



La comunicación educativa con las familias en la zona rural de Manizales. Evaluación del rol docente

Begoña Galián*

Galián, B. (2025). La comunicación educativa con las familias en la zona rural de Manizales. Evaluación del rol docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2),73-99. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.2.4>

Resumen

Introducción: En el contexto rural de Manizales (Colombia), el papel de las familias es esencial para el desarrollo educativo de los niños y el progreso comunitario. Aunque existen leyes que promueven la colaboración entre familias e instituciones educativas, estas no obtienen el impacto deseado. Este estudio tiene como objetivo conocer cómo los docentes en estas áreas rurales impulsan la comunicación con las familias, algo que impacta directamente en la participación de las familias en la educación.

Metodología: Mediante un análisis cuantitativo se recolectaron respuestas de 107 docentes, empleando un cuestionario validado para obtener una muestra representativa. Los datos se analizaron con SPSS, utilizando estadística descriptiva y no paramétrica.

Resultados: Los resultados revelan que los docentes priorizan la asistencia de las familias a las tutorías y reuniones con otros profesionales educativos. Sin embargo, se observa un menor énfasis en fomentar la comunicación entre familias y en la elección de representantes para facilitar el diálogo con los docentes. Además, los docentes que tienen un cargo se esfuerzan más a nivel general. Estos hallazgos subrayan la importancia del rol de los docentes como mediadores entre las escuelas y las familias, y la necesidad de que adquieran capacidades para mejorar la implicación de las familias.

Palabras clave: participación familiar, competencias docentes, educación rural, comunicación escolar, colaboración familia-escuela.

* Doctora en Educación. Universidad Politécnica de Madrid, España.

b.galian@upm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4114-1884>  **Google Scholar**

Recibido: 10 de abril de 2024. **Aceptado:** 13 de mayo de 2024.

Educational communication with families in the rural area of Manizales: evaluation of the teaching role

Abstract

Introduction: In the rural context of Manizales (Colombia), the role of families is essential for the educational development of children and community progress. Although there are laws that promote collaboration between families and educational institutions, these do not have the desired impact. The objective of this study is to learn how teachers in these rural areas promote communication with families, something that has a direct impact on the participation of families in education.

Methodology: Through a quantitative analysis, responses were collected from 107 teachers, using a validated questionnaire to obtain a representative sample. Data were analyzed with SPSS, using descriptive and nonparametric statistics.

Results: The results reveal that teachers prioritize the attendance of families to tutorials and meetings with other educational professionals. However, there is less emphasis on fostering communication between families and electing representatives to facilitate dialogue with teachers. In addition, teachers who have a position make more effort at the general level. These findings underscore the importance of the role of teachers as mediators between schools and families, and the need for them to acquire skills to improve family involvement.

Keywords: family participation, teacher competencies, rural education, school communication, family-School collaboration.

Introducción

Colombia destaca por su riqueza cultural, biológica y social. Su orografía variada presenta grandes llanuras, pero también inmensos sistemas montañosos, algunos de difícil acceso. En la profundidad de estas montañas encontramos comunidades rurales organizadas en corregimientos donde acogen al forastero, pero también esperan ser respetadas (Ospina *et al.*, 2021). Este es el caso del Eje Cafetero, sobre el que versa este artículo que, si bien se basa en datos cuantitativos, está escrito desde el respeto a la cultura y a sus gentes, ese respeto que deben tener aquellos que vienen de fuera con intención de conocer y aportar.

En este estudio abordaremos el Eje Cafetero, concretamente el entorno rural de Manizales, y nos centraremos en la importancia que tienen las familias en la educación de los niños y niñas de la comunidad, pero, especialmente, en cómo los

docentes de las instituciones educativas facilitan que estas familias formen parte activa del proceso educativo mediante la comunicación.

Antes de comenzar, señalar que a lo largo del artículo se hablará de las familias. Este término se plantea desde su más amplio significado, puesto que con él se hará referencia a “padres y madres de familia, tutores, cuidadores o acudientes legalmente autorizados, o quienes ejercen la patria potestad de los estudiantes” (Decreto 459, 2024). Por ello, siendo conscientes de la diversidad de casuísticas, se usará la palabra familias desde una perspectiva inclusiva.

Desafíos y transformaciones en la educación rural de Manizales: el rol crucial de las familias y la comunidad

En la actualidad, y especialmente tras la pandemia, las zonas rurales de los países latinoamericanos sufren las desigualdades que dificultan su normal funcionamiento y su desarrollo. Concretamente, en Colombia, las zonas rurales representan más de un 30 % de la población y soportan unos índices de pobreza que empañan también la educación (Lozano Flórez, 2022). En este escenario, el apoyo gubernamental, a través de políticas públicas efectivas, se vuelve imprescindible, pero la realidad es que la presencia del Estado es mínima y no aborda adecuadamente estas necesidades del entorno rural (Herrera Arias y Rivera Alarcón, 2020). Por ello, urge la implicación de actores sociales diversos que potencian los cambios, como las universidades y organizaciones no gubernamentales, así como la solidaridad comunitaria.

Conocedores de esta situación, los diferentes países de Latinoamérica están poniendo énfasis en el cumplimiento del derecho a la educación, la reducción de las desigualdades educativas y la educación de calidad para toda la población. Medidas tomadas a nivel general, pero cobrando más importancia si cabe en entornos rurales, donde las desigualdades y sus efectos se acrecientan y a nivel educativo limitan el desarrollo de la comunidad (Lozano Flórez, 2022). Las medidas abordadas están teniendo un mayor impacto en las zonas urbanas, donde las familias continúan teniendo muchas más facilidades de acceso y de recursos institucionales y personales (Herrera Arias y Rivera Alarcón, 2020). De esta forma, quedan relegadas las zonas rurales, donde se han llegado a obtener tasas de abandono escolar temprano superiores al 70 % (Perfetti, 2004). Informes más recientes del Laboratorio de Economía de la Educación (2023) señalan que

en 2021 el 26,9 % de la población en edad escolar (5 a 21 años), de estas zonas, no asistió a instituciones educativas.

