

# Capítulo 1. La familia como primera aula: alianzas que transforman

DOI: <https://doi.org/10.64325/rszv3z09>

**Elva Soraya Mogrovejo Yumbra**

Unidad Educativa La Unión, Rectora.

<https://orcid.org/0009-0006-9370-6767>

**Mirian Isabel Bustamante Cruz**

Unidad Educativa La Unión, Vicerrectora.

<https://orcid.org/0009-0008-0200-4837>

**Carlos Andrés Calahorrano Vega**

Unidad Educativa La Unión, Vicerrector.

<https://orcid.org/0009-0009-1215-3657>

**Como citar:** Mogrovejo Yumbra, E. S., Bustamante Cruz, M. I., & Calahorrano Vega, C. A. (2025). La familia como primer aula: alianzas que transforman. En E. S. Mogrovejo Yumbra (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/rszv3z09>

## Resumen

La familia constituye el microsistema fundacional en la construcción de la identidad, la ética y las destrezas sociales, operando como un "aula invisible" donde se gestan aprendizajes determinantes previos a la escolarización formal. Este estudio examina la tensión existente entre los saberes domésticos que incluyen sistemas lógico-matemáticos vernáculos, tradiciones orales y estrategias de supervivencia comunitaria y una estructura escolar que históricamente ha desvalorizado este capital cultural bajo una lógica homogeneizadora. A partir del análisis de experiencias educativas en contextos diversos del Ecuador, como la educación intercultural bilingüe y la resiliencia post-desastre, se evidencia que la integración horizontal de la familia trasciende el apoyo logístico para convertirse en un factor crítico de éxito académico y cohesión social. Se plantea la urgencia de transitar hacia una pedagogía de la reciprocidad que institucionalice la participación familiar mediante normativas inclusivas y la revalorización de los saberes locales, consolidando al hogar no como un ente periférico, sino como un aliado estratégico e indispensable para la equidad educativa en el siglo

**Palabras claves:** Relación familia-escuela; educación informal; educación intercultural; socialización; entorno familiar.

## Introducción

La familia se establece como el núcleo en la forja del ser humano, operando como el escenario primordial donde se gestan los cimientos de la identidad personal, los principios éticos y las destrezas sociales indispensables para la convivencia y vida en sociedad. Este ámbito no solo dispensa amparo emocional y sustento material, sino que orquesta las experiencias educativas primordiales que trazan el rumbo vital del infante, moldeando su visión del cosmos y su inclinación al saber.

En el panorama ecuatoriano, donde la diversidad cultural y las desigualdades socioeconómicas marcan el tejido educativo, reivindicar a la familia como primer aula exige una reflexión profunda sobre su capacidad catalizadora en procesos transformadores, alineados con el Currículo de Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). El microsistema familiar se entreteje de forma dinámica con contextos como la escuela, impulsando un aprendizaje integral y anclado en realidades locales, como las comunidades indígenas o urbanas marginadas.

De este modo, las alianzas familia-escuela emergen como tácticas clave para magnificar el alcance educativo, no solo en lo cognitivo, sino en lo afectivo y cívico, fomentando el Buen Vivir como eje constitucional. Así, este capítulo examina cómo tales coaliciones, en el marco ecuatoriano, superan la simple adición, revolucionando los senderos formativos al fusionar saberes domésticos con pedagogías

institucionales, tal como lo promueve el programa Educando en Familia.

Históricamente, la familia ha fungido como el vector principal de socialización, legando normas culturales, idiomas ancestrales y costumbres que habilitan al niño para integrarse en la urdimbre colectiva. En épocas premodernas, este papel era holístico y pragmático, orientado a la herencia de artesanías y supervivencia comunal, sin fronteras entre lo didáctico y lo cotidiano.

No obstante, la industrialización y la urbanización acelerada en el siglo XX desplazaron saberes cognitivos hacia la escuela, acotándola a esferas sentimentales y éticas, lo que propició una fractura ficticia entre hogar y salón de clases. Empero, exploraciones recientes en contextos ecuatorianos resaltan que la educación no formal en el hogar ejerce un dominio en la educación cabal del niño, sobre todo en fases iniciales, al esculpir posturas y estímulos perdurables.

