

IMPACTO DE LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIA-ESCUELA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

IMPACT OF FAMILY-SCHOOL CO-RESPONSIBILITY ON THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Autores: ¹Rosana de Jesús Quijije Alcívar, ²Andrea Tatiana Santana Rodríguez, y ³Steven Arturo Torres Burgos.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4552-7294>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8924-4209>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-3254>

¹E-mail de contacto: rquijije@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: asantanar5@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: storresb5@unemi.edu.ec

Afiliación:^{1*2*3*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 01 de mayo del 2026

Artículo revisado: 03 de mayo del 2026

Artículo aprobado: 05 de mayo del 2026

¹Licenciada en Trabajo Social, egresada en la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador), con 10 años de experiencia laboral como Analista del Departamento de Consejería Estudiantil MINEDEC (Ecuador), Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación Vocacional, egresada en la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador), con 9 años de experiencia laboral como Analista del Departamento de Consejería Estudiantil en la Unidad Educativa Jama (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa cohorte II- 2025, en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Licenciado en Cultura Física, egresado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador), con 15 años de experiencia laboral. Máster en Pedagogía de la Actividad Física y mención en Educación Física Inclusiva, egresado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Maestrante en Entrenamiento Deportivo en la Universidad Estatal de la Península de Santa Elena, (Ecuador). Máster en Gerencia del Deporte por la Universidad del Sur, (Venezuela). Doctorando en Ciencias de la actividad física y el deporte. Docente de Pre grado y Posgrado.

Resumen

El presente estudio analiza el impacto de la corresponsabilidad familia-escuela en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas, considerando la comunicación, la participación parental y el apoyo institucional como variables clave del proceso educativo inclusivo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de alcance descriptivo-correlacional, aplicando un cuestionario tipo Likert a una muestra de 80 participantes entre docentes y padres de familia. Los resultados evidencian que el nivel de comunicación familia-escuela se ubica mayoritariamente en un nivel medio (35%), mientras que la participación parental también presenta predominio medio (37.5%), lo que indica una implicación parcial en el proceso educativo. Asimismo, el apoyo institucional se sitúa en un nivel medio (32.5%), reflejando prácticas

inclusivas presentes, pero no sistematizadas. En cuanto al desarrollo socioemocional, el 36.25% de los estudiantes se ubica en un nivel medio, evidenciando avances con limitaciones persistentes. El análisis correlacional mostró una relación positiva significativa entre la comunicación familia-escuela y el desarrollo socioemocional ($Rho=0.68$), así como una relación alta entre la participación parental y el desarrollo socioemocional ($Rho=0.72$), confirmando la influencia directa de la corresponsabilidad en el bienestar del estudiante. Se concluye que el fortalecimiento de la interacción familia-escuela constituye una estrategia fundamental para promover el desarrollo socioemocional y garantizar una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: Corresponsabilidad educativa, Desarrollo socioemocional, Inclusión educativa, Diversidad, Necesidad educativas especiales.

Abstract

This study analyzes the impact of shared family-school responsibility on the socio-emotional development of students with special educational needs, considering communication, parental involvement, and institutional support as key variables in the inclusive education process. The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive-correlational design, applying a Likert-type questionnaire to a sample of 80 participants, including teachers and parents. The results show that the level of family-school communication is predominantly at a medium level (35%), while parental involvement also shows a medium predominance (37.5%), indicating partial involvement in the educational process. Similarly, institutional support is at a medium level (32.5%), reflecting existing but not systematized inclusive practices. Regarding socio-emotional development, 36.25% of the students are at a medium level, demonstrating progress with persistent limitations. The correlational analysis showed a significant positive relationship between family-school communication and socio-emotional development ($Rho=0.68$), as well as a strong relationship between parental involvement and socio-emotional development ($Rho=0.72$), confirming the direct influence of shared responsibility on student well-being. It is concluded that strengthening family-school interaction is a fundamental strategy for promoting socio-emotional development and ensuring quality inclusive education.

Keywords: Educational shared responsibility, Socio-emotional development, Educational inclusion, Diversity, Special educational needs.

