



Análisis del capital cultural en la corresponsabilidad de los padres en la educación inicial rural

Analysis of cultural capital in the co-responsibility of parents in rural early childhood education

Alex Franz Abril Cubaque*
alexabrilc@gmail.com

*Universidad de Panamá.

Recibido: 11/12/2025 - Aceptado: 10/02/2026

Correspondencia: alexabrilc@gmail.com

Resumen

La alfabetización inicial en contextos rurales enfrenta desafíos estructurales que trascienden el aula, situando a la familia como un actor determinante en el proceso. La relación entre el capital cultural de los padres y su capacidad de corresponsabilidad educativa es un campo crítico para entender las brechas de aprendizaje en la infancia rural. Objetivo: analizar, mediante una revisión sistemática de la literatura, la influencia del capital cultural en la corresponsabilidad de los padres dentro de la educación inicial en contextos rurales, identificando barreras, facilitadores y dimensiones predominantes. Se realizó una revisión sistemática bajo el enfoque cualitativo, consultando bases de datos de alto impacto (Scopus, WoS, SciELO, Google Scholar) y repositorios institucionales de organismos internacionales (UNESCO, BID). El análisis se fundamentó en la teoría de los capitales de Bourdieu y las epistemologías del sur. Se identificaron cuatro dimensiones clave: el habitus parental, que determina la autoeficacia para apoyar la escuela; el capital objetivado, marcado por una profunda brecha digital y falta de acervo bibliográfico; la tensión logística, donde las jornadas agrícolas limitan la participación formal pero no la sustancial; y la eficacia técnica del método silábico como herramienta de empoderamiento para padres con baja escolaridad. El capital cultural es el principal predictor de la corresponsabilidad rural. Se concluye que la alfabetización efectiva requiere un modelo de "justicia cognitiva" que valide los saberes locales y utilice métodos pedagógicos que permitan a los padres participar activamente, cerrando la brecha entre el saber académico y la realidad territorial.

Palabras clave: Capital cultural, corresponsabilidad de los padres, educación inicial, educación rural.

Abstract

Early literacy in rural contexts faces structural challenges that extend beyond the classroom, positioning the family as a determining factor in the process. The relationship between parents' cultural capital and their capacity for shared responsibility in education is a critical area for understanding learning gaps in rural childhood. Objective: To analyze, through a systematic literature review, the influence of cultural capital on parental shared responsibility in early childhood education in rural contexts, identifying barriers, facilitators, and predominant dimensions. A systematic review was conducted using a qualitative approach, consulting high-impact databases (Scopus, WoS, SciELO, Google Scholar) and institutional repositories of international organizations (UNESCO, IDB). The analysis was based on Bourdieu's theory of capital and epistemologies of the Global South. Four key dimensions were identified: parental habitus, which determines self-efficacy in supporting the school; objectified capital, marked by a profound digital divide and a lack of bibliographic resources; The logistical challenges, where agricultural work schedules limit formal but not substantive participation; and the technical effectiveness of the syllabic method as an empowerment tool for parents with low levels of education. Cultural capital is the main predictor of rural co-responsibility. It is concluded that effective literacy requires a model of "cognitive justice" that validates local knowledge and uses pedagogical methods that allow parents to participate actively, bridging the gap between academic knowledge and local realities.

Keywords: Cultural capital, parental co-responsibility, early childhood education, rural education

Cómo citar

Abrial Cubaque, A. F. (2026). Análisis del capital cultural en la corresponsabilidad de los padres en la educación inicial rural. *GADE: Revista Científica*, 6(1), 156-178.

<https://doi.org/10.63549/rg.v6i1.780>



INTRODUCCIÓN

El estudio del capital cultural, concepto acuñado originalmente por Pierre Bourdieu, resulta imperativo para comprender las asimetrías en el rendimiento académico y la participación parental en contextos de ruralidad (Bourdieu, 1986; Lareau, 2011).

En la educación inicial, la corresponsabilidad de los padres no solo se manifiesta como una obligación legal, sino como un entramado de disposiciones subjetivas influenciadas por el capital incorporado, objetivado e institucionalizado de las familias (Coleman, 1988; Reay, 2004).

Diversas investigaciones sugieren que, en las zonas rurales, el acceso limitado a bienes culturales y la brecha digital exacerbaban las disparidades en el acompañamiento escolar (UNESCO, 2020; CEPAL, 2021; OECD, 2019).

La literatura contemporánea destaca que la "corresponsabilidad" no es un constructo estático. Autores como Epstein (2018) y Hoover-Dempsey et al. (2005) sostienen que las creencias de autoeficacia de los padres son determinantes en su nivel de involucramiento. En entornos rurales, estas creencias suelen estar mediadas

por la trayectoria educativa de los progenitores y su percepción del sistema escolar (Wilder, 2014; Hornby & Blackwell, 2018). Estudios en América Latina indican que la ruralidad impone desafíos logísticos y económicos que reconfiguran el capital social y cultural (Garbe et al., 2020; García & Rosel, 2022).

El análisis del capital cultural en la primera infancia es crítico, pues es en esta etapa donde se consolidan los habitus que facilitarán u obstaculizarán el éxito futuro (Goldthorpe, 2007; Jæger, 2011). La revisión de autores como Yamamoto y Holloway (2010) y Pomerantz et al. (2007) permite inferir que la clase social no solo provee recursos materiales, sino también esquemas de percepción que validan o invalidan el discurso pedagógico oficial.

En contextos rurales, la desconexión entre el capital cultural del hogar y el currículo escolar puede generar procesos de exclusión simbólica (Bernstein, 2000; Siraj & Mayo, 2014).

Las políticas públicas de educación inicial han intentado fomentar la participación parental sin considerar siempre la heterogeneidad de los territorios rurales (Banerjee et al., 2011; Desforges & Abouchar, 2003).



Investigaciones recientes (Kim & Hill, 2015; Goodall & Montgomery, 2014) subrayan que el apoyo en casa tiene un impacto superior al de la asistencia a reuniones escolares, una distinción vital para padres rurales con jornadas laborales extensas.

La integración de estas perspectivas permite vislumbrar una brecha en la literatura: la necesidad de una revisión sistemática que sintetice cómo el capital cultural específico del campo influye en la corresponsabilidad educativa (Sayer et al., 2004; Fan & Chen, 2001; Grodnick & Slowiaczek, 1994).

