877/19we5549>

Moreira Choez, J. S., Plazarte Bazurto, D. C., & Cevallos Zambrano, D. P. (2022). Los tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 10(1), 91–106. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3523>

Moreno Acero, I. D., Sanabria Parrado, W. A., Nocua Gaona, B. I., Guzmán León, E. L., Silva Martínez, J., & Caicedo Ramos, L. Y. (2019). Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 399–425. <https://doi.org/10.21501/22161201.2765>

- Moreno-Acero, I. D., Bermúdez-Calderón, M. A., Mendoza-Ocampo, Z., & Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: Un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), 25–39. <https://doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela: ¿Cómo favorecen u obstaculizan la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337–370. <https://www.redalyc.org/journal/270/27071219021/html/>
- Muñoz-Tique, J. A., & Cárcamo-Vázquez, H. G. (2022). La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. *Educación y Educadores*, 25(2), e2525. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5>
- Nashiki Angulo, R. M., Pastor Fasquelle, R., Pérez Figueroa, M. Á., Hernández Mares, R., Lemus Romo, L., & Ocón Padilla, C. (2011). *Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarro, J.-J., de-Toro, X., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Validación de un instrumento de medición de factores contextuales relacionados con el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(59), 109–124. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669142010/html/>
- Nogueira, M. A., & Coutinho, P. de O. (2025). Contemporary family-school relationships: New social configurations and the challenges of changing educational contexts. *Educar em Revista*, 41, e98626. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.98626-t>

Ocupa Cabrera, H. G., & Cajavilca Lagos, W. O. (2026). Impacto del cyberbullying escolar en la dimensión humana: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 6(14), 267–297. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.327>

Ono, H., & Sanders, J. (2010). Diverse Family Types and Out-Of-School Learning Time of Young School Age Children. *Family relations*, 59(5), 506–519. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00619.x>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe* (Monitoreo de la educación en América Latina y el Caribe, 2). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024b). *Violencia y acoso escolar: La UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024a). *Lo que hay que saber acerca del rendimiento escolar de los niños*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-acerca-del-rendimiento-escolar-de-los-ninos>

Osborne, A., Yillah, R. M., Bash-Taqi, A., & Conteh, O. (2025). A study of vulnerable student populations, exclusion and marginalization in Sierra Leonean secondary schools: a social justice theory analysis. *BMC psychology*, 13(1), 263. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02554-x>

- Osborne, J. B., & Lang, A. S. (2023). Predictive Identification of At-Risk Students: Using Learning Management System Data. *Journal of Postsecondary Student Success*, 2(4), 108–126. https://doi.org/10.33009/fsop_jpss132082
- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Expósito-Casas, E. (2026). Family involvement in early childhood education: A systematic review of its measurement. *Early Childhood Education Journal*, 54, 2495–2516. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02024-4>
- Oxford, M. L., & Lee, J. O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of school psychology*, 49(5), 597–612. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.06.001>
- Oyarzún-Gómez, D., & Dauvin-Herrera, C. (2023). Sentido de comunidad de adolescentes en escuelas y barrios durante el COVID-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 265–286. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.3.5298>
- Palacios Ibarra, Y. S., Guzmán Anzules, C. V., Choez Tegen, S. H., & Torres Navarrete, T. F. (2025). Conflictos familiares y rendimiento académico: Una mirada desde la perspectiva docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1990–2003. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3746>
- Parian Sumari, J. A., Villegas Flores, B., & Reaño Robles, E. A. (2026). Funcionalidad familiar en estudiantes del ciclo de educación secundaria: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom*, 6(4), e604022. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20449904>

Pascual, B., Gomila, M. A., Oliver, J.-L., & Amer, J. (2026). Intervenciones familiares en contextos de vulnerabilidad: Barreras y oportunidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (49). https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.49.15

Paseka, A., Villiger, C., Addi-Racah, A., Dusi, P., Kruska, J., Leenders, H., & de Jong, J. (2025). Relationship between school and parents: A comparative analysis of the legislative framework in five different countries. *European Educational Research Journal*, 24(5), 591–613. <https://doi.org/10.1177/14749041251338649>