La educación rural en Colombia se enfrenta a desafíos multifactoriales que obstaculizan su calidad, y supone un reflejo de los problemas socioeconómicos y políticos persistentes, entre los que se encuentra la inseguridad por el conflicto armado, la explotación indiscriminada de recursos, las dificultades geográficas y un currículum educativo que ignora las necesidades culturales y sociales específicas de las comunidades rurales (Millán Torres y Montoya, 2020), lo que favorece la desvinculación con el ámbito académico y el aumento del abandono escolar.

A pesar de estos desafíos, las zonas rurales tienen reticencias al cambio. Tradicionalmente, el conocimiento se ha transmitido a través de las generaciones, sin necesidad de alfabetización, y así se han perpetuado sus valores y cultura sin que instituciones o personas ajenas a la comunidad intervinieran. Esto genera que no todos los adultos de las zonas rurales perciban la educación reglada como una urgencia, sino más bien como una intrusión externa (Álvarez-Ovallo *et al.*, 2020). Aunque a algunos les pueda costar este cambio, ha de primar atender los derechos de los menores, y mediante la educación de calidad, favoreciendo que adquieran valores, cultura conocimientos y otros saberes que les harán conocedores de sus derechos y sus oportunidades (Echavarría-Grajales *et al.*, 2021).

En este camino por la calidad de la educación rural, la educación se presenta como una posibilidad de acercar los avances tecnológicos a las realidades campesinas, mostrando formas más efectivas de trabajar y mejorando las condiciones de vida (Cadavid Rojas *et al.*, 2019), siempre que se haga teniendo en cuenta las características de la comunidad y sus necesidades, y cuidando su identidad cultural (Rivera Sepúlveda, 2015). El ámbito rural va más allá que la ganadería y la agricultura, autores como Pérez Correa y Farah Quijano (2002) defienden que, si realmente se quiere llevar la educación de calidad a lo rural se ha de tener en cuenta que también está compuesto por pequeñas industrias, comercios, servicios, minería, turismo... por lo que la educación y su currículum han de ser vistos desde un concepto de aplicación flexible y amplio, adaptado al contexto concreto.

La juventud de estas zonas se encuentra en una encrucijada decisiva, balanceándose entre su arraigada vida rural y la tentación de migrar hacia las

ciudades en busca de oportunidades (Benito Lucas, 2013). Este fenómeno, impulsado por retos como el desempleo, la exclusión y el acceso limitado a la educación, provoca un despoblamiento rural y expone a los jóvenes a riesgos en zonas urbanas marginadas. Los jóvenes rurales son agentes de cambio y son el futuro (Jurado Alvarán y Tobasura Acuña, 2012), pero necesitan de una educación rural planeada y proyectada desde y para lo local (Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte, 2021). En este contexto, es importante entender que la influencia de la escuela es limitada y está intrínsecamente ligada a las dinámicas territoriales, estrategias familiares y otras influencias sociales y políticas, y ha de trabajarse como un todo (Benito Lucas, 2013).

Participación de las familias en la educación rural: desafíos, influencias y avances legislativos

Dadas las características culturales de la zona rural de Manizales, las desigualdades y desafíos a los que se enfrenta, y la urgencia de disminuir el abandono escolar temprano en estas zonas, se hace necesario conocer el papel educativo que tienen las familias. En estos contextos, la identidad se desarrolla alrededor de la familia y la comunidad (Jurado Alvarán y Tobasura Acuña, 2012), pero el impacto de la familia va más allá y repercute en la educación académica de los niños y niñas, influyendo aspectos como el nivel educativo y el nivel socioeconómico de la familia, y el apoyo y acompañamiento que reciban de ella (Rodríguez Rosero *et al.*, 2021).

A pesar de su alta influencia, la participación de las familias en las escuelas rurales es prácticamente nula y han relegado a las instituciones educativas la responsabilidad de educar (Álvarez Estrada y Úsuga Sepúlveda, 2017). Según Rizzi (2018) esto ocurre por el alto nivel de analfabetismo entre los padres y madres, y la percepción de que no tienen nada que aportar frente a los que tienen formación para ello, y prefieren centrarse en sus responsabilidades laborales.

La realidad es que la familia y la escuela son entornos educativos interrelacionados y complementarios. Cada uno satisface unas necesidades, pero, en cualquier caso, la responsabilidad moral, ética y política es irrenunciable (Franco Marín *et al.*, 2022). En la actualidad no todas las familias son conscientes de su función educativa y su capacidad para generar el cambio (Suárez Restrepo y Restrepo Ramírez, 2005). Las evidencias muestran que cuando conocen el potencial de su

labor, de sus derechos y obligaciones, y las familias son asesoradas, se implican en el proceso educativo de forma activa (Franco Marín *et al.*, 2022).

Como se ha comentado, el gobierno colombiano es consciente de las desigualdades existentes en sus zonas rurales y de la importancia de la familia en el proceso educativo y en el avance de los corregimientos. Es por ello, que en las últimas décadas implementa leyes, decretos y normas que favorecen la participación de las familias en el sistema educativo, desde estar informados hasta la toma de decisiones.

La Ley General de Educación 115 de 1994 reconoce el papel fundamental de las familias en el proceso educativo, posicionándolas como miembros esenciales de la comunidad educativa. A través de este marco legislativo, las familias asumen un rol activo en el Proyecto Educativo Institucional y participan en instancias como el Consejo Directivo y las asociaciones de padres, lo que les permite mantenerse informadas y contribuir al desarrollo educativo. El Decreto 1860 de 1994 refuerza esta implicación, subrayando en su artículo 142 la importancia de tener en cuenta las opiniones de los padres y madres en la gestión y las actividades escolares, dándoles un lugar relevante en la vida escolar.

Posteriormente, el Decreto 1286 de 2005 amplía los derechos y responsabilidades de las familias, otorgándoles mayor capacidad de decisión en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y en temas relacionados con la educación de sus hijos. Este decreto establece, además, la obligación de los padres de cumplir con el manual de convivencia, colaborar en el fortalecimiento de los lazos comunitarios dentro de las instituciones educativas y participar activamente en los procesos de autoevaluación. La participación en la Asamblea General de Padres de Familia, que se reúne dos veces al año, se convierte en un elemento clave para la mejora de la dinámica escolar.