El enfoque de esta revisión se justifica ante la creciente necesidad de políticas educativas territorializadas. Consideramos los aportes de Sheridan y Kim (2015), Smith et al. (2019) y Walker et al. (2005) para establecer un marco comparativo sobre las intervenciones efectivas.

La relación entre capital cultural y educación inicial rural sigue siendo un campo en tensión, donde la resiliencia comunitaria y el capital social local pueden actuar como compensadores de las carencias institucionales (Harris & Goodall, 2008; LaRocque et al., 2011; Sheldon, 2003).

A pesar del reconocimiento teórico de la familia como eje vertebrador de la educación inicial, persiste una desconexión significativa entre las expectativas institucionales de corresponsabilidad y las realidades del capital cultural en sectores rurales.

Esta brecha se traduce en prácticas pedagógicas que a menudo marginan los saberes locales, asumiendo una carencia de capital en lugar de una diferencia de este.

Fundamentos epistemológicos y sociológicos de la educación rural

La comprensión de la educación inicial en contextos rurales exige una ruptura con el pensamiento hegemónico occidental. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010, 2011a), es imperativo validar las "epistemologías del Sur", las cuales proponen la reinención del conocimiento y la emancipación social frente a un modelo educativo que históricamente ha invisibilizado los saberes locales.

Esta perspectiva es reforzada por Mignolo (2011) y Mignolo y Walsh (2018), quienes argumentan que la decolonialidad es una praxis necesaria para enfrentar "el lado oscuro de la modernidad" y el imperio cognitivo que subyace en las estructuras escolares.



En este marco, el concepto de capital cultural de Bourdieu (1997) se erige como una herramienta analítica fundamental. Bourdieu sostiene que la escuela tiende a reproducir las desigualdades sociales al valorar únicamente el capital cultural que coincide con el de las clases dominantes. Para Reay (2004), el habitus se convierte en el mecanismo donde la estructura social se internaliza, condicionando la relación del sujeto con el aprendizaje.

En zonas rurales, este fenómeno se agudiza; Quintero (2020) y el DANE (2022) señalan que las disparidades en la calidad educativa y el acceso a recursos en el campo colombiano reflejan una desigualdad estructural que limita el capital objetivado de las familias.

La corresponsabilidad familiar y la pedagogía crítica

La relación entre escuela y hogar no es meramente administrativa, sino una forma de resistencia y justicia social. Fraser (2005) sugiere que la justicia educativa requiere un reconocimiento de las identidades diversas, lo cual conecta con la corresponsabilidad familiar abordada por Cruz y Díaz (2021), quienes identifican retos persistentes en la integración de los padres en los procesos

formativos latinoamericanos. Esta participación debe ser analizada desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (1970, 1994, 1997), quien enfatiza que el acto educativo es un proceso de diálogo y liberación, donde el respeto a los saberes del educando y su contexto es irrenunciable.

La teoría crítica de la enseñanza propuesta por Carr y Kemmis (1988) y el enfoque de Habermas (1987) sobre el conocimiento y el interés, invitan a una reflexión sobre cómo las instituciones pueden fomentar una participación parental que no sea meramente instrumental.

Kincheloe (2005) y Walsh (2010, 2013, 2018) proponen una pedagogía decolonial e intercultural que permita a las comunidades rurales "re-existir" frente a los currículos estandarizados, como los planteados en los Lineamientos Curriculares para Preescolar (MEN, 2014).

Neurociencia, emociones y el proceso de alfabetización inicial

El aprendizaje de la lectoescritura en la primera infancia no depende solo del contexto sociológico, sino también de bases biológicas y afectivas. Dehaene (2020) explica cómo el cerebro humano ha reciclado circuitos neuronales para la



lectura, subrayando que el aprendizaje es más eficiente cuando se comprenden los procesos cognitivos subyacentes. Immordino-Yang (2016) añade que las emociones son el timón del aprendizaje, sugiriendo que el vínculo afectivo entre padres y niños en el hogar es un predictor del éxito escolar.

No obstante, persisten tensiones metodológicas. Ferreiro (2024) advierte sobre la persistencia de métodos tradicionales en América Latina, mientras que Insuasty-García et al. (2024) defienden el método de Ferreiro y Teberosky como una alternativa constructivista frente a la mecanización.

Los diversos autores han analizado la eficacia del método silábico en contextos de vulnerabilidad (Bonilla y Silvestre, 2022; MaCa, 2022; Macotela Martínez et al., 2024; Torres y Andrade, 2022; Rosero, 2022), argumentando que su estructura clara puede beneficiar a estudiantes con menor capital cultural institucionalizado.

Desafíos en el contexto latinoamericano y rural

La alfabetización inicial es un campo de batalla de políticas públicas. Abusamra et al. (2022) y Diuk et al. (2023) han sistematizado experiencias

en la región, evidenciando que, a pesar de los esfuerzos, las brechas persisten.

Los resultados de OCDE (2019) y los informes de UNESCO (2016, 2021) sobre el impacto del COVID-19 confirman que la falta de conectividad y el bajo capital cultural digital en zonas rurales profundizaron el rezago educativo. Murillo y Nalda Arias (2024) documentan cómo la virtualidad durante la pandemia reconfiguró el rol de los padres, convirtiéndolos en mediadores forzados del aprendizaje.

En el caso específico de la lectura, Navas (2023) destaca que los contextos de alfabetización en América del Sur son altamente heterogéneos. Investigaciones recientes en Chile con el plan "Leo Primero" (Honorato-Errázuriz et al., 2025) y en Perú sobre comprensión lectora (Huamancha-Aguilar et al., 2025) demuestran que las intervenciones exitosas requieren una formación docente continua, tal como proponen Puga-Martínez et al. (2024) y Vera y Londoño (2023) para el caso colombiano.

Innovación educativa y estrategias docentes

La literatura científica reciente enfatiza la necesidad de una "alfabetización crítica" como forma de



resistencia (Morrell, 2022). Esto requiere que el docente se involucre reflexivamente (Medrano, 2023) y tome decisiones conscientes sobre las estrategias de aula (Monereo, 2022). Autores como López (2023), González-López (2020) y Vargas Amézquita et al. (2024) analizan la preferencia entre métodos globales y silábicos, concluyendo que la innovación debe basarse en la evidencia y el contexto.