Paternina Gonzalez, D. H., & Pereira Peñate, M. M. (2017). Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 33(3), 429–437. <https://www.redalyc.org/journal/817/81753881017/html/>

Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110110.pdf>

Perero-Rosado, C. E., García-Zambrano, B. E., Cuje-Cevallos, M. L., & Chávez-Loor, M. P. (2024). La corresponsabilidad familiar como mejora del desempeño metacognitivo del adolescente en centros educativos fiscales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 333–344. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.584>

Pérez, M., & Salinas, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: Una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritari de México. *Mediaciones*, 17(26), 8–29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.26.2021.8-29>

- Pickett, K. E., Ajebon, M., Hou, B., Kelly, B., Bird, P. K., Dickerson, J., Shire, K., McIvor, C., Mon-Williams, M., Small, N., McEachan, R., Wright, J., & Lawlor, D. (2022). Vulnerabilities in child well-being among primary school children: a cross-sectional study in Bradford, UK. *BMJ open*, 12(6), e049416. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049416>
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271–287. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982013000200004
- Posada Calderón, S., & Hernández Agudelo, J. M. (2022). Vínculos construidos. Relación entre familia y escuela: Una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. *Poiésis*, (43), 124–144. <https://doi.org/10.21501/16920945.4389>
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y., & Morgan, K. (2020). Family structure stability and transitions, parental involvement, and educational outcomes. *Social Sciences*, 9(12), Article 229. <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Qi, C., & Yang, N. (2024). An examination of the effects of family, school, and community resilience on high school students' resilience in China. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1279577. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279577>
- Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: Una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral*, 28, Article 8. <https://doi.org/10.22352/saustral20222808>

Ramírez-García, A., Anguita-López, V., & Casas del Rosal, J. C. (2018). Escala de diagnóstico de las relaciones familia-escuela: Análisis psicométrico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 69–79. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.20.2.1529>

Ramírez-González, A. (2015). Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 43–62. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000100003

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). <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, e180495. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>

Reuben Soto, S. (2006). Evolution and contemporary social transformations in families. *Journal of Comparative Family Studies*, 37(4), 495–509. <https://www.jstor.org/stable/41604533>

Reyes Narváez, S. E., & Oyola Canto, M. S. (2022). Funcionalidad familiar y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Comuni@cción*, 13(2), 127–137. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.687>

Reyes Rodríguez, G. M., Guzmán Guerrero, E. N., Litardo Ordoñez, Y. L., & López López, D. M. (2026). Disfunción familiar y rendimiento académico en estudiantes de cuarto grado de educación básica en una institución rural de Balzar. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5416>

- Ridgway, L., McKenna, L., Hokke, S., Hackworth, N., & Nicholson, J. M. (2025). Education for family-centred care: A qualitative study with educators of advanced practice child and family health nurses. *Nurse Education in Practice*, 84, Article 104313. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104313>
- Riquelme Soto, V., Gargallo López, B., & Cánovas Leonhardt, P. (2024). La influencia de los factores familiares en el aprendizaje competente universitario: Una aproximación mediante el análisis de conglomerados. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-679>
- Rodríguez Mora, A. A. (2025). Factores socioculturales y familiares que inciden en el bajo rendimiento académico en una secundaria del Valle de Mexicali. *Horizonte Académico. Revista Multidisciplinaria*, 5(2), 162–177. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.128>
- Rodríguez Rodríguez, D., & Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo: Variables personales que moderan su influencia. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118–134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rodríguez Toachee, E., & Escamilla Ricalday, M. (2025). Más allá de la comunicación: El papel transformador del diálogo en la relación familia-escuela. *Revista Enfoques Educativos*, 22(3), 199–217. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.82508>
- Rodriguez-Rivas, M. E., Varela, J. J., González, C., & Chuecas, M. J. (2022). The role of family support and conflict in cyberbullying and subjective well-being among Chilean adolescents during the Covid-19 period. *Heliyon*, 8(4), e09243. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09243>

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Rodrigo López, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>

Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.

