

MÁS ALLÁ DE LA COMUNICACIÓN: EL PAPEL TRANSFORMADOR DEL DIÁLOGO EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA¹

BEYOND COMMUNICATION: THE TRANSFORMATIVE ROLE OF DIALOGUE IN THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP

Elizabeth Rodríguez Toachee
Docente, Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala
Maestra en Educación²
Tlaxcala, México
elytoachee@gmail.com
ORCID: [0009-0002-1758-0980](https://orcid.org/0009-0002-1758-0980)

Miguel Escamilla Ricalday
Académico, Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras
Maestro en Educación³
Tlaxcala, México
mikitozac@gmail.com
ORCID: [0009-0006-0650-1350](https://orcid.org/0009-0006-0650-1350)

Resumen: Este escrito examina el impacto que tiene la comunicación auténtica entre familias y escuelas en el desarrollo holístico de los estudiantes. Se explora la transición de una comunicación unidireccional tradicional a un verdadero diálogo entre la relación familia-escuela, resaltando cómo este enfoque dialógico transforma la colaboración educativa. Para dicho análisis se utilizan elementos clave de teorías como el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, las Esferas de Influencia de Epstein y el Self Dialógico de Hermans para mostrar la necesidad de tener una interacción constante y coordinada. Este diálogo no solo genera información compartida entre padres, maestros y estudiantes, sino también una co-construcción dialógica de objetivos y significados, lo cual contribuye al desarrollo de una identidad resiliente. De acuerdo con los elementos teóricos, el éxito estudiantil, tanto académico como social, es un resultado directo de cuán bien armonizan el hogar, la escuela y la comunidad. Asimismo, se plantean desafíos que obstaculizan o limitan la participación de las familias evitando la integración de diversas voces en la educación. Al adoptar el diálogo como eje central, esta propuesta fomenta una educación inclusiva y equitativa que impulse el logro académico y el bienestar integral del estudiante.

¹ Para el presente artículo se utilizó ChatGPT-4o en actividades de revisión de estilo, gramática, ortografía y traducciones. Se justifica su uso para mejorar el proceso de redacción y garantizar la claridad y coherencia del texto.

² Estudiante de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

³ Candidato a Doctor en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Fecha recepción: 27 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 22 de septiembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2025.82508



Palabras clave: relación padres-escuela, comunicación, familia, desarrollo integrado.

Resumo: Este trabalho examina o impacto da comunicação autêntica entre famílias e escolas no desenvolvimento holístico dos estudantes. Explora-se a transição de uma comunicação unidirecional tradicional para um verdadeiro diálogo na relação família-escola, ressaltando como esta abordagem dialógica transforma a colaboração educativa. Para esta análise, são utilizados elementos-chave de teorias como o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, as Esferas de Influência de Epstein e o Self Dialógico de Hermans para mostrar a necessidade de uma interação constante e coordenada. Este diálogo não apenas gera informações compartilhadas entre pais, professores e estudantes, mas também uma co-construção dialógica de objetivos e significados, o que contribui para o desenvolvimento de uma identidade resiliente. De acordo com os elementos teóricos, o sucesso estudantil, tanto acadêmico quanto social, é um resultado direto de quão bem o lar, a escola e a comunidade se harmonizam. Da mesma forma, são apresentados desafios que obstruem ou limitam a participação das famílias, impedindo a integração de diversas vozes na educação. Ao adotar o diálogo como eixo central, esta proposta fomenta uma educação inclusiva e equitativa que impulsiona tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar integral do estudante.

Palavras-chave: relação pais-escola, comunicação, família, desenvolvimento integrado.

Abstract: This paper examines the impact of authentic communication between families and schools on the holistic development of students. It explores the transition from traditional unidirectional communication to a true dialogue in the family-school relationship, highlighting how this dialogic approach transforms educational collaboration. For this analysis, key elements from theories such as Bronfenbrenner's Ecological Model, Epstein's Overlapping Spheres of Influence, and Hermans' Dialogical Self are used to show the need for constant and coordinated interaction. This dialogue not only generates shared information among parents, teachers, and students but also a dialogical co-construction of goals and meanings, which contributes to the development of a resilient identity. According to the theoretical elements, student success, both academic and social, is a direct result of how well the home, school, and community harmonize. Likewise, challenges that hinder or limit family participation, preventing the integration of diverse voices in education, are raised. By adopting dialogue as a central pillar, this proposal promotes an inclusive and equitable education that drives both academic achievement and the student's overall well-being.

Keywords: parent-school relationship, communication, family, integrated development.

INTRODUCCIÓN

Dado que las relaciones entre la familia y la escuela son un tema esencial de estudio científico abordado desde numerosos ángulos teóricos y prácticos (Castrillón-Correa et al., 2021; Ceballos López y Saiz Linares, 2021), hoy en día, no hay duda sobre la influencia de la participación parental en el éxito académico y las competencias clave que son determinantes del aprendizaje integral para los estudiantes. Esta participación, también conocida como involucramiento familiar, se refiere a las muchas formas en que los padres y tutores contribuyen al aprendizaje de sus hijos tanto en el hogar como fuera del contexto escolar (Abdul-Adil y Farmer, 2006 y LaRocque et al., 2011). Dada su complejidad y naturaleza multidimensional, una amplia literatura especializada utiliza diferentes términos para referirse a este fenómeno, principalmente centrándose en participación familiar o involucramiento parental (MEJOREDU, 2023).