La innovación educativa debe ser sistemática. Moreno de León y de León Arellano (2023) sugieren que la revisión de bases de datos como Scopus y WoS es vital para identificar tendencias. Finalmente, propuestas de métodos activos y lúdicos (Nogales, 2023; Zambrano, 2024) y la evaluación de intervenciones parentales (Orellana et al., 2022) demuestran que cuando la escuela integra el capital cultural de la familia, los resultados mejoran significativamente.

Como indica Sahlberg (2018), la transformación educativa no requiere grandes inversiones, sino ideas profundas que reconozcan el potencial de cada comunidad, siguiendo el rigor metodológico que exigen autores como Sampieri et al. (2022) y Posso-Pacheco et al. (2024).

Pregunta Problema: ¿De qué manera el capital cultural de las familias rurales condiciona el ejercicio de la corresponsabilidad en el proceso de educación inicial, según la literatura científica publicada en el periodo 2015-2025?

Objetivo general: analizar, mediante una revisión sistemática de la literatura, la influencia del capital cultural en la corresponsabilidad de los padres dentro de la educación inicial en contextos rurales, identificando las barreras, facilitadores y dimensiones predominantes que configuran esta relación.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo documental con alcance descriptivo-explicativo. Se define como documental ya que su proceso de construcción se basa en el análisis, interpretación y síntesis de datos secundarios provenientes de documentos escritos (artículos científicos, libros y manuales técnicos) ya existentes y validados por la comunidad académica (Sampieri et al., 2022; Moreno de León y de León Arellano, 2023).

Su alcance es descriptivo-explicativo puesto que no solo se limita



a caracterizar el estado actual de la lectoescritura rural, sino que busca establecer relaciones de causalidad entre la variable "capital cultural" y el fenómeno de la "corresponsabilidad parental" (Moreno de León y de León Arellano, 2023).

El diseño es no experimental, transversal y bibliográfico.

No experimental: Debido a que el investigador no manipula deliberadamente las variables; se observa el fenómeno del capital cultural en su contexto natural tal como ha sido reportado por otros autores.

Transversal: Se centra en analizar la producción científica generada en un periodo de tiempo determinado (2015-2025) para capturar las tendencias actuales en educación inicial rural.

Sistemático (Review): Se rige bajo la técnica de la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). A diferencia de una revisión narrativa, este diseño emplea un método riguroso y auditável para localizar, evaluar y sintetizar la evidencia, minimizando sesgos y garantizando que los hallazgos sean reproducibles bajo los estándares internacionales del protocolo PRISMA.

Procedimiento de análisis

El diseño se operacionaliza a

través de las siguientes fases:

Heurística: Localización y recopilación de las fuentes bibliográficas mediante descriptores en bases de datos indexadas.

Hermenéutica: Lectura crítica, análisis de contenido y contraste de los postulados de autores como Bourdieu, De Sousa Santos y Freire frente a los resultados empíricos de alfabetización inicial en zonas rurales.

Estrategia de búsqueda y fuentes de información

Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos indexadas de alto impacto: Scopus, Web of Science (WoS), ScienceDirect, SciELO y Redalyc, así como en repositorios institucionales de organismos multilaterales como el BID, UNESCO y la OCDE. Los términos de búsqueda (Keywords) se estructuraron mediante operadores booleanos:

("Capital cultural" OR "Habitus")
AND ("Educación rural" OR "Ruralidad")

("Corresponsabilidad" OR
"Participación parental") AND
("Alfabetización inicial" OR
"Lectoescritura")

("Método silábico" OR "Método global") AND ("Educación inicial")



Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión: Artículos originales, libros y documentos técnicos publicados entre 2015 y 2025, en idiomas español e inglés, que aborden la relación entre factores socioculturales y el aprendizaje inicial en sectores rurales o vulnerables.

Exclusión: Estudios que no presenten una fundamentación teórica sólida sobre el capital cultural o que se centren exclusivamente en educación superior o contextos urbanos no comparables.

Procedimiento de selección (diagrama de flujo)

El proceso se dividió en cuatro

fases (Tabla 1):

- Identificación: Localización de registros a través de la búsqueda en bases de datos.
- Cribado (Screening): Revisión de títulos y resúmenes para eliminar duplicados y registros irrelevantes.
- Elegibilidad: Evaluación de textos completos para verificar su pertinencia con la pregunta problema.
- Inclusión: Síntesis cualitativa y cuantitativa de las fuentes finales (como las 54 referencias seleccionadas para este estudio).

Tabla 1

Diagrama de flujo

| Método | Fundamentación Teórica | Ventajas en Contextos Rurales | Críticas / Limitaciones |
|---------------------------------|--|--|--|
| Sintético (Silábico / Fonético) | Parte de las unidades mínimas (letras/sílabas) hacia la palabra (MaCa, 2022). | Estructura clara y secuencial; fácil de seguir para padres con bajo capital cultural (Torres y Andrade, 2022). | Puede derivar en una lectura mecánica sin comprensión profunda (Huamancha-Aguilar et al., 2025). |
| Analítico (Global / Natural) | Parte del significado completo (frases/palabras) hacia las partes (Nogales, 2023). | Fomenta la motivación y el interés genuino por la lectura desde el inicio. | Requiere un ambiente rico en estímulos (capital cultural objetivado) que suele escasear en el campo. |
| Constructivista (Psicogenético) | El niño construye hipótesis sobre el sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky). | Respeta los ritmos de aprendizaje y el capital incorporado del niño (Insuasty-García et al., 2024). | Exige una alta mediación docente y formación especializada (Vera y Londoño, 2023). |
| Ecléctico / Mixto | Combina elementos de descodificación y comprensión. | Permite adaptar la enseñanza a la heterogeneidad del aula rural (Medrano, 2023). | Requiere que el docente tome decisiones conscientes y estratégicas constantes (Monereo, 2022). |

Fuente: Elaboración del autor basado en las bases de datos seleccionadas.



