

## MÁS ALLÁ DEL AULA: LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

**Derly Lorena Quiroga Sierra<sup>1</sup>**

**E-mail:** derqui1202@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-4952-6154>

Doctorando en Educación  
Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador  
"Gervasio Rubio" (Upel-Rubio)  
**Venezuela**

**Haidy Liliana Mateus Peña<sup>2</sup>**

**E-mail:** haidylilianamateus@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/009-0009-8016-0410>

Doctorando en Educación  
Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador  
"Gervasio Rubio" (Upel-Rubio)  
**Venezuela**

**Recibido: 07/11/2025**

**Revisado: 10/12/2025**

**Aprobado: 10/01/2026**

### RESUMEN

El presente artículo analiza la importancia de la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad en el desarrollo integral de niñas y niños entre los 4 y los 12 años, en el contexto latinoamericano. La participación activa de los cuidadores primarios en los procesos educativos ha sido reconocida como un factor determinante en la formación cognitiva, emocional, social y moral de la infancia. No obstante, persisten barreras estructurales, culturales e institucionales que dificultan el fortalecimiento de este vínculo. A través de un enfoque socioeducativo, el artículo reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta la alianza escuela-familia-comunidad, con el propósito de visibilizar tensiones como la falta de formación para la participación, el adultocentrismo, la escasa comunicación efectiva y la instrumentalización de la familia en las políticas públicas. El análisis se fundamenta en fuentes normativas y académicas que permiten comprender la necesidad de una transformación en las prácticas escolares hacia modelos más incluyentes, dialógicos y afectivos. Entre los hallazgos se identifican factores potenciadores como el reconocimiento de la familia como primer agente educador, la creación de espacios de toma de decisiones compartidas, y la implementación de estrategias formativas para docentes que promuevan vínculos corresponsables. En las conclusiones se plantea que la corresponsabilidad familiar no puede seguir siendo concebida como un complemento, sino como un eje estructurante

<sup>1</sup> Docente Colegio Isidro Caballero Delgado, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander UDES.

<sup>2</sup> Docente Institución Educativa Tres Esquinas los Patios, Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la educación, Universidad de Santander UDES.

del derecho a la educación de calidad. Asimismo, se invita a superar enfoques asistencialistas para avanzar hacia una educación que acoja y articule los saberes, prácticas y trayectorias de las familias.

**Palabras clave:** Corresponsabilidad familiar, Desarrollo integral infantil, Educación inclusiva, Escuela y familia, Participación educativa.

## BEYOND THE CLASSROOM: FAMILY CO-RESPONSIBILITY IN THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

### ABSTRACT

This article analyzes the importance of shared responsibility between family, school, and community in the comprehensive development of children between the ages of 4 and 12 in the Latin American context. The active participation of primary caregivers in educational processes has been recognized as a determining factor in the cognitive, emotional, social, and moral development of children. However, structural, cultural, and institutional barriers persist that hinder the strengthening of this bond. Through a socio-educational approach, the article reflects on the challenges and opportunities facing the school-family-community alliance, with the aim of highlighting tensions such as the lack of training for participation, adult-centrism, poor effective communication, and the instrumentalization of the family in public policies. The analysis is based on regulatory and academic sources that help us understand the need for a transformation in school practices towards more inclusive, dialogical, and affective models. Among the findings, enabling factors are identified, such as the recognition of the family as the primary educational agent, the creation of spaces for shared decision-making, and the implementation of training strategies for teachers that promote co-responsible relationships. The conclusions suggest that family co-responsibility can no longer be conceived as a complement, but rather as a structuring axis of the right to quality education. Likewise, it invites us to move beyond welfare-based approaches and advance toward an education that welcomes and articulates the knowledge, practices, and trajectories of families.

**Keywords.** Family co-responsibility, Comprehensive child development, Inclusive education, School and family, Educational participation.