La participación familiar ha sido históricamente caracterizada en la literatura como un conjunto de comportamientos donde los padres de familia a menudo asisten a reuniones de entrega de calificaciones, revisan tareas y participan en actividades extracurriculares (Goodall y Montgomery, 2013; Padilla y Madueño, 2022). Sin embargo, Epstein y Sheldon (2023) sugieren que la definición debería ampliarse para incluir prácticas donde la escuela trabaje en conjunto con el hogar y la comunidad. Tal interacción coloca a los actores educativos en sintonía para facilitar el establecimiento de metas comunes para alcanzar el bienestar integral de todos los estudiantes. Esta colaboración enfatiza el deber de la sociedad, y no solo de la escuela como institución.

Para direccionarse hacia una nueva forma de entender y practicar la participación familiar, es esencial basarse en un diálogo auténtico entre padres y educadores. Este diálogo no solo implica dar información sobre los resultados académicos, sino también crear espacios de intercambio donde las familias puedan expresar sus puntos de vista y preocupaciones y los maestros proporcionen los suyos compartiendo estrategias pedagógicas y demandas educativas (Ceballos López y Saiz Linares, 2021; Flecha, 2020). En este sentido, Freire (1970) señala que el diálogo no es solo un canal de comunicación, sino también un acto de creación mutua que transforma las relaciones tradicionales entre educador y aprendiz.

Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022) plantean la necesidad de capacitar a las familias para reconocer y llevar a cabo estrategias que permitan a sus hijos aprender a aprender, convirtiéndolos así en sujetos activos de su propio desarrollo educativo. De esa manera, el diálogo entre el hogar y la escuela debe ser un proceso continuo donde dichas interacciones sirvan no solo como transmisión de información, sino también como un espacio para la reflexión mutua sobre las formas en que esta riqueza de aprendizaje podría impactar nuestras prácticas para mejorarlas.

Un cambio de una visión centrada en la comunicación a un enfoque inclusivo de diálogo es fundamental para iniciar una participación familiar activa. Patrikakou (2008) relaciona la conexión hogar-escuela con las competencias sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes y el logro académico. Por esta razón, se considera la

participación familiar como la base esencial para el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia, pero el verdadero desafío es realmente cómo hacer que esta participación sea continua y efectiva, y eso depende de la disposición de los padres como el apoyo y las oportunidades brindadas por las escuelas. Impulsar un proceso dialógico que permita que la experiencia familiar y su aporte de opinión se incorporen al proceso educativo influye positivamente tanto en el aprendizaje del estudiante como en la capacidad de la escuela para abordar necesidades específicas.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Relación familia-escuela: hacia una perspectiva dialógica

Desde una perspectiva multidimensional, Castrillón-Correa et al. (2021) expresan que existen diversas teorías que han aportado marcos conceptuales valiosos para comprender cómo estas interacciones contribuyen al bienestar integral del individuo. Entre ellas, destacan dos modelos teóricos ampliamente aceptados en este ámbito de estudio: el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner de 1979 y las Esferas de Influencia Superpuestas de Epstein de 1987. Estas teorías subrayan la participación de educadores y familias, presentando una discusión para abarcar todo el panorama del desarrollo infantil.

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano planteada por Bronfenbrenner (1987), afirma que las interconexiones de diferentes sistemas, desde el microsistema familiar hasta el macrosistema cultural, también afectan el desarrollo cognitivo, social-emocional y moral del niño. Por ejemplo, la calidad del vínculo familia-escuela puede afectar en gran medida el rendimiento académico y la estabilidad emocional de un estudiante. Esto se amplifica por Capano y Ubach (2013) quienes reconocen que el entorno del niño, por ejemplo, el entorno familiar, así como el grupo de amigos o clase, son definitivos para su desarrollo global. La teoría ecológica, por lo tanto, nos lleva a pensar sobre cómo estas diversas influencias externas se combinan en la construcción del bienestar psicológico infantil y se requiere la participación de todos para su desarrollo.

De manera similar, la idea de la participación parental en varios niveles en el entorno educativo es apoyada por la visión de Epstein en su Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas (en Rivas Borrell y Ugarte Artal, 2014). Epstein (1992) sostiene que el apoyo familiar no se limita a una sola actividad, sino que incluye seis tipos de participación que abarcan múltiples dimensiones de la vida familiar, desde el apoyo a las tareas en el hogar hasta la participación activa en la escuela y la comunidad. Epstein (2013) afirma que el rendimiento de los estudiantes implica que sus proyectos académicos y sociales se vinculen mediante una comunicación continua y eficiente entre todos los actores participantes. Esto, a su vez, promueve un ambiente de responsabilidad compartida entre padres, maestros y la comunidad, donde cada voz importa.

