

Conflicto de roles entre docentes y familias: cuando la corresponsabilidad educativa se convierte en responsabilidad unidireccional
Role conflict between teachers and families: when educational co-responsibility becomes one-directional responsibility

Lcdo. Jefferson Nicolás López Meza, MSc. Mercedes Esperanza Montes Moreira, MSc. Sonia Ana Vega Velásquez, Lcda. Norma Cecilia Vega Velásquez, Lcdo. Carlos Xavier Cedeño Alcivar, MSc. Delia Soraya Belalcazar Falcones.

DIMENSIÓN CIENTÍFICA

Enero - junio, V^o7-N^o1; 2026

Recibido: 21-03-2026

Aceptado: 30-03-2026

Publicado: 30-06-2026

PAIS

- Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador
- Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador
- Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador
- Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador
- Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador

INSTITUCION

- Escuela de Educación Básica Euclide Andrade Vera
- U.E. Tres de Julio
- Unidad Educativa Luis Arcenio Cruz Bohorquez
- Unidad Educativa Luis Arcenio Cruz Bohorquez
- Unidad Educativa Unión y Progreso
- Escuela de Educación Básica La Tola

CORREO:

- ✉ jeffersonlopez73@hotmail.com
- ✉ mercedesmontesmoreira@yahoo.es
- ✉ anitavega1974@hotmail.com
- ✉ nvega4521@gmail.com
- ✉ carlosxavier1974@gmail.com
- ✉ soraya.belalcazar1977@hotmail.com

ORCID:

- 🔗 <https://orcid.org/0009-0008-8483-901X>
- 🔗 <https://orcid.org/0009-0006-0067-8614>
- 🔗 <https://orcid.org/0009-0001-1391-2100>
- 🔗 <https://orcid.org/0009-0003-8140-7784>
- 🔗 <https://orcid.org/0009-0002-8147-0639>
- 🔗 <https://orcid.org/0009-0008-2834-0396>

FORMATO DE

López, J., Montes, M., Vega, S., Vega, N., Cedeño, C. & Belalcazar, D. (2026). Conflicto de roles entre docentes y familias: cuando la corresponsabilidad educativa se convierte en responsabilidad unidireccional. Revista G-ner@ndo, V^o7 (N^o1), p. 3553 – 3578

Resumen

El presente artículo analiza en profundidad la paradoja que emerge cuando la corresponsabilidad educativa, principio normativo que establece la responsabilidad compartida entre la institución escolar y la familia en la formación integral del estudiante, se transforma en la práctica cotidiana en una responsabilidad ejercida de manera predominante y unidireccional por los docentes, mientras que las familias adoptan simultáneamente posiciones de demanda activa y desvinculación efectiva de sus obligaciones de acompañamiento. Esta paradoja configura un conflicto de roles de naturaleza estructural que no puede explicarse únicamente por factores individuales de voluntad o capacidad de los actores, sino que está profundamente enraizado en dinámicas institucionales, culturales y sistémicas que los marcos normativos vigentes no han logrado resolver. Mediante un diseño descriptivo-correlacional de enfoque cuantitativo y alcance explicativo, Los resultados revelan que el 74,3% de los docentes reporta recibir con frecuencia demandas de rendimiento académico por parte de representantes que simultáneamente incumplen compromisos básicos de acompañamiento en el hogar. El 68,2% de los docentes experimenta respuestas defensivas, de negación o de escalada reactiva cuando proporciona retroalimentación pedagógica a los representantes sobre dificultades del estudiante, generando un patrón sistémico de comunicación disfuncional que compromete la calidad del mesosistema familia-escuela. El estudio concluye que el conflicto de roles entre docentes y familias constituye un factor de riesgo estructural para la calidad educativa que cuya resolución requiere intervenciones sistémicas que combinen formación docente en comunicación asertiva con familias y transformación de la cultura relacional entre la institución educativa y la comunidad familiar a la que sirve.

Palabras clave: Corresponsabilidad educativa, participación familiar, retroalimentación docente, bienestar docente

Abstract

This article analyzes in depth the paradox that emerges when educational co-responsibility, a normative principle establishing shared responsibility between the school and the family for the student's holistic development, is transformed in daily practice into a responsibility exercised predominantly and unidirectionally by teachers, while families simultaneously adopt positions of active demands and effective disengagement from their support obligations. This paradox constitutes a structural role conflict that cannot be explained solely by individual factors of will or ability of the actors, but is deeply rooted in institutional, cultural, and systemic dynamics that current regulatory frameworks have failed to resolve. Using a descriptive-correlational design with a quantitative approach and explanatory scope, the results reveal that 74.3% of teachers report frequently receiving demands for academic performance from parents who simultaneously fail to fulfill basic support commitments at home. 68.2% of teachers experience defensive, denial, or reactive escalation responses when providing pedagogical feedback to parents or guardians regarding student difficulties, generating a systemic pattern of dysfunctional communication that compromises the quality of the family-school mesosystem. The study concludes that role conflict between teachers and families constitutes a structural risk factor for educational quality, the resolution of which requires systemic interventions that combine teacher training in assertive communication with families and a transformation of the relational culture between the educational institution and the family community it serves.

Keywords: Educational co-responsibility, family participation, teacher feedback, teacher well-being.

Introducción

En el imaginario pedagógico contemporáneo, la corresponsabilidad educativa ocupa un lugar de privilegio discursivo. Los documentos rectores de política educativa en América Latina, las declaraciones internacionales sobre educación de calidad y los reglamentos internos de las instituciones escolares coinciden en proclamar que la formación del estudiante es una tarea compartida entre la escuela, la familia y la comunidad.

Esta proclama se sustenta en décadas de investigación que demuestran, con solidez estadística incontestable, que los factores familiares explican entre el 30% y el 50% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, superando en muchos contextos a variables puramente escolares como el tamaño del grupo, la infraestructura o incluso la preparación del docente (Willems et al., 2022). La evidencia, en este sentido, es tan consistente que resulta difícil justificar cualquier modelo de mejora educativa que no incorpore activamente la dimensión familiar como componente central de su estrategia.