Sumário

Este estudo analisa o impacto da responsabilidade compartilhada entre família e escola no desenvolvimento socioemocional de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a comunicação, o envolvimento parental e o apoio institucional como variáveis-chave no processo de educação

inclusiva. A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, descritivo-correlacional, aplicando um questionário do tipo Likert a uma amostra de 80 participantes, incluindo professores e pais. Os resultados mostram que o nível de comunicação entre família e escola é predominantemente médio (35%), enquanto o envolvimento parental também apresenta predominância média (37,5%), indicando envolvimento parcial no processo educativo. Da mesma forma, o apoio institucional encontra-se em nível médio (32,5%), refletindo práticas inclusivas existentes, porém não sistematizadas. Em relação ao desenvolvimento socioemocional, 36,25% dos alunos estão em nível médio, demonstrando progresso com limitações persistentes. A análise correlacional demonstrou uma relação positiva significativa entre a comunicação família-escola e o desenvolvimento socioemocional ($Rho=0,68$), bem como uma forte relação entre o envolvimento parental e o desenvolvimento socioemocional ($Rho=0,72$), confirmando a influência direta da responsabilidade compartilhada no bem-estar dos alunos. Conclui-se que o fortalecimento da interação família-escola é uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento socioemocional e garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Responsabilidade educacional compartilhada, Desenvolvimento socioemocional, Inclusão educacional, Diversidade, Necessidades educacionais especiais.

Introducción

El desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas constituye uno de los ejes fundamentales en la consolidación de procesos educativos inclusivos y de calidad, en la medida en que este tipo de desarrollo no solo abarca la dimensión emocional del individuo, sino que también incide de manera directa en su capacidad de adaptación al entorno escolar, en la

construcción de relaciones interpersonales significativas y en el fortalecimiento de su bienestar integral dentro y fuera del sistema educativo formal (Bisquerra, 2020). En este sentido, la corresponsabilidad entre la familia y la escuela emerge como un factor determinante que condiciona de manera sustancial no solo el rendimiento académico del estudiante, sino también la consolidación de habilidades emocionales, sociales y conductuales que resultan esenciales para su desenvolvimiento efectivo en contextos sociales diversos y cambiantes.

La literatura científica ha evidenciado de manera consistente que los entornos familiares y escolares actúan como sistemas interdependientes que configuran el desarrollo humano desde una perspectiva ecológica, en la cual la interacción constante, dinámica y bidireccional entre ambos contextos genera efectos acumulativos y progresivos en el estudiante a lo largo de su trayectoria educativa (Bronfenbrenner, 1987). Por tanto, comprender la naturaleza, profundidad y alcance de la relación entre familia y escuela resulta esencial para abordar de manera pertinente y efectiva las necesidades particulares de los estudiantes que presentan requerimientos educativos diferenciados.

En el marco de la educación inclusiva, se reconoce que los estudiantes con necesidades educativas específicas presentan una diversidad de características cognitivas, emocionales, sociales y conductuales que demandan la implementación de intervenciones pedagógicas, psicológicas y sociales diferenciadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo, lo cual implica necesariamente la participación activa, consciente y comprometida de todos los actores educativos, especialmente de la familia y del cuerpo docente (UNESCO, 2021). Esta corresponsabilidad se fundamenta en el

principio de equidad educativa, el cual promueve la eliminación progresiva de las barreras de aprendizaje y participación mediante la articulación de acciones coordinadas, coherentes y estratégicas entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo. En consecuencia, la familia no solo cumple un rol afectivo y de apoyo emocional, sino que también se constituye como un agente educativo clave que refuerza los aprendizajes adquiridos en el aula, contribuye a la formación integral del estudiante y favorece la consolidación de hábitos y competencias socioemocionales.

De igual forma, la escuela asume la responsabilidad de generar ambientes inclusivos, adaptativos, emocionalmente seguros y pedagógicamente pertinentes que potencien el desarrollo socioemocional de todos los educandos, respetando sus particularidades individuales. Desde una perspectiva teórica, el desarrollo socioemocional comprende un conjunto amplio y complejo de competencias relacionadas con la identificación, comprensión, regulación y expresión de las emociones propias y ajenas, así como con la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas, empáticas y respetuosas, además de resolver conflictos de manera constructiva y adaptativa en distintos contextos sociales (Denham et al., 2015).

Estas competencias adquieren una relevancia aún mayor en estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes pueden presentar dificultades significativas en la autorregulación emocional, en la comunicación social efectiva o en la adaptación a contextos educativos estructurados y normativos. En este contexto, la intervención conjunta, coherente y sostenida de la familia y la escuela permite generar estrategias educativas alineadas que favorezcan el desarrollo progresivo de dichas

habilidades, promoviendo así una educación más inclusiva, equitativa y centrada en las necesidades del estudiante. Por ello, la corresponsabilidad se configura como un mecanismo clave para fortalecer la coherencia educativa entre los diferentes entornos en los que se desenvuelve el educando.