## Introducción

El rol de la familia en la educación ha cobrado una relevancia ineludible en las últimas décadas, especialmente en el marco de la primera infancia y la edad escolar. Diversos estudios han evidenciado que la presencia activa de los cuidadores primarios en el proceso educativo incide significativamente en el desarrollo cognitivo, emocional, social y moral de los niños y niñas (Gómez-Delgado et al., 2023). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de este vínculo, persisten prácticas educativas que relegan a la familia a un papel pasivo o secundario, limitando el alcance de una formación verdaderamente integral. En el contexto latinoamericano, marcado por brechas socioeconómicas, desigualdades territoriales y crisis institucionales, la corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado se presenta no solo como una aspiración, sino como una necesidad impostergable.

La participación familiar en la educación no debe concebirse como un complemento, sino como una dimensión estructural del desarrollo infantil; esto en la medida que la literatura especializada ha señalado que los lazos afectivos, la estimulación oportuna en el hogar y la comunicación constante entre escuela y familia fortalecen el rendimiento académico, la autoestima infantil, la construcción de normas y valores, así como la autonomía personal (Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto, 2022). No obstante, este ideal educativo enfrenta múltiples tensiones, tales como la falta de tiempo de las familias, la escasa formación para asumir un rol pedagógico activo, o las

concepciones adultocéntricas que excluyen a padres y madres de los espacios de toma de decisiones escolares (Ministerio de Educación Nacional, 2020). De ahí que se requiera una mirada propositiva que permita comprender los factores que obstaculizan o potencian dicha corresponsabilidad.

Desde una perspectiva de derechos, el desarrollo integral de la infancia es una obligación compartida entre la familia, el Estado y la sociedad (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Ley 1098 de 2006, 2006), por lo tanto, la escuela debe dejar de concebirse como el único lugar legítimo para enseñar, y comenzar a construirse como un escenario de diálogo permanente con los saberes, prácticas y trayectorias de las familias. En palabras del Ministerio de Educación Nacional (2020), promover trayectorias educativas completas implica articular políticas, prácticas institucionales y vínculos afectivos que reconozcan a la familia como primer agente educador y como actor activo en los procesos escolares. De esta forma, la corresponsabilidad familiar no es solo deseable, sino fundamental para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Este artículo tiene como propósito reflexionar desde un enfoque socioeducativo, sobre la importancia de la corresponsabilidad familiar en el desarrollo integral de niños y niñas de entre 4 y 12 años; así se plantea como objetivo general analizar cómo la participación activa de las familias en contextos latinoamericanos incide en la formación integral de la infancia. Asimismo, se busca evidenciar los desafíos y oportunidades de este vínculo relacionados con tiempo, formación, adulto-centrismo; y proponer estrategias para su fortalecimiento a partir de referentes normativos y teóricos.

El análisis se desarrollará desde un enfoque conceptual basado en el paradigma de la educación inclusiva y los postulados del desarrollo integral. Se tomará como eje la noción de corresponsabilidad entendida como la interacción articulada de familia, escuela y Estado en la garantía de los derechos de niñas y niños (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Asimismo, se reconoce a la familia como el primer espacio de socialización, en el cual se configuran las bases para el aprendizaje, la identidad, el bienestar y la participación en sociedad (UNICEF, 2019). Desde este marco, se propone una lectura que trascienda los enfoques asistencialistas o normativos, para dar paso a un abordaje adaptado al contexto latinoamericano y orientado a la transformación educativa.

### **Desarrollo temático**

#### ***La corresponsabilidad familiar como un aspecto clave del desarrollo infantil***

El desarrollo infantil se configura como un proceso integral que trasciende los muros escolares y se enraíza en el entorno familiar; es por ello, que en este escenario, la corresponsabilidad familiar no solo implica participación, sino una implicación activa y continua en la crianza y educación de niños y niñas. Tal como señalan Chinga-Villegas y Plua (2023), la familia constituye la primera institución socializadora, donde se transmiten valores, normas y estrategias de convivencia que impactan en el crecimiento emocional, cognitivo y social del infante. Desde los primeros años, la interacción familiar determina el modo en que los niños perciben el mundo, construyen vínculos afectivos y desarrollan habilidades fundamentales para su autonomía y bienestar.