Sin embargo, existe una distancia profunda y sistemáticamente subestimada entre el principio de corresponsabilidad tal como se enuncia en los marcos normativos y tal como se vive en las aulas, los pasillos y las reuniones de las unidades educativas ecuatorianas. Esta distancia no es el resultado de ignorancia o de mala voluntad aislada de determinados actores; es el producto de una constelación de factores estructurales, culturales y relacionales que se han sedimentado a lo largo de décadas de historia institucional y que han configurado un patrón de interacción familia-escuela en el cual las responsabilidades fluyen de manera marcadamente asimétrica.

En este patrón, las obligaciones recaen de manera desproporcionada sobre el docente, mientras que el derecho a la exigencia se ejerce sin restricciones desde el lado familiar. El principio de corresponsabilidad, en este contexto, no desaparece: simplemente muta en su forma más paradójica, la de una responsabilidad que todos proclaman compartir pero que en la práctica uno solo carga.

La paradoja que este artículo se propone analizar tiene dos expresiones concretas que constituyen sus objetos de estudio principales. La primera es la de los padres que exigen pero no participan: representantes legales que demandan al docente, a la institución y al sistema educativo altos niveles de rendimiento, atención individualizada y soluciones integrales para las dificultades de sus hijos, pero que simultáneamente no asisten a las reuniones convocadas, no cumplen las orientaciones de acompañamiento en el hogar, no responden a los llamados del DECE y no supervisan las tareas escolares con la regularidad mínima que los docentes consideran necesaria.

La segunda expresión es la respuesta defensiva ante la retroalimentación docente: la tendencia de una proporción significativa de representantes a reaccionar con negación, externalización de la responsabilidad o incluso confrontación abierta cuando el docente comparte observaciones sobre las dificultades del estudiante o solicita mayor implicación familiar.

Estas dos manifestaciones no son fenómenos independientes; están sistémicamente articuladas. El representante que exige sin participar ha construido una representación de su rol en el proceso educativo que lo sitúa exclusivamente como receptor de un servicio y no como corresponsable de un proceso. Esta representación hace que la retroalimentación del docente, por más cuidadosa y profesional que sea su formulación, sea procesada como una falla del servicio recibido y no como información para el ejercicio de su responsabilidad compartida.

La respuesta defensiva es, en este marco, la consecuencia lógica de una conceptualización del rol parental que no incluye la obligación de reflexionar críticamente sobre las propias prácticas de acompañamiento a partir de la información que proporciona la institución escolar (López-Larrosa & Dubra, 2022).

Para el docente, atrapado en este esquema relacional, las consecuencias son de largo alcance. La literatura científica sobre malestar docente y síndrome de burnout identifica consistentemente la relación conflictiva con las familias como uno de los estresores más intensos y menos gestionados institucionalmente de la profesión docente. Martínez-Garrido y Murillo

(2021), en su estudio con 1.230 docentes latinoamericanos, encontraron que el conflicto con las familias es el segundo predictor más robusto del agotamiento emocional docente, superado únicamente por la sobrecarga administrativa.

A diferencia de esta última, el conflicto familiar raramente es objeto de intervención institucional sistemática: mientras que los sistemas educativos desarrollan políticas de gestión de la carga administrativa, casi nunca diseñan protocolos específicos para gestionar la asimetría en la corresponsabilidad familia-escuela, dejando al docente a enfrentar esta tensión de manera individual y sin recursos institucionales de respaldo.

El contexto ecuatoriano añade capas de complejidad adicionales a este panorama. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en su artículo 13 un conjunto de deberes de los padres, madres y representantes legales que incluye, entre otros, "participar en las actividades extracurriculares que complementen el desarrollo integral de sus representados", "apoyar y hacer seguimiento del aprendizaje de sus representados" y "tratar respetuosamente a los actores de la comunidad educativa".

Sin embargo, la misma normativa no establece mecanismos claros de verificación del cumplimiento de estos deberes ni consecuencias operativas ante su incumplimiento sistemático. Esta asimetría normativa, en la que los deberes docentes son verificables y sancionables mientras que los deberes familiares son declarativos y virtualmente inimplementables, reproduce en el plano jurídico la misma asimetría que se vive en el plano relacional cotidiano de las instituciones educativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

A esta dimensión normativa se superpone una dimensión cultural de gran relevancia. En amplios sectores de la sociedad ecuatoriana, la delegación de la responsabilidad educativa a la institución escolar es una práctica culturalmente arraigada, que se ha reforzado históricamente a través de narrativas sobre la autoridad del maestro como figura depositaria del saber y de la formación.

En este marco cultural, llevar al niño a la escuela es concebido como el acto que completa el cumplimiento de la responsabilidad parental en materia educativa; lo que ocurre dentro de la institución es responsabilidad exclusiva de los profesionales que la integran.

Cuando esta concepción cultural se combina con expectativas de alto rendimiento, incrementadas en el contexto de creciente competitividad educativa, el resultado es precisamente el patrón que este artículo documenta: alta exigencia, baja participación, y resistencia reactiva ante cualquier señal de que la participación familiar es necesaria para obtener los resultados exigidos (Garreta-Bochaca, 2022).

La dimensión relacional del fenómeno no puede ser ignorada. La historia de la relación entre una familia específica y la institución educativa determina en gran medida la calidad del proceso comunicativo actual.

Las familias que han tenido experiencias previas de comunicación asimétrica, evaluativa y unidireccional con las instituciones educativas, experiencias en las que el contacto con el docente o el DECE siempre se asociaba con la notificación de problemas y nunca con el reconocimiento de fortalezas o la construcción conjunta de soluciones, desarrollan actitudes anticipatorias de guardia defensiva que se activan ante cualquier contacto institucional, independientemente de la calidad comunicativa del docente específico que los interpela (Goodall, 2022).

En estos casos, la respuesta defensiva no es una respuesta al docente actual, sino a toda una historia institucional acumulada que ha modelado la representación de la escuela como un espacio de juicio y no de colaboración.

El concepto de corresponsabilidad educativa tiene raíces en dos tradiciones teóricas que convergen a finales del siglo XX: la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la teoría de la superposición de esferas de influencia de Epstein.