En 2010, Colombia dio un paso más en la integración de las familias con la implementación de la Ley 1404, que creó el programa Escuela para Padres y Madres en instituciones de preescolar, básica y media. Este programa, fortalecido por la Ley 2025 de 2020, busca fomentar la colaboración entre la comunidad educativa para enfrentar los desafíos escolares. Con contenidos flexibles y adaptados a cada institución, el programa abarca temas como la crianza, los

valores familiares, la prevención del maltrato y la promoción de un estilo de vida saludable.

Esto continúa con la Ley 2025 de 2020, que enfatiza en la importancia de estas formaciones para fortalecer las relaciones entre las familias y las instituciones educativas. Con ella se busca fomentar un ambiente de confianza que incentive la participación activa y el compromiso de las familias, integrando sus fortalezas, conocimientos, intereses y capacidades. Por si esto no fuese suficiente, en 2024 se publica el Decreto 459 de 2024: “Por el cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales, de educación preescolar, básica y media, para promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes” (p.1). Mediante este documento se crea la Alianza entre las familias y los establecimientos educativos, buscando el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, del que se destaca el compromiso de participación que las familias deben firmar expresamente al inicio del curso, significando su responsabilidad de participar activamente en las distintas convocatorias bajo sanción. En este contexto, y siguiendo el Decreto 1075 de 2015, los docentes:

Son agentes clave en la definición y desarrollo de acciones de la Alianza Familia-Escuela, en coordinación con el Consejo Directivo del establecimiento educativo. Son los interlocutores directos de estudiantes, familias, acudientes y cuidadores en todos los momentos de trabajo pedagógico en el establecimiento educativo. (p.16)

Lo que les hace responsables de fomentar que las familias se involucren en el proceso y que creen los puentes para que la familia se sienta acogida y tome parte (Galián y Hernández-Prados, 2024). Siguiendo la alianza familia-escuela, el director y el consejo directivo de la institución son los primeros encargados de hacer posible la unión entre ambos contextos, organizando instrumentos, estrategias educativas, actividades y haciendo evaluaciones del cumplimiento de esta alianza en su institución.

A pesar de los esfuerzos por promover la participación eficaz de las familias en las instituciones y en la comunidad, los resultados no se aprecian ya que sigue existiendo una baja implicación de las familias en la educación (Galián *et al.*, 2018)

y siguen existiendo grandes retos a los que dar respuesta (Páez Martínez, 2015). Como se ha comentado, la repercusión que están teniendo estas leyes es mucho mayor en las zonas urbanas que rurales (Herrera Arias y Rivera Alarcón, 2020), lo que nos hace poner el foco en estas últimas.

El profesorado como eje en la comunicación y participación familiar en la educación rural

Las zonas rurales, orgullosas de su identidad, son reticentes a normas externas e imposiciones del gobierno. Por ello, para mejorar la participación de las familias en las instituciones educativas se deben abordar primeramente aspectos tan básicos como la comunicación entre la familia y la institución educativa. Esta participación no puede ocurrir sin la buena comunicación entre familias, docentes e instituciones educativas. Así lo defiende Epstein (2010), quien la identifica como el punto de encuentro entre educadores y familias, un aspecto esencial para que estas últimas puedan comprender el funcionamiento de las instituciones, las actividades realizadas y el progreso académico de sus hijos. Hornby (1989), por su parte, coloca la comunicación en la base de su modelo de pirámides invertidas, puesto que, al igual que León Carrascosa y Fernández Díaz (2018), la consideran una dimensión básica en la relación familia-escuela, incluyendo, además, el apoyo académico y la participación. Ya que las instituciones educativas han de funcionar como ejemplo de las sociedades democráticas, Gomariz *et al.*, (2020) ven en la comunicación la oportunidad de dar voz a las familias, estableciendo el reconocimiento y la acogida como elementos clave para su implicación activa en las instituciones educativas.

Para analizar la comunicación, partimos de que existen distintas modalidades, medios o formas para que se produzca la comunicación, que varían entre interacciones individuales y colectivas (Hernández Prados y López Lorca, 2006). Las individuales, como las tutorías o los mensajes directos, buscan un contacto más personal, mientras que las reuniones grupales tienen intención de compartir problemáticas e información con toda una clase, estas a menudo requieren un replanteamiento para ser más efectivas y menos repetitivas (Garreta Bochaca y Llevot Calvet, 2015). Con la evolución tecnológica, medios como mensajes de texto y grupos de WhatsApp están reemplazando a las notificaciones en papel y llamadas telefónicas, aunque estos métodos digitales presentan desafíos en cuanto al control de la información y la promoción de la participación (González *et*

al., 2016; Waters-Jackson, 2021) y, dependiendo los contextos, puede ocurrir que no todas las familias tengan acceso a ellos.

Con todo ello, se busca lograr una comunicación efectiva, pero esta depende de múltiples factores, incluyendo quién inicia el contacto y la relación existente entre los agentes implicados (Torrego, 2018; Consejo Escolar de la Región de Murcia, 2008). El contenido de la comunicación ha de trascender lo académico y burocrático, abordando temas como la socialización del estudiante y las formas en que las familias pueden colaborar en la escuela (García Sanz *et al.*, 2010). La diversidad en los métodos de comunicación, aunque normaliza la interacción, también puede llevar a su desatención, asumiendo erróneamente que todas las familias están igualmente informadas o dispuestas a participar (Saltmarsh, 2014). Aquí es donde el rol del docente juega un papel fundamental, ya que su actitud y disposición fomentarán, o no, una comunicación efectiva y generarán la confianza necesaria entre las familias y la escuela (Cabello y Giró Miranda, 2016; Galián y Hernández-Prados, 2024). Logrando una comunicación significativa y constructiva, se facilita la participación de las familias en el proceso educativo, reconociendo así su papel fundamental en el desarrollo de los menores (Dettmers *et al.*, 2019; Saltmarsh y McPherson, 2019).

En Decreto 459 de 2024, que ya hemos mencionado, los docentes emergen como figuras centrales y dinamizadoras. Sus funciones van más allá de la mera transmisión de conocimientos; se convierten en los arquitectos de la alianza familia-escuela. La responsabilidad que recae sobre ellos es doble: por un lado, deben asegurar que las familias estén informadas y comprometidas con el proceso educativo, y por otro, deben construir puentes sólidos y acogedores que permitan una participación activa y significativa de las familias en la vida escolar. Son los interlocutores directos, no solo en la comunicación con estudiantes y familias, sino también en la coordinación con el consejo directivo de las instituciones educativas para diseñar y llevar a cabo acciones pedagógicas inclusivas y eficaces.