Diversos estudios han demostrado que la participación activa, sistemática y significativa de la familia en el proceso educativo se encuentra positivamente relacionada con mejores resultados socioemocionales en los estudiantes, incluyendo mayores niveles de autoestima, desarrollo de habilidades sociales, capacidad de resiliencia y adaptación a situaciones adversas (Epstein, 2018). Sin embargo, en contextos latinoamericanos caracterizados por desigualdades estructurales, persisten limitaciones de carácter social, cultural y económico que dificultan la efectiva articulación entre familia y escuela, lo cual impacta negativamente en la calidad de los procesos educativos inclusivos.

Estas limitaciones incluyen, entre otros factores, la falta de formación parental en temas educativos, la escasa comunicación institucional entre escuela y familia, así como la insuficiente implementación de políticas educativas que promuevan la participación activa y sostenida de las familias en el ámbito escolar. En consecuencia, se hace necesario analizar de manera crítica y contextualizada cómo estas variables influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. En el contexto ecuatoriano, la implementación de políticas orientadas a la inclusión educativa ha experimentado avances significativos en las últimas décadas, promoviendo la integración de estudiantes con necesidades educativas específicas en el sistema educativo regular y fomentando prácticas pedagógicas más

inclusivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). No obstante, la evidencia empírica disponible sugiere que aún existen desafíos importantes en la articulación efectiva entre familia y escuela, particularmente en lo relacionado con el acompañamiento socioemocional de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Esta problemática se intensifica en contextos socioeconómicos desfavorables, donde las familias enfrentan limitaciones económicas, educativas y sociales que restringen su capacidad de involucrarse activamente en el proceso educativo de sus hijos. Por tanto, resulta pertinente y necesario investigar de manera sistemática cómo la corresponsabilidad entre estos dos actores incide en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Asimismo, el enfoque de corresponsabilidad implica un compromiso compartido que trasciende la participación ocasional o superficial de los padres en actividades escolares, promoviendo una relación colaborativa, continua, reflexiva y bidireccional entre familia y escuela, basada en la confianza, la comunicación efectiva y la toma de decisiones conjunta (Garbacz et al., 2017).

Este enfoque reconoce que tanto la familia como la escuela poseen conocimientos, experiencias, recursos y perspectivas que, al integrarse de manera articulada, pueden generar intervenciones educativas más efectivas, pertinentes y contextualizadas. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, esta colaboración adquiere una relevancia crítica, ya que permite diseñar estrategias pedagógicas y socioemocionales personalizadas que respondan a sus características individuales y potencien su desarrollo integral. De esta manera, la corresponsabilidad se consolida como un elemento esencial para la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

Por otra parte, el desarrollo socioemocional no solo impacta en la dimensión individual del estudiante, sino que también influye significativamente en la dinámica del aula, en la calidad de la convivencia escolar y en la construcción de climas educativos positivos, aspectos que resultan fundamentales para el logro de aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo (CASEL, 2020). Los estudiantes que presentan un adecuado desarrollo socioemocional tienden a manifestar mayores niveles de motivación intrínseca, participación activa en el proceso educativo y compromiso con sus responsabilidades académicas, lo cual favorece su desempeño escolar y su integración social. En contraste, aquellos estudiantes que presentan dificultades en esta área pueden experimentar problemas de conducta, aislamiento social, baja autoestima y un rendimiento académico deficiente. En este sentido, la corresponsabilidad entre familia y escuela se configura como una estrategia tanto preventiva como de intervención para abordar estas problemáticas de manera integral.

En este contexto, resulta imprescindible analizar de manera integral, sistemática y contextualizada cómo se manifiesta la corresponsabilidad familia-escuela y cuáles son sus efectos concretos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas, considerando variables relevantes como la calidad de la comunicación, el nivel de participación parental y el tipo de apoyo institucional brindado por la escuela. Este análisis permite identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos en la relación entre ambos actores, así como proponer estrategias de mejora fundamentadas en evidencia científica. Además, aporta insumos relevantes para la toma de decisiones en el ámbito educativo, especialmente en lo

relacionado con el diseño de políticas públicas y programas de formación docente orientados a la inclusión educativa. La relevancia de este estudio radica en su contribución al campo de la educación inclusiva, al proporcionar un análisis profundo, crítico y contextualizado de la interacción entre familia y escuela y su impacto en el desarrollo socioemocional de una población estudiantil vulnerable que requiere atención prioritaria.