Bronfenbrenner postuló que el desarrollo infantil no puede comprenderse de manera descontextualizada, sino como el resultado de interacciones dinámicas entre el individuo y

múltiples sistemas anidados: el microsistema, los entornos inmediatos como la familia y la escuela, el mesosistema, las relaciones entre esos entornos, el exosistema, los entornos que afectan al niño sin que este participe directamente en ellos, y el macrosistema, los valores culturales e institucionales que enmarcan todos los anteriores (Bronfenbrenner & Morris, 2022).

Desde esta perspectiva, la calidad de la interacción entre la familia y la escuela, el mesosistema, es tan determinante para el desarrollo del niño como la calidad de cada uno de estos entornos considerados de manera aislada.

Epstein y Sheldon (2022) tradujeron estos principios ecológicos en un modelo operativo de colaboración familia-escuela-comunidad, identificando seis tipos de involucramiento parental:

1. crianza y apoyo al desarrollo del niño en el hogar.
2. comunicación bidireccional con la institución educativa.
3. voluntariado en actividades escolares.
4. apoyo al aprendizaje en el hogar.
5. participación en la toma de decisiones institucionales.
6. colaboración con la comunidad.

Este modelo ha sido ampliamente adoptado por los sistemas educativos latinoamericanos como marco de referencia para el diseño de políticas de articulación familia-escuela, aunque su implementación efectiva ha resultado sistemáticamente más difícil que su adopción declarativa. La investigación de Garreta-Bochaca y Maciá-Bordalba (2021) sobre 12 países hispanohablantes concluye que en la práctica la corresponsabilidad se reduce con frecuencia a formas de participación pasiva, asistencia a reuniones informativas, firma de comunicados, que no transforman la distribución real de responsabilidades pedagógicas.

Desde el punto de vista normativo, la corresponsabilidad educativa ha tenido una recepción creciente en los marcos legales latinoamericanos durante las últimas dos décadas. En el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) vigente establece con claridad

tanto los deberes de los docentes como los de los representantes legales, configurando en teoría un marco de obligaciones recíprocas.

Sin embargo, como señalan Andrade-Zurita et al. (2021), la asimetría entre los mecanismos de verificación y sanción aplicables a unos y otros actores convierte esta reciprocidad normativa en retórica: los deberes docentes están sujetos a evaluación de desempeño, a supervisión directiva y a procesos disciplinarios formales, mientras que los deberes de los representantes legales carecen de mecanismos operativos de seguimiento y sus incumplimientos raramente generan consecuencia institucional alguna.

Esta asimetría normativa no es un accidente: refleja una concepción de la educación como servicio público prestado por el Estado a través de sus docentes, en la que la familia es fundamentalmente receptora y no corresponsable del proceso.

La superación de esta concepción exige no solo reformas normativas, sino transformaciones profundas en la cultura organizacional de las instituciones educativas. Valdés-Cuervo y Martín-Pavón (2022) argumentan que la corresponsabilidad genuina requiere que las instituciones educativas desarrollen una cultura de bienvenida activa hacia las familias, no como audiencia de informes, sino como colaboradoras con agencia real en el proceso formativo, y que los docentes cuenten con formación específica para gestionar esta colaboración de manera que sea efectiva sin convertirse en una carga adicional sobre profesionales ya sobrecargados.

Esta doble transformación, institucional y profesional, es precisamente la que la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos no ha podido o no ha querido llevar a cabo de manera sistemática.

La teoría del conflicto de roles, desarrollada originalmente por Katz y Kahn en su obra sobre la psicología social de las organizaciones, describe la situación en la que un actor recibe demandas incompatibles, contradictorias o que exceden sus recursos disponibles respecto a las funciones que debe desempeñar.

En el ámbito docente, el conflicto de roles adopta múltiples formas, pero la que nos ocupa en este estudio es la que emerge de la relación con las familias: el docente es simultáneamente requerido para asumir la responsabilidad integral del éxito académico del estudiante y para rendir cuentas ante familias que no cumplen su parte de la responsabilidad educativa compartida (Fernández-González et al., 2022).

Este conflicto específico tiene características que lo distinguen de otras formas de conflicto de roles en la docencia. En primer lugar, su carácter crónico: a diferencia de los conflictos de roles derivados de cambios curriculares o de reorganizaciones institucionales, el conflicto con las familias es una presencia constante en el trabajo cotidiano del docente, que se renueva en cada reunión de representantes, en cada entrevista individual y en cada comunicación enviada al hogar.

En segundo lugar, su carácter emocionalmente cargado: las interacciones con las familias sobre el rendimiento o el comportamiento de los estudiantes involucran dimensiones identitarias profundas tanto para el docente, cuya competencia profesional está implícitamente en juego, como para el representante, cuya idoneidad como cuidador puede sentirse cuestionada.

En tercer lugar, su relativa invisibilidad institucional: mientras que otros estresores docentes como la sobrecarga administrativa o el tamaño de los grupos son objeto de políticas de mitigación, el conflicto con las familias raramente aparece en los planes de mejora institucional como un problema que deba ser gestionado de manera sistemática (Martínez-Garrido y Murillo, 2021).

Fernández-González et al. (2022), en su estudio longitudinal con 876 docentes de educación básica iberoamericanos seguidos durante tres años, encontraron que la intensidad del conflicto de roles con las familias predice de manera significativa el desarrollo de síndrome de burnout, con una correlación de $r = 0,58$ entre el índice de conflicto familiar y la subescala de agotamiento emocional del MBI (Maslach Burnout Inventory).

Este efecto se potencia cuando el docente percibe que la institución no reconoce ni gestiona el conflicto: los docentes que reportaron mayor sensación de abandono institucional ante el conflicto familiar presentaron puntuaciones de burnout un 34% más altas que aquellos que percibían apoyo directivo en la gestión de estas situaciones. Estos hallazgos subrayan que el conflicto de roles familia-docente no es solo una experiencia interpersonal, sino un fenómeno organizacional que requiere respuestas organizacionales.

La dinámica de padres que exigen, pero no participan ha sido conceptualizada en la literatura desde distintos marcos teóricos que, lejos de ser contradictorios, se complementan para ofrecer una comprensión multidimensional del fenómeno.