Este rol de los docentes, entonces, se convierte en el corazón de un sistema educativo, especialmente en el ámbito rural, en el que se busca integrar a la familia en el desarrollo académico y personal de niñas, niños y adolescentes, reconociendo la importancia de un entorno educativo que se extiende más allá de las aulas y se arraiga en la comunidad misma. Pero para ello ha de contar con la adecuada formación que le capacite (Galián *et al.*, 2024)

Recientemente, Moreno-Acero *et al.*, (2024) analizaron la percepción de las familias campesinas colombianas sobre los retos, necesidades y expectativas en la educación. Su estudio evidencia que las familias conciben la educación como un medio para mejorar su calidad de vida y consideran la escuela un espacio clave de apoyo. En particular, valoran la relación con el profesorado como un factor determinante para la calidad educativa. Sin embargo, también identifican barreras en la comunicación con la escuela, entre las que destacan la falta de tiempo debido a las exigencias laborales, la escasa preparación académica de algunos padres y, en ciertos casos, la ausencia de estrategias docentes que fomenten una comunicación bidireccional.

Ante esta situación, las familias expresan la necesidad de contar con estrategias concretas para apoyar la educación de sus hijos e hijas, como un mayor acceso a tutorías con el profesorado (Moreno-Acero *et al.*, 2024). En este contexto, el presente estudio cobra relevancia, ya que busca analizar cómo los docentes en las zonas rurales de Manizales facilitan la comunicación entre las familias y las instituciones educativas. Además, se examina si características sociodemográficas del profesorado, como el sexo, la edad, la formación y la experiencia, influyen en la eficacia de dicha comunicación. Todo ello con el objetivo de identificar áreas de mejora que orienten futuras formaciones y medidas de intervención, favoreciendo así una comunicación más efectiva entre los agentes educativos y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en esta región.

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y evaluativo orientado a identificar las habilidades del profesorado, detectar sus dificultades y determinar sus necesidades formativas, y se enmarca en el inicio del Ciclo de Intervención Socioeducativa (García Sanz, 2012).

Población

Los datos utilizados en este estudio corresponden con la evaluación de necesidades que se realizó en la zona rural de Manizales (Colombia). Manizales, capital del departamento de Caldas, se ubica en el centro-occidente del país y se caracteriza por una identidad cultural singular, reconocida por la UNESCO como patrimonio mundial. Según Gaviria Ríos (2020), esta identidad territorial está profundamente

arraigada en la historia de la colonización antioqueña y la cultura cafetera, trascendiendo el ámbito productivo para influir en las dinámicas educativas, familiares y comunitarias. A ello se suma la heterogeneidad cultural derivada de su herencia paisa y las influencias de migraciones cundiboyacenses y caucanas.

Gaviria Ríos (2020) también destaca la interdependencia entre las áreas rurales y urbanas, donde muchos municipios rurales dependen de los centros urbanos cercanos para acceder a educación, salud y empleo, lo que genera desplazamientos diarios de docentes y familias. Además, muchas de estas familias trabajan en jornales agrícolas o empleos inestables, y el acceso limitado a la tecnología dificulta aún más la colaboración entre los agentes educativos.

El área rural comprende 7 corregimientos con sus correspondientes veredas, aunque para este estudio se contó con 6 de ellos (Tabla 1). En esta zona, el cultivo y la producción de café han ido generando un amplio tejido industrial. A partir de la población total de las instituciones educativas y sus docentes se llevó a cabo un muestreo por conglomerados para contemplar los corregimientos participantes de forma significativa.

Una vez hecha la selección, y con la colaboración de la Alcaldía de Educación de Manizales, se invitó a participar a todos los docentes de las instituciones educativas elegidas. La muestra invitada supuso un total de 140 profesores y profesoras, previniendo la posible muerte muestral. Finalmente, participaron en la investigación 107 docentes, distribuidos como indica la Tabla 1. Esta recolección de información se hizo en octubre de 2019.

Tabla 1. *Distribución de los docentes participantes por corregimientos*

Corregimientos	Total de docentes	Participantes
La Cristalina	9	9
Panorama	33	14
El Tablazo	46	16
Colombia	21	21
Manantial	27	22
El Remanso	70	25
Total	212	107

Esto supone una muestra representativa de la población, teniendo en cuenta que el total de los docentes es de 212, con un error muestral del 6,7 % y un nivel de confianza del 95 %.

En cuanto a las características sociodemográficas del profesorado informante, en la Tabla 2 se expone cómo se distribuye este, en función de las variables analizadas.

Tabla 2. *Distribución de los docentes participantes considerando características sociodemográficas*

Sexo				
Hombre		Mujer		
35,3 %		64,7 %		
Edad				
20-30	31-40	41-50	51-60	> 60
4,6 %	25 %	23,6 %	32,6 %	14,3 %
Años de experiencia				
< 5	5-10	11-20	21-30	> 30
4,8 %	19,0 %	31,4 %	31,4 %	13,3 %
Situación laboral				
Contratado temporal		Contratado indefinido		
89,7 %		10,3 %		
Experiencia en la institución				
< 5	5-10	11-20	21-30	> 30
52,3 %	27,1 %	11,2 %	8,4 %	0,9 %
Etapas en la que imparte docencia				
E. Infantil	E. Primaria	Básica Secundaria		Media
2,9 %	39,8 %	55,3 %		1,9 %
Cargo en la institución				
Docente		Director de grupo		
41,5 %		58,5 %		
Titulación				
Normalista	Licenciado	Especialización	Máster	Doctorado
3,7 %	23,4 %	23,4 %	48,6 %	0,9 %

Instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos

Para la recogida de información se aplicó la dimensión relacionada con la comunicación entre familia e institución educativa del cuestionario The Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions questionnaire (QFIS-TP) (Gomariz *et al.*, 2022). Este se compone de 8 variables sociodemográficas, mencionadas en la tabla anterior, y 12 ítems (Tabla 3) relacionados con la frecuencia con la que los docentes fomentan la comunicación con las familias desde los diferentes medios y ámbitos. La forma de contestar al cuestionario fue mediante una escala tipo Likert de 5 niveles, donde 1 es Nunca o Nada y 5 es Siempre o Mucho.