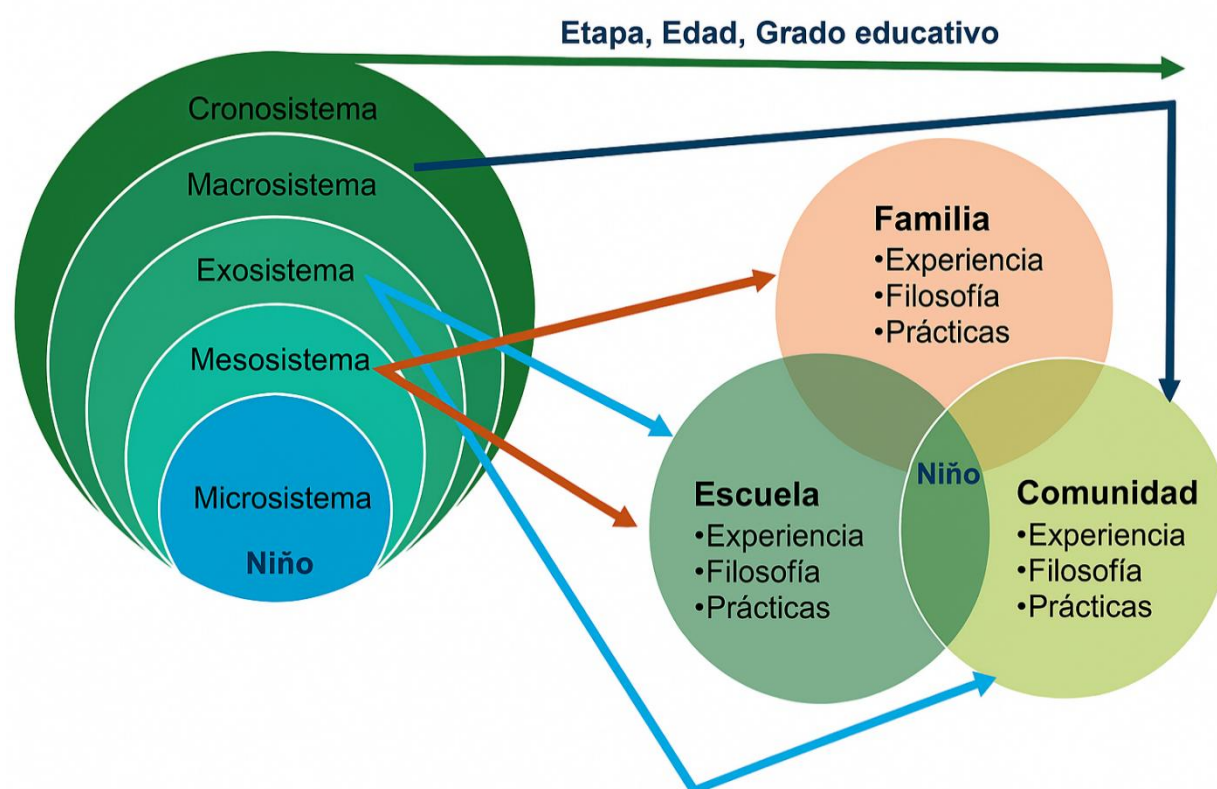
La integración de esferas de influencia puede contribuir a la construcción de un espacio más justo y propicio para el aprendizaje, ya que operan juntos para la

corresponsabilidad en la educación. Epstein y Sheldon (2023) proponen que la participación parental debe ir más allá de las reuniones escolares para incluir tipos más estructurados de cooperación a través de la comunicación con la escuela, el voluntariado, el diseño de actividades en el hogar, la toma de decisiones en relación con el funcionamiento del sistema escolar, la participación comunitaria y los estilos generales de crianza. De esta manera, se intercambian otras perspectivas que ayudan en el crecimiento del niño y también promueven una cultura de colaboración donde el diálogo es necesario.

Brendtro (2006) expresa que tanto la teoría de Bronfenbrenner como la de Epstein sugieren que un individuo se desarrolla completamente en sus dimensiones intelectual, emocional, social y moral dependiendo de las asociaciones que pueda crear desde la infancia (Figura 1).

Figura 1

Representación gráfica de la relación del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano y la Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas



Fuente: Elaboración propia basada en Bronfenbenner de 1979 y Epstein de 1987

La colaboración en la educación no se limita a la relación entre los padres y la escuela; también incluye a la comunidad en su conjunto. Zambrano-Mendoza y Viguera-Moreno (2020) proponen que, al ampliar la participación familiar para incluir a la

comunidad, se enriquece el contexto educativo, proporcionando a los estudiantes una mayor diversidad de experiencias y apoyos.

Por su parte la Teoría del *Self*⁴ Dialógico (*Dialogical Self Theory, DST*), desarrollada por Hubert Hermans en la década de los 90s, complementa y enriquece las aportaciones de Bronfenbrenner y Epstein al introducir una dimensión interna y dinámica del desarrollo humano. Mientras que Bronfenbrenner y Epstein enfatizan los entornos externos y la participación activa de actores en el desarrollo del niño, la DST se centra en cómo estos entornos y relaciones son internalizados y procesados dentro de la propia mente del individuo. Hermans et al. (1993) sostienen que el individuo alberga múltiples voces internas (representaciones de sí mismo, de otros significativos, de roles, etc.) que dialogan entre sí. En el contexto de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, esta idea sugiere que el niño no solo interactúa con su familia, escuela y comunidad, sino que también internaliza y dialoga con las voces representativas de estos medios. Por ejemplo, la percepción del apoyo de la familia y la escuela se convierte en una voz interna que puede influir en su autoconcepto y en sus decisiones académicas.

Asimismo, la teoría dialógica permite entender cómo el niño integra las influencias de distintos ámbitos en un *self* complejo y multifacético. Complementando el modelo de Epstein, donde las esferas de influencia de familia, escuela y comunidad se entrelazan y permite que el niño tome roles internos de estos actores, lo que le facilita ver el valor de la colaboración y la corresponsabilidad en su desarrollo personal y social.