Desde la psicología social, Garreta-Bochaca (2022) lo describe en términos de una forma de clientelismo educativo: la familia se posiciona como cliente de un servicio cuya calidad tiene derecho a exigir, pero sin asumir las obligaciones que corresponden a quien participa en la coproducción de ese servicio.

Este posicionamiento no es necesariamente consciente ni deliberado; en muchos casos es la consecuencia lógica de una narrativa cultural que presenta la educación como un servicio que el Estado presta a través de sus instituciones, y no como un proceso en cuya coproducción la familia tiene una función esencial e irrenunciable.

Desde la teoría de la atribución causal, la paradoja adquiere una dimensión adicional: la tendencia del representante a atribuir los éxitos académicos del estudiante a factores internos y estables, el talento del niño, la calidad del docente, y los fracasos a factores externos e incontrolables, la dificultad del currículo, las condiciones del aula, la metodología del maestro, crea un patrón asimétrico de responsabilización en el que la familia nunca es parte de la causa del problema y por tanto tampoco puede ser parte de la solución (Allodi-Westling & Fischbein, 2021).

Esta asimetría atributiva, cuando se combina con altas expectativas de rendimiento, genera precisamente el patrón que los docentes reportan con más frecuencia: el representante

que exige mejora sin reconocer la necesidad de cambiar sus propias prácticas de acompañamiento.

Desde la perspectiva de la identidad parental, Hoover-Dempsey et al. (2020) identifican tres factores que determinan el nivel de involucramiento parental en la educación de los hijos: la construcción del rol parental, es decir, qué cree el representante que se espera de él, la autoeficacia parental, su percepción de su propia capacidad para apoyar el aprendizaje de su hijo, y las percepciones de invitación, en qué medida siente que la institución y el docente lo incluyen activamente.

Cuando el representante tiene una construcción del rol parental que no incluye el acompañamiento activo, baja autoeficacia para apoyar el aprendizaje de su hijo o percibe que la institución no lo invita genuinamente a participar, el resultado predecible es la desvinculación efectiva. Paradójicamente, esta desvinculación puede coexistir con altas expectativas sobre los resultados, precisamente porque el representante no percibe conexión entre su propio comportamiento y el rendimiento del estudiante.

La retroalimentación que el docente ofrece a los representantes legales sobre el desempeño, la conducta y las necesidades del estudiante es uno de los momentos de mayor sensibilidad en la comunicación familia-escuela.

Su función prescrita es la de proporcionar información que oriente y potencie el ejercicio de la corresponsabilidad familiar: si el representante sabe que su hijo tiene dificultades específicas de comprensión lectora, puede ajustar sus prácticas de acompañamiento en el hogar de manera pertinente; si sabe que el estudiante presenta conductas disruptivas asociadas a búsqueda de atención, puede revisar la calidad del tiempo que le dedica.

La retroalimentación es, en este sentido, el mecanismo fundamental a través del cual la institución escolar convoca a la familia a ejercer activamente su corresponsabilidad (Epstein & Sheldon, 2022).

Sin embargo, esta función prescrita de la retroalimentación choca con una función psicológica que la investigación ha documentado consistentemente: la amenaza a la identidad parental.

Para comprender esta amenaza es necesario considerar que la identidad parental, el sentido de quién soy como padre o madre, es una de las dimensiones identitarias más valoradas y sensibles de la persona adulta. Cuando un docente comunica a un representante que su hijo tiene dificultades que requieren mayor apoyo familiar, el representante no escucha únicamente una evaluación pedagógica del estudiante: escucha implícitamente una evaluación de su propia competencia como cuidador.

Ante esta amenaza, los mecanismos de defensa del yo se activan automáticamente para proteger la autoimagen parental, generando los patrones de respuesta que López-Larrosa y Dubra (2022) han caracterizado en su investigación.

Estos autores identifican tres patrones predominantes de respuesta defensiva, que se organizan en un continuo de intensidad creciente. El primero es la negación cognitiva, en la que el representante rechaza la validez de la observación docente sin cuestionarla argumentalmente: "mi hijo no tiene ese problema en casa", "aquí debe estar confundido con otro niño", "eso no puede ser porque él en casa es completamente diferente".

Este patrón funciona como un mecanismo de compartimentalización que permite mantener la imagen positiva del propio hijo, y por extensión, de la propia competencia parental, segregando el entorno escolar como un espacio ajeno donde ocurren cosas que no se conectan con la realidad familiar.

El segundo patrón es la externalización de la responsabilidad, en la que el representante reconoce la dificultad reportada, pero la atribuye a causas ajenas a la familia: el docente no explica bien, el niño está con malas compañías, el sistema educativo no es adecuado para las características de su hijo.

El tercer patrón, más intenso, es la escalada reactiva, en la que el representante responde a la retroalimentación con acusaciones sobre la competencia o la imparcialidad del docente, con amenazas de queja formal o con confrontación directa ante las autoridades institucionales.

Las consecuencias de la respuesta defensiva sobre el sistema educativo son de largo alcance. El estudio de Goodall (2022) documenta que los docentes que experimentan con frecuencia respuestas defensivas ante su retroalimentación desarrollan paulatinamente estrategias de evitación de la comunicación: aprenden a suavizar, a omitir o a diferir indefinidamente la entrega de información que anticipan será recibida de manera hostil.

Esta adaptación, comprensible desde la perspectiva de la autoprotección profesional del docente, tiene consecuencias graves para la calidad del sistema educativo: la información que las familias necesitan para ejercer su corresponsabilidad no llega, o llega tan edulcorada que no motiva ningún cambio en las prácticas de acompañamiento.

El silencio del docente, forzado por la dinámica defensiva de la familia, reproduce y agrava la brecha de corresponsabilidad que originalmente generó ese silencio. Se trata de un círculo vicioso que ninguno de los actores puede romper individualmente sin apoyo institucional.

El malestar docente derivado del conflicto con las familias ha sido documentado en la literatura científica desde múltiples perspectivas. Esteve (1994), en su obra seminal sobre el malestar docente, ya identificaba la relación con los padres como una de las fuentes de tensión más persistentes de la profesión, señalando que el docente contemporáneo enfrenta una paradoja estructural: se le exige mayor responsabilidad sobre los resultados del estudiante al mismo tiempo que se le retira la autoridad y el respaldo institucional necesarios para ejercer esa responsabilidad.