Rymanowicz, K. (2016). *The dangers of cyberbullying*. Michigan State University Extension. https://www.canr.msu.edu/news/cyberbullying_and_the_dangers_associated_with_it

Sabol, T. J., Sommer, T. E., Sanchez, A., & Busby, A. K. (2018). A new approach to defining and measuring family engagement in early childhood education programs. *AERA Open*, 4(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2332858418785904>

Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Traver Martí, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>

Sánchez Barreno, E. M., Mora Cusiguaua, I. S., Meza Pacheco, F. E., Naula Paredes, D. K., & Rumiguano Urbano, J. A. (2024). Impacto del entorno familiar en el rendimiento académico en adolescentes. *GADE. Revista Científica*, 4(1), 359–381. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9769765.pdf>

Sánchez Oñate, A., & Reyes Reyes, F. (2023). Construcción y validación de una escala de participación familiar en la educación. *Calidad en la Educación*, (59), 6–27. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n59/0718-4565-caledu-59-6.pdf>

- Sánchez Soto, M. A., Galarza Ramírez, C. M., & Guerrero Haro, E. S. (2024). Participación familiar en la gestión educativa: Respuesta a la brecha social y tecnológica. *Sinergia Académica*, 7(2), 380–392. <https://doi.org/10.51736/p9b74e72>
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J., & Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista Médica de Chile*, 136(3), 317–324. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872008000300006>
- Santiago-Mijangos, A. D., & Torres-Falcón, M. C. P. (2019). Conductas de riesgo y dinámica familiar del adolescente y la de sus padres. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 17–31. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.3>
- Santillán-de-La-Torre, C. A., Sánchez-Zapata, F. A., Pazán-Mera, M. Á., Gordillo-Ordóñez, J. L., & Cárdenas-Coronel, M. C. (2025). Los problemas intrafamiliares y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de educación básica. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(3), 59–72. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/60>
- Sasson, H., Tur-Sinai, A., & Dvir, K. (2024). Family climate, perception of academic achievements, peer engagement in cyberbullying, and cyber roles among adolescents. *Child Indicators Research*, 17, 2011–2028. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10140-7>
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social indicators research*, 114(2), 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>

Shao, I. Y., Al-shoaibi, A. A. A., Testa, A., Ganson, K. T., Baker, F. C., & Nagata, J. M. (2024). The association between family environment and subsequent risk of cyberbullying victimization in adolescents. *Academic Pediatrics*, 24(6), 957–962. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.019>

Shapiro, B. K. (2011). Bajo rendimiento escolar: Una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218–225. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70416-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70416-3)

Shen L. (2025). The role of family-school relationship in promoting preschoolers' classroom engagement. *Frontiers in psychology*, 16, 1615150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1615150>

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002>

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Sletten, M. A., Tøge, A. G., & Malmberg-Heimonen, I. (2023). Effects of an early warning system on student absence and completion in Norwegian upper secondary schools: A cluster-randomised study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1151–1165. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116481>

- Smith, C., Crosnoe, R., & Chao, S. Y. (2016). Family background and contemporary changes in young adults' school-work transitions and family formation in the United States. *Research in social stratification and mobility*, 46(A), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.006>
- Solano Castro, A., Bolaños Ortiz, O., & Monge Rodríguez, I. (2021). Indicadores de gestión comunitaria: Aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 130–149. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3558>
- 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). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200013
- Su, Y.-W., Doty, J., Polley, B. R., Cakmakci, H., Swank, J. M., & Sickels, A. (2021). Collaborating with families to address cyberbullying: Exploring school counselors' lived experiences. *Professional School Counseling*, 25(1), 1–10. <https://www.jstor.org/stable/27141315>
- Taylor, S. S., & Vega, S. A. (2023). Family engagement with students with emotional/behavioral disorders. En K. R. Magro-Wilson (Ed.), *Advocating and empowering diverse families of students with disabilities through meaningful engagement*. IGI Global Scientific Publishing.
- Torres, Y., Maldonado Alvarado, B., Moreno Badajoz, R. del P., & Linares Sánchez, M. (2025). *Territorio y comunidad en disputa: Alternativas educativas y pedagógicas*. Universidad de Guadalajara.
- Tubay Moreira, M. F., Ruiz Morales, A. M., Macías Pilay, Á. M., & Troya Riera, S. J. (2025). Relación entre disfunción familiar y adaptación escolar en contextos educativos vulnerables. *Revista Pertinencia Académica*, 9(3), 1–16. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/3649>