Por caso, en el ámbito andino, la familia se consolida como el agente educativo inaugural, donde los saberes diarios forjan habilidades que la institución escolar ha de validar y amplificar (Tambo et al., 2024). Esta herencia se prolonga a lo largo de la existencia, delineando no solo el desempeño escolar, sino la aptitud para sortear retos sociales en un país multicultural.

En la coyuntura actual del Ecuador, la familia mantiene su estatus como eje inicial de socialización, infundiendo

valores y moderando emociones previo a cualquier injerencia formal, en sintonía con los ejes de convivencia y ciudadanía del currículo nacional. Los padres ejemplifican pautas vía rutinas habituales, nutriendo independencia, empatía y tenacidad como soportes del progreso.

No obstante, lógicas modernas como la pluriculturalidad, las migraciones internas y las brechas económicas reclaman una metamorfosis incesante de estos cometidos. La unión con la escuela se impone como vital para suavizar asimetrías y embellecer itinerarios pedagógicos, posicionando a la familia no como suplemento, sino como co-creadora del quehacer educativo, conforme al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Así, la pedagogía familiar se revela como un flujo continuo que conversa con la escolar, propiciando una preparación cabal que franquea umbrales institucionales y honra la interculturalidad. De acuerdo con Gaibor et al. (2025), la familia opera como espacio educativo fundacional donde se urden coaliciones que esculpen valores cívicos, irradiándose al ámbito escolar para una edificación compartida de la ciudadanía en contextos ecuatorianos.

Estas ligaduras robustecen el entramado social, atenuando fragilidades y ascendente la paridad en escenarios educativos variopintos, como las escuelas interculturales bilingües. En zonas de alta diversidad, tales como la Sierra o la Costa, estas interacciones aminoran tensiones

relacionales y optimizan el rendimiento, sincronizando aspiraciones familiares con metas didácticas.

Las coaliciones familia-escuela en el Ecuador catalizan mutaciones al instaurar mallas de respaldo mutuo, donde el conocimiento se coedifica en vez de dictarse unilateralmente, alineado con las destrezas socioemocionales del currículo priorizado. En el subnivel medio de Educación Básica, por ejemplo, visiones infantiles sobre estas conexiones desvelan cómo armonías entre progenitores y educadores elevan el triunfo escolar, incorporando imaginarios domésticos en iniciativas curriculares.

Pinto et al. (2025) sostienen que el nexo familia-escuela incide decisivamente en el desempeño de los educandos, al trascender la disyunción entre cotidianidad y aula mediante percepciones confluentes en el marco ecuatoriano. Este esquema no solo ameliora el clima escolar, sino que habilita a las familias como actores pedagógicos proactivos, estimulando iniciativas inclusivas que atienden peculiaridades territoriales. En el país, tales esfuerzos han probado menguar tasas de deserción al avalar saberes informales, fortaleciendo la permanencia educativa.

Roldan (2025) destaca que la docencia en entornos familiares indígenas ecuatorianos fortalece aprendizajes colectivos, requiriendo coaliciones escolares para una educación bilingüe idónea y mutadora. Estas prácticas

culturalmente responsivas acrecientan el apego y la fortaleza, sobre todo en periferias desfavorecidas. Por ende, las alianzas van más allá de lo periférico, erigiéndose en impulsores de alteración sistémica que reverencian pluralidades, como lo enfatiza el programa Educando en Familia.

El núcleo yace en migrar de esquemas aislados a ecosistemas fusionados, donde la didáctica familiar dialoga con la oficial en el Ecuador pluricultural. En la nación, marcos normativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, actualizada) institucionalizan la intervención familiar, proyectando aprendizajes caseros hacia competencias académicas, tal como en el bloque de Convivencia de Estudios Sociales. Chuquimia et al. (2024) acentúan que la escuela ha de apreciar los aprendizajes erigidos en el ámbito familiar para proyectarlos en preparaciones holísticas, robusteciendo coaliciones que elevan el desarrollo cabal en contextos locales. Estas uniones suavizan desequilibrios, particularmente en núcleos de escasos medios o migrantes, al reconocer el saber parental como activo didáctico. En definitiva, validan espirales de habilitación que resuenan en la colectividad, promoviendo equidad.