Tabla 3. *Ítems del cuestionario aplicado*

Ítem	Título del ítem
P1	Facilito que las familias conozcan las normas de funcionamiento de la IE (horas de visita, de tutoría, calendario escolar, deberes y derechos del alumnado, etc.).
P2	Procuro que las familias estén informadas de las normas en clase, la metodología de enseñanza y la evaluación.
P3	Comunico a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita.
P4	Fomento que las familias soliciten tutorías a lo largo del curso académico.
P5	Potencio que las familias acudan a las reuniones grupales de padres/madres director de grupo.
P6	Animo a que las familias, al menos, hablen con el director de grupo en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.
P7	Promuevo que las familias mantengan reuniones con el resto de profesores, diferentes al director de grupo.
P8	Oriento a las familias para que se reúnan con personas del equipo directivo de la IE.
P9	Procuro que las familias se entrevisten con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden a la IE.
P10	Hablo con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase.
P11	Aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el director de grupo.
P12	En general, la IE facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.

Por tanto, esta investigación es de corte cuantitativo y el análisis de fiabilidad de este cuestionario aplicado en este contexto arroja un resultado de $\alpha=,876$, considerándose que el instrumento tiene una excelente consistencia interna.

Procedimiento

Este estudio formó parte de un proyecto de investigación e innovación denominado “Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos” (EDU2016-77035-R),¹ financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. El proyecto fue llevado a cabo por el grupo de investigación Compartimos Educación.

El enfoque de la investigación incluyó un análisis de cómo los educadores en la zona rural de Manizales mejoran la comunicación con las familias. Para ello, se contó con la colaboración de la Alcaldía de Manizales y la Universidad de Caldas en la recolección de datos. Se invitó a los directores de las instituciones educativas a participar, proporcionándoles cuestionarios y fijando fechas para su recogida, una vez realizados.

Una vez recogidos los datos, se analizaron utilizando el software estadístico SPSS IBM versión 24. El análisis comenzó con estadísticas descriptivas y luego procedió a técnicas de estadística inferencial no paramétrica ($\alpha=,05$). Esto se debió a que la muestra no cumplía con los criterios necesarios para la estadística paramétrica en términos de normalidad y homogeneidad, siguiendo las directrices de Siegel (1990). Por último, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para dos grupos, y la prueba de Kruskal-Wallis para tres o más grupos, buscando diferencias entre las formas de potenciar la comunicación.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan a continuación de forma organizada, mostrando primeramente análisis descriptivos de las respuestas y, posteriormente, la comparación entre las características sociodemográficas en búsqueda de diferencias estadísticamente significativas, dando así respuesta a los objetivos planteados.

¹ Proyecto de Investigación Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad al Grupo de Investigación Compartimos Educación

En la Tabla 4 se muestra una reducción de los ítems para favorecer la comprensión de la misma. En ella se aprecia que, a nivel general, el profesorado facilita bastante la comunicación con las familias. Más concretamente, observando las medias y las medianas obtenidas, resulta que en lo que el profesorado pone mucho énfasis es en que acudan a las citas cuando se les llama, tanto en el caso de las tutorías individuales ($\bar{X}_{P3} = 4,64$) como en las reuniones grupales ($\bar{X}_{P5} = 4,66$), algo en lo que se encuentran de acuerdo todos los participantes ($DT = ,513$). Además, se esfuerzan bastante en que las familias se reúnan de forma individual con el director de grupo o tutor de aula ($\bar{X}_{P6} = 4,32$), y que también lo hagan con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden a la institución educativa ($\bar{X}_{P9} = 4,22$). Vemos, entonces, que las reuniones con los profesionales de la educación es un aspecto al que dan mucha importancia.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del fomento de la comunicación del docente con familias

		N	Media	DT	Mediana	Rango
P1	Información de las normas de la institución	107	4,28	,787	4	3
P2	Información sobre aspectos de la clase	106	4,27	,750	4	3
P3	Importancia asistencia a citas de tutorías	105	4,64	,574	5	2
P4	Motivo a que soliciten tutorías	104	3,91	,986	4	4
P5	Motivo que acudan a tutorías grupales	107	4,66	,513	5	2
P6	Motivo a que hablen con director de grupo	105	4,32	,995	5	4
P7	Motivo que se reúnan con otros profesores	102	3,75	1,087	4	4
P8	Motivo que se reúnan con el equipo directivo.	103	3,73	1,021	4	4
P9	Motivo que se reúnan con orientador	106	4,22	1,042	5	4
P10	Motivo la comunicación entre familias	105	3,11	1,187	3	4
P11	Facilito que creen representante de familias	106	3,66	1,407	4	4
General	En general los docentes rurales...	107	4,05	,628	4	3
P12	La institución facilita la comunicación	104	4,71	,534	5	3

En cambio, hay aspectos relacionados con la comunicación que, a pesar de ser atendidos, no tienen tanta urgencia o no son potenciados de la misma forma por el profesorado. Este es el caso de la frecuencia con la que hablan con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase ($\bar{X}_{P10} = 3,11$) y que aconsejen a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el director de grupo ($\bar{X}_{P11} = 3,66$).

En general, el profesorado considera que la institución educativa facilita mucho la comunicación con los padres y madres del alumnado ($\bar{X}_{P12} = 4,71$), algo en lo que están bastante de acuerdo (DT= ,534).

Si bien los datos anteriores nos dan mucha información sobre la forma en la que se fomenta la comunicación con las familias en este entorno, en la Figura 1 se muestran los porcentajes de respuesta indicados por los docentes participantes en cada ítem. Resulta destacable que el 74 % considera que la institución siempre facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado (P12), que el 68,6 % afirme que siempre comunica a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita (P3) y que el 68,2 % opinen lo mismo con las reuniones grupales (P5).