Tyrell, H., & Vanderstraeten, R. (2017). Familia y escuela: Algunas reflexiones sobre la diferenciación interna del sistema de la educación. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (36), 1–20. <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311251129001.pdf>

Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., Tánori Quintana, J., & Madrid López, E. J. (2016). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1093–1110. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1405-66662016000401093>

Vanderstraeten, R. (2023). The differentiation of family and school education: Historical conditions and current tensions. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 289–297. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2277504>

Vega Riaño, H. A., & Martínez Ochoa, M. (2018). Factores familiares frente al proceso académico de la niñez. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(4), 58–63. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i1.468>

Vegas, M. I., & Mateos-Agut, M. (2024). Conflictividad familiar, situaciones familiares estresantes y agresividad en la adolescencia: El rol de la hostilidad. *Actualidades en Psicología*, 38(137), 71–89. <https://doi.org/10.15517/ap.v38i137.56420>

Vietze, J., Stuur, N., & Hofhuis, J. (2026). School Diversity Perspectives and Classmate Diversity Climate: Understanding High School Students' School Belonging, Well-Being, and Intercultural Contact. *Journal of community psychology*, 54(1), e70082. <https://doi.org/10.1002/jcop.70082>

- Villanueva Chumpitaz, A. A., Riveros Cones, L. K., & Camacho Porras, C. A. (2026). Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: Un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), e602006. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15750887>
- Webber, C. F., & Mulford, B. (2007). School and community. En J. M. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (pp. 119–142). Springer.
- World Health Organization. (2025). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Xu, G., & Fu, C. (2024). Parental educational attainment on adolescent educational development: A multi-group analysis of Chinese left-behind and non-left-behind children. *Behavioral Sciences*, 14(10), Article 870. <https://doi.org/10.3390/bs14100870>
- Xue, J., Hu, R., Chai, L., Han, Z., & Sun, I. Y. (2022). Examining the prevalence and risk factors of school bullying perpetration among Chinese children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 720149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.720149>
- Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E., & Navarro Olivas, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 343–354. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.692>
- Zhao, L., & Zhao, W. (2022). Impacts of family environment on adolescents' academic achievement: The role of peer interaction quality and educational expectation gap. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 911959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911959>

Zucker, T., Mesa, M. P., DeMaster, D., Oh, Y., Assel, M., McCallum, C., & Bambha, V. P. (2024). Evaluation of a community-based, hybrid STEM family engagement program at pre-kindergarten entry. *Frontiers in Education*, 9, Article 1281161. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1281161>

AUTORES

372

Familia, escuela y comunidad ante los desafíos educativos: Prevención, acompañamiento y continuidad educativa



Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros

Magíster en Educación Superior por la Universidad de Guayaquil y Doctora en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Internacional de Investigación de México. Posee más de veinticinco años de experiencia en educación, habiéndose desempeñado como psicóloga y directora en instituciones educativas de Guayaquil. Desde 2012 es docente titular a tiempo completo en la Universidad Metropolitana, destacándose por su labor docente, tutorías académicas, investigación y proyectos de vinculación con la sociedad. Forma parte de redes académicas internacionales y está certificada como docente investigador científico. Es autora de varios libros, capítulos y artículos publicados en revistas científicas indexadas; participando activamente en congresos y eventos nacionales e internacionales. Ha coordinado y liderado proyectos de investigación y de vinculación comunitaria, y ha asesorado más de cien trabajos de titulación y de maestría. Ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales por su contribución a la educación, a los derechos humanos y al desarrollo comunitario, destacándose por su compromiso ético y social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-7738>



Mireya Baute Rosales

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Granada (España) y Magíster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de La Habana. Es Profesora Titular Principal de la Universidad Metropolitana del Ecuador y Profesora Consultante de la Universidad de Cienfuegos (Cuba). Posee una amplia trayectoria en docencia, investigación y formación de posgrado en Cuba, Venezuela y Ecuador. Sus líneas de investigación se enfocan en las Ciencias Sociales, la Educación, los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CTS) y la perspectiva de género. Ha impartido docencia en diversos programas de maestría, integró el Comité Académico del Doctorado en CTS de la Universidad de Cienfuegos y se desempeñó como evaluadora de la Junta Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Cuba. Cuenta con una sólida producción científica en sus áreas de especialización.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3537-4814>