Asimismo, responde a la necesidad de generar conocimiento científico contextualizado que permita comprender las particularidades del sistema educativo ecuatoriano y sus desafíos en materia de inclusión, equidad y calidad educativa. De igual forma, ofrece aportes teóricos y prácticos que pueden ser utilizados en el diseño de estrategias educativas innovadoras orientadas a fortalecer la corresponsabilidad entre los actores educativos. El concepto de corresponsabilidad familia-escuela se sustenta en una visión sistémica e integral de la educación, en la cual los procesos formativos trascienden los límites físicos del aula y se proyectan hacia el ámbito familiar y comunitario, configurando una red compleja de interacciones que inciden de manera directa, progresiva y acumulativa en el desarrollo integral del estudiante en sus distintas dimensiones (Epstein, 2018).

Desde esta perspectiva teórica, la corresponsabilidad implica una relación de cooperación activa, sostenida, reflexiva y estratégicamente orientada entre la familia y la institución educativa, cuyo propósito fundamental es favorecer no solo el aprendizaje académico, sino también el bienestar emocional, la inclusión social y el desarrollo de competencias para la vida. Diversos autores han señalado que cuando existe una comunicación efectiva, bidireccional y basada en la confianza, acompañada de una participación parental

significativa y una alineación de objetivos educativos entre ambos contextos, se generan condiciones óptimas que potencian el desarrollo de competencias socioemocionales en los educandos (Garbacz et al., 2017). En este sentido, la corresponsabilidad no debe entenderse como una acción aislada o puntual, sino como un proceso continuo, dinámico y contextualizado de interacción y construcción conjunta que fortalece de manera sostenida el proceso educativo.

El desarrollo socioemocional, por su parte, se define como un conjunto amplio, dinámico y multidimensional de habilidades que permiten a los individuos reconocer, interpretar, comprender y gestionar sus emociones, así como establecer relaciones interpersonales positivas, empáticas y respetuosas, además de tomar decisiones responsables en contextos sociales diversos y complejos (CASEL, 2020). Este proceso resulta fundamental durante la infancia y la adolescencia, etapas críticas del desarrollo humano en las que se consolidan las bases de la personalidad, la identidad y el comportamiento social del individuo. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, el desarrollo socioemocional adquiere una relevancia aún mayor, debido a las posibles dificultades que pueden presentar en áreas como la autorregulación emocional, la comunicación social efectiva o la adaptación a normas y rutinas escolares estructuradas (Denham et al., 2015).

Por ello, resulta imprescindible que tanto la familia como la escuela implementen estrategias coordinadas, coherentes y contextualizadas que favorezcan el fortalecimiento progresivo de estas competencias en el estudiante. Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner, se plantea que el individuo se desarrolla en interacción constante con

múltiples sistemas ambientales que influyen de manera directa e indirecta en su crecimiento, entre los cuales destacan la familia y la escuela como contextos primarios de socialización y aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987). Este modelo teórico permite comprender con mayor profundidad cómo la calidad, frecuencia y coherencia de las relaciones entre estos sistemas impactan en el desarrollo socioemocional del estudiante, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas específicas.

En este sentido, una adecuada articulación entre familia y escuela favorece la construcción de entornos estables, coherentes y emocionalmente seguros que promueven la seguridad afectiva, la autoestima y la internalización de normas sociales en los estudiantes. Por el contrario, la falta de coordinación o la existencia de mensajes contradictorios entre ambos contextos puede generar confusión cognitiva, inseguridad emocional y dificultades en la adaptación social del educando. En el ámbito de la educación inclusiva, la corresponsabilidad familia-escuela adquiere una relevancia particular y estratégica, ya que los estudiantes con necesidades educativas específicas requieren apoyos diferenciados, individualizados y sostenidos que deben ser diseñados, implementados y evaluados de manera conjunta por los diferentes actores educativos (UNESCO, 2021).

La inclusión educativa, en este sentido, no se limita a la mera presencia física del estudiante en el aula regular, sino que implica su participación activa, su aprendizaje significativo y su desarrollo integral en condiciones de equidad y justicia educativa. Para lograr este objetivo, resulta fundamental que la familia y la escuela trabajen de manera articulada en la identificación temprana de necesidades, en la planificación de adaptaciones curriculares pertinentes y en el seguimiento

sistemático del progreso del estudiante. De esta manera, la corresponsabilidad se consolida como un pilar fundamental para garantizar una educación inclusiva de calidad. La participación familiar en el proceso educativo ha sido ampliamente estudiada en la literatura científica, evidenciando de manera consistente su impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en diferentes niveles educativos (Hill & Tyson, 2009).

Esta participación puede manifestarse de diversas formas, tales como el acompañamiento en tareas escolares, la asistencia a reuniones institucionales, la comunicación frecuente con los docentes o la participación en actividades escolares. Sin embargo, la calidad de esta participación resulta más relevante que su frecuencia, ya que una participación significativa implica un compromiso activo, consciente y reflexivo con el proceso educativo del estudiante. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, esta participación adquiere una importancia crítica, debido a la necesidad de brindar un apoyo continuo, estructurado y emocionalmente significativo que favorezca su desarrollo integral.