Al considerar que el *self* dialógico fomenta una comunicación interna constante (Hermans y Gieser, 2012), los estudiantes pueden enfrentar conflictos o desafíos en sus entornos (como diferencias entre expectativas familiares y escolares) de una forma resiliente y adaptable. La capacidad de integrar y reconciliar estas voces contribuye al bienestar emocional, tal como lo propone la teoría ecológica de Bronfenbrenner, y promueve una estabilidad emocional que respalda el éxito académico, como destacan Capano y Ubach (2013).

De igual manera, esta perspectiva teórica fomenta la autorreflexión en los estudiantes, permitiéndoles cuestionar y negociar sus propios valores, expectativas y metas en función de las influencias que lo rodean. Esto se alinea con la visión de Epstein, en la que la intervención de los padres y de la sociedad en em

El proceso de participación familiar puede verse como una forma de co-construcción del conocimiento y la identidad del estudiante, en la cual las interacciones con los padres y los educadores actúan como fuentes de nuevas voces y posiciones. Monereo (2022) resalta la importancia de que este proceso sea también metacognitivo, es decir, que tanto los estudiantes como las familias sean conscientes de los propios procesos de aprendizaje y desarrollen la capacidad de reflexionar sobre ellos para mejorar continuamente. Al participar activamente en el entorno escolar, los padres no

⁴ Se decidió mantener el término *self* en inglés, entendido como un yo multifacético y en constante diálogo, de acuerdo con la DST (*Dialogical Self Theory*).

solo están proporcionando apoyo académico, sino que también están contribuyendo a la formación de un espacio donde el diálogo se convierte en un vehículo para la transformación y el crecimiento. Esta construcción conjunta del proceso educativo resalta la importancia de la colaboración entre familia y escuela como medio para fomentar un desarrollo integral que trascienda el ámbito académico (Figura 2).

Figura 2

La importancia del diálogo entre familia, escuela y estudiante



Fuente: Elaboración propia

Es así como la Teoría del Self Dialógico proporciona una extensión conceptual a las ideas de Bronfenbrenner y Epstein, al abordar cómo las múltiples voces y experiencias a las que está expuesto el niño contribuyen a la formación de su identidad (Hermans, 2001). Desde esta perspectiva, las interacciones entre la comunidad, la escuela y la familia se entienden como un diálogo continuo en el que el niño va asumiendo y adaptando distintas posiciones internas y externas que configuran su *self*. La participación de los padres y su interacción con los docentes se convierten, entonces, en un vehículo para la integración de estas voces, generando un ambiente educativo que favorece el desarrollo integral del estudiante.

La comunicación como eje de la participación familiar en el desarrollo educativo

Un aspecto esencial para el éxito educativo es el diálogo entre las familias y la escuela. Epstein y Sheldon (2023) expresa que esta interacción es clave para crear una asociación exitosa que denote un avance en el aspecto académico y ámbito personal de los alumnos. La comunicación va más allá de simplemente proporcionar información sobre el progreso escolar y los programas, sino que comprende formas de facilitar el diálogo que permita una comprensión clara de dichos mensajes. Esto subraya la

necesidad de establecer reglas básicas duraderas y vínculos de comunicación entre padres e instructores para que todos puedan trabajar juntos hacia objetivos comunes.

Varios autores (Acuña et al., 2018; Faires et al., 2000; Macia Bordalba, 2018) afirman que el proceso de comunicación entre familia-escuela es dinámico y complejo, y se extiende más allá de la transferencia de información para convertirse en una interacción mutua y recíproca orientada a objetivos educativos comunes. También es esencial que este proceso no solo resuelva los problemas, sino que prevenga y detecte en una etapa temprana, permitiendo un aprendizaje y colaboración más compartidos.

La comunicación de las familias con las escuelas es un elemento clave para obtener logros académicos y el desarrollo del estudiante (Acuña et al., 2018; Campoverde-Castillo et al., 2019; Frontado de Villamizar, 2020; Pire Rojas, 2022). Para que esta comunicación sea efectiva, es fundamental que maestros y familias comprendan claramente las intenciones de la otra parte. Esto fortalece la relación, alinea expectativas y demandas, y aumenta el interés de ambos sectores en el proceso educativo.

Hay numerosos beneficios para padres y maestros que ejercen un diálogo efectivo (Bone-Montaña et al., 2024; Macia Bordalba, 2018). Por un lado, hace que los padres sean conscientes de que su trabajo es fundamental en la educación de sus hijos, fortaleciendo su responsabilidad y compromiso con el ámbito educativo. Además, les da la confianza para interactuar con los maestros, lo que crea un entorno perfecto para intercambiar información. Por otro lado, permite a los educadores identificar los obstáculos que impiden que los padres se involucren y, como resultado, les ayuda a desarrollar estrategias para eliminar barreras y convertir el aislamiento experimentado por algunos maestros en un tipo de entorno de apoyo y colaboración (García y Moliner, 2006).