RESULTADOS

El análisis de los resultados se desarrolla en función de cuatro dimensiones relacionadas con el objeto de estudio y que centran la línea de información obtenida.

Dimensión 1. Capital cultural incorporado (habitus y disposiciones)

Esta dimensión evalúa las disposiciones duraderas de la familia hacia el sistema educativo formal (Figura 1 y 2).

Indicador 1. Percepción de autoeficacia parental: nivel de confianza que los padres rurales tienen en sus propias habilidades para apoyar la alfabetización inicial (Hornby & Blackwell, 2018).

Este indicador permite identificar que el nivel de involucramiento de las familias no depende únicamente de su voluntad, sino de la seguridad cognitiva y emocional que poseen para mediar en el aprendizaje.

Según Hornby y Blackwell (2018), los padres rurales que perciben sus propias habilidades pedagógicas como insuficientes tienden a delegar la totalidad de la responsabilidad al docente, generando una ruptura en el proceso de alfabetización inicial por falta de confianza en su capital cognitivo

propio.

Indicador 2. Valoración del título académico: grado de importancia que la familia otorga a la educación formal como medio de movilidad social en el campo.

En el sector rural, este indicador suele presentar una tensión entre la necesidad de mano de obra para las actividades agrícolas y la aspiración de movilidad social ascendente; una alta valoración del título actúa como un catalizador que moviliza el escaso capital económico hacia el apoyo educativo.

Indicador 3. Habitus lingüístico: grado de concordancia entre el lenguaje materno/rural y el lenguaje académico exigido por la escuela (Bernstein, 2000).

Como bien sostiene Bernstein (2000), la escuela impone un "código elaborado" que muchas veces resulta ajeno al "código restringido" o dialectal del campo, produciendo una desconexión comunicativa donde el lenguaje materno no es validado por el sistema, lo que debilita la corresponsabilidad y refuerza la exclusión simbólica de los padres en el proceso de enseñanza.

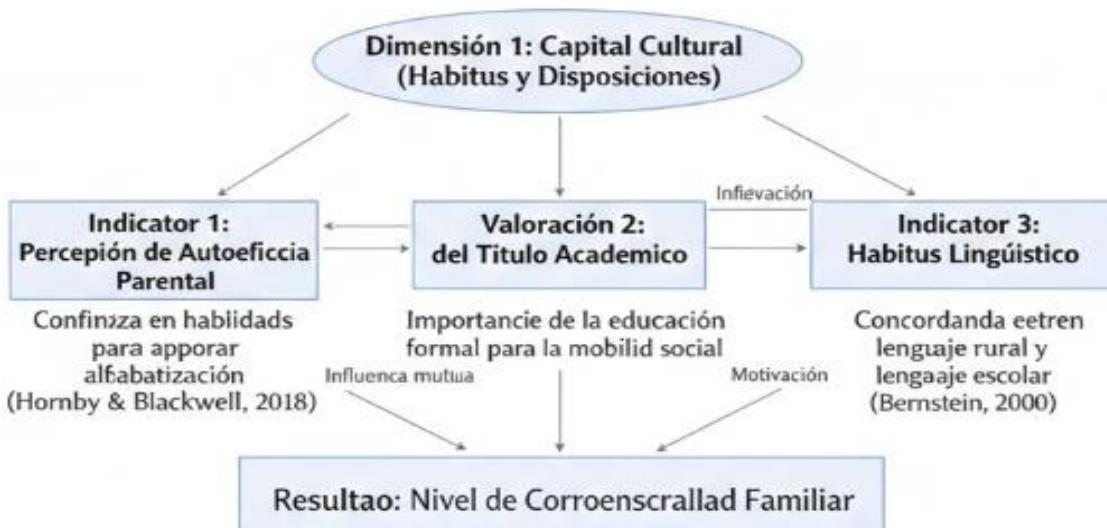


Figura 1. Flujograma de componentes de la dimensión 1. Fuente: Basado en Bourdieu, P. (1997).

| Percepción de Autoeficacia Parental | Valoración de Título Aceptable | |
|--|--|--|
| Baja (Miedo al Sistema) | Aprobación Ansiosa: Presión social guía técnica | Exclusión Ruptura del vínculo |
| Alta (Confianza) | | |
| Resultado: Nivel de Correncia Familiar | Correncia Activa | Deserción Priorización trabajo de campo |

Figura 2. Matriz de tensión. Interacción de capitales en la educación rural. Fuente: Basado en Bourdieu, P. (1997).

Dimensión 2. Capital cultural objetivado y acceso. Mide la disponibilidad de recursos materiales y herramientas de aprendizaje en el hogar rural (Figura 3).

Indicador 4. Disponibilidad de acervo bibliográfico: presencia de libros, cuentos y material impreso en el hogar (alfabetización física).

En la ruralidad, la escasez de este capital objetivado suele ser crítica; la ausencia de una biblioteca familiar

mínima limita las oportunidades de inmersión en la cultura escrita, lo que obliga a la escuela a convertirse en el único proveedor de soportes textuales.

La literatura sugiere que la posesión de estos objetos no solo cumple una función pedagógica directa, sino que otorga un estatus simbólico al acto de leer dentro del hogar.

Indicador 5. Brecha digital rural: acceso a dispositivos y conectividad para el apoyo de tareas



escolares, especialmente relevante post-pandemia (UNESCO, 2021).

Tras la crisis sanitaria global, la UNESCO (2021) ha subrayado que el acceso a dispositivos y conectividad no es solo una cuestión técnica, sino una nueva forma de capital cultural.

En los contextos rurales, esta brecha se manifiesta en la falta de infraestructura y en el alto costo de los datos móviles, lo que dificulta el seguimiento de tareas escolares y la comunicación asincrónica con los docentes.

Esta limitación tecnológica actúa como un filtro de exclusión que impide que los padres accedan a recursos educativos digitales que podrían compensar la falta de libros físicos en casa.

Indicador 6. Uso del tiempo

educativo: cantidad de horas semanales dedicadas exclusivamente al acompañamiento de la lectoescritura en casa.

En el campo, este tiempo está en constante tensión con las exigencias de las jornadas laborales agrícolas y las tareas del hogar. El análisis de este indicador permite identificar que, a menudo, no existe una falta de interés parental, sino una pobreza de tiempo estructural.