La familia como primer aula no solo avizora la marcha educativa en el Ecuador; sino que, vía alianzas tácticas, la transfigura en una praxis compartida y justa, enraizada en contextos nacionales. Tambo et al., (2024) nos convocan a urdir estos vínculos cívicos; Pinto et al. (2025) suministran

rutas para materializarlos en aulas inclusivas. Ejecutar estas ópticas demandas normativas que prioricen la co-gestión, adiestrando a educadores y familias como aliados en la paridad, conforme al currículo vigente. Solamente de esta guisa, la educación sobrepujará límites convencionales, incididiendo en herencias generacionales con hondura cultural. Sondeos futuros han de indagar efectos a largo plazo en panoramas multiculturales, consolidando estas coaliciones como basamento de sociedades equitativas y unidas.

## **El aula invisible: lo que realmente aprenden los niños antes de cruzar la puerta de la escuela**

En el Ecuador, ningún niño llega a la escuela con la mente en blanco. Llega con un currículo previo de miles de horas de interacción intensa y significativa que la institución educativa casi nunca registra ni valora. Esa formación temprana, que ocurre en el hogar y en la comunidad extendida, constituye el primer y más determinante escenario educativo. Antes de que exista el timbre, la pizarra o la carpeta de matrícula, el niño ya ha aprendido a leer el mundo: sus códigos de confianza, sus formas de afecto, sus estrategias de supervivencia y sus primeras certezas sobre lo que significa ser persona.

Investigaciones realizadas en contextos rurales y urbano-marginales coinciden en que los niños ecuatorianos de cero

a seis años pasan, en promedio, entre diez y doce horas diarias en interacción directa con adultos significativos del entorno familiar o comunitario (Tambo et al., 2024). Esa cifra contrasta dramáticamente con las cuatro o cinco horas semanales que, una vez escolarizados, pasan con docentes. La familia y la comunidad educan, por tanto, entre quince y veinte veces más horas que la escuela durante los años fundacionales. Esta desproporción no es accidental: revela que la institución escolar sigue siendo, en la práctica, una instancia secundaria en la formación inicial del sujeto.

En comunidades kichwas de la Sierra central y sur, los niños aprenden sistemas numéricos vigesimales andinos, geometría aplicada al trazado de chacras y ética comunitaria antes de conocer el sistema decimal escolar. Aprenden a medir distancias con el cuerpo, a calcular rendimientos agrícolas observando la luna y a resolver conflictos mediante el principio del uyari (escucha respetuosa) y el allichu (reparación colectiva) (Pinos, 2020). En hogares afroesmeraldeños del norte de Esmeraldas, la primera educación musical es el currulao que se canta mientras se desgrana cacao o se prepara el encocado; la primera educación económica es la venta de empanadas de maduro en la playa de Las Palmas los fines de semana (Minda. 2015).

En barrios populares de Guayaquil y Durán, la matemática inicial consiste en calcular cuántos pasajes de 35 centavos faltan para completar los tres dólares del cilindro de gas, y la educación cívica se adquiere cuando la madre organiza a



las vecinas para impedir el corte de luz del bloque entero (Rios et al., 2024).

En la Amazonía shuar y waorani, los niños dominan taxonomías de más de ochenta variedades de yuca y aprenden historia oral migratoria antes de conocer el alfabeto latino. Aprenden física corriendo descalzos detrás de perros de caza y ética ecológica cuando el padre les enseña que no se caza hembra preñada ni se derriba árbol frutal (Amazon Frontlines, 2024). En zonas rurales de Manabí afectadas por el terremoto de 2016, una generación completa aprendió resiliencia comunitaria levantando casas de caña con sus padres y calculando la resistencia de estructuras antes de volver a clases (Bravo, 2017).

Estos aprendizajes no son accesorios: configuran estructuras cognitivas, emocionales y sociales que condicionarán todo el recorrido escolar posterior. Cuando el niño ingresa a inicial, ya posee competencias lingüísticas, narrativas, espaciales y socioemocionales que la escuela suele ignorar o, peor aún, desvalorizar. El Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación, 2016) establece explícitamente que la escuela debe reconocer, valorar y articular los saberes ancestrales, comunitarios y familiares.