Macia y Garreta (2020) proponen que, para que la comunicación sea efectiva, es fundamental tener en cuenta los diferentes tipos y canales disponibles. Entre los modelos principales se encuentran la comunicación unidireccional, bidireccional y multidireccional. El modelo unidireccional, influenciado por la investigación en comunicación masiva de Laswell (1972), se centra en la transmisión de información del emisor al receptor sin permitir una participación activa. Aunque eficiente para transmitir información, este modelo limita la interacción y puede resultar en una comprensión superficial.

En contraste, el modelo bidireccional fomenta la interacción entre emisor y receptor, permitiendo un intercambio de puntos de vista y retroalimentación, lo que genera una comunicación más dinámica y participativa (Palomares, 2014). Sin embargo, este enfoque puede enfrentar desafíos en cuanto a la gestión de la retroalimentación, que requiere más tiempo y recursos. Aun así, promueve una mayor comprensión mutua y colaboración entre familia y escuela.

El modelo multidireccional se destaca por su enfoque participativo, en el que varios actores interactúan simultáneamente como emisores y receptores, creando un entorno colaborativo que fomenta el aprendizaje mutuo (Aparici y Silva, 2012; Kaplún, 1998). Este modelo facilita una interacción inclusiva, donde todos los participantes contribuyen de manera equitativa, lo que resulta en una responsabilidad significativa con la educación (Ver tabla 1).

Tabla 1

Tipos de comunicación, funciones y canales utilizados

Tipo de comunicación	Funciones	Canales de comunicación
Unidireccional	Información sobre actividades escolares, el progreso de los alumnos, innovaciones educativas, proyectos de aula	Individuales: Notas a los padres, comunicación informal Grupales: Circulares, Páginas Web, Blogs, Canales de Telegram
Bidireccional	Intercambiar información, dialogar, compartir e intercambiar información, puntos de vista y opiniones.	Individuales: Tutorías, entrevistas, correos electrónicos, teléfono, WhatsApp Grupales: Reuniones grupales
Multidireccional	Interactuar con los padres, aportar ideas, colaboración de las familias, participación crítica, coproductor de ideas, transformador, retroalimentación ilimitada.	TIC Redes Sociales

Fuente: Elaboración propia basada en Palomares (2015)

Asimismo, es crucial seleccionar adecuadamente los canales de comunicación utilizados, que pueden incluir desde medios tradicionales como boletines y citatorios, hasta herramientas más modernas como correos electrónicos, aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales. Cada canal tiene sus ventajas y limitaciones en términos de alcance y accesibilidad, y la elección de estos dependerá de las preferencias de las familias (Epstein et al., 2019; Palomares, 2014). Al elegir los canales adecuados, las escuelas pueden garantizar que la comunicación sea efectiva y relevante, promoviendo una mayor participación familiar en el proceso educativo.

El enfoque dialógico de la comunicación (Freire,1970; Flecha, 2020; Hermans y Gieser, 2012) implica una interacción en la que todas las voces sean valoradas y participen activamente en la construcción del conocimiento. La elección y uso de los canales de comunicación permite que la escuela y la familia trabajen conjuntamente para superar barreras de participación y fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo. Esto implica no solo transmitir información, sino generar alternativas para que los núcleos

familiares compartan sus opiniones, preocupaciones y propuestas, facilitando un intercambio en el que todos se sientan involucrados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Educación dialógica y socioemocional: la transformación de la comunicación en la escuela

La transformación de la comunicación tradicional en un diálogo auténtico es esencial para crear un entorno educativo democrático y equitativo, en el cual las voces de todos los actores sean escuchadas y valoradas por igual. Flecha (2021) resalta que el diálogo en la educación implica una interacción en la que los argumentos se valoran por su validez, promoviendo un ambiente de respeto mutuo que facilita la creación de nuevos significados y consensos.

Un enfoque dialógico requiere la participación activa del estudiantado como actores de su propio proceso educativo y no solo a los padres y a los docentes. Cuando los estudiantes son incluidos en el diálogo, su voz no solo permite que compartan sus intereses y aspiraciones, sino que también favorece la configuración de su identidad y aprendizaje autónomo.

Se reconoce al estudiante como una entidad en evolución, que toma posiciones internas y externas a partir de las voces que experimenta en su entorno. Así, al integrarse en el diálogo, los estudiantes aprenden a negociar y desarrollar su autonomía y pensamiento crítico, fortaleciendo su capacidad de adaptarse y de participar en la toma de decisiones dentro de su comunidad educativa.

Monereo (2023) complementa esta posición al señalar que el diálogo en la educación no solo debe centrarse en los aspectos cognitivos, sino también incluir la gestión emocional y la reflexión sobre incidentes críticos, eventos inesperados que desafían las expectativas, los cuales pueden utilizarse como áreas de oportunidad para establecer una conexión más profunda y significativa entre los actores educativos. Estos momentos permiten abordar no solo las preocupaciones académicas, sino también los aspectos emocionales que afectan el proceso educativo, reforzando la importancia de un enfoque dialógico que considere la dimensión emocional del aprendizaje para construir relaciones más resilientes y adaptativas.

En este sentido, el diálogo entre familia y escuela adquiere una relevancia crucial para abordar las necesidades emocionales del estudiante y promover un desarrollo integral. La seguridad socioemocional, sustentada en relaciones de confianza y apoyo mutuo, se presenta como un elemento clave para fomentar el compromiso escolar y el bienestar general del estudiante. Según Díaz et al. (2024), estas interacciones no solo fortalecen la participación activa en el aula, sino que también facilitan la formación de habilidades emocionales como la autorregulación y la empatía. Así, los incidentes críticos

pueden convertirse en catalizadores para establecer conexiones más significativas que potencien tanto el aprendizaje académico como el emocional.