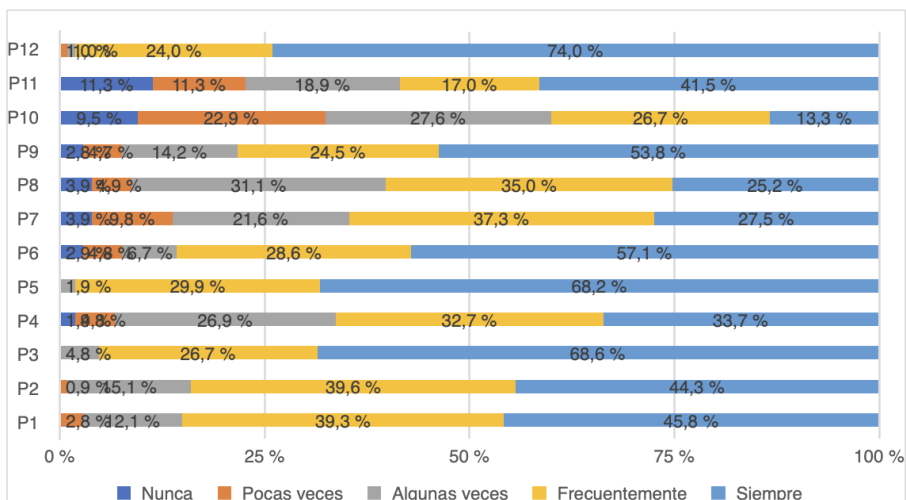


Figura 1. Porcentajes de respuesta a los ítems de frecuencia de fomento de la comunicación docente en entorno rural

Los porcentajes de respuesta aparecen muy divididos en cuanto a motivar a que las familias hablen con otras familias de la institución (P10). Un 11,3 % confirma que nunca ha animado a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el director de grupo (P11), y un 9,5 % tampoco ha fomentado nunca a las familias a que hablen entre ellas (P10). Un 2,8 % no procura que las familias se reúnan con el orientador (P9), con el equipo directivo (P8=3,9 %), con otros profesores (P7=3,9 %) o con el director de grupo (P6=3,9 %).

El siguiente objetivo por abordar tiene la intención de saber si, en el entorno rural de Manizales, existen diferencias estadísticamente significativas en la forma de motivar la comunicación entre las familias y la institución en función de las variables sociodemográficas del profesorado (Tabla 5). Tras realizar los análisis oportunos, los resultados obtenidos muestran que en esta zona rural no hay grandes diferencias entre cómo fomentan la comunicación; si tenemos en cuenta las características de edad ($p=,247$), años de experiencia ejerciendo la docencia ($p=,639$), años de experiencia en esa institución ($p=,77$) etapa en la que ejercen ($p=,832$), la titulación académica que tengan ($p=,505$), su sexo ($p=,156$) o su situación laboral ($p=,337$).

En cambio, sí que existen diferencias estadísticamente significativas a la hora de motivar la comunicación con las familias en función del cargo que ocupan en la institución ($p=,032$). Resulta que los docentes que tienen cargo de director o tutor de grupo se esfuerzan significativamente más que los que únicamente son docentes ($\bar{X}= 4,17$ y $\bar{X}= 3,89$ respectivamente).

Tabla 5. Diferencias significativas en la facilitación docente de la comunicación entre la familia y la escuela, en función del cargo

Variable	Categoría	Distribución muestral	\bar{X}	σ	p
Cargo que ocupa	Docente	41,5 %	3,89	,664	,032
	Director de grupo	58,5 %	4,17	,585	

Si bien a nivel general existen diferencias entre los y las docentes que tienen cargo de director de grupo y los que solo son docentes en función de cómo motivan la comunicación de las familias con la institución, esto no ocurre en todos los ítems del cuestionario. En la Tabla 6 se pueden apreciar los estadísticos en función de cómo cada grupo lo aplica, pero esta diferencia solo es significativa a nivel general y, más concretamente, en 3 ítems.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del fomento de la comunicación del docente con familias de los docentes y los directores de grupo

	Docente					Director de grupo				
	N	Media	DT	Mediana	Rango	N	Media	DT	Mediana	Rango
P1	44	4,27	,758	4	3	62	4,31	,801	4	3
P2	43	4,09	,750	4	2	62	4,40	,735	5	3
P3	43	4,58	,587	5	2	61	4,67	,569	5	2
P4	42	3,79	1,048	4	4	61	4,00	,949	4	4
P5	44	4,57	,587	5	2	62	4,74	,441	5	1
P6	43	4,28	1,008	5	4	61	4,34	,998	5	4
P7	42	3,45	1,152	4	4	59	3,93	,998	4	4
P8	43	3,58	1,200	4	4	59	3,83	,874	4	3
P9	44	4,05	1,140	4	4	61	4,33	,961	5	4
P10	44	2,89	1,166	3	4	60	3,28	1,195	3	4
P11	43	3,33	1,476	3	4	62	3,92	1,309	4	4
General	44	3,89	,664	4	3	62	4,17	,585	4	3
P12	43	4,74	,441	5	1	60	4,70	,591	5	3

Ciertamente, los directores de grupo hacen significativamente más esfuerzo en que las familias estén informadas de las normas en clase, la metodología de enseñanza y la evaluación (P2) ($p=,026$). También promueven más que las familias mantengan reuniones con el resto de los profesores diferentes al director de grupo (P7) ($p=,031$), y aconsejan más a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el director de grupo (P11) ($p=,042$).

Discusión y conclusiones

El contexto rural de Manizales destaca por sus necesidades de apoyo gubernamentales para compensar las desigualdades con el área urbana (Herrera Arias y Rivera Alarcón, 2020; Lozano Flórez, 2022). Persisten con fuerza los desafíos que limitan la educación de calidad en este entorno rural (Millán Torres y Montoya, 2020) y ponen a los jóvenes en la tesitura de quedarse en su tierra o buscar una educación que les facilite mejor vida (Benito Lucas, 2013). Se encuentran a la espera de una respuesta a sus necesidades que se haga con flexibilidad para adaptarse al contexto y con respeto hacia sus tradiciones (Rivera Sepúlveda, 2015).