Adalia Lisett Rojas Valladares

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Cienfuegos, Cuba (2003). Máster en Educación por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba (2000). Licenciada en Educación, especialidad Biología, por el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Cuba (1983). Cuenta con 43 años de experiencia en la Educación Superior, desempeñándose como jefa de Carrera, Decana y Rectora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos, Cuba. Ha prestado colaboración académica en Argentina, Venezuela y Ecuador, especialmente en la coordinación y desarrollo de programas de grado y posgrado en educación. En la Universidad Metropolitana en Ecuador ha laborado como Profesora Titular Principal I desde el año 2014, donde se ha desempeñado como Directora del Centro de Formación de Docencia Universitaria y, desde el año 2020 hasta la actualidad, es Directora de Investigación e Innovación. Sus principales líneas de investigación se han centrado en la Orientación Educativa, la Orientación Profesional, la relación escuela-familia, la gestión tutorial y la profesionalización del claustro universitario. Es autora de libros publicados en el ámbito de la orientación psicopedagógica, la orientación educativa y la gestión tutorial. Asimismo, en los últimos tres años ha desarrollado una producción científica sostenida en los campos del neurodesarrollo, la inclusión educativa y la neurodiversidad. Ha participado en eventos internacionales en el ámbito educativo en los últimos tres años y cuenta con más de 20 publicaciones en revistas indexadas en bases de

datos de alto impacto (Scopus y Web of Science) en los últimos cinco años, además de la publicación de libros académicos indexados.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-1898>



Marlin Manuela Iznaga Baute

Licenciada en Derecho y actualmente cursa la maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Se desempeña como profesora en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, institución donde también ejerce funciones como gestora de extensión universitaria y profesora principal de año. A lo largo de su trayectoria, ha integrado el ámbito jurídico con el trabajo comunitario, impulsando proyectos enfocados en la tercera edad. Es autora de artículos académicos sobre innovación social y resarcimiento del daño moral en el derecho de autor, y mantiene una formación continua en áreas como la inteligencia artificial aplicada al derecho, la sostenibilidad y el control jurídico empresarial.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3966-275X>

La educación contemporánea exige superar la visión de la escuela como un espacio aislado y reconocer que el aprendizaje, la convivencia, el bienestar y la permanencia escolar se construyen en una red de relaciones entre la familia, la institución educativa y la comunidad. Desde esta perspectiva, la presente obra aborda la corresponsabilidad educativa como fundamento para comprender y atender integralmente los desafíos que atraviesan las trayectorias de los estudiantes. Se examinan la diversidad familiar, las transformaciones sociales contemporáneas y la influencia de los vínculos, la comunicación, la participación y las redes de apoyo en la experiencia educativa. Asimismo, se analizan problemáticas de especial relevancia, entre ellas las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento, el bullying y el ciberbullying, los conflictos entre estudiantes, el ausentismo, el rezago, el riesgo de abandono escolar y diversos contextos de vulnerabilidad familiar y social. Frente a estas realidades, la obra propone trascender las respuestas fragmentadas y tardías para avanzar hacia una perspectiva preventiva sustentada en la detección temprana, la valoración integral de riesgos y factores protectores, la participación activa del estudiante y su familia, y la articulación con los recursos comunitarios e institucionales. Como aporte central, se presenta un modelo de vinculación escuela-familia-comunidad que integra sistemas de alerta, rutas de actuación, planes de acompañamiento y mecanismos para evaluar la capacidad de respuesta educativa. De este modo, la obra proyecta la corresponsabilidad más allá del discurso y la convierte en una práctica organizada, preventiva y sostenible, capaz de fortalecer el aprendizaje, la convivencia, la protección, la inclusión y la continuidad educativa, al tiempo que consolida un ecosistema educativo en el que cada actor participa, acompaña y contribuye al desarrollo integral del estudiante.



ISBN: 978-9942-7448-7-6