En contextos latinoamericanos, marcados por brechas sociales y económicas, el rol de la familia adquiere una dimensión aún más crítica, dado que la corresponsabilidad familiar en estos entornos no solo es deseable, sino esencial para contrarrestar los efectos de desigualdad y exclusión. Como advierten UNICEF (2023), cuando los hogares se comprometen activamente en los procesos educativos, los niños y niñas presentan mayores niveles de autoestima, rendimiento académico y adaptación social. Esta corresponsabilidad, sin embargo, requiere del reconocimiento institucional y comunitario, que promueva el empoderamiento parental, así como políticas públicas que acompañen y fortalezcan las capacidades familiares para ejercer su rol formador.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo, como la propuesta por Bronfenbrenner, la familia representa el microsistema más próximo e influyente en la vida del niño, condicionando sus experiencias tempranas, su entorno emocional y su disposición hacia el aprendizaje. Por ello, la corresponsabilidad no puede limitarse a la participación en actividades escolares o reuniones ocasionales, sino que debe traducirse en prácticas cotidianas que estimulen la curiosidad, el lenguaje, la regulación emocional y la formación ética. Tal como destacan Zambrano y Tomalá (2022), el hogar se convierte en un espacio pedagógico permanente, donde se gesta el vínculo entre el saber y el afecto.

En suma, la corresponsabilidad familiar debe ser comprendida como una categoría clave del desarrollo infantil porque articula el vínculo afectivo, el acompañamiento formativo y la construcción del proyecto de vida de los niños y niñas. Este enfoque respaldado por estudios como el de Chinga-Villegas & Plua, 2023;

Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto, 2022; invita a superar la mirada fragmentada del desarrollo como una tarea exclusiva de la escuela y a consolidar una alianza efectiva entre familia, comunidad y sistema educativo. En este marco, la educación infantil debe promover espacios de diálogo, formación y corresponsabilidad que reconozcan y fortalezcan el protagonismo de las familias en la trayectoria vital de sus hijos.

### ***Participación de las familias en la educación inicial: realidades latinoamericanas***

La participación de las familias en la educación inicial constituye un componente esencial del desarrollo integral de la infancia, no solo como derecho, sino como una condición para garantizar prácticas pedagógicas adecuadas. Sin embargo, en contextos latinoamericanos, esta participación se ha visto atravesada por múltiples tensiones relacionadas con la percepción profesional del rol familiar. Santibáñez (2018) plantea que desde las educadoras y técnicos del nivel educativo inicial, se construyen esquemas clasificatorios que organizan a las familias en tipologías como comprometidas, ausentes o conflictivas, lo que genera relaciones asimétricas entre escuela y hogar. Estas clasificaciones, no necesariamente promueven una visión dialógica, sino que refuerzan lógicas jerárquicas en las que las voces de las familias se subordinan a las del personal educativo, afectando su posibilidad real de incidencia en el proceso formativo.

Desde una mirada más amplia, Cansaya y Franco (2023) analizan cómo la participación de las familias en la educación inicial enfrenta importantes barreras estructurales y pedagógicas, entre ellas, la escasa capacitación docente en enfoques

participativos y la débil institucionalización de espacios de encuentro escuela-familia. A pesar de que las políticas educativas reconocen el papel protagónico de las familias, en la práctica se observan dinámicas que las reducen a actores subordinados, convocados de manera esporádica y bajo criterios evaluativos. En consecuencia, se plantea la urgencia de resignificar el vínculo con las familias, pasando de una lógica de involucramiento centrada en el control y la evaluación, a una lógica de corresponsabilidad, en la que el saber de crianza sea valorado como fuente legítima de conocimiento educativo.

Por su parte, Villa-Guardiola et al. (2024) abordan el tema desde una perspectiva de derechos, enfatizando que la educación es al mismo tiempo un derecho de los niños y una responsabilidad de los adultos, compartida entre el Estado, la escuela y la familia. En este enfoque, se propone comprender la participación familiar no solo como una estrategia pedagógica, sino como una expresión de ciudadanía activa que exige condiciones institucionales, materiales y simbólicas para su ejercicio efectivo. Así, reconocer el contexto latinoamericano implica atender las desigualdades socioeconómicas, las trayectorias de exclusión de las comunidades y los marcos culturales que configuran las prácticas de crianza, evitando imponer visiones normativas que deslegitimen las experiencias locales.

Estudios coinciden en señalar que la participación de las familias en la educación inicial no puede considerarse una práctica complementaria, sino un eje estructurante de las propuestas pedagógicas contemporáneas. De este modo, promover una participación real exige transformar los imaginarios que estigmatizan a ciertos sectores familiares,

revisar críticamente las prácticas institucionales que perpetúan la distancia entre escuela y comunidad, y construir modelos de colaboración sostenibles, horizontales y culturalmente pertinentes. En este sentido, el desafío para América Latina no es solo ampliar los canales de participación, sino reconfigurar el modo en que se entiende la alianza educativa entre docentes, familias y niños, partiendo del reconocimiento mutuo como punto de partida para una educación más justa y equitativa.

### ***Desafíos y oportunidades para una alianza escuela-familia-comunidad***

En el contexto latinoamericano, construir una alianza genuina entre escuela, familia y comunidad enfrenta múltiples desafíos estructurales y culturales. Según Abreu-Valdivia y Pla-López (2021), uno de los principales obstáculos radica en la fragmentación del tejido social y educativo, lo cual genera relaciones verticales, distantes y muchas veces desconfiadas entre estos tres actores. La escuela históricamente ha asumido un rol hegemónico sobre el saber pedagógico, relegando a las familias a un papel pasivo; esta lógica reproduce modelos unidireccionales de comunicación y limita las posibilidades de establecer procesos colaborativos reales. Además, los contextos de vulnerabilidad social profundizan estas barreras, al dificultar la participación activa y sostenida de las familias en la vida escolar de sus hijos, o generando perspectivas adultocéntricas que no permiten una adecuada formación de los niños.

No obstante, también emergen oportunidades clave para transformar estas dinámicas y construir puentes de cooperación. Una de ellas es el reconocimiento del valor cultural y educativo que poseen las familias y las comunidades en los procesos de

desarrollo infantil. Abreu-Valdivia y Pla-López (2021) insisten en que el enfoque martiano (basado en José Martí) aporta una mirada integradora que revaloriza el papel formador de la comunidad y propone una relación horizontal, basada en el respeto mutuo. Este fundamento ético-político permite reconfigurar la alianza escuela-familia-comunidad como una construcción colectiva orientada al bien común, superando lógicas asistencialistas o institucionales. En esta vía, se hace necesario romper con la visión de la escuela como única depositaria del conocimiento legítimo.

Por otro lado, el fortalecimiento del vínculo afectivo y comunicacional entre las familias y las instituciones educativas representa un reto urgente para garantizar procesos educativos más humanos e inclusivos. Vargas (2023) subraya que el vínculo no debe limitarse a canales informativos, sino que debe construirse desde la afectividad, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad familiar. La comunicación empática, la escucha activa y la construcción conjunta de acuerdos permiten generar confianza y compromiso; estas condiciones no solo impactan positivamente en el desempeño académico de los estudiantes, sino que también transforman el clima escolar y la cultura institucional. Sin embargo, muchas veces las escuelas carecen de herramientas o formación para fomentar este tipo de relaciones.

Finalmente, León y Rafaele (2023) destacan que la participación de las familias debe concebirse como un derecho y no como una concesión, esto en la medida que las oportunidades se amplifican cuando las escuelas abren espacios auténticos de participación, donde las familias puedan incidir en decisiones pedagógicas, curriculares y comunitarias. Para ello, es necesario promover políticas institucionales que contemplen

la formación de docentes en trabajo colaborativo y gestión de la diversidad, así como estructuras organizativas flexibles que favorezcan la participación de todos los sectores. La alianza escuela-familia-comunidad no es una meta acabada, sino un proceso permanente de construcción ética y pedagógica que exige la voluntad y el compromiso de toda la comunidad educativa.

### **Proposición**

Me comprometo a sostener que la participación de las familias en la educación inicial no solo es un derecho humano fundamental, sino también una condición ética y política para avanzar hacia sociedades corresponsables. A lo largo de este artículo, he argumentado que la alianza escuela-familia-comunidad no puede limitarse a mecanismos formales de vinculación, sino que debe construirse sobre la base del respeto mutuo, la comunicación horizontal y el reconocimiento de los saberes comunitarios como parte integral del proceso educativo. Por tanto, propongo una transformación del enfoque tradicional hacia uno que conciba a la comunidad educativa como un entramado relacional vivo, donde cada actor asume una responsabilidad activa en la formación de la infancia. Este compromiso no es solo académico, sino ético y social, y convoca a todos los involucrados a reimaginar la educación desde un lugar de encuentro y construcción colectiva.

### **Argumentos**

La literatura revisada ratifica que la familia constituye el primer entorno educativo y emocional del niño, y por tanto, su participación activa resulta insustituible en el proceso

formativo. Chinga-Villegas y Plua (2023) sostienen que en los primeros años se sientan las bases del desarrollo emocional, social y cognitivo, por lo que el acompañamiento de las familias no puede ser considerado un factor accesorio. Esta idea se alinea con lo planteado por UNICEF (2023), al señalar que los hogares comprometidos generan mejores resultados académicos y niveles superiores de autoestima en los niños. A pesar de esta evidencia, muchos modelos escolares latinoamericanos siguen operando bajo un enfoque adultocéntrico que deslegitima o subestima los saberes de crianza, reproduciendo una separación entre el saber pedagógico y el saber cotidiano; esta visión fragmentada no solo debilita el proceso educativo, sino que impide el desarrollo pleno del niño.

Un segundo argumento gira en torno a las tensiones que obstaculizan la participación de las familias, especialmente en contextos de educación inicial. Santibáñez (2018) advierte que los profesionales de este nivel tienden a clasificar a las familias en categorías como ausentes o conflictivas, lo que configura relaciones jerárquicas y poco dialógicas. Esta visión estática de la familia refuerza la distancia entre escuela y hogar, limitando la posibilidad de construir alianzas educativas reales. A este panorama se suman las barreras estructurales denunciadas por Cansaya y Franco (2023), como la escasa formación docente en enfoques participativos o la inexistencia de espacios estables para la participación familiar. El contraste entre el discurso institucional que promueve la corresponsabilidad y la práctica cotidiana que la excluye, pone en evidencia la necesidad urgente de revisar críticamente las estructuras escolares para transitar hacia un modelo más incluyente y horizontal.

Pese a las dificultades, el desarrollo de vínculos genuinos entre escuela, familia y comunidad representa una oportunidad transformadora para los sistemas educativos. Abreu-Valdivia y Pla-López (2021) proponen una lectura martiana de la corresponsabilidad, que destaca la necesidad de relaciones horizontales, basadas en el respeto y la co-construcción de saberes. Esta perspectiva rompe con el modelo unidireccional y propone una integración ética y pedagógica que fortalece la cohesión social y el bienestar infantil. A su vez, Vargas (2023) insiste en que el vínculo afectivo, y no solo informativo, es clave para generar compromiso y corresponsabilidad. Cuando las escuelas logran incorporar las voces familiares en los procesos curriculares y comunitarios, se fortalece el sentido de pertenencia y se construye una cultura institucional más humana y cercana.