Además, el aprendizaje socioemocional refuerza esta dinámica al proporcionar estrategias que integran a las familias como elementos dinámicos en el proceso educativo. Skoog-Hoffman et al. (2023) destacan que una colaboración auténtica entre las familias y las escuelas permite no solo abordar las preocupaciones emocionales de manera conjunta, sino también co-crear entornos educativos que sean inclusivos y culturalmente relevantes.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) subraya la importancia de las interacciones entre el hogar y la escuela como un sistema interconectado que fomenta el desarrollo socioemocional del estudiante. Según Martínez-Yarza et al. (2024), el compromiso escolar actúa como un mediador que transforma la participación familiar en una herramienta efectiva para mejorar las competencias emocionales de los estudiantes. Así, las relaciones resilientes entre familia y escuela se convierten en un pilar para afrontar incidentes críticos, considerando la dimensión emocional como soporte para el aprendizaje y el éxito académico.

Edwards (2016) sugiere que el diálogo continuo y bidireccional entre familias y escuelas es esencial para que los padres se sientan parte del proceso educativo. Cuando los padres participan en diálogos significativos con los docentes, fortalecen la confianza mutua y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Así mismo se introduce el concepto de escucha activa (Clark y Moss, 2001) que es clave en el enfoque dialógico. La escucha activa implica que tanto los educadores como las familias deben participar en un proceso de comprensión mutua, en el que las perspectivas de los estudiantes sean consideradas como voces significativas en el diálogo.

La implementación del diálogo familia-escuela en la práctica educativa

Para facilitar la comprensión de este enfoque en contextos prácticos, es valioso considerar algunos ejemplos de cómo se ha implementado el diálogo entre la familia y la escuela en instituciones específicas. En algunas comunidades escolares en Cataluña, España, los proyectos de comunidades de aprendizaje basados en los planteamientos de Freire y Flecha han promovido el diálogo entre familia, estudiantes y docentes mediante grupos interactivos, en los que voluntarios familiares participan en las aulas. Este modelo fomenta una relación horizontal y una corresponsabilidad en el aprendizaje, logrando mejoras significativas en el rendimiento académico y la cohesión social en las aulas (Elboj et al., 2002).

En un enfoque similar, escuelas en diversas zonas rurales de América Latina han implementado talleres de habilidades parentales en los que los padres aprenden a dialogar de forma efectiva con los docentes y a involucrarse en el aprendizaje estratégico de sus hijos. Estas experiencias permiten una colaboración más dinámica y un aprendizaje recíproco, donde los docentes también descubren cómo adaptar sus

métodos pedagógicos para responder mejor a las necesidades culturales de las familias (Domínguez, 2017).

El diálogo respetuoso y variado entre escuelas y familias desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela, como lo evidencia un estudio realizado en Alemania (Yotyodying et al., 2020). Los resultados mostraron que los padres perciben altos estándares en áreas como la cultura de bienvenida y la comunicación respetuosa, mientras que la cooperación educativa y la participación parental se encontraron en niveles más bajos. Esto subraya que la comunicación efectiva no solo mejora la percepción de los padres hacia las escuelas, sino que también se asocia directamente con la frecuencia y calidad de las conversaciones entre padres e hijos sobre temas escolares.

Otro estudio en Estados Unidos (Kelty y Wakabayashi, 2020) resalta cómo el diálogo bidireccional y las relaciones sólidas entre familias y escuelas son esenciales para el éxito educativo de los estudiantes, especialmente en comunidades desfavorecidas. Los hallazgos subrayan que actividades conjuntas, estrategias inclusivas y una comunicación basada en el respeto mutuo, favorecen el aprendizaje y la confianza entre las partes. Sin embargo, desafíos como la percepción de juicio hacia las familias y la falta de sensibilidad cultural en las escuelas dificultan que las familias se sientan acogidas y comprometidas. Para superar estas barreras, se proponen estrategias como visitas domiciliarias y el uso de mediadores culturales, integradas en un enfoque sistémico que considera las características locales y utiliza la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner para desarrollar políticas educativas sostenibles. Estas acciones no solo tratan a las familias como socios activos en la educación, sino que también generan un impacto positivo en comunidades caracterizadas por altos índices de pobreza, demostrando que el diálogo y la inclusión son herramientas clave para transformar la relación familia-escuela y mejorar los resultados educativos.

En Bogotá, Colombia, un estudio realizado por Pedraza et al. (2017) pone de manifiesto cómo la relación entre la familia y la escuela influye en el desempeño académico y social de los estudiantes de ciclo III de educación básica. Los resultados revelan que, aunque la interacción familia-escuela es percibida como limitada y centrada en aspectos disciplinarios o administrativos, aquellos estudiantes que recibieron acompañamiento activo en tareas y participaron en encuentros significativos entre padres y docentes mostraron mejores resultados académicos y sociales. La comunicación efectiva y el compromiso parental emergen como factores clave para el éxito escolar. Como contribución, el estudio propone estrategias participativas, como talleres conjuntos y espacios de diálogo, para fortalecer la colaboración entre familias y escuelas. Además, enfatiza la necesidad de construir una cultura de corresponsabilidad que supere barreras culturales y estructurales, fomentando un trabajo conjunto dirigido al desarrollo integral de los estudiantes en contextos de diversidad estructural y socioeconómica.