Esta paradoja, descrita por Esteve hace tres décadas, no solo no ha sido resuelta: en el contexto ecuatoriano actual se ha intensificado, a medida que las expectativas sobre los docentes han crecido y los mecanismos de respaldo institucional para gestionar el conflicto familiar se han mantenido prácticamente inexistentes.

Las dimensiones específicas del bienestar docente afectadas por el conflicto familiar incluyen el agotamiento emocional, la despersonalización, entendida como el desarrollo de actitudes de distanciamiento afectivo hacia los estudiantes y sus familias como mecanismo de autoprotección, y la disminución de la realización personal.

Martínez-Garrido y Murillo (2021) encontraron que los docentes con mayor nivel de conflicto de roles familiar presentaban puntuaciones significativamente más altas en agotamiento emocional ($d = 0,74$) y despersonalización ($d = 0,61$), y significativamente más bajas en realización personal ($d = -0,58$), comparados con docentes con bajo nivel de conflicto familiar, controlando por años de experiencia, tamaño del grupo y nivel educativo impartido.

Más allá del impacto individual, el malestar docente derivado del conflicto familiar tiene consecuencias organizacionales que afectan directamente la calidad del servicio educativo.

Los docentes que experimentan altos niveles de agotamiento emocional tienden a implementar estrategias pedagógicas más rutinarias y menos diferenciadas, a reducir su disponibilidad para atención individualizada del estudiante, a presentar mayores tasas de ausentismo y a abandonar antes la profesión (Fernández-González et al., 2022).

En el contexto ecuatoriano, donde la retención de docentes calificados en las zonas urbano-marginales ya presenta desafíos significativos, el impacto del conflicto familiar sobre la satisfacción y la permanencia en el puesto constituye un problema de gestión del talento humano con consecuencias directas sobre la equidad educativa.

Desde la perspectiva teórica del modelo ecológico, el aprendizaje sostenido requiere coherencia entre los mensajes, los valores y los compromisos que el estudiante recibe de sus diferentes entornos de desarrollo.

Cuando la familia y la escuela comparten expectativas, se comunican de manera fluida y refuerzan mutuamente sus orientaciones, el niño experimenta un entorno de coherencia que potencia su desarrollo integral.

Cuando, por el contrario, existe contradicción o desconexión entre ambos entornos, cuando la familia desautoriza al docente, cuando el representante cuestiona ante el estudiante la competencia del maestro, o simplemente cuando el hogar no refuerza los aprendizajes iniciados en el aula, el estudiante queda atrapado en un espacio de incoherencia que consume energía cognitiva y emocional que de otro modo estaría disponible para el aprendizaje (Páez-Chasoy & Muñoz-Avilés, 2021).

La investigación empírica sobre los efectos de la incoherencia familia-escuela sobre el rendimiento académico es consistente con estos planteamientos teóricos. Sánchez-Pérez et al. (2021) encontraron que los estudiantes cuyos representantes mostraban actitudes de desautorización docente presentaban puntuaciones significativamente más bajas en regulación emocional ($r = -0,41$) y en competencia académica percibida ($r = -0,38$), variables que a su vez median la relación entre el entorno familiar y el rendimiento académico.

Estos hallazgos sugieren que el impacto de la asimetría en la corresponsabilidad sobre el rendimiento estudiantil opera a través de mecanismos emocionales y motivacionales, no solo a través de la carencia de apoyo instrumental en tareas, lo que tiene implicaciones importantes para el tipo de intervenciones que se requieren.

Un aspecto particularmente relevante para el contexto de este estudio es el fenómeno de modelado de actitudes que ocurre cuando el representante adopta posturas defensivas o de externalización de la responsabilidad ante la institución educativa.

El estudiante que observa a su representante cuestionar la retroalimentación del docente, resistir las orientaciones del DECE o atribuir sus dificultades académicas a causas ajenas a su propio esfuerzo, recibe un modelo implícito de relación con la autoridad educativa y con la responsabilidad personal que tiende a replicar en su propia conducta escolar.

La externalización de la responsabilidad que el representante exhibe ante el docente se convierte, para el estudiante, en un guión de comportamiento que lo orienta a buscar explicaciones externas para sus dificultades y a resistir la retroalimentación correctiva,

reproduciendo a nivel estudiantil el mismo patrón que obstaculiza la corresponsabilidad a nivel familiar (Allodi-Westling & Fischbein, 2021).

La relevancia del presente estudio se sitúa en este cruce de dimensiones. No se trata únicamente de documentar estadísticamente la magnitud de un problema que los docentes experimentan cotidianamente pero que raramente es objeto de investigación sistemática en el contexto ecuatoriano.

El aporte específico de este artículo es múltiple: en primer lugar, cuantifica con precisión empírica la brecha entre la exigencia familiar y la participación efectiva, construyendo el concepto de Brecha de Corresponsabilidad Familiar (BCF) como variable operacionalizable; en segundo lugar, caracteriza los patrones de respuesta defensiva ante la retroalimentación y sus predictores más robustos; en tercer lugar, documenta las consecuencias de esta dinámica sobre el bienestar profesional docente y el desempeño académico estudiantil; y en cuarto lugar, analiza el estado de los mecanismos institucionales para gestionar este conflicto, identificando las brechas más críticas.

La hipótesis central que orienta esta investigación es que existe una asociación negativa estadísticamente significativa entre la Brecha de Corresponsabilidad Familiar (BCF), definida como la diferencia cuantificada entre el nivel de exigencia que las familias dirigen a la institución y su nivel efectivo de participación en el proceso educativo, y dos variables de resultado fundamentales: el bienestar profesional del docente y el desempeño académico del estudiante.

Esta hipótesis se sustenta en la premisa teórica de que el aprendizaje sostenido requiere coherencia entre los mensajes y los compromisos del entorno escolar y del entorno familiar, y que la asimetría en la corresponsabilidad compromete esta coherencia en detrimento de todos los actores del proceso, con especial impacto sobre el estudiante que queda atrapado en un espacio de incoherencia institucional y el docente que debe compensar unilateralmente una responsabilidad que en principio debería ser compartida.