La familia es una institución importante en todos los contextos, pero concretamente, en el ambiente rural que nos ocupa, tiene una labor insustituible (Franco Marín *et al.*, 2022). Muchas familias son conscientes de su función educativa y ven la educación como medio para mejorar su calidad de vida, pero se encuentran barreras como la falta de tiempo y formación, y un profesorado que no siempre fomenta una comunicación bidireccional (Moreno-Acero *et al.*, 2024). Para atender las necesidades se han promulgado leyes, pero estas no llegan a tener calado en el área rural al no ser flexibles y estar adaptadas a su contexto, por lo que en estas zonas no hay prácticamente participación de las familias en la educación (Álvarez Estrada y Úsuga Sepúlveda, 2017). Uno de los motivos puede ser que, como indican Flórez Petour y Olave Astorga (2020), que los cambios han de venir desde dentro de las propias comunidades y no impuestas desde las altas esferas. Siguiendo ese principio, se ha realizado esta investigación que parte de la comunicación como punto de partida para mejorar el espacio de encuentro (Epstein, 2010) del que parte el resto de la alianza familias y centros educativos, y pone al docente como el gran promotor de esta.

Los resultados obtenidos indican que, en general, el profesorado de la zona rural facilita significativamente la comunicación con las familias, algo fundamental para tenerlas en cuenta en la institución educativa (Gomariz *et al.*, 2020). Se observa un particular énfasis del profesorado en asegurar la asistencia de las familias a las citas individuales y a las reuniones grupales, a las que las familias no suelen acudir (Hanafin y Lynch, 2002). Los docentes ponen mucho énfasis en las reuniones individuales con directores de grupo o tutores y con orientadores o especialistas, destacando la importancia de estas interacciones para la comunicación.

Las familias deberían ser conscientes de que debe haber una comunicación bidireccional (Garreta Bochaca y Llevot Calvet, 2015).

Sin embargo, hay aspectos de la comunicación que no se enfatizan tanto, como fomentar la comunicación entre los padres o el nombramiento de representantes de padres para facilitar la comunicación con el director de grupo. Es destacable que en esta zona rural hay un consenso en que la institución educativa facilita de manera efectiva la comunicación con las familias, esto es positivo porque los docentes se sentirán más motivados a ello si la institución lo facilita (Parra Martínez *et al.*, 2014). Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Moreno-Acero *et al.*, (2024), quienes evidencian que, si bien las familias campesinas reconocen la importancia de la comunicación con la escuela, enfrentan barreras como la falta de tiempo y la ausencia de estrategias que faciliten su participación. En este sentido, reforzar la comunicación bidireccional y adaptar las estrategias a la realidad de estas comunidades podría contribuir a una mayor implicación de las familias en el ámbito educativo.

Quizá requiere una reflexión sobre los motivos por los que hay profesores, aunque resulte un porcentaje bajo, que nunca han puesto en práctica alguno de los aspectos barajados en esta investigación, como motivar la colaboración entre las familias y la elección de un representante, o que visiten al orientador, al equipo directivo o al resto de profesores. Incluso hay algunos profesores que afirman que no fomentan la solicitud de tutorías o las reuniones puntuales con el director de grupo. Esto podría ser determinante para que las familias se vinculen con la institución educativa y así dar respuesta a sus necesidades educativas, familiares, personales y sociales.

Ha resultado que hay homogeneidad entre los grupos a la hora de fomentar la comunicación con las familias en la zona rural, por lo que no existen diferencias significativas independientemente de su edad, experiencia, etapa educativa, titulación, sexo o situación laboral. Únicamente se han encontrado diferencias en relación con el cargo ocupado. Los docentes con responsabilidades adicionales como directores de grupo o tutores muestran un mayor esfuerzo en motivar la comunicación con las familias. Específicamente, se enfocan más en mantener a las familias informadas sobre aspectos importantes de la enseñanza y en promover su participación mediante reuniones y la elección de representantes de familias. Este resultado se justifica por la importancia de un buen equipo líder que

fomente la apertura hacia las familias (Brown *et al.*, 2022); si estos profesionales con cargos no lo hacen el resto de los docentes no lo hará.

Como conclusión, el estudio muestra que la comunicación entre docentes y familias en la zona rural de Manizales se enfoca, sobre todo, en la asistencia a tutorías y reuniones con otros profesionales educativos. Sin embargo, hay menos énfasis en fomentar la interacción entre las propias familias y en la elección de representantes que faciliten el diálogo con la escuela. Esto no es un comportamiento que compartan todos los docentes, ya que se encontró que algunas características del profesorado influyen en la manera en que se comunican con las familias. En particular, los docentes con cargos administrativos tienden a esforzarse más en promover la participación familiar. Aun así, persisten barreras que dificultan esta relación, como las condiciones laborales de las familias, la falta de acceso a tecnología y la ausencia de estrategias docentes que faciliten una comunicación más fluida y bidireccional.

Dada esta realidad, es fundamental desarrollar programas de formación docente que vayan más allá de la capacitación técnica y, al mismo tiempo, estén vinculados a la investigación educativa. Estos programas deben abordar la educación rural en toda su diversidad, valorar el potencial didáctico y considerar los procesos regionales y locales que se están llevando a cabo en distintos contextos (Cadavid Rojas *et al.*, 2019).

Las orientaciones presentadas aquí buscan generar oportunidades de cambio en el contexto rural, basándose en los datos obtenidos, pero con la certeza de que son las propias comunidades quienes deben apropiarse de ellas sin imposiciones. Lo ideal sería que los corregimientos y las instituciones educativas prioricen aquellas acciones con mayor probabilidad de éxito, adaptándolas a su cultura y entorno. En este sentido, el estudio proporciona información que puede ayudar a las comunidades a reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora, permitiéndoles tomar decisiones fundamentadas (Brunner y Ganga, 2016).

Como investigadores, durante este proceso hemos tenido la limitación propia de los estudios cuantitativos, y es que estos datos no se han contrastado con entrevistas o grupos de discusión cualitativos que siempre aportan riqueza y comprensión a los resultados. Además, tenemos pendiente conocer la perspectiva de la familia en los contextos rurales y resolver algunas preguntas como si se potencia de

forma distinta la comunicación en zonas urbanas y rurales, o qué impacto tendría si realmente existiese una comunicación fluida con las familias en estos contextos.