Escalante Rodríguez (2020) realiza un estudio comparativo entre dos telesecundarias en Tabasco, México, y destaca cómo la comunicación efectiva y el

involucramiento parental activo influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. En la telesecundaria A, caracterizada por reuniones regulares, grupos de WhatsApp y visitas frecuentes de los padres, se observó un impacto positivo en el desempeño estudiantil, respaldado por una mayor participación de las familias en actividades escolares. En contraste, la telesecundaria B, con estrategias limitadas y un involucramiento parental pasivo, mostró resultados académicos menos favorables. Este análisis resalta la necesidad de establecer canales de comunicación bidireccionales y actividades integradoras que fomenten la participación entre familias y escuela. Además, se subraya que factores como la infraestructura y los recursos existentes son decisivos para el éxito de estas estrategias. En contextos socioeconómicos diversos, el estudio enfatiza la necesidad de diseñar prácticas de involucramiento adaptadas para fortalecer el crecimiento académico y social de los alumnos, mejorando simultáneamente la relación entre escuela y comunidad.

Los estudios analizados reflejan de manera contundente que el diálogo efectivo entre familias y escuelas es una herramienta clave para fomentar el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Estas experiencias en contextos diversos subrayan que el diálogo, el respeto mutuo y la corresponsabilidad son pilares fundamentales para fortalecer esta relación. Sin embargo, los desafíos culturales, estructurales y contextuales aún limitan la interacción efectiva, evidenciando la necesidad de estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad entre los estudiantes. El diálogo no solo conecta, sino que transforma, siendo un puente entre la familia y la escuela que permite que ambas partes se conviertan en socios activos en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

En el análisis de la relación familia-escuela, el diálogo auténtico emerge como un eje transformador indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, al considerar el panorama en México, se observa una preocupante carencia de investigaciones que aborden de manera profunda y sistemática este tema. La literatura existente, aunque valiosa, se concentra predominantemente en contextos internacionales o generales, dejando un vacío significativo respecto a las dinámicas locales, los retos específicos y las oportunidades que este enfoque presenta en nuestras comunidades educativas.

La ausencia de estudios contextualizados limita la capacidad de los educadores, familias y autoridades educativas para implementar estrategias efectivas que fortalezcan esta relación. A pesar de los avances teóricos, como los modelos de Bronfenbrenner, Epstein y Hermans, en México se requiere un esfuerzo sostenido para adaptar estas perspectivas a nuestra realidad, caracterizada por profundas desigualdades sociales, diversidad cultural y retos estructurales en el sistema educativo.

La implementación del diálogo en la relación familia-escuela enfrenta desafíos y limitaciones. Un obstáculo común es la resistencia al cambio en comunidades educativas

que han adoptado prácticas tradicionales de comunicación unidireccional. En estos casos, puede ser difícil romper con la visión de que la escuela es la única responsable del aprendizaje del niño, y que el rol de los padres es secundario. Además, la falta de formación de los docentes en habilidades de comunicación y gestión de conflictos limita su capacidad para facilitar diálogos significativos con las familias.

Otro reto es la disponibilidad de recursos. La creación de espacios de diálogo efectivos requiere tiempo, preparación y en algunos casos, la implementación de herramientas tecnológicas para facilitar el acceso a las familias que no pueden asistir presencialmente. Las barreras de lenguaje y culturales también representan un desafío, especialmente en comunidades diversas donde la interpretación cultural de la participación y la comunicación puede diferir.

A pesar de estos desafíos, hay recomendaciones que pueden ayudar a que el enfoque dialógico sea implementado de manera efectiva en diferentes contextos educativos. Primero, es fundamental que las escuelas ofrezcan formación en comunicación dialógica y resolución de conflictos para docentes y familias, desarrollando sus habilidades para facilitar el diálogo y para construir una cultura de respeto y comprensión mutua. Además, la implementación de herramientas digitales puede ofrecer nuevas oportunidades de comunicación para padres que no pueden participar de manera presencial, reduciendo así las barreras logísticas y aumentando la accesibilidad.

El establecimiento de espacios de participación regular en las decisiones escolares, como consejos de participación parental, fomenta la inclusión de la voz de los padres en la toma de decisiones. Estos espacios permiten que las familias y los docentes construyan un sentido de responsabilidad compartida, reconociendo sus roles como colaboradores en la educación del niño. Además, para que la participación familiar sea efectiva, es importante que se respeten y valoren las experiencias y perspectivas de cada familia, lo que implica un cambio cultural en la comunidad educativa.

Asimismo, es crucial reconocer que un enfoque dialógico no se limita al intercambio de información, sino que implica co-construir significados y objetivos compartidos que trasciendan el ámbito académico. Esta visión requiere del compromiso de todos los actores y de políticas públicas que prioricen el involucramiento activo de las familias en el proceso educativo, no como observadores pasivos, sino como socios estratégicos.

En resumen, avanzar de la comunicación tradicional hacia un diálogo genuino en la relación familia-escuela no solo enriquece el proceso educativo, sino que también sienta las bases para una educación que valore la diversidad de voces y promueva un desarrollo humano más integral. La Teoría del Self Dialógico proporciona una lente valiosa para comprender cómo el diálogo continuo y respetuoso entre las distintas esferas de influencia contribuye a la formación de un *self* complejo y adaptativo en los estudiantes, creando así las condiciones para que puedan desarrollarse plenamente en lo académico, lo social y lo emocional.

AGRADECIMIENTOS

Los investigadores agradecen el financiamiento otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), México. CVUs: 1313846 y 1258067.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdul-Adil, J. y Farmer, A. (2006). Inner-City African American Parental Involvement in Elementary Schools Getting Beyond Urban Legends of Apathy. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 1–12. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.2006.21.1.1>
- Acuña, N., Concha, B., La Fuente, B. de, Medina, R. y Cárcamo, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule* (55), 59–70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 19 (38). <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Bone-Montaña, A., Porozo-Montaña, B y Zúñiga-Delgado, M. (2024). La comunicación entre padres de familia y docentes como estrategia para el desarrollo cognitivo de los estudiantes de segundo año de básica. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 1 (8), 4188-4199. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4188-4199>
- Brendtro, L. (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming children and youth*, 15(3), 162-166. https://www.researchgate.net/publication/234721190_The_Vision_of_Urie_Bronfenbrenner_Adults_Who_Are_Crazy_about_Kids
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.
- Campoverde-Castillo, A., Idrobo-Contento, J. y Zambrano-Mendoza, Y. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 4 (5) 138-156. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83–95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545414007>
- Castrillón-Correa, E., Precht Gandarillas, A., Valenzuela, J. y Nikola Cudina, J. (2021). Estudios sobre la relación familia-escuela (2008-2018): Un análisis bibliométrico

- de la producción académica en español. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00112. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.12>
- Ceballos López, N. y Saiz Linares, A. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305–326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de educación secundaria y media superior. Informe ejecutivo 2023*. MEJOREDU.
- Dias, P., Veríssimo, L., Carneiro, A. y Duarte, R. (2024). The role of socio-emotional security on school engagement and academic achievement: Systematic literature review. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437297>
- Domínguez, F. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81–109. <https://doi.org/10.15366/rep2017.2.2.005>
- Edwards, P. A. (2016). *New Ways to Engage Parents: Strategies and Tools for Teachers and Leaders, K–12*. Teachers College Press.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Graó. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. *Center on Families Communities, Schools and Children's Learning*, 3. <https://eric.ed.gov/?id=ED343715>
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L. et al. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA. Corwin.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. (2023). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Escalante Rodríguez, G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. Tla-melaua, *Revista de Ciencias Sociales*, 14(48), 175-193. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4257085>

- Faires, J., Nichols, W. y Rickelman, R. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21(2), 95-215. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710050144340>
- Flecha, R. (2020). Contributions from Social Theory to Sustainability for All. *Sustainability*, 12(23), 9949. <https://doi.org/10.3390/su12239949>
- Flecha, R. (2021). *How Dialogic Educational Research Reconnects Communities*. AMIE, NW 14 Communities, Families, and Schooling in Educational Research. <https://www.amie.education>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Frontado de Villamizar, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Científica*, 5(18), 345-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- García, F. J. y Moliner, L. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: Un programa para la acción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 327–336. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311029>
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H.J.M. y Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. y Van Loon, R.J.P. (1993). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *The American Journal Psychology*, 47(1), 23-33.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 17(32), 39-52.
- Kelty, N. E. y Wakabayashi, T. (2020). Family engagement in schools: Parent, educator, and community perspectives. *SAGE Open*, 10(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>

- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lasswell, H. D. (1972). *The future of world communication: Quality and style of life*. Papers of the East-West Communication Institute, East-West Center.
- Macia Bordalba, M., (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (10), 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Macia, M. y Garreta, J. (2020). La comunicación Familia-Escuela: Realidades, Desafíos y Nuevos Rumbos. En Mora, M. y Cárcamo, H. (Ed.), *Familia, Escuela y Sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo*. (pp. 68-89). Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J. y Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297-4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Mendoza-Santana, M. I. y Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), e24. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2308/230801332002/>
- Monereo, C. (2022). Professional identity in education from the perspective of a dialogical self theory. En C. Monereo (Ed.), *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. Information Age Publishing, INC.
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15–37. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/43>
- Padilla, C. y Madueño, M. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información tecnológica*, 33(5), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>
- Palomares, A. (2014). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (25), 277–298. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12

- Patrikakou, E. (2008). *The Power of Parent Involvement Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Center of Innovation and Improvement. <http://www.centerii.org/search/resources/powerparinvolve.pdf>
- Pedraza, A. P., Salazar, C. P., Robayo, A. E. y Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Revista Análisis*, 49(91), 301–314. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>
- Pire Rojas, A. (2022). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 75-84. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-75.pdf>
- Rivas Borrell, S. y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Skoog-Hoffman, A., Coleman, B., Nwafor, E., Lozada, F., Olivo-Castro, S. y Jagers, R. (2023). *Building authentic school-family partnerships through the lens of social and emotional learning*. CASEL Innovations Series.
- Yotyodying, S., Dettmers, S. y Jonkmann, K. (2020). Quality features of family–school partnerships in German schools: Measurement and association with parent–child communication about school. *Children and Youth Services Review*, 115, 105078. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105078>
- Zambrano-Mendoza, G. y Viguera-Moreno, J.A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448–473. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293>