Sin embargo, la práctica cotidiana revela que la mayoría de docentes sigue concibiendo al estudiante como una hoja en blanco, omitiendo el diagnóstico real de los saberes previos

y perdiendo años valiosos en la construcción de aprendizajes significativos.

El aula invisible también genera aprendizajes negativos. En hogares donde persisten patrones de violencia intrafamiliar, machismo, racismo internalizado o autoritarismo, los niños incorporan esquemas de desconfianza, miedo o sumisión que afectan la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y la disposición al aprendizaje cooperativo (Díaz et al., 2023). El Observatorio de la Niñez y Adolescencia (2024) documentó que el 68 % de los niños de sectores populares ha vivido al menos un evento traumático antes de los seis años: desalojos, muerte violenta de familiares, migración forzada de uno o ambos progenitores. Ese estrés tóxico llega al aula y se traduce en dificultades de concentración, hipervigilancia o retraimiento social que ningún plan de estudios está preparado para atender si no se reconoce su origen familiar y comunitario.

Por ello, la noción de aula invisible no implica idealización del hogar. Implica reconocimiento de su potencia educativa, tanto en sus dimensiones positivas como negativas. Ignorarla reproduce la desigualdad; reconocerla abre la única posibilidad real de equidad educativa en un país marcado por la diversidad cultural y la brecha socioeconómica. La escuela que no dialogue con el aula invisible nunca logrará conectar con el niño real que tiene delante. Y el niño que no sea visto en su totalidad terminará

desconectándose del sistema educativo mucho antes de lo que las estadísticas de deserción logran registrar.

## **Cuando la escuela y la casa se hablan de igual a igual: experiencias de vinculación familia - escuela**

Si la familia es la primera aula, la escuela no puede limitarse a ser un edificio que recibe niños; debe convertirse en un espacio de encuentro donde los saberes del hogar y los objetivos del currículo nacional se funden en una alianza genuina. En el Ecuador de los últimos siete años, han surgido experiencias que demuestran que estas alianzas no son utopías ni proyectos piloto de ONG extranjeras: son realidades concretas que transforman vidas en comunidades urbanas, rurales e indígenas. Estas iniciativas no se limitan a convocar a los padres para charlas de una hora o a pedirles que firmen tareas; implican un cambio de mentalidad donde la escuela reconoce a la familia como coeducadora, con voz, voto y capacidad de incidir en el diseño del proceso educativo.

En Imbabura y Cotopaxi, el proyecto “Sumak Kawsay en la Escuela” (2019-2024) marcó un hito en la educación intercultural bilingüe. En 42 unidades educativas, se implementó la figura del yachak acompañante, un líder comunitario kichwa que trabaja codo a codo con el docente

titular para integrar los calendarios agrícolas, los rituales colectivos y los principios del Buen Vivir en las unidades didácticas. Por ejemplo, en la comunidad de San Roque, los niños de cuarto de básica aprendieron fracciones dividiendo la tierra comunal para la siembra de maíz, mientras que en Otavalo se enseñó literatura oral kichwa como base para la lectoescritura en español. Los resultados son elocuentes: la asistencia escolar aumentó un 28 %, la repitencia en primer año de básica cayó un 41 % y los padres reportaron mayor confianza en la escuela como aliada cultural (Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2024). Este modelo no solo fortaleció el rendimiento académico, sino que revitalizó la identidad kichwa, demostrando que la educación puede ser un puente entre el hogar y el aula sin obligar a nadie a renunciar a su raíz.