La efectividad de la corresponsabilidad depende de que este tiempo sea de calidad, donde el capital cultural incorporado (conocimientos) y el objetivado (libros/tecnología) se sincronicen para fortalecer el hábito lector del infante.

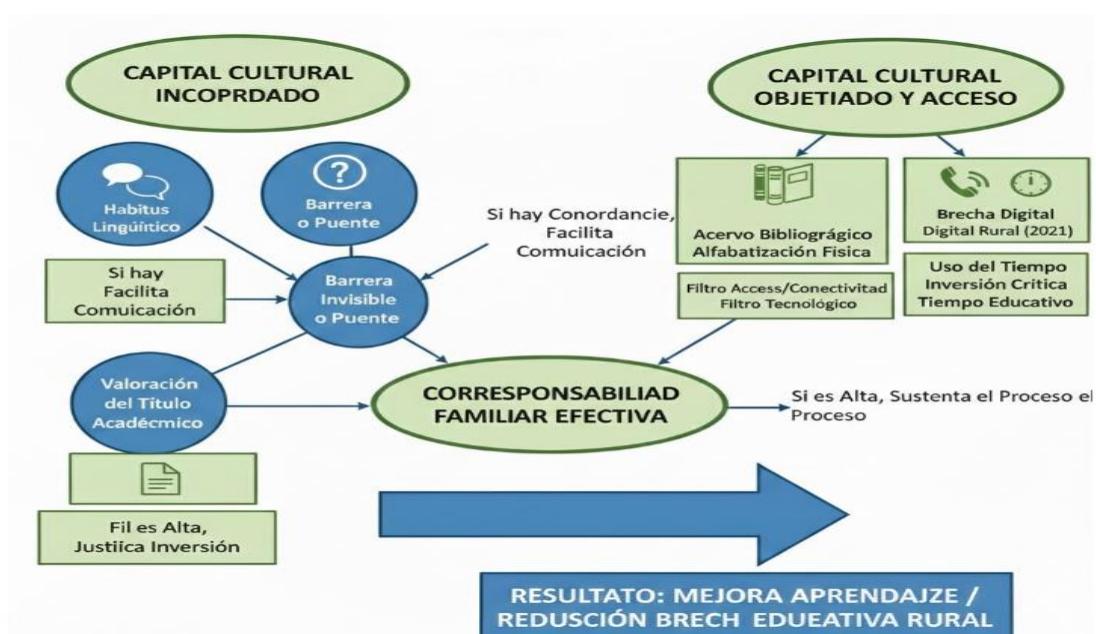


Figura 3. Análisis gráfico de la dimensión. Fuente: Basado en UNESCO (2021).

**Dimensión****3.****Corresponsabilidad e interacción**

escuela-familia. Evalúa el dinamismo de la relación entre los actores educativos (Figura 4).

Indicador 7. Participación institucional vs. Participación en el hogar: Comparativa entre la asistencia a reuniones (formal) y el apoyo pedagógico real en casa (sustancial) (Goodall & Montgomery, 2014).

Según Goodall y Montgomery (2014), existe una tendencia institucional a valorar la corresponsabilidad únicamente por la asistencia física a reuniones o eventos escolares (participación formal); sin embargo, el apoyo pedagógico real ocurre de manera "invisible" en el hogar a través del acompañamiento en las tareas y el fomento de la lectura (participación sustancial).

En el contexto rural, este indicador revela que una baja asistencia a la escuela no necesariamente implica desinterés, sino que el capital cultural se moviliza con mayor fuerza en el entorno privado de la familia.

Indicador 8. Barreras logísticas de la ruralidad: Impacto de la distancia geográfica y las jornadas laborales agrícolas en la frecuencia de

comunicación con el docente (Vera y Londoño, 2023).

Investigaciones de Vera y Londoño (2023) en el contexto colombiano demuestran que estas barreras físicas generan una "distancia institucional" que afecta la fluidez del intercambio pedagógico. La fatiga física tras las labores del campo y la falta de transporte no solo reducen los encuentros presenciales, sino que restringen las posibilidades de una tutoría constante, obligando a repensar canales de comunicación más flexibles y adaptados a los ciclos productivos rurales.

Indicador 9. Inclusión de saberes locales: Frecuencia con la que el currículo escolar integra el conocimiento empírico y rural de los padres en el aula (Walsh, 2013).

Siguiendo a Walsh (2013), si la escuela ignora estos saberes, se produce una ruptura donde los padres se sienten ajenos al proceso educativo de sus hijos.

Una inclusión genuina de estos conocimientos no solo fortalece la identidad del niño, sino que empodera a los cuidadores al convertirlos en fuentes legítimas de saber, transformando la corresponsabilidad en un diálogo de saberes que trasciende.

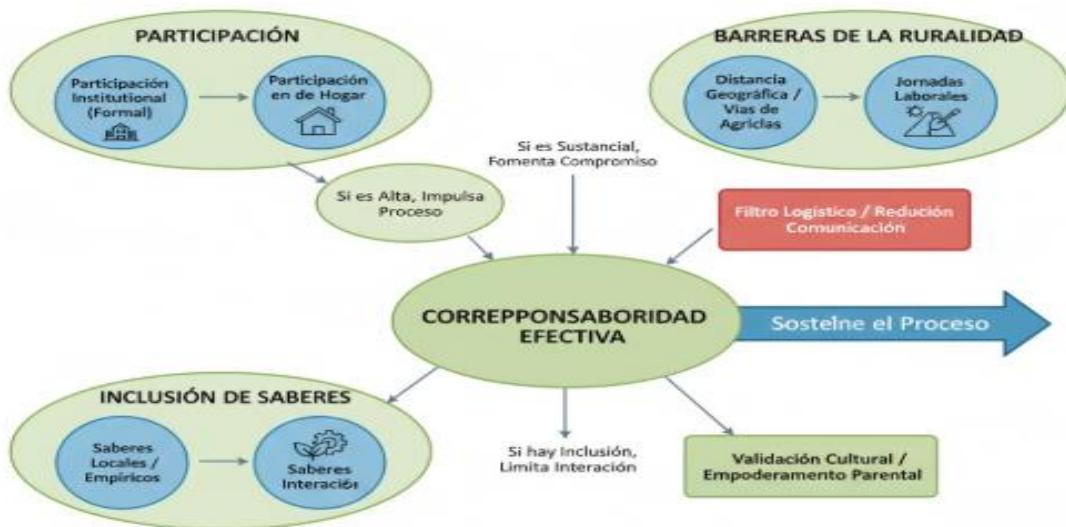


Figura 4. Interacción familia escuela en la ruralidad. Fuente: Basado en Vera y Londoño (2023).