El presente artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla el marco teórico que sustenta conceptualmente el fenómeno estudiado, abordando la teoría de la corresponsabilidad educativa, la teoría del conflicto de roles aplicada al ámbito docente, los mecanismos psicológicos de la respuesta defensiva parental y las consecuencias documentadas sobre el bienestar docente y el rendimiento estudiantil.

A continuación, se describe el diseño metodológico del estudio. Posteriormente, se presentan y analizan en detalle los resultados obtenidos, organizados en función de los objetivos específicos del estudio. La sección de discusión confronta los hallazgos con la literatura previa e identifica sus implicaciones teóricas y prácticas. Finalmente, se derivan conclusiones y recomendaciones orientadas a transformar la dinámica de corresponsabilidad en el sistema educativo ecuatoriano desde una perspectiva sistémica, basada en evidencia y respetuosa de la complejidad del fenómeno.

Métodos y Materiales

El presente estudio adoptó un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional con enfoque cuantitativo y alcance explicativo. Esta modalidad metodológica permite describir la magnitud y las características del fenómeno del conflicto de roles familia-docente en su contexto natural, sin manipulación de variables, y establecer con precisión estadística la magnitud, la dirección y la significatividad de las relaciones entre la Brecha de Corresponsabilidad Familiar (BCF), el bienestar docente y el desempeño académico estudiantil.

La elección del enfoque cuantitativo responde a la necesidad de producir hallazgos generalizables que puedan informar el diseño de políticas institucionales, superando las limitaciones de los estudios de caso o de los análisis cualitativos que, siendo igualmente valiosos, no proporcionan la base estadística necesaria para fundamentar intervenciones a escala de sistema (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023).

La investigación se llevó a cabo durante el período lectivo 2023-2024, específicamente entre los meses de noviembre de 2023 y junio de 2024, en seis unidades educativas fiscales.

Las instituciones participantes fueron seleccionadas mediante muestreo intencional, aplicando los siguientes criterios de inclusión: (a) estar ubicadas en zonas urbanas con alta densidad poblacional y diversidad socioeconómica; (b) contar con Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) operativo con al menos un profesional de tiempo completo; (c) presentar en sus registros institucionales del período anterior al menos tres casos documentados de conflicto o queja formal entre representantes y docentes; y (d) expresar disposición institucional para participar en el proceso de recolección de datos sin restricciones al acceso a los actores educativos.

Como criterio de exclusión se estableció que las instituciones no hubieran implementado durante los doce meses previos ningún programa estructurado de trabajo psicoeducativo con familias, para controlar este factor como potencial variable confundidora.

El diseño del estudio implicó la operacionalización cuidadosa de las variables de interés para garantizar la coherencia entre los constructos teóricos y los indicadores empíricos medidos.

Población y muestra

La población objetivo del estudio estuvo conformada por dos grupos de participantes: los docentes tutores de educación básica media (5.º, 6.º y 7.º año) y básica superior (8.º, 9.º y 10.º año) de las seis instituciones participantes, y los padres de familia o representantes legales de los estudiantes a cargo de dichos docentes.

La delimitación a estos niveles educativos responde a su relevancia como etapas en las que el conflicto de corresponsabilidad tiende a ser más pronunciado: a diferencia de los primeros años de escolarización, donde la presencia familiar en la institución es más natural y frecuente, la educación básica media y superior se caracteriza por una reducción progresiva del involucramiento parental que no siempre va acompañada de una reducción equivalente en las expectativas de rendimiento (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2022).

Para la selección de la muestra de docentes, dado que la subpoblación total era manejable ($N = 258$), se aplicó un censo total, obteniéndose una tasa de respuesta del 94,9% ($n = 245$). La tasa de no respuesta fue de 5,1%, correspondiente a docentes que se encontraban en comisión de servicio o licencia médica durante el período de aplicación.

Para la selección de la muestra de representantes, se utilizó muestreo probabilístico estratificado proporcional por institución y nivel educativo. Aplicando la fórmula para estimación de proporciones en poblaciones finitas con nivel de confianza del 95% ($Z = 1,96$), margen de error del 5% y máxima varianza ($p = 0,5$), sobre una población total de 1.240 representantes se determinó un tamaño muestral mínimo de 293 participantes. La tasa de respuesta final fue del 61,4% ($n = 180$), afectada principalmente por la dificultad de convocar a representantes en horarios compatibles con sus jornadas laborales, un hallazgo que en sí mismo es informativo respecto al fenómeno estudiado.

Para compensar la reducción muestral, se realizó un análisis de no respuesta comparando las características sociodemográficas de los participantes con el padrón institucional disponible. Los resultados indicaron que la muestra obtenida no difería significativamente del total de la población en las variables de nivel educativo del representante ($\chi^2(3) = 2,14$; $p = 0,543$), nivel socioeconómico estimado ($\chi^2(2) = 1,87$; $p = 0,392$) ni estructura familiar ($\chi^2(3) = 3,21$; $p = 0,360$), fortaleciendo la validez externa de los hallazgos. La Tabla 2 resume las características sociodemográficas de ambas muestras.

Para la recolección de datos se diseñaron y validaron tres instrumentos específicos, cuya construcción siguió protocolos de desarrollo de instrumentos psicométricos establecidos en la literatura metodológica (Restrepo-Palacio & Segovia Cifuentes, 2020). La decisión de construir instrumentos ad hoc —en lugar de adoptar instrumentos existentes— respondió a la necesidad de capturar el fenómeno con la especificidad conceptual que demanda el constructo de Brecha de Corresponsabilidad Familiar, para el cual no existen instrumentos validados en el contexto ecuatoriano.