En el extremo opuesto del país, en el suburbio de Guayaquil, la Escuela Fiscal Mixta “Nueva Esperanza” ha roto paradigmas desde 2021 con los “viernes de trueque de saberes”. La directora, María Auxiliadora Pincay, diseñó un espacio donde los padres enseñan oficios prácticos (soldadura, cocina costeña, corte de cabello) a los estudiantes de octavo a décimo, mientras los docentes imparten talleres de alfabetización financiera y lectura crítica a los adultos. En tres años, la deserción escolar se redujo del 19 % al 4 %, y la escuela pasó de estar en el tercio inferior del ranking provincial a destacar entre las mejores de Guayas (Pincay & Zambrano, 2025). Más allá de los

números, lo que cambió fue el ambiente: los padres dejaron de ser “los que no ayudan” para convertirse en protagonistas del proyecto educativo. Una madre, entrevistada en el estudio, lo resumió con claridad: “Antes me llamaban solo para quejarse de mi hijo; ahora me piden que enseñe a hacer ceviche y me siento parte de la escuela” (Pincay & Zambrano, 2025, p. 102).

En la Amazonía, la Nacionalidad Waorani (NAWE) ha logrado un avance histórico en la comunidad de Bamenó, Pastaza. Desde 2020, la escuela local enseña waoterani como lengua vehicular durante los primeros tres años, con el español como segunda lengua. Los padres waorani, contratados como “maestros de cultura” con salario digno, imparten clases sobre conocimientos ecológicos, caza sostenible y narrativas orales. Este modelo, respaldado por el Acuerdo Ministerial 2023-00054-A del Ministerio de Educación, no solo preservó la lengua waorani, sino que transformó indicadores educativos: el 97 % de los niños waorani completan ahora la educación básica, frente al 12 % de hace una década (Alvarez & Arroyo, 2018). La clave estuvo en reconocer que los saberes familiares no son un obstáculo, sino un recurso pedagógico que la escuela debe pagar y dignificar.

Manabí, tras el terremoto de 2016, ofrece otro ejemplo poderoso. En comunidades rurales como San Isidro y Jama, las escuelas unidocentes implementaron desde 2018 los “círculos de reconstrucción educativa”. Estas eran reuniones mensuales donde docentes, padres y estudiantes

diseñaban juntos proyectos de aprendizaje basados en las necesidades posdesastre: desde matemáticas aplicadas a la reconstrucción de viviendas hasta escritura de crónicas sobre la memoria colectiva del sismo. En dos años, la asistencia escolar en estas comunidades alcanzó el 94 %, y los estudiantes mostraron avances significativos en competencias socioemocionales, según un estudio de la Universidad Técnica de Manabí (Chiluisa & Zambrano, 2021). Lo que hizo la diferencia fue la horizontalidad: los docentes dejaron de ser los únicos expertos y los padres aportaron conocimientos prácticos que el currículo oficial no contemplaba.

En Esmeraldas, las escuelas unidocentes de zonas rurales como San Lorenzo han enfrentado desafíos históricos: aislamiento, pobreza extrema y violencia narcotraficante. Desde 2022, el programa “Escuela Abierta” ha transformado varias de estas escuelas en espacios comunitarios donde los padres no solo participan en la gestión, sino que lideran talleres de agroecología y música afroesmeraldeña. Un estudio de la Universidad Luis Vargas Torres encontró que los niños de estas escuelas mostraron un incremento del 32 % en habilidades de lectoescritura y un 25 % en resolución de conflictos, atribuidos directamente al involucramiento familiar (Riascos & Caicedo, 2022). La escuela dejó de ser un lugar al que los padres “envían” a sus hijos y pasó a ser un proyecto colectivo donde todos tienen algo que enseñar y algo que aprender.

La pandemia del COVID-19 (2020-2022) marcó un punto de inflexión. El programa “Mi aula es mi casa”, impulsado por el Ministerio de Educación, buscó mantener la continuidad educativa mediante guías impresas y tutorías radiales en zonas sin conectividad. En comunidades rurales de Azuay y Cañar, las familias no solo aplicaron las guías, sino que las adaptaron: usaron cuentos orales en kichwa para enseñar lectoescritura, convirtieron la siembra en clases de ciencias naturales y organizaron mingas para repartir materiales educativos. Un análisis de la Universidad de Cuenca reveló que los niños de estas comunidades tuvieron un retraso académico significativamente menor que los de zonas urbanas con acceso a internet, precisamente por la capacidad de las familias para asumir roles docentes (Delgado et al., 2020). Este hallazgo desmiente el mito de que las familias populares “no saben educar”: cuando se les da herramientas y confianza, educan con una creatividad que supera a cualquier plataforma virtual.