Agradecimientos

La autora agradece al Ministerio de Economía y Competitividad español la financiación de este proyecto mediante el I+D+i al Grupo de Investigación Compartimos Educación denominado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R). A la Universidad de Murcia. Agradece también a la Universidad de Caldas y a la Alcandía de Manizales por su colaboración y a los docentes participantes por su tiempo y su implicación.

Referencias

- Álvarez Estrada, V. y Úsuga Sepúlveda, S. (2017). *Participación de las familias y/o cuidadores en el proceso de aprendizaje de lectoescritura de los niños y niñas de los grados primero y segundo del Colegio Adventista Simón Bolívar* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minutos de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/684253c3-d7bb-4ef0-b8d5-6ea83fccd086>
- Álvarez-Ovallo, A., Gélvez-López, A. y Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2). <https://doi.org/10.37843/rtded.v9i2.135>
- Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. Encrucijadas. *Revista Crítica De Ciencias Sociales*, 6, 56-69. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78906>
- Brown, J. C., Graves, E. M. y Burke, M. A. (2022). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority-Minority Urban School District. *Urban Education*, 57(5) 899-934.
- Brunner, J. J. y Ganga, F. A. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Opción*, 32(80), 12-35
- Cabello, S. A. y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>

- Cadavid Rojas, A. M., Acosta Castrillón, L. F. y Runge Peña, A. K. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (43), 348-415. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9418>
- Consejo Escolar de la Región de Murcia. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. 26 de mayo de 2015. *Diario Oficial*, (49.523). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67444>
- Decreto 1286 de 2005 [Presidencia de la República]. *Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones*. 27 de abril de 2005. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1259340>
- Decreto 1860 de 1994 [Presidencia de la República]. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. 3 de agosto de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3058>
- Decreto 459 de 2024 [Departamento Administrativo de la Función Pública]. *Por medio del cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales, de educación preescolar, básica y media para promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. 10 de abril de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=237555>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: ¿How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H. y González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, (37), 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

- Flórez Petour, M. T. y Olave Astorga, J. M. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: La propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 24(1), 867-890.
- Franco Marín, K. V., Rodríguez Triana, Z. E., Ospina García, A. y Rodríguez Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Galián, B. y Hernández-Prados, M. Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos. Orientaciones para la formación docente*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/teoria-y-practica-de-la-participacion-familiar-en-los-centros-educativos/9788410701373/>
- Galián, B., García Sanz, M. P. y Belmonte Almagro, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P. y Belmonte, M. L. (2024). Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano. *Revista Española de Sociología*, 33(1), a207. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.207>
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín.
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á. y 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), 157-187. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Garreta Bochaca, J. y Llevot Calvet, N. (2015). Family-School Communication in Spain: Channels and their Use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (3), 29-47. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Gaviria Ríos, M. A. (2020). Territorialidades en la ciudad-región Eje Cafetero, Colombia. *Territorios*, (42), 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7012>
- Gomariz, M. A., Hernández Prados, M. A., Parra Martínez, J., García-Sanz, M. P., Martínez Segura, M. J. y Galián Nicolás, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/>

- publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA-52RFFg3KgGkxhVxXtKXksVq3wNZmNmVJIQysQKxWYabl11S5QU#
- Gomariz, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P. y Hernández-Prados, M. Á. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- González, P., Abaitua, C. y Sanz Moreno, Á. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.
- Hanafin, J. y Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35-49.
- Hernández Prados, M. Á. y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Herrera Arias, D. y Rivera Alarcón, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41).
- Hornby, G. (1989). A Model for Parent Participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1989.tb01374.x>
- Jurado Alvarán, C. y Tobasura Acuña, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Informe de análisis estadístico LEE No. 79: Características y retos de la educación rural en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>
- León Carrascosa, V. y Fernández Díaz, M. J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/21622/17827>
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1404 de 2010. *Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país*. Julio 27 de 2010. DO: 47783. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40033>

- Ley 2025 de 2020. *Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones.* Julio 23 de 2020. <https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=1289>
- Lozano Flórez, D. (2022). Escuela rural y docencia en Colombia. Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional docente. En D. Lozano Flórez y R. Y. Malagón (Eds.), *De la formación del docente rural de Latinoamérica*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Medina-Arévalo, A. P. y Estupiñán-Aponte, M. R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Revista Pensamiento y Acción*, (31), 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>
- Millán Torres, M. Á. y Montoya, A. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: Algunas reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 107-127.
- Moreno-Acero, I. D., Cooper Vanegas, C., Giraldo Holguín, R. D. y Valero-Bejarano, A. (2024). Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 233-257. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17126>
- Ospina, H. F., Arbeláez, M. C., Lanza, C. L., Ospina-Alvarado, M. C., Garzón, M. L., Machado, K. H., Alvarado, S. V., Arroyave, L. A., Jiménez, C. P., Montoya, L. S., Gallego, E., Toro, J. W., Orrego, J. F., Fajardo, M. A., Sánchez, C. L. y Lalinde, J. D. (2021). *Relieve investigativo en educación y pedagogía en el Eje Cafetero (2010-2017)*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 159-180. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Parra Martínez, J., García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á y Hernández Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Universidad de Murcia.
- Pérez Correa, E. y Farah Quijano, M. A. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1987/1268>

- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y Organización de las Naciones Unidas.
- Rivera Sepúlveda, Á. Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65). <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rizzi, L. I. (2018). Impacto del contexto en la relación familia-escuela. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3233>
- Rodríguez Rosero, D. D., Ordoñez Ortega, R. E. y Hidalgo-Villota, M. E. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, (94), 87-126. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>
- Saltmarsh, S. (2014). Michel de Certeau, Everyday Life and Policy Cultures: The Case of Parent Engagement in Education Policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.961166>
- Saltmarsh, S. y McPherson, A. (2019). Un/Satisfactory Encounters: Communication, Conflict and Parent-School Engagement. *Critical Studies in Education*, 63(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. Trillas.
- Suárez Restrepo, N. C. y Restrepo Ramírez, D. (2005). Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1).
- Torrego, J. C. (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Narcea Ediciones.
- Waters-Jackson, C. (2021). *Teachers' Perceptions of Strategies for Parents to Improve Reading Development* [Disertación doctoral, Walden University).