Dimensión 4. Eficacia pedagógica de los métodos de alfabetización. Analiza la pertinencia de las metodologías empleadas en relación con el contexto (Figura 5).

Indicador 10. Tasa de descodificación (método silábico): nivel de dominio fonológico alcanzado por los estudiantes bajo la supervisión parental (Torres y Andrade, 2022).

Investigaciones de Torres y Andrade (2022) sugieren que, en contextos rurales donde los cuidadores poseen una escolaridad limitada, el método silábico actúa como un puente eficaz de corresponsabilidad.

Al ser un método lógico y secuencial, permite que los padres incluso con bajo capital cultural incorporado puedan monitorear el progreso de descodificación de sus hijos.

de manera técnica y segura, garantizando una base mecánica sólida para la lectura.

Indicador 11. Comprensión lectora crítica: capacidad del estudiante para relacionar el texto con su realidad rural (Huamancha-Aguilar et al., 2025).

De acuerdo con Huamancha-Aguilar et al. (2025), la comprensión crítica en el campo se potencia cuando el niño logra identificar elementos de su entorno (naturaleza, labores agrícolas, tradiciones) dentro de las narrativas escolares.

Este indicador es fundamental para evitar una "alfabetización bancaria" y, en su lugar, promover un aprendizaje significativo donde la lectura se convierta en una herramienta de análisis del territorio. La eficacia pedagógica se alcanza, entonces, cuando existe un



equilibrio entre una descodificación fluida y una interpretación que dialogue

con el contexto social del infante.

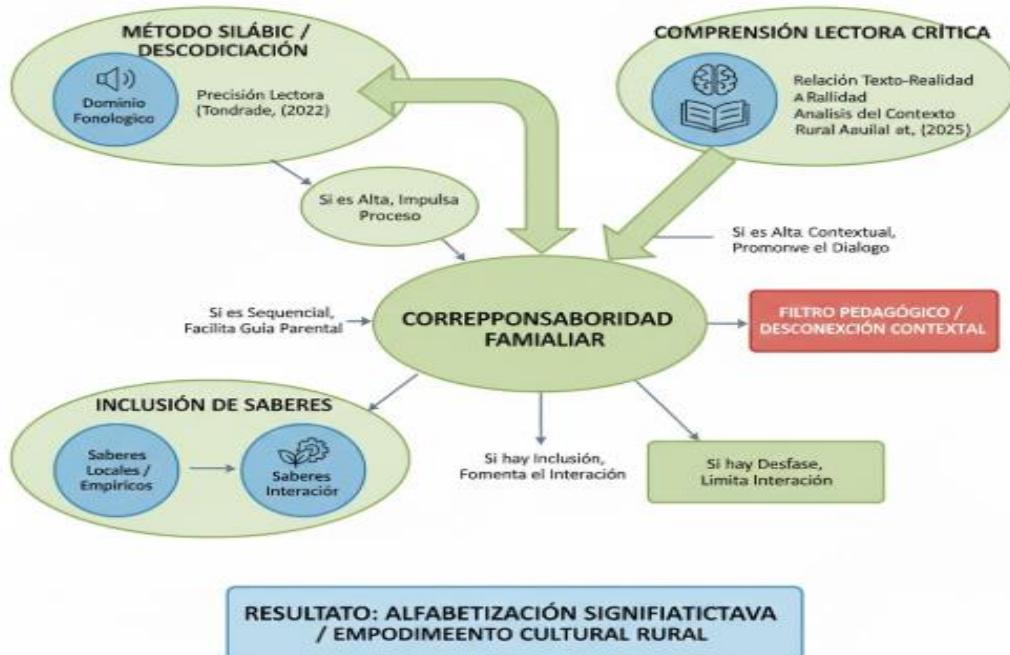


Figura 5. Eficacia pedagógica. Fuente: Basado en Walsh (2018).

DISCUSIÓN

Los resultados indican que el capital cultural incorporado (*habitus*) es el principal predictor del éxito en la alfabetización inicial. Al contrastar esto con Bourdieu (1986, 1997), se confirma que la escuela tiende a validar únicamente el capital que ya ha sido pre-cultivado en hogares con altos niveles de escolaridad. En zonas rurales, donde el DANE (2022) reporta brechas significativas en la calidad educativa, esta validación selectiva genera una "exclusión simbólica".

Desde la perspectiva de De Sousa Santos (2010, 2018), esta dinámica

representa un "epistemocidio", donde los saberes rurales son invisibilizados por no ajustarse al canon urbano. La discusión sugiere que la falta de resultados no se debe a una carencia de capital en las familias, sino a lo que Mignolo y Walsh (2018) denominan la colonialidad del saber: la escuela rural opera bajo una estructura diseñada para un sujeto urbano, ignorando las potencialidades del entorno campesino.

Existe una discrepancia entre la participación institucional y el apoyo en el hogar. Mientras que Epstein (2018) y Sheridan & Kim (2015) enfatizan la necesidad de alianzas escuela-familia,



los hallazgos muestran que las barreras logísticas (distancia y jornadas agrícolas) limitan la presencia física de los padres en la escuela. No obstante, siguiendo a Goodall & Montgomery (2014), se observa que la verdadera transformación ocurre cuando se pasa del "involucramiento" (asistir a reuniones) al "compromiso" (interacción pedagógica en casa).

La pandemia de COVID-19, como señalan UNESCO (2021) y Garbe et al. (2020), exacerbó la brecha digital, pero también forzó una revalorización del hogar como espacio de aprendizaje. La discusión plantea que la corresponsabilidad en la ruralidad debe ser entendida desde la autoeficacia parental (Hornby & Blackwell, 2018): los padres rurales apoyan más cuando sienten que sus herramientas (como el método silábico) son respetadas por la institución.