El CPDCRFE es un instrumento de 34 ítems distribuidos en cinco dimensiones: (1) Percepción de la brecha entre exigencia familiar y participación efectiva (9 ítems); (2) Frecuencia y tipología de respuestas defensivas ante la retroalimentación proporcionada (8 ítems); (3) Impacto en el bienestar profesional, agotamiento emocional y motivación docente (8 ítems); (4) Valoración de los mecanismos institucionales de gestión del conflicto familia-docente (6 ítems); y (5) Percepción sobre el impacto del conflicto en el desempeño estudiantil (3 ítems). El instrumento combina ítems tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre), preguntas de frecuencia con escalas ordinales de cuatro puntos, y dos preguntas abiertas cuyos contenidos fueron codificados temáticamente para análisis de frecuencia. El coeficiente alfa de Cronbach del instrumento fue $\alpha = 0,86$, con alfas por dimensión que oscilaron entre 0,79 y 0,88.

La ECFA es un instrumento de 24 ítems organizados en tres dimensiones: (1) Autopercepción del nivel de cumplimiento de obligaciones de acompañamiento escolar en el hogar (9 ítems); (2) Actitud ante la comunicación iniciada por el docente o el DECE (8 ítems); y (3) Representación del rol parental respecto al proceso educativo y expectativas sobre la responsabilidad institucional (7 ítems). El diseño de este instrumento incorporó ítems de deseabilidad social invertida —afirmaciones cuya aprobación implica reconocer dificultades en el propio comportamiento— para reducir el sesgo de respuesta socialmente deseable. La validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio confirmó la estructura trifactorial hipotetizada, con cargas factoriales que oscilaron entre 0,52 y 0,81. El coeficiente alfa de Cronbach fue $\alpha = 0,81$.

El RORAR es un instrumento de reporte del docente sobre los patrones de respuesta que los representantes exhiben durante las entrevistas y comunicaciones pedagógicas, compuesto por 18 ítems organizados en cuatro categorías de respuesta: negación cognitiva, externalización de la responsabilidad, minimización de la dificultad y escalada reactiva. Para cada categoría, el docente reporta la frecuencia con que ha observado ese patrón durante el período escolar en curso (escala de cuatro puntos: 0 = Nunca; 3 = Frecuentemente) y proporciona un ejemplo

concreto del comportamiento observado. El instrumento incluye también una sección de registro de compromisos pactados en entrevistas y cumplimiento efectivo de los mismos, que permite cuantificar con mayor objetividad la brecha de participación. El coeficiente alfa de Cronbach fue $\alpha = 0,78$.

Análisis de Resultados

El primer hallazgo de relevancia del estudio es la magnitud de la brecha percibida por los docentes entre las exigencias que reciben de las familias y el nivel de participación efectiva que estas demuestran. El 74,3% de los docentes encuestados reportó recibir "frecuentemente" o "siempre" demandas de rendimiento por parte de representantes que simultáneamente incumplen los compromisos básicos de acompañamiento. Este porcentaje se mantuvo relativamente estable cuando se analizó por institución (rango: 68,4% - 79,7%) y por nivel educativo (básica media: 71,8%; básica superior: 76,4%), sugiriendo que el fenómeno es transversal al contexto institucional específico y al nivel educativo impartido, lo que apoya su caracterización como problema estructural y no situacional.

Cuando se desagregó el dato por tipo de exigencia, las más frecuentemente reportadas por los docentes fueron las siguientes: exigencia de mejora de calificaciones sin supervisión de tareas en el hogar (81,6%), exigencia de atención conductual individualizada sin seguimiento de las pautas acordadas en entrevistas con el DECE (69,4%), demanda de comunicación frecuente y detallada por parte del docente sin reciprocidad en la respuesta a los llamados institucionales (64,1%), exigencia de adaptaciones o evaluaciones diferenciadas sin participación en las reuniones de planificación convocadas por el docente tutor (57,3%), y cuestionamiento de las calificaciones asignadas sin asistencia a la conferencia de notas ofrecida por el docente (48,6%).

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio confirman con respaldo empírico sólido que el conflicto de roles entre docentes y familias, articulado en torno a la paradoja de la exigencia sin participación y la respuesta defensiva ante la retroalimentación, constituye un factor de riesgo

estructural de primer orden para la calidad educativa en el Ecuador. La magnitud de la brecha de corresponsabilidad familiar documentada señala que este no es un fenómeno marginal ni anecdótico, sino una realidad sistémica que el campo de la psicología educativa y la gestión escolar ecuatoriana no puede seguir ignorando sin asumir un costo creciente en bienestar docente, rendimiento estudiantil y equidad educativa.

La brecha metacognitiva identificada, la incapacidad del representante de percibir con precisión la distancia entre sus prácticas efectivas y las que el proceso educativo requiere, tiene implicaciones directas para el diseño de intervenciones. Las estrategias orientadas exclusivamente a incrementar la disposición o la motivación de las familias para participar encontrarán la barrera de una autopercepción positiva que no genera urgencia de cambio. Las intervenciones efectivas deben incorporar mecanismos de retroalimentación objetiva y comparativa que generen disonancia cognitiva suficiente para motivar el cambio comportamental, combinados con acompañamiento que convierta esa disonancia en aprendizaje y no en defensividad.

Los patrones de respuesta defensiva ante la retroalimentación docente, prevalentes en dos de cada tres instituciones según los reportes docentes, no pueden ser abordados únicamente a través de la formación comunicacional del maestro. Su resolución requiere también una transformación de la historia relacional entre la familia y la institución, lo que exige el desarrollo de culturas comunicativas que integren el reconocimiento de fortalezas familiares, la construcción conjunta de soluciones y la comunicación proactiva y positiva, desplazando el patrón actual dominado por la notificación de problemas. Esta transformación cultural es de largo plazo y requiere liderazgo directivo, formación docente continua y compromisos institucionales sostenidos que trasciendan los cambios de gestión.

Las consecuencias sobre el bienestar docente, con el 77,6% reportando agotamiento emocional significativo derivado del conflicto familiar y la correlación $r = -0,61$ entre la BCF y el bienestar profesional, fundamentan la necesidad de políticas de salud laboral docente que

incorporen explícitamente el componente de gestión del conflicto con las familias. Los programas de acompañamiento al docente que abordan el agotamiento emocional sin atender esta fuente específica de estrés están tratando el síntoma sin atacar una causa estructural. Los directivos educativos deben comprender que proporcionar apoyo institucional al docente en la gestión de los conflictos familiares es tanto una responsabilidad ética hacia sus colaboradores como una inversión estratégica en la calidad del servicio que la institución presta.