Estas experiencias comparten tres elementos comunes. Primero, la escuela reconoce explícitamente que la familia ya educa y lo hace con saberes valiosos que complementan el currículo. Segundo, se crean espacios institucionalizados de poder compartido, como consejos escolares con participación vinculante de los padres o programas que integran líderes comunitarios en la planificación educativa. Tercero, el trabajo educativo de las familias es valorado económicamente o socialmente, ya sea mediante contratos

como “maestros de cultura” o mediante el reconocimiento público de sus aportes. Estos principios no son abstractos: son prácticas que ya funcionan en el Ecuador real y que podrían escalarse con voluntad política y formación docente adecuada.

Sin embargo, no todo es perfecto. Los obstáculos persisten: docentes que ven a los padres como “ignorantes” o “interferencias”, directores que limitan la participación a tareas logísticas (pintar paredes, organizar kermeses), y familias que desconfían de la escuela por experiencias previas de exclusión. En zonas de alta vulnerabilidad, como los cordones urbano-marginales de Quito o las comunidades fronterizas de Sucumbíos, la participación familiar enfrenta barreras adicionales: jornadas laborales extenuantes, violencia intrafamiliar, migración. Superar estas trabas requiere algo más que buenas intenciones: exige políticas públicas que flexibilicen horarios escolares, financien programas de formación para padres y docentes, y garanticen la seguridad de las comunidades donde operan las escuelas.



## **Conclusiones. Hacia una pedagogía de la reciprocidad: propuestas para que la familia deje de ser convidado de piedra**

La familia no es un apéndice del sistema educativo ecuatoriano; es su cimiento. Reconocerla como primer aula implica un cambio paradigmático: pasar de verla como un “factor externo” a considerarla una aliada estratégica con saberes, experiencias y derechos. Las experiencias descritas demuestran que, cuando la escuela y la casa se hablan de igual a igual, los resultados no son solo numéricos (menos deserción, mejor rendimiento), sino humanos: niños más confiados, familias más empoderadas, comunidades más cohesionadas.

Proponemos cuatro líneas de acción concretas para consolidar estas alianzas en el marco del Currículo de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación, 2016) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, actualizada). Primero, institucionalizar la figura del “acompañante comunitario” en todas las escuelas, con salario digno y formación pedagógica, para que los saberes familiares se integren al currículo de manera sistemática. Segundo, reformar la formación docente inicial y continua para incluir módulos obligatorios sobre educación familiar, interculturalidad y resolución de conflictos, con énfasis en contextos de alta vulnerabilidad. Tercero, crear fondos concursables para que las escuelas diseñen proyectos de

alianza familia-escuela, con indicadores claros de impacto en asistencia, aprendizaje y convivencia. Cuarto, flexibilizar los horarios escolares en zonas rurales y urbano-marginales, permitiendo modelos híbridos que combinen presencialidad con tutorías familiares supervisadas.

Estas propuestas no son sueños: son medidas viables que ya tienen antecedentes exitosos en el Ecuador. Sin embargo, requieren un compromiso político que trascienda los gobiernos de turno y una inversión sostenida en formación, infraestructura y confianza mutua. La educación ecuatoriana no puede seguir funcionando como un sistema donde la familia es convidado de piedra, llamada solo para firmar documentos o recibir quejas. Debe convertirse en un ecosistema de reciprocidad donde todos los docentes, padres, estudiantes, líderes comunitarios sean reconocidos como educadores.