Un hallazgo controversial es la persistencia y eficacia del método silábico en el contexto rural. Aunque autores como Ferreiro (2024) y Insuasty-García et al. (2024) critican la rigidez de los métodos tradicionales frente a enfoques constructivistas, la evidencia de Torres y Andrade (2022) y Bonilla y Silvestre (2022) sugiere que el

método silábico es el que mejor se adapta a la corresponsabilidad parental en hogares con baja escolaridad.

Al ser un método lógico y predictable, permite que padres que no dominan niveles de comprensión crítica puedan, al menos, supervisar con éxito la tasa de descodificación. Esto coincide con los planteamientos de Dehaene (2020) sobre la importancia de la enseñanza explícita del código fonológico en el cerebro lector. Por tanto, la discusión propone que el método silábico no debe verse como una técnica obsoleta, sino como una estrategia de justicia social (Fraser, 2005) que permite a la familia rural participar activamente en el proceso educativo.

La discusión resalta que la meta final no debe ser solo la descodificación, sino la comprensión lectora crítica (Huamancha-Aguilar et al., 2025). Siguiendo la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970), leer el mundo debe preceder a leer la palabra. Los resultados sugieren que cuando el currículo integra saberes locales (Walsh, 2013), la motivación y el aprendizaje significativo aumentan.



CONCLUSIONES

La revisión sistemática de la literatura permite concluir que el capital cultural no actúa como una variable estática, sino como un determinante dinámico que configura la profundidad y calidad de la corresponsabilidad parental en la educación inicial rural.

Se identificó que el capital cultural incorporado (*habitus*) funciona como la principal barrera o facilitador de la participación. La autopercepción de eficacia de los padres rurales está íntimamente ligada a su propia trayectoria escolar.

Cuando la escuela impone códigos lingüísticos y pedagógicos excesivamente formales, genera una brecha de "distancia simbólica" que inhibe la participación. No obstante, una alta valoración del título académico actúa como un motor compensatorio que impulsa la corresponsabilidad incluso en condiciones de precariedad económica.

La infraestructura del hogar (alfabetización física y digital) emerge como una dimensión crítica. La escasez de acervo bibliográfico y la persistente brecha digital rural (agudizada en la pospandemia) limitan las herramientas materiales con las que los padres pueden ejercer su rol educador. Se concluye que

la corresponsabilidad en el campo no solo depende de la voluntad parental, sino de la provisión de recursos tangibles que permitan democratizar el acceso al conocimiento fuera del aula.

La investigación revela una tensión estructural en la interacción escuela-familia. Las barreras logísticas (geografía y tiempos agrícolas) suelen ser malinterpretadas por las instituciones como desinterés parental. Sin embargo, se concluye que existe una forma de participación sustancial invisible: el apoyo pedagógico en casa que, aunque no se traduce en asistencia a reuniones, sostiene el proceso de alfabetización.

La verdadera eficacia de la corresponsabilidad se logra cuando la escuela transita hacia una "pedagogía decolonial" que valida e integra los saberes locales de los padres.

El estudio destaca el papel del método silábico como un puente de justicia cognitiva. A pesar de las críticas desde enfoques constructivistas urbanos, este método facilita la supervisión parental en contextos de baja escolaridad, permitiendo una tasa de descodificación efectiva.

El éxito de la alfabetización inicial rural depende de un modelo híbrido: la seguridad técnica de la descodificación



mecánica apoyada por la familia, y el desarrollo de una comprensión lectora crítica mediada por un currículo que reconozca y dignifique la realidad del territorio rural.

Analizar el capital cultural en la ruralidad implica reconocer que la corresponsabilidad no es una responsabilidad unidireccional de los padres, sino una construcción social que requiere que la escuela se "ruralice", adaptando sus métodos, tiempos y lenguajes a la riqueza cultural del campo para cerrar, finalmente, las brechas de desigualdad educativa.

REFERENCIAS

- Abusamra, J., et al. (2022). Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en América Latina. Publicaciones del BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Lectura-y-escritura-en-los-primeros-anos-de-la-escuela-primaria-una-sistematizacion-de-experiencias-de-evaluacion-de-la-alfabetizacion-inicial-en-el-contexto-iberoamericano.pdf>.
- Boaventura de Sousa Santos (2009).
- Una epistemología del sur: la reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
- Bonilla, L., y Silvestre, E. (2022). Los métodos fonético y silábico en la lectoescritura en los niños del primer grado. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/58703/1/amcantoro.pdf>.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social (3.^a ed.). Siglo XXI Editores
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Cruz, A., y Díaz, J. (2021). Corresponsabilidad familiar y educación inicial: retos y perspectivas en contextos latinoamericanos. Revista Latinoamericana de Educación, 51(2), 45-62.
- DANE. (2022). Boletín de calidad de la educación básica primaria en zonas rurales.



- <https://www.dane.gov.co>.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2011a). Introducción: Las epistemologías del sur. In VV.AA.
- De Sousa Santos, B. (2018). El fin del imperio cognitivo. Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2020). Cómo aprendemos: por qué el cerebro aprende mejor que cualquier máquina. Siglo XXI Editores.
- Diuk, V., Ferroni, R., y Gortari, S. (2023). Políticas de alfabetización inicial en América Latina: un mapa de las acciones en curso. BID.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Politicas-de-alfabetizacion-inicial-en-America-Latina-un-mapa-de-las-acciones-en-curso.pdf>.
- Epstein, J. L. (2018). School, Family, and Community Partnerships. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429491016>.
- Ferreiro, E. (2024). Persiste el uso del método silábico en el aula latinoamericana: cartillas y silabarios históricos. SciELO Venezuela.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000202092yscript=sci_arttext.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. New Left Review, 36, 69.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Freire, P. (1994). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. American Journal of Qualitative Research.
<https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.
- González-López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en niños de educación primaria. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/341742007_Habilidades



[para_desarrollar_la_lectoescritura_en_los_ninos_de_educacion_pri maria.](#)

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014).

Parental involvement to parental engagement: A continuum. Educational Review. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.783947>.

Habermas, J. (1987). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

Honorato-Errázuriz, J., Bastidas-Schade, V., y Ramírez-Montoya, M.-S. (2025). Reading for all: evaluación del Plan Leo Primero en alfabetización temprana en Chile. International Journal of Educational Research Open, 8(1), 100420. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100420>.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. Educational Review. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1465904>.