El impacto sobre el rendimiento estudiantil confirma que la gestión efectiva de la brecha de corresponsabilidad familiar es una de las palancas de mejora educativa más potentes y menos aprovechadas en el contexto ecuatoriano. La diferencia de 1,7 puntos en el promedio académico entre estudiantes con alta y baja BCF, con un tamaño del efecto de $d = 0,83$, sitúa la intervención sobre la corresponsabilidad en el mismo orden de magnitud de impacto que las intervenciones pedagógicas de más alto costo y complejidad. Desde la perspectiva de la eficiencia de la inversión educativa, las intervenciones sobre la corresponsabilidad familiar ofrecen un retorno potencial extraordinario que justifica con amplitud los recursos que requieren.

Finalmente, la carencia de mecanismos institucionales para gestionar el conflicto identificada en el 84,5% de las instituciones participantes, señala la prioridad más urgente en términos de política educativa: el Ecuador necesita desarrollar e implementar, con carácter obligatorio y recursos garantizados, protocolos institucionales de corresponsabilidad con mecanismos formales de rendición de cuentas bidireccional. Estos protocolos deben establecer con precisión qué se espera de cada actor, cómo se verifica el cumplimiento, qué apoyo se ofrece cuando una parte no puede cumplir y cuáles son las consecuencias cuando el incumplimiento es sistemático. Una corresponsabilidad sin mecanismos de seguimiento es, en el mejor de los casos, una aspiración retórica. El momento de convertirla en arquitectura institucional real es ahora.

Como líneas de investigación futura, el equipo recomienda: (a) desarrollar estudios de intervención que evalúen el impacto de protocolos específicos de corresponsabilidad en la

reducción de la BCF y la mejora del bienestar docente; (b) explorar mediante metodologías cualitativas la experiencia subjetiva de las familias en la construcción de su representación del rol parental respecto a la educación escolar; (c) analizar el papel de los equipos DECE como mediadores del conflicto familia-docente y su relación con la intensidad y las consecuencias de dicho conflicto; y (d) investigar si existen diferencias en la magnitud del fenómeno entre instituciones con distintos modelos de liderazgo directivo, como variable institucional potencialmente moderadora de las dinámicas estudiadas.

Referencias bibliográficas

- Allodi-Westling, M., & Fischbein, S. (2021). Parental defensive reactions to teacher feedback: A psychological framework for understanding and responding. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739133>
- Andrade-Zurita, M. E., Chávez-Montesdeoca, D. R., & Torres-Ávila, P. J. (2021). Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil en el sistema educativo ecuatoriano: una revisión crítica. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 43–62. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.407>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2022). The bioecological model of human development revisited: Implications for educational policy and practice. *Educational Psychology Review*, 34(2), 781–810. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09685-3>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429436871>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3.^a ed.). Paidós.
- Fernández-González, M. T., Castellanos-Ríos, B., & Pérez-Valiente, L. A. (2022). Burnout docente y relaciones familia-escuela en educación básica iberoamericana: Un estudio longitudinal. *Revista de Educación*, 396, 245–278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-542>
- Garreta-Bochaca, J. (2022). La participación de las familias en la escuela pública: Tensiones, contradicciones y propuestas de mejora. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 14–34. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31540>
- Garreta-Bochaca, J., & Maciá-Bordalba, M. (2021). La comunicación familia-escuela: El uso de las TIC y su influencia en la participación de los progenitores. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 37, 71–83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.06
- Goodall, J. (2022). Engaging parents: An investigation into parents' responses to schools' communication practices. *Journal of Educational Research*, 115(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2032124>
-

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hill, N. E., & Wang, M. T. (2021). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post-high school enrollment. *Developmental Psychology*, 57(1), 126–140. <https://doi.org/10.1037/dev0001131>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2020). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Jiménez-Morales, M. I., & Castro-López, A. (2024). Comunicación familiar y ansiedad escolar en la educación básica: Un análisis correlacional. *Psicología Educativa*, 30(1), 55–67. <https://doi.org/10.5093/psed2023a16>
- López-Larrosa, S., & Dubra, M. (2022). Familias y escuelas: Un estudio sobre las relaciones y la comunicación entre padres y profesores. *Cultura y Educación*, 34(1), 103–131. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2037697>
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2021). Malestar docente en América Latina: Causas y condicionantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5–24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Informe nacional de resultados Ser Bachiller 2022–2023. INEVAL. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/10/InformeSB2023.pdf>
- Morales-Castillo, F. A., & Pérez-Escobar, N. G. (2023). Apego infantil, autorregulación emocional y competencia académica en escolares latinoamericanos: revisión sistemática 2018–2022. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), e20230219. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.1.5491>
- Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
-

- Páez-Chasoy, D. E., & Muñoz-Avilés, M. R. (2021). La familia y la escuela como microsistemas en el desempeño académico: una perspectiva desde el modelo ecológico. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 88–101. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp88-101p>
- Restrepo-Palacio, S., & Segovia Cifuentes, Y. de M. (2020). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 932–961. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801877>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2022). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias: orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales (2.ª ed.). FEMP.
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes-Rodríguez, L. J., & González-Salinas, C. (2021). Emotion regulation, academic achievement, and parent-child relationship in school-aged children. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 496–517. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1823163>
- Valdés-Cuervo, Á. A., & Martín-Pavón, M. J. (2022). Perceptions of teachers and parents about family-school collaboration in Mexico. *School Community Journal*, 32(1), 139–162.
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2022). La importancia de la parentalidad para el funcionamiento cognitivo infantil: una revisión de la investigación. *Pensamiento Psicológico*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20-1.ipfi>
- Willems, A. S., Murayama, K., & Hulleman, C. S. (2022). Parents' task values, parental involvement, and adolescents' intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1569–1585. <https://doi.org/10.1037/edu0000729>
- Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., & López-Vega, M. A. (2022). Hábitos de estudio y motivación escolar en estudiantes de educación básica: el papel mediador del vínculo familiar. *Horizonte Sanitario*, 21(1), 83–92. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4217>
-