Por otro lado, la escuela como institución social tiene la responsabilidad de generar entornos educativos inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o condiciones particulares (Ainscow, 2020). Esto implica la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas basadas en la atención a la diversidad, la formación continua de los docentes en estrategias de inclusión educativa y la promoción de una cultura escolar fundamentada en el respeto, la empatía y la

equidad. En este contexto, la corresponsabilidad con la familia permite fortalecer estas acciones institucionales, ya que facilita una comprensión más profunda de las necesidades del estudiante y posibilita la adaptación de las estrategias educativas a su realidad personal y familiar. De esta manera, la escuela y la familia se configuran como aliados estratégicos en el proceso educativo.

Asimismo, es importante considerar que la corresponsabilidad familia-escuela se encuentra influenciada por diversos factores contextuales, tales como el nivel socioeconómico de las familias, su nivel educativo, las condiciones culturales y las dinámicas sociales en las que se desenvuelven (Hoover-Dempsey et al., 2005). Estos factores pueden actuar como facilitadores o como barreras para la participación familiar en el proceso educativo, generando desigualdades que impactan directamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En contextos de vulnerabilidad social, donde las familias enfrentan múltiples limitaciones estructurales, la escuela debe asumir un rol más activo y propositivo en la promoción de la participación parental y en el fortalecimiento de la corresponsabilidad. Esto implica el diseño de estrategias inclusivas, flexibles y culturalmente pertinentes que permitan involucrar a las familias de manera efectiva, respetando sus condiciones particulares.

La evidencia científica reciente destaca la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad familia-escuela como una estrategia clave para mejorar los resultados educativos, reducir las brechas de desigualdad y promover el bienestar socioemocional de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas específicas (OECD, 2021). En este sentido, se plantea la importancia de desarrollar políticas educativas que fomenten la participación activa de las familias, la

comunicación efectiva entre los actores educativos y la colaboración interinstitucional como pilares del sistema educativo. Asimismo, se destaca el papel fundamental de la formación docente en el desarrollo de competencias profesionales orientadas al trabajo con familias y a la gestión de la diversidad en el aula. De esta manera, la corresponsabilidad se consolida como un elemento esencial para la construcción de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de alta calidad.

La teoría del aprendizaje socioemocional ha cobrado una relevancia significativa en los últimos años, especialmente en el contexto de la educación inclusiva, donde se reconoce que el desarrollo integral del estudiante requiere la integración de dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en los procesos educativos (CASEL, 2020). Este enfoque plantea que las competencias socioemocionales no son innatas ni se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren ser enseñadas, modeladas y reforzadas de forma sistemática tanto en el entorno escolar como en el familiar. En este sentido, la corresponsabilidad familia-escuela se configura como un mecanismo clave para garantizar la coherencia en la enseñanza y práctica de dichas competencias, permitiendo que el estudiante reciba mensajes consistentes en ambos contextos. De esta manera, se favorece la internalización de habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables.

Desde la perspectiva de la educación emocional, autores como Bisquerra destacan que el desarrollo de competencias emocionales contribuye significativamente a la prevención de problemas conductuales, al fortalecimiento de la autoestima y a la mejora de la convivencia escolar, aspectos que resultan fundamentales en estudiantes con necesidades educativas específicas (Bisquerra, 2020). En este contexto,

la familia desempeña un papel esencial como primer agente socializador, ya que es en el entorno familiar donde se establecen las primeras experiencias emocionales y se construyen los vínculos afectivos que influyen en el desarrollo posterior del individuo. Por su parte, la escuela complementa este proceso mediante la implementación de estrategias pedagógicas que promueven la educación emocional de manera intencionada y estructurada. La articulación entre ambos contextos permite generar un entorno coherente que favorece el desarrollo socioemocional del estudiante.

En relación con los estudiantes con necesidades educativas específicas, es importante considerar que estos pueden presentar diversas condiciones, tales como trastornos del espectro autista, dificultades de aprendizaje, discapacidades sensoriales o trastornos emocionales y conductuales, lo cual requiere un enfoque educativo diferenciado y personalizado (American Psychiatric Association, 2013). Estas condiciones pueden influir en la forma en que el estudiante percibe, interpreta y responde a los estímulos emocionales y sociales, generando desafíos adicionales en su desarrollo socioemocional. En este sentido, la corresponsabilidad familia-escuela permite diseñar estrategias de intