



Family, school integration and the development of community values in rural primary education: A mixed-method study in San Lucas, Bolivia

Integración familia, escuela y desarrollo de valores comunitarios en educación primaria rural: estudio mixto en San Lucas, Bolivia

Félix Ruiz Chura¹  

¹ Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Tarija, Bolivia.

Recibido: 13-06-2026 | Revisado: 29-06-2026 | Aceptado: 16-08-2026 | Publicado: 25-08-2026

Autor de correspondencia: Félix Ruiz Chura 

ABSTRACT

Introduction: Family-school integration is an important component of holistic education, particularly in rural settings where educational dynamics interact with territorial conditions, community practices, and local cultural references. **Objective:** To analyze family-school integration practices and their articulation with the development of community values among primary school students in the San Lucas Educational District, Chuquisaca, Bolivia. **Methods:** A convergent mixed-method, non-experimental, cross-sectional, descriptive-interpretive design was adopted. The quantitative component included 351 parents or guardians, while the qualitative component comprised 24 key informants: eight teachers, eight school administrators, and eight family members. Data were collected through Likert-type questionnaires, semi-structured interviews, direct observation, and documentary review. The instruments were evaluated by eight experts, and the questionnaire showed adequate internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.84$). **Results:** Findings revealed that family-school integration was widely recognized as necessary but remained predominantly informational and episodic. Territorial, occupational, and communication barriers were identified alongside opportunities to strengthen shared responsibility, local knowledge, and everyday educational experiences aimed at promoting respect, solidarity, cooperation, responsibility, and community identity. **Conclusions:** Strengthening integration requires two-way communication, flexible participation, educational co-responsibility, joint values education, and pedagogical recognition of community knowledge.

Keywords: family-school relationship; family participation; community values; primary education; rural education.

RESUMEN

Introducción: La integración entre familia y escuela constituye un componente relevante para la formación integral, particularmente en contextos rurales donde las dinámicas educativas interactúan con condiciones territoriales, prácticas comunitarias y referentes culturales propios. **Objetivo:** Analizar las prácticas de integración familia-escuela y su articulación con el desarrollo de valores comunitarios en estudiantes de educación primaria del Distrito Educativo de San Lucas, Chuquisaca, Bolivia. **Métodos:** Se desarrolló un estudio mixto convergente, no experimental, transversal y descriptivo-interpretativo. Participaron 351 padres, madres o tutores en el componente cuantitativo y 24 informantes clave —ocho docentes, ocho directivos y ocho familiares— en el cualitativo. Se utilizaron cuestionarios tipo Likert, entrevistas semiestructuradas, observación y revisión documental. Los instrumentos fueron evaluados por ocho expertos y el cuestionario alcanzó una consistencia interna de $\alpha = 0,84$. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron una integración familia-escuela reconocida como necesaria, aunque todavía caracterizada por prácticas predominantemente informativas y episódicas. Se identificaron barreras territoriales, laborales y comunicativas, junto con oportunidades para fortalecer corresponsabilidad, saberes locales y experiencias cotidianas orientadas al respeto, solidaridad, cooperación, responsabilidad e identidad comunitaria. **Conclusiones:** El fortalecimiento de la integración requiere comunicación bidireccional, participación flexible, corresponsabilidad educativa, formación conjunta en valores y reconocimiento pedagógico de los saberes comunitarios.

Palabras clave: relación familia-escuela; participación familiar; valores comunitarios; educación primaria; educación rural.

INTRODUCCIÓN

La educación primaria es una etapa fundamental del desarrollo de las niñas y los niños a nivel cognitivo, social, afectivo, ético. En este sentido, durante esta etapa no sólo se consolidan competencias de tipo académico, sino también formas de relacionarse, de asumir responsabilidades, de resolver conflictos, de participar en espacios colectivos. Las pruebas actuales sobre el aprendizaje social y emocional demuestran que los procesos sistemáticos de educación pueden mejorar las habilidades interpersonales, los comportamientos, las relaciones entre pares, el rendimiento escolar y los resultados académicos¹.

Uno de los principales espacios extraescolares de formación es la familia. En ella se construyen inicialmente pautas de comunicación, hábitos, expectativas, normas y referentes de comportamiento que posteriormente interactúan con las experiencias desarrolladas en la escuela. La evidencia acumulada durante las últimas décadas confirma una asociación general favorable entre distintas modalidades de involucramiento familiar y resultados educativos, aunque sus efectos varían según la forma específica de participación y las condiciones socioeconómicas del hogar^{2,3}.

La participación familiar constituye un fenómeno multidimensional y no puede limitarse a contabilizar reuniones escolares, asistencia a eventos o respuestas a convocatorias institucionales. Parte del acompañamiento educativo ocurre dentro del hogar y puede permanecer invisible para el personal escolar⁴. A su vez, una mirada excesivamente centrada en la institución puede conducir a valorar únicamente las actividades que ocurren dentro de la escuela y a interpretar de manera deficitaria otras formas de participación⁵.

Como respuesta a esta limitación se han propuesto acercamientos culturalmente inclusivos que permitan comprender cómo las propias familias interpretan su papel educativo, cuáles son sus prácticas cotidianas, y qué conocimientos pueden aportar a la experiencia escolar⁶. Este planteamiento es especialmente pertinente para contextos rurales y comunitarios, donde los saberes familiares, territoriales y lingüísticos pueden ser recursos pedagógicos y no solamente elementos externos a la educación formal. La comunicación es importante para mantener relaciones estables. Los metaanálisis de intervenciones de compromiso familia-escuela han demostrado efectos favorables en las relaciones entre padres y docentes, sobre todo en la comunicación, y beneficios en dimensiones académicas y socioemocionales cuando la colaboración se estructura de manera intencionada^(7,8). Esto demuestra que la comunicación no es sólo una vía administrativa de transmisión de información, sino un elemento que puede ser reforzado pedagógicamente.

Las expectativas, emociones y representaciones que comparten maestros y familias pueden favorecer o bloquear la colaboración⁽⁹⁾. Desde la óptica de las familias, la confianza, el bienestar del estudiante y la calidad de la interacción con docentes e instituciones inciden en la valoración de la colaboración⁽¹⁰⁾. Los enfoques ecológicos del compromiso familiar identifican como elementos centrales las relaciones, las oportunidades inclusivas, la comunicación, la formación parental y las actividades conjuntas⁽¹¹⁾.

En América Latina el debate sobre la relación familia – escuela reviste particularidades conceptuales y políticas. Se habla de involucramiento, implicación, participación para niveles de actuación diferentes, lo que puede generar expectativas confusas si no se distingue entre recibir información, colaborar y participar en decisiones¹². También, la evidencia regional señala la importancia de reconocer los conocimientos, habilidades y fortalezas que tienen las familias como punto de partida para construir relaciones de confianza mutua¹³.

La medición de la participación también requiere reconocer su carácter multidimensional. Una escala desarrollada para educación escolar distingue apoyo educativo desde el hogar, participación democrática y comunicación con la escuela⁽¹⁴⁾. Estudios en educación primaria muestran además que las relaciones familia-escuela-comunidad pueden diferenciarse entre instituciones y vincularse con prácticas de eficacia escolar⁽¹⁵⁾. Desde el ámbito docente, la colaboración, la comunicación y el apoyo al aprendizaje se han identificado como dimensiones clave para favorecer la participación, lo que refuerza la necesidad de preparar al profesorado para trabajar con familias y comunidades^(16,17).

No obstante, las concepciones profesionales pueden mantener relaciones asimétricas. Investigaciones recientes muestran que futuros docentes reconocen la participación, la comunicación y la implicación como dimensiones relevantes, pero pueden concebirlas todavía desde una lógica predominantemente escolar y unidireccional¹⁸. Por ello, ampliar la participación exige modificar no solo mecanismos administrativos, sino también las concepciones desde las cuales se define el papel educativo de las familias.

El desarrollo de valores constituye otra dimensión relevante de esta relación. Respeto, solidaridad, cooperación, responsabilidad y convivencia difícilmente pueden consolidarse únicamente mediante definiciones conceptuales. Requieren oportunidades de práctica, modelos de

comportamiento consistentes y experiencias que permitan reflexionar sobre sus consecuencias. La literatura reciente destaca la necesidad de incorporar la educación en valores de manera transversal en la enseñanza primaria y relacionarla con competencias sociales y ciudadanas^{19,20}.

El Distrito Educativo de San Lucas, departamento de Chuquisaca, presenta comunidades geográficamente dispersas y una presencia significativa de actividades agrícolas y ganaderas. Las condiciones territoriales, productivas y familiares pueden influir en el tiempo disponible para asistir a convocatorias escolares y en las modalidades mediante las cuales las familias acompañan la educación de niñas y niños. En este contexto, reducir el concepto de participación a la asistencia presencial puede generar una interpretación incompleta.

El problema investigativo se centra, por tanto, en la limitada sistematización de prácticas de integración familia-escuelas orientadas específicamente al desarrollo de valores en estudiantes de educación primaria de San Lucas. Aunque existen mecanismos de comunicación y participación, resulta necesario comprender su orientación pedagógica, sus principales barreras y las oportunidades disponibles para fortalecer una corresponsabilidad adaptada al contexto rural y comunitario.

En correspondencia con esta problemática, el objetivo de la investigación fue analizar las prácticas de integración familia-escuela y su articulación con el desarrollo de valores comunitarios en estudiantes de educación primaria del Distrito Educativo de San Lucas, Chuquisaca, Bolivia, integrando las percepciones familiares con las experiencias de docentes, directivos y evidencias del contexto educativo.

MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con diseño convergente, mediante la articulación de procedimientos cuantitativos y cualitativos orientados a comprender las prácticas de integración entre familia y escuela y su vinculación con la formación de valores comunitarios. La elección del enfoque respondió a la naturaleza multidimensional del fenómeno: la participación familiar comprende comportamientos susceptibles de sistematización mediante cuestionarios, pero también experiencias, condiciones territoriales, percepciones y significados que requieren procedimientos cualitativos. El diseño convergente permitió analizar ambas vertientes y posteriormente integrarlas mediante triangulación.

El estudio fue no experimental y transversal, debido a que las categorías fueron analizadas en su contexto natural, sin manipulación deliberada y durante un periodo delimitado de la gestión educativa. El alcance fue descriptivo-interpretativo. El componente descriptivo permitió caracterizar prácticas familiares, acciones promovidas desde las instituciones y manifestaciones asociadas con valores comunitarios; el componente interpretativo permitió comprender barreras, experiencias y significados expresados por los diferentes actores.

La investigación se realizó en el Distrito Educativo de San Lucas, departamento de Chuquisaca, Bolivia. Los registros institucionales correspondientes a la gestión 2025 establecieron una población de referencia de 4.080 estudiantes y 350 docentes del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Para el componente familiar se consideraron padres, madres y tutores responsables del acompañamiento educativo de los estudiantes.

El componente cuantitativo estuvo constituido por 351 padres, madres o tutores. El tamaño muestral fue determinado mediante cálculo para población finita, considerando un nivel de confianza del 95 %, margen de error del 5 % y máxima variabilidad. La selección siguió un procedimiento probabilístico orientado a representar a familias pertenecientes a las unidades educativas participantes. Para el componente cualitativo se trabajó con 24 informantes clave, distribuidos en ocho docentes, ocho directivos y ocho padres o madres de familia. La selección fue intencional y consideró como criterios la experiencia dentro del contexto educativo, conocimiento de las relaciones familia-escuela, participación en actividades institucionales y disposición voluntaria para aportar información.

Se establecieron tres categorías centrales de análisis: prácticas familiares de vinculación, prácticas escolares de vinculación y desarrollo de valores comunitarios. La primera consideró comunicación y orientación, participación, establecimiento de normas, resolución de conflictos, coordinación con docentes y ejemplo familiar. La segunda incluyó comunicación institucional, coordinación, corresponsabilidad, participación familiar, uso contextualizado de la lengua quechua, incorporación de saberes locales y actividades de orientación. La tercera abordó solidaridad, cooperación, respeto, convivencia, responsabilidad e identidad y pertenencia comunitaria.

Para el componente cuantitativo se empleó un cuestionario estructurado con escala tipo

Likert de cinco alternativas de respuesta. Los ítems fueron organizados según las categorías y dimensiones previamente definidas y estuvieron dirigidos a caracterizar prácticas familiares, mecanismos de relación con las instituciones y manifestaciones de los valores analizados. El componente cualitativo utilizó una guía de entrevista semiestructurada aplicada a docentes, directivos y familiares. Las preguntas exploraron experiencias de participación, comunicación, barreras para la integración, coordinación institucional, formación de valores, prácticas comunitarias y posibilidades de fortalecimiento.

También se utilizó una guía de observación estructurada para registrar interacciones, cooperación, cumplimiento de normas, participación grupal, resolución de conflictos y otras manifestaciones relacionadas con convivencia y valores. La revisión documental comprendió planificaciones, informes académicos, reglamentos, proyectos educativos y registros institucionales relacionados con convivencia escolar, participación de las familias y formación integral.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validez de contenido mediante juicio de ocho expertos con experiencia en educación, metodología de la investigación, integración familia-escuela y formación en valores. Los especialistas evaluaron claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems respecto de las categorías, dimensiones e indicadores establecidos. Sus observaciones permitieron realizar ajustes antes de la aplicación definitiva. La consistencia interna del cuestionario se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de $\alpha = 0,84$, interpretado como una adecuada consistencia interna para los propósitos del estudio.

El proceso investigativo comprendió cinco etapas: revisión de antecedentes y delimitación conceptual; definición de categorías e indicadores y elaboración de instrumentos; validación y ajuste; trabajo de campo y organización de la información; y análisis e integración de los hallazgos. Los datos procedentes del cuestionario fueron organizados mediante estadística descriptiva para caracterizar tendencias dentro de las categorías estudiadas. Debido al nivel ordinal de las respuestas, la interpretación se centró en los patrones obtenidos y su correspondencia con las demás fuentes de evidencia.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante análisis temático de contenido. El procedimiento comprendió lectura y familiarización, codificación inicial, agrupación de códigos, construcción y revisión de categorías, comparación entre tipos de informantes e interpretación. Finalmente, se efectuó triangulación metodológica y de fuentes, contrastando cuestionarios, entrevistas, observación y revisión documental para identificar convergencias, diferencias y complementariedades y evitar que la interpretación dependiera exclusivamente de una fuente o actor educativo.

Durante el proceso se respetaron los principios de participación voluntaria, confidencialidad, anonimato y utilización académica de la información. Los participantes recibieron información sobre los objetivos del estudio y las condiciones de participación. En las actividades vinculadas con estudiantes menores de edad se consideraron las autorizaciones correspondientes y medidas orientadas a preservar su identidad.

RESULTADOS

Los resultados evidenciaron que la relación familia-escuela en el Distrito Educativo de San Lucas se desarrolla mediante diferentes niveles y modalidades de participación. La integración de cuestionarios, entrevistas, observaciones y documentación institucional permitió diferenciar entre el acompañamiento realizado dentro del hogar y la participación desarrollada directamente en relación con la unidad educativa. En términos generales, los actores reconocieron que la familia posee una responsabilidad importante en la formación integral de los estudiantes; no obstante, la vinculación institucional tendió a adquirir mayor visibilidad durante reuniones, actividades planificadas, entrega de información y atención de situaciones académicas o conductuales.

Las prácticas familiares identificadas incluyen comunicación con niñas y niños, establecimiento de normas, orientación, resolución dialogada de situaciones cotidianas, acompañamiento de responsabilidades y transmisión de comportamientos mediante el ejemplo adulto. La participación institucional, en cambio, presentó mayores restricciones. Las condiciones de trabajo, las responsabilidades familiares y productivas y las distancias existentes entre determinadas comunidades y unidades educativas influyen sobre la capacidad de mantener una presencia frecuente.

Las instituciones educativas utilizan diferentes mecanismos para establecer contacto con las familias. La comunicación sobre actividades, desempeño académico, asistencia o comportamiento

constituye una práctica instalada; sin embargo, los hallazgos muestran que dicha comunicación todavía se desarrolla predominantemente desde la escuela hacia las familias. Esta modalidad permite mantener informados a padres y tutores, pero posee menor capacidad para generar corresponsabilidad cuando no incorpora oportunidades de escucha, retroalimentación y construcción conjunta de acuerdos.

Tabla 1. Prácticas familiares de vinculación con la escuela

Dimensión	Práctica identificada	Manifestación observada	Interpretación
Comunicación familiar	Diálogo con niñas y niños	Conversaciones sobre experiencias, dificultades y responsabilidades	Favorece acompañamiento socioeducativo y confianza.
Normas y orientación	Organización de pautas familiares	Reglas y responsabilidades dentro del hogar	Contribuye al desarrollo cotidiano de responsabilidad.
Resolución de conflictos	Uso del diálogo	Búsqueda de acuerdos ante dificultades	Favorece respeto, escucha y convivencia.
Participación escolar	Asistencia a reuniones y convocatorias	Mayor presencia ante actividades o necesidades específicas	Predomina una participación institucional episódica.
Coordinación docente	Contacto con profesores	Intercambio sobre rendimiento y comportamiento	Requiere avanzar hacia acuerdos pedagógicos continuos.
Participación comunitaria	Colaboración en acciones colectivas	Presencia en actividades y responsabilidades comunitarias	Conecta la experiencia escolar con la comunidad.
Ejemplo familiar	Modelamiento adulto	Referentes de respeto, solidaridad y responsabilidad	Los valores se fortalecen mediante conductas observables.

Nota. Síntesis propia de cuestionarios, entrevistas y observaciones del trabajo de campo.

La tabla evidencia que el acompañamiento familiar no puede reducirse a presencia física dentro de la escuela. Una parte importante de la formación ocurre mediante prácticas domésticas y comunitarias que no siempre resultan visibles para docentes y directivos. Los hallazgos también permiten interpretar que las limitaciones de participación presencial no necesariamente representen desinterés. Las actividades agrícolas y ganaderas, los horarios laborales, las responsabilidades domésticas y las características territoriales condicionan las posibilidades de asistencia a determinadas actividades.

Los hallazgos muestran una diferencia sustancial entre información y participación. Comunicar oportunamente actividades y resultados constituye una condición necesaria, pero la integración pedagógica exige además mecanismos mediante los cuales las familias puedan expresar opiniones, compartir experiencias y participar en decisiones relacionadas con la formación de sus hijos. El uso del idioma quechua y la incorporación de saberes locales fueron identificados como recursos con capacidad para aproximar el trabajo escolar a las características socioculturales de las comunidades; su potencial es mayor cuando forman parte de procesos habituales y no únicamente de actividades conmemorativas.

Los valores analizados se expresaron en prácticas relacionadas con solidaridad, cooperación, respeto, convivencia, responsabilidad e identidad comunitaria. Sin embargo, los hallazgos evidenciaron que su manifestación depende de las situaciones en que participan los estudiantes. Una diferencia relevante fue la existente entre reconocer conceptualmente un valor y expresarlo regularmente mediante comportamientos concretos.

La solidaridad y cooperación se asociaron principalmente con situaciones de ayuda, trabajo grupal y actividades comunitarias. El respeto y la convivencia se manifestaron mediante relaciones entre pares y adultos, mientras que la responsabilidad se vinculó con el cumplimiento de compromisos. La identidad comunitaria adquirió un significado particular al relacionarse con lengua, tradiciones, conocimientos y prácticas propias de San Lucas. Este resultado amplía la formación axiológica más allá de los valores interpersonales e incorpora la pertenencia cultural como componente educativo.

La triangulación permitió identificar convergencias entre las experiencias familiares, las percepciones de docentes y directivos, las observaciones realizadas y la documentación institucional. Los principales patrones se relacionaron con comunicación, participación, corresponsabilidad, valores, saberes comunitarios, barreras territoriales y confianza.

La integración de los hallazgos muestra que el principal desafío no consiste únicamente en incrementar el número de actividades dirigidas a las familias. El aspecto central es modificar su orientación pedagógica.

Tabla 2. Prácticas escolares relacionadas con la integración familia–escuela

Componente	Situación identificada	Potencial pedagógico	Necesidad de fortalecimiento
Información institucional	Comunicación de actividades, rendimiento y comportamiento	Mantiene informadas a las familias	Complementar información con diálogo y retroalimentación.
Comunicación docente–familia	Contacto más frecuente ante situaciones específicas	Facilita intercambio sobre necesidades estudiantiles	Convertirla en comunicación preventiva y continua.
Participación en decisiones	Espacios de consulta con alcance variable	Puede incrementar corresponsabilidad	Ampliar participación efectiva en asuntos formativos.
Uso del quechua	Utilización cuando resulta necesaria	Favorece comprensión y proximidad sociocultural	Integrarlo sistemáticamente cuando el contexto lo requiera.
Saberes locales	Presencia en determinadas experiencias escolares	Vincula escuela, cultura y vida comunitaria	Evitar incorporaciones únicamente ocasionales.
Orientación familiar	Actividades dirigidas a padres y tutores	Fortalece herramientas de acompañamiento	Relacionarla con necesidades concretas de las familias.
Corresponsabilidad	Reconocimiento de responsabilidades compartidas	Permite establecer objetivos comunes	Transformar reconocimiento discursivo en acuerdos prácticos.

Nota. Síntesis propia de entrevistas, cuestionarios y revisión documental institucional.

Tabla 3. Valores comunitarios y sus manifestaciones educativas

Valor	Manifestaciones identificadas	Espacios de expresión	Implicación educativa
Solidaridad	Ayuda y disposición para apoyar a otros	Hogar, aula y comunidad	Requiere oportunidades concretas de ayuda.
Cooperación	Participación conjunta para alcanzar objetivos	Actividades grupales y comunitarias	Se fortalece mediante tareas colectivas.
Respeto	Reconocimiento de personas, normas y opiniones	Relaciones familiares y escolares	Exige coherencia entre discurso y comportamiento.
Convivencia	Diálogo y resolución de diferencias	Hogar, aula y comunidad	Debe desarrollarse mediante experiencias reales.
Responsabilidad	Cumplimiento de tareas y compromisos	Escuela, hogar y comunidad	Se consolida asumiendo responsabilidades auténticas.
Identidad y pertenencia	Valoración de lengua, tradiciones y saberes locales	Familia, escuela y comunidad	Vincula formación escolar con realidad sociocultural.

Nota. Integración de percepciones familiares, entrevistas y observaciones sobre valores comunitarios.

Tabla 4. Triangulación de los principales hallazgos

Eje	Evidencia familiar	Evidencia escolar	Interpretación integrada	Orientación
Comunicación	Contacto sobre reuniones y necesidades	Predomina la transmisión institucional	Existe comunicación, pero es principalmente informativa	Fortalecer diálogo bidireccional.
Participación	Depende de tiempo, ocupaciones y distancia	Predominan actividades presenciales	La presencia física no representa todo el compromiso	Diversificar modalidades.
Corresponsabilidad	Se reconoce la función educativa familiar	Docentes reconocen necesidad de colaboración	Hay consenso conceptual con menor sistematización práctica	Construir acuerdos compartidos.
Formación en valores	El hogar aporta normas, orientación y ejemplo	La escuela genera experiencias de convivencia	Los valores requieren coherencia entre contextos	Diseñar experiencias articuladas.
Saberes comunitarios	Existen conocimientos y prácticas culturales propias	Se incorporan en determinadas actividades	Son recursos pedagógicos potenciales	Integrarlos sistemáticamente.
Barreras	Trabajo, responsabilidades y distancia	Predominio de encuentros presenciales	La participación está condicionada estructuralmente	Establecer alternativas flexibles.
Confianza	Favorece disposición a comunicarse	La escucha facilita acercamiento	Es condición transversal de colaboración	Evitar relaciones solo correctivas.

Nota. Triangulación propia de fuentes cuantitativas, cualitativas, observacionales y documentales.

Las prácticas con mayor potencial son aquellas que permiten pasar de una lógica de convocatoria hacia una lógica de corresponsabilidad, reconociendo a las familias como actores educativos, generando mecanismos de participación compatibles con sus condiciones reales y valorando conocimientos comunitarios como recursos formativos.

En conjunto, los resultados permiten identificar cinco componentes prioritarios para fortalecer la integración familia–escuela: comunicación bidireccional, participación flexible, corresponsabilidad educativa, formación conjunta en valores y reconocimiento pedagógico de los saberes comunitarios.

DISCUSIÓN

Los resultados contribuyen a entender la relación familia–escuela en forma multidimensional, de forma que el mismo no se pueda evaluar solamente con la asistencia a las reuniones o alguna actividad institucional, dado que en San Lucas se detectaba acompañamiento educativo desde el hogar, y una participación institucional mucho más episódica. Esta delimitación coincide con la literatura que señala que una interpretación centrada solamente en la escuela puede llegar a invisibilizar acciones familiares que se dan fuera del establecimiento e inducir a interpretaciones deficitarias del compromiso familiar^{4,5}. Esta interpretación reviste especial interés en un distrito rural como lo es San Lucas. Las exigencias de los trabajos agrícolas y de las tareas pecuarias, las distancias y la organización cotidiana de las familias pueden condicionar la asistencia y la presencia en determinadas actividades, pero no le restan compromiso a las familias. Desde el punto de vista pedagógico, una evaluación de la participación solamente con referencia a la presencia institucional en las actividades puede llevar a conclusiones sesgadas. Una aproximación más inclusiva desde lo cultural puede requerir entender de qué forma las familias desarrollan su responsabilidad educativa desde sus contextos y recursos⁶.

La comunicación constituye otra dimensión central. Los resultados muestran que existen mecanismos de contacto entre escuelas y familias, pero una parte importante de ellos cumple fundamentalmente una función informativa. Esta situación guarda relación con investigaciones que identifican representaciones predominantemente unidireccionales de la relación familia–escuela¹⁸. Transformar esa dinámica no significa eliminar la función informativa, sino convertirla en punto de partida para escuchar, dialogar, establecer compromisos y realizar seguimiento.

La evidencia metaanalítica respalda esta interpretación. Las intervenciones de compromiso familia–escuela pueden mejorar la relación entre padres y docentes y, de forma particular, la comunicación⁷, mientras que los programas de colaboración muestran beneficios académicos y socioemocionales cuando sus componentes están estructurados y contextualizados⁸. En este sentido, la calidad de la interacción debe ser considerada un resultado educativo susceptible de planificación y evaluación.

La confianza también aparece como un elemento transversal. La satisfacción familiar con la colaboración escolar se relaciona con la calidad del vínculo, el bienestar del estudiante y la confianza en docentes e instituciones¹⁰. Desde los hallazgos de San Lucas puede interpretarse que la confianza aumenta cuando las familias perciben que la comunicación no ocurre únicamente para informar dificultades o emitir llamados de atención, sino también para reconocer avances, escuchar preocupaciones y construir soluciones.

La participación necesita, por tanto, ser flexible. Los enfoques ecológicos del compromiso familiar identifican relaciones, comunicación, oportunidades inclusivas y formación parental como elementos significativos¹¹. Esta perspectiva coincide con la necesidad de ampliar las modalidades mediante las cuales una familia puede participar en San Lucas, incorporando actividades desde el hogar, proyectos comunitarios, mecanismos de seguimiento y formas de comunicación compatibles con el territorio.

El profesorado desempeña un papel importante en la generación de estas condiciones. La colaboración, la comunicación y el apoyo al aprendizaje han sido identificados como dimensiones centrales para favorecer la participación¹⁶, mientras que la preparación del profesorado para establecer relaciones efectivas con familias y comunidades constituye una dimensión explícita de su desarrollo profesional¹⁷. Si la integración pretende convertirse en una práctica pedagógica sistemática, no puede depender únicamente de iniciativas personales.

La evidencia latinoamericana permite contextualizar este desafío. Las políticas regionales utilizan involucramiento, implicación y participación para representar niveles diferentes de actuación⁽¹²⁾, mientras que la investigación cualitativa destaca la importancia de reconocer saberes y fortalezas de las familias para construir relaciones menos asimétricas⁽¹³⁾.

La distinción entre apoyo desde el hogar, participación democrática y comunicación con la escuela ⁽¹⁴⁾ ayuda a comprender que una familia puede presentar una participación relevante en el acompañamiento cotidiano y, simultáneamente, disponer de pocas oportunidades para intervenir en decisiones institucionales.

Los resultados relacionados con valores muestran otra dimensión significativa. Se identificaron manifestaciones de solidaridad, cooperación, respeto, convivencia, responsabilidad e identidad; sin embargo, su expresión no resultó homogénea en todos los contextos. Esto permite diferenciar entre conocimiento declarativo y práctica axiológica. La literatura reciente sobre educación primaria sostiene que los valores requieren una incorporación transversal y experiencias concretas que articulen convivencia, ciudadanía y práctica cotidiana^{19,20}.

Los hallazgos sugieren además que la coherencia entre hogar y escuela puede favorecer la consolidación de estas prácticas. Un estudiante recibe mensajes formativos más consistentes cuando encuentra expectativas semejantes respecto del diálogo, respeto, colaboración y responsabilidad en ambos espacios. La evidencia sobre implicación familiar y desarrollo socioemocional muestra relaciones mediadas por el compromiso escolar²¹, lo que refuerza la idea de que la familia forma parte de una red de interacciones y no de una causalidad aislada.

Dentro del contexto boliviano la importancia de la dimensión comunitaria es particular. La identidad no sólo se manifestaba en la pertenencia institucional, sino también en la lengua, las tradiciones y los conocimientos locales. La experiencia histórica de Warisata pone en remembranza que educación, organización comunitaria y participación social tienen profundos antecedentes en la historia educativa boliviana²². De igual forma, la escuela en comunidades indígenas puede ser un espacio de negociación cultural, territorial y política²³.

Diversas experiencias históricas bolivianas demuestran que la cooperación, la producción y la vida comunitaria han integrado proyectos educativos de orientaciones varias²⁴, al tiempo que la interculturalidad y la participación indígena han tenido un lugar central en los debates educativos del país²⁵. Estos antecedentes, permiten interpretar el valor que le atribuye San Lucas a la lengua quechua, identidad y saberes comunitarios como elementos con potencial pedagógico y no solamente cultural.

No obstante, el reconocimiento de los saberes comunitarios exige evitar una utilización superficial de la cultura. Determinados procesos de escolarización pueden contribuir a la desvalorización de conocimientos familiares e indígenas cuando el saber escolar adquiere una posición jerárquica absoluta²⁶. Por ello, incorporar lengua, prácticas productivas, relatos, conocimientos territoriales y formas comunitarias de cooperación requiere objetivos pedagógicos explícitos y una relación de reconocimiento con las familias.

El estudio presenta limitaciones. Su naturaleza transversal no permite establecer cambios temporales ni relaciones causales entre integración familiar y desarrollo de valores. Los hallazgos corresponden a las características particulares del Distrito Educativo de San Lucas y su transferencia hacia otros contextos debe realizarse considerando diferencias socioculturales y territoriales. Asimismo, las percepciones sobre comportamiento y valores pueden verse influidas por deseabilidad social. Futuras investigaciones podrían incorporar seguimiento longitudinal, análisis comparativos entre núcleos educativos y modelos estadísticos sustentados en puntuaciones individuales para examinar asociaciones entre dimensiones específicas de integración y desarrollo de valores.

CONCLUSIONES

La indagación permite señalar que la integración madre-padres-escuela es un proceso que cuenta con un papel principal para la educación integral en el Distrito Educativo de San Lucas, pero que la calidad de la integración no debe ser evaluada solamente con respecto al número de reuniones o actividades en las que participan las familias. La relación hace referencia al acompañamiento doméstico familiar, a la comunicación institucional, a la coordinación pedagógica, a las prácticas comunitarias y a las oportunidades de corresponsabilidad.

Las familias van estableciendo formas de acompañamiento entre las que se encuentran el diálogo, las normas, la orientación, la resolución de conflictos, el ejemplo adulto. Estas prácticas se van constituyendo en experiencias educativas valiosas, aunque, a menudo, no sean evidentes para la institución escolar. Por este motivo, sólo pensar en la incorporación física puede llevar a una interpretación reducida del compromiso familiar.

Las condiciones territoriales y productivas del contexto deben ser parte de toda estrategia de integración. La participación está condicionada por las actividades agrícolas y ganaderas, por las responsabilidades familiares, por la disponibilidad de tiempo y por la dispersión geográfica. Por

lo tanto las escuelas requieren modalidades flexibles que permitan participación sin depender únicamente de encuentros presenciales.

Los resultados relativos a la formación axiológica permiten concluir que la solidaridad, la cooperación, el respeto, la convivencia y la responsabilidad adquieren significado cuando se convierten en experiencias cotidianas. Saber un valor no asegura que se ponga en práctica; para ello se necesita observarlo, practicarlo, asumiendo las consecuencias y reflexionando sobre él en los diferentes contextos.

La identidad comunitaria representa una dimensión especialmente significativa. La lengua quechua, las tradiciones y los conocimientos locales pueden fortalecer tanto la pertenencia como la relación familia-escuela cuando son reconocidos como recursos educativos legítimos. Su incorporación debe trascender actividades ocasionales y vincularse con experiencias pedagógicas contextualizadas.

Referencias

1. Cipriano C, Strambler MJ, Naples LH, Ha C, Kirk M, Wood M, et al. The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Dev.* 2023;94(5):1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
2. Kim S. Fifty years of parental involvement and achievement research: a second-order meta-analysis. *Educ Res Rev.* 2022;37:100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
3. Tan CY, Lyu M, Peng B. Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: a meta-analysis. *Parenting.* 2020;20(4):241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
4. Karaagac D, Bilecen B, Veenstra R. Understanding Syrian parents' educational involvement in their children's primary education in Turkey. *Int J Educ Res Open.* 2022;3:100184. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100184>
5. Baxter G, Kilderry A. Family school partnership discourse: inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teach Teach Educ.* 2022;109:103561. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>
6. McWayne CM, Melzi G, Mistry J. A home-to-school approach for promoting culturally inclusive family-school partnership research and practice. *Educ Psychol.* 2022;57(4):238-251. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2070752>
7. Smith TE, Holmes SR, Romero ME, Sheridan SM. Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: a meta-analysis. *Sch Ment Health.* 2022;14:278-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
8. Smith TE, Sheridan SM, Kim EM, Park S, Beretvas SN. The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: a meta-analysis exploring what works for whom. *Educ Psychol Rev.* 2020;32(2):511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
9. Hannon L, O'Donnell GM. Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *J Educ Teach.* 2022;48(2):241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
10. Paccaud A, Keller R, Luder R, Pastore G, Kunz A. Satisfaction with the collaboration between families and schools - the parent's view. *Front Educ.* 2021;6:646878. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
11. Kely NE, Wakabayashi T. Family engagement in schools: parent, educator, and community perspectives. *SAGE Open.* 2020;10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>
12. Gubbins V, Urrutia M, Cárcamo H. Involucramiento, implicación y participación de las familias: explorando enfoques, niveles y ámbitos de acción en políticas de cuatro países latinoamericanos. *Pensam Educ.* 2023;60(2):1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.8>
13. Machancoses M, Siqués C, Esteban-Guitart M. La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas.* 2022;21(1):6-20. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>
14. Sánchez Oñate A, Reyes Reyes F. Construcción y validación de una escala de participación familiar en la educación. *Calidad Educ.* 2023;(59). <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1365>
15. Aierbe-Barandiaran A, Bartau-Rojas I, Oregui-González E. Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *An Psicol.* 2023;39(1):51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
16. Padilla CV, Madueño ML. Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Inf Tecnol.* 2022;33(5):49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>
17. Muñoz-Tique JA, Cárcamo-Vázquez HC. La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. *Educ Educ.* 2022;25(2):e2525. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5>
18. Cárcamo-Vásquez H, Méndez-Bustos P. Relación familia-escuela, sí... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Rev Estud Exp Educ.* 2024;23(51):92-107. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234>
19. Anríquez G, Moral Mora AM, Pérez Carbonell A. Estado del arte de la educación en valores en enseñanza primaria. *Papeles.* 2025;17(33). <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1963>
20. Azkarate-Morales A, Bartau-Rojas I. Competencia social y ciudadana y educación en valores en centros de alta y baja eficacia escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Rev Investig Educ.* 2026;44. <https://doi.org/10.6018/rie.636671>
21. Martínez-Yarza N, Solabarrieta-Eizaguirre J, Santibáñez-Gruber R. The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *Eur J Psychol Educ.* 2024;39:4297-4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
22. Kim YH. Indigenous politics of emancipatory education in Bolivia: the role of the Escuela-Ayllu of Warisata. *Lat Am Perspect.* 2024;51(4):62-80. <https://doi.org/10.1177/0094582X241288918>
23. Regalsky P, Laurie N. 'The school, whose place is this'? The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comp Educ.* 2007;43(2):231-251. <https://doi.org/10.1080/03050060701362482>
24. Guiteras Mombiola A. The "Indian Question" in the Bolivian Amazon: the school centers of Casarabe and Moré. *Americas.* 2022;79(1):67-100. <https://doi.org/10.1017/tam.2021.140>
25. Oyarzo-Varela C. Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: ideas sobre interculturalidad. *Izquierdas.* 2021;50:2276-2298. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100210>
26. Canessa A. Learning ignorance and illiteracy through education: reflections on highland Bolivia. *Cult Psyché.* 2023;4:19-31. <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00062-6>

Financiación

Ninguna.

Conflictos de interés

No existen.

Contribución de autoría

Conceptualización: Félix Ruiz Chura.
Curación de datos: Félix Ruiz Chura.
Análisis formal: Félix Ruiz Chura.
Investigación: Félix Ruiz Chura.
Metodología: Félix Ruiz Chura.
Supervisión: Félix Ruiz Chura.
Validación: Félix Ruiz Chura.
Visualización: Félix Ruiz Chura.
Redacción – borrador original: Félix Ruiz Chura.
Redacción – revisión y edición: Félix Ruiz Chura.