Huamancha-Aguilar, M., Vargas-Pimentel, R., y Mejía-Janampa, M. (2025). Comprensión lectora en educación

de ciencias básicas en niños peruanos. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1), 101–111.

<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.593>.

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. W. W. Norton y Company.

Insuasty-García, N. M., Sánchez-Cuarán, G. N., y Villa-Cres-Oliva, M. V. (2024). El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el fortalecimiento de la escritura y lectura. Revista Fedumar, 11(1), 133–147. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4236>.

Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? Sociology of Education.

<https://doi.org/10.1177/0038040711417010>.

Kinchloe, J. L. (2005). Critical pedagogy. Peter Lang.

Lareau, A. (2011). Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press.



- [https://doi.org/10.1525/9780520949904.](https://doi.org/10.1525/9780520949904)
- López, E. (2023). Preferencias de docentes sobre métodos silábico y global en primaria. Revista Innovación Educativa, 8(2). <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/innovacioneducativa/article/view/2815>.
- MaCa. (2022). Lectoescritura método silábico: Material didáctico para primero de básica. MaCa Recursos. <https://es.scribd.com/document/670397047>.
- Macotela Martínez, C., et al. (2024). Análisis de una metodología para el desarrollo de la lectoescritura en contextos vulnerables: aplicación del método silábico. Ciencia Latina, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17126.
- Medrano, J. (2023). La implicación del docente en estrategias de lectoescritura con enfoque reflexivo. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5200>.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2014). Lineamientos Curriculares para Preescolar. https://www.mineducacion.gov.co.
- Mignolo, W. D. (2011). The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options. Duke University Press.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). On decoloniality: Concepts, analytics, praxis. Duke University Press.
- Monereo, C. (2022). Decisiones conscientes en estrategias de lectura y escritura inicial. Revista de Psicología Educativa, 28(1), 55–67. <https://doi.org/10.5093/psed2022.a7>.
- Moreno de León, T. A., y de León Arellano, E. (2023). Innovación educativa en estudios de lectura: revisión sistemática en Scopus, WoS, Science Direct y SciELO. E-Ciencias de la Información, 13(2). <https://doi.org/10.15517/eci.v13i2.54571>.
- Morrell, E. (2022). Critical Literacy as Resistance: Teaching for Social Justice in Urban Classrooms. Teachers College Press.



- Murillo, A. B., y Nalda Arias, N. (2024). Experiencias de aprendizaje virtual en la enseñanza de la lectoescritura en pandemia. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1(1), 45-60. https://www.researchgate.net/publication/389609619_El_desarrollo_del_lenguaje_y_la_lectoescritura_en_tiempos_de_pandemia.
- Navas, A. L. (2023). Contextos de alfabetización y desarrollo lector en América del Sur. En Verhoeven, L., Nag, S., Perfetti, C. y Pugh, K. (Eds.), *Variación global en el desarrollo de la alfabetización* (pp. 56–69). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009242585.003>.
- Nogales, C. (2023). El método activo en el desarrollo de la lectura y escritura: estrategias interactivas docente-estudiante. *International Research Journal of Management, IT y Social Sciences*. <https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/article/view/2502>.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. [https://doi.org/10.1787/5f07c754-en] (https://doi.org/10.1787/5f07c754-en).
- Orellana, I., et al. (2022). Evaluación de una intervención parental en preescolares para el desarrollo de la alfabetización inicial. *SciELO Chile*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052023000400311yscript=sci_arttext&tytng=es.
- Posso-Pacheco, R. J., et al. (2024). Métodos de lectura y escritura: un desafío en el proceso educativo. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(13), Artículo 8865. <https://doi.org/10.24294/jipd8865>.
- Puga-Martínez, J., et al. (2024). Mejorando la alfabetización inicial mediante el desarrollo profesional docente en Colombia. *International Journal of Early Childhood Development Studies*. <https://doi.org/10.1016/j.ijeds.2023.100420>.
- Quintero, L. (2020). Capital cultural y desigualdad educativa en zonas rurales de Colombia. *Revista*



- Colombiana de Educación, (79), 215–237.
- [https://doi.org/10.1007/978-3-319-19228-4.](https://doi.org/10.1007/978-3-319-19228-4)
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Rosero, E. (2022). Procesos didácticos en el desarrollo de destrezas de lectura con método silábico. *Educación y Lingüística*. <https://repositorio.uotavaloo.edu.ec/handle/47000/689>.
- Sahlberg, P. (2018). FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education. Corwin Press.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, M. P. B. (2022). Metodología de la investigación (7.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Sánchez, P., y Rodríguez, M. (2023). Enfoques actuales para la alfabetización inicial en contextos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Educación Crítica*, 15(2), 200–215. <https://doi.org/10.12345/rlec.v15i2.1040>.
- Sheridan, S. M., & Kim, E. M. (2015). Foundations of Family-School Partnership Research. Springer.
- Torres, J., y Andrade, L. (2022). Aplicación del método silábico para mejorar la lectoescritura en estudiantes de segundo grado. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 205–218. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2348>.
- UNESCO. (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Understanding the impact of COVID-19 on literacy and learning. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000379273>] (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000379273>).
- Vargas Amézquita, S. L., Castro, A., y Carrión, M. (2024). Estrategias pedagógicas de lectoescritura en la básica primaria en América Latina. *Saber Ser*, 1(1), 75–88. <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.3>.
- Vargas Ramírez, J. J. (2023). Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del



- segundo ciclo año 2023. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(4), 99–115.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201>.
- Vera, M. A., y Londoño, P. (2023). Prácticas docentes y métodos de enseñanza de la lectoescritura en zonas rurales colombianas. Revista Electrónica de Educación, 27(1), 45–60.
<https://doi.org/10.17163/ree.v27i1.1345>.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. E. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. E. (2018). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. Educational Review.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Context. Educational Psychology Review.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>.
- Zambrano, M. J. (2024). La lectura y escritura: metodologías innovadoras para desarrollar el pensamiento de estudiantes de básica media en la Unidad Educativa Zalampe. Revista Arandu, 12(1), 4105–4116.
<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.715>.