Finalmente, el paso de una participación simbólica a una incidencia real de las familias es un imperativo ético y pedagógico, tal como resaltan León y Rafaele (2023) que la participación debe entenderse como un derecho, no como un privilegio o una concesión institucional. Esto implica abrir espacios auténticos de decisión y promover la formación docente para el trabajo colaborativo. El desafío radica en desmontar prácticas escolares que perpetúan la verticalidad y adoptar un enfoque transformador, donde la familia no sea vista como asistente de la escuela, sino como sujeto político y educativo. La alianza escuela-familia-comunidad, en este marco, debe ser asumida como un proceso en constante construcción, que requiere voluntad, formación y estructuras

flexibles; solo así se podrá garantizar una educación verdaderamente inclusiva, integral y contextualizada.

### Propuesta

A partir del reconocimiento de que la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad es una condición fundamental para el desarrollo integral de la infancia, se propone construir un modelo relacional basado en el diálogo de saberes, el respeto mutuo y la participación activa de todos los actores involucrados. Esta propuesta implica superar las concepciones tradicionales que conciben a la familia como agente pasivo o subordinado a las lógicas escolares, y avanzar hacia un paradigma inclusivo en el que las experiencias, conocimientos y prácticas familiares sean valoradas como parte esencial del proceso formativo. La escuela en este marco debe transformarse en un espacio abierto y sensible a las realidades socioculturales de las familias, facilitando estrategias de vinculación sostenida y horizontal que favorezcan la construcción de trayectorias educativas completas, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales.

Para ello, se plantea el fortalecimiento de mecanismos institucionales que promuevan la formación de los cuidadores primarios como agentes pedagógicos, el rediseño de los canales de comunicación entre docentes y familias, y la incorporación de las voces familiares en la toma de decisiones escolares. Así mismo, se propone integrar referentes normativos y teóricos en el diseño curricular y en las prácticas de aula, que reconozcan la corresponsabilidad como principio orientador de la acción educativa. Esta propuesta no desconoce los desafíos identificados como la falta de tiempo, la escasa

formación o las barreras simbólicas, pero asume que su superación requiere voluntad política, innovación pedagógica y compromiso ético por parte del Estado, las instituciones educativas y la sociedad civil. Así, se plantea un horizonte educativo en el que el vínculo escuela-familia-comunidad se configure como una red de cuidado y transformación colectiva.

### Conclusiones

El análisis realizado confirma que la participación activa de las familias en los procesos educativos de la infancia no solo es deseable, sino indispensable para el desarrollo integral de niñas y niños. Los argumentos expuestos a lo largo del artículo demuestran que cuando se establece una relación dialógica y corresponsable entre escuela, familia y comunidad, se generan entornos educativos más afectivos, contextualizados y eficaces. Sin embargo, el cumplimiento de este ideal se ve restringido por múltiples tensiones estructurales, representacionales y prácticas, tales como la formación limitada del cuerpo docente para gestionar la participación, la visión adultocéntrica que subordina el saber familiar al institucional, y la falta de espacios reales de toma de decisiones para las familias. Estas tensiones impiden una alianza genuina y horizontal, relegando a los cuidadores primarios a un papel accesorio dentro del proceso educativo.

Asimismo, se evidenció que las políticas públicas e instituciones educativas han promovido una participación familiar más simbólica que efectiva, reproduciendo discursos de inclusión sin transformar de fondo las estructuras que perpetúan la

exclusión o la jerarquía. No obstante, también se identificaron oportunidades y experiencias significativas que permiten vislumbrar caminos alternativos; entre ellas, se destaca las propuestas de vinculación escuela-familia desde la perspectiva de los derechos, el reconocimiento de las trayectorias culturales de las familias, y el enfoque de vínculos afectivos que reconfiguran el rol de los adultos significativos en la formación infantil. En este sentido, el compromiso planteado en la proposición de asumir la corresponsabilidad familiar como eje estructurante del proceso educativo, fue abordado desde una perspectiva propositiva que permite vislumbrar soluciones concretas y escalables.

Finalmente, aunque este artículo ofrece una aproximación argumentativa al problema planteado, también abre nuevas preguntas que requieren mayor exploración empírica y teórica. ¿Qué estrategias concretas pueden implementar las instituciones para pasar de la participación formal a una incidencia real de las familias? ¿Qué resistencias institucionales deben ser transformadas para construir una escuela verdaderamente abierta al diálogo con la comunidad? ¿Cómo formar a los docentes en competencias vinculares y corresponsables? Estas interrogantes exigen ser atendidas desde políticas educativas integradoras, procesos de formación docente continuada, y modelos de gestión escolar participativa. Solo así será posible avanzar hacia una educación que reconozca a las familias no como acompañantes, sino como coeducadoras activas en el desarrollo de la infancia.

## Referencias

Abreu-Valdivia, O., & Pla-López, R. V. (2021). La integración escuela, familia, comunidad: fundamentos martianos para la comprensión de su necesidad. *Educación Y Sociedad*, 19, 84–101. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1988>

Cansaya, Y., & Franco, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>

Chinga-Villegas, G. S., & Plua, N. G. (2023). El rol de la familia en la primera infancia y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral. *Revista Científica Arbitrada Ciencia y Tecnología*, 7(2), 1–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297328>

Gómez-Delgado, L., Murillo, N., y Molina, N. (2023). La corresponsabilidad de la familia en el proceso de la prelectura en niños y niñas de 4 a 5 años de edad. *Digital Publisher CEIT*, 8(5), 970-981, <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.2008>

León, M., & Rafaele, C. (2023). Participación de los padres de familia en la educación inicial. *Ñawinchay: Revista De Divulgación Científica Y Cultural*, 2(1). <https://gmendel.edu.pe/revistas/index.php/nawinchay/article/view/10>

Ley 1098 de 2006. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Mendoza-Santana, M. y Cárdenas-Sacoto, J. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes*.

[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf)

Santibáñez Y., D. (2018). *La participación de las familias en la educación inicial y los procesos de aprendizaje de niños y niñas: El esquema clasificatorio de las educadoras y técnicos parvularias*. Universidad de Chile, Departamento de Antropología, Diplomado Niñez y Políticas Públicas. [https://www.researchgate.net/publication/342801890\\_PARTICIPACION\\_DE\\_LAS\\_FAMILIAS\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_INICIAL](https://www.researchgate.net/publication/342801890_PARTICIPACION_DE_LAS_FAMILIAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL)

UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2019). Identificar las desigualdades para actuar: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. [https://www.unicef.org/lac/media/9821/file/IdentificarLasDesigualdadesParaActuar\\_Resumen.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/9821/file/IdentificarLasDesigualdadesParaActuar_Resumen.pdf)

UNICEF. (2023). *Participación de las familias en el cuidado y la educación en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/paraguay/media/9401/file/Participaci%C3%B3n%20de%20las%20familias%20en%20el%20cuidado%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>

Vargas, S. (2022). *Vínculo familia - escuela: clave para una educación de calidad* [Ensayo final de grado]. Instituto de Formación Docente Elia Caputi de Corbacho. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2317>

Villa-Guardiola, V. J., Valenzuela-Barboza, A., & Cardona-Arbeláez, D. (2024). La educación como un derecho humano y familiar: Una perspectiva desde Latinoamérica. *Perspectivas*, 9(S1), 90–102. <https://doi.org/10.22463/25909215.4707>

Zambrano, C. del R., Guerrero, L. I., Sabando, K. M., Loor, D. C., & M. F. (2023). El entorno familiar en el desarrollo infantil. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 533–547. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i6>