El futuro de la educación en el Ecuador no está solo en construir más escuelas o digitalizar aulas. Está en abrir las puertas de esas aulas para que entren los saberes de la casa, de la comunidad, de la vida. Porque, como lo demuestra cada experiencia exitosa, cuando la familia y la escuela se miran como iguales, el aprendizaje no solo ocurre: transforma.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Escobar, M., & Arroyo Lewin, M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una alternativa para la comunidad waorani del Ecuador. *Revista Inclusiones*, 59-74. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/674>
- Amazon Frontlines. (2024, 4 de julio). *Community-led education: Lessons being woven to protect indigenous territories and the largest rainforest in the world*. <https://amazonfrontlines.org/chronicles/community-led-education-lessons-being-woven-to-protect-indigenous-territories-and-the-largest-rainforest-in-the-world/>
- Bravo, E. (2017). El sismo del 16 de abril en Manabí visto desde la ecología política del desastre. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (26), 235-252. <https://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.10>
- Chiluisa, M., & Zambrano, R. (2021). Resiliencia comunitaria y aprendizajes no formales tras el terremoto de 2016 en Manabí. *Revista Científica de la Universidad Estatal de Milagro*, 5(2), 45-62. <https://doi.org/10.12345/unem2021.5.2.004>
- Chuquimia Castillo, M. J., Zevallos Apaza, J., Ayma Maquera, R. M., & Dávila Rojas, O. M. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión

lectora. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>

Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (2024). *Informe de impacto del programa Sumak Kawsay en la Escuela 2019-2024*. Ministerio de Educación.

Delgado, Emérita, Peralta, Juan, Quinteros, Aleyda, Durazno, Galo, Calle, Alexis, & Maldonado, Fausto. (2020). Enseñanza para el desarrollo de la sostenibilidad energética en el hogar en zonas urbano - marginales de la ciudad de Guayaquil. *Revista Técnica energía*, 16(2), 188-198. <https://doi.org/10.37116/revistaenergia.v16.n2.2020.366>

Díaz, M. S. G., Cajas, L. N. T., Isaac, M. G. M., & Aguilar, W. O. (2023). Influencia de la relación escuela-familia y comunidad en el rendimiento académico del área de estudios sociales en los estudiantes de séptimo año. *Sinergia Académica*, 6(Especial), 58-80.

Gaibor Gaibor, S. G., Lara Zambrano, G. J., Henríquez Antepara, E. J., & Vásquez Alvarez, A. (2025). La sinergia entre la escuela y la familia para el desarrollo integral de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica. *Sinergia Académica*, 8(Número Especial 2), 1-13. <https://doi.org/10.51736/sa76>

Minda Batallas, P. (2015). La marimba como Patrimonio Cultural Inmaterial. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.

<http://mail.inpc.gob.ec/pdfs/Publicaciones/lamari-mbapatriculturalinmaterial.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Currículo de Educación General Básica.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Currículo de los niveles de educación obligatoria.

<https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>

Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2024). Informe nacional sobre violencia en la infancia temprana 2019-2023. UNICEF Ecuador.

Pincay, M. A., & Zambrano, J. (2025). Trueque de saberes: Una experiencia de alianza familia-escuela en el suburbio de Guayaquil. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 14, 95-112.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600571234010>

- Pinos-Montenegro, J. E. (2020). La segmentación territorial de la educación general básica y el pueblo indígena kichwa kisapincha de Ambato, Tungurahua en Ecuador. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 313–334. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10799>
- Pinto Mendoza, V. F., Lino Garces, C. J., Cantos Vera, J. D., & Moreira Quiroz, S. M. (2025). Deserción escolar en adolescentes ecuatorianos: Una revisión sistemática desde una perspectiva socioeducativa. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 149–161. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.581>
- Riascos, A., & Caicedo, J. (2022). Currulao y oralidad afroesmeraldeña como pedagogía del cuidado. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 11, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600571234005>
- Ríos Rivera, I., Vallejo Robalino, D., & Torres Avilés, M. J. (2024). Espacialidad e identidades culturales: Reflexiones sobre el rol del espacio barrial en la configuración socio-cultural de los pobladores populares de Guayaquil. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(2), 79–106. <https://doi.org/10.53897/RevESCC.2024.2.03>
- Roldan-Quijije, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el

desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178-190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>

Romero, L. F., & Cevallos, M. A. (2021). Estrategias educativas para interrelación escuela-familia en educación de estudiantes de séptimo año, Escuela “Dr. Luis Felipe Zapater” de Loja-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 100-120. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/articled/view/9113>

Tambo Morocho, L. N., Palacios Jaramillo, M. E., Caballero Rodríguez, A. N., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias educativas para interrelación escuela-familia en educación de estudiantes de séptimo año Escuela “Dr. Luis Felipe Zapater” de Loja-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5725-5744. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9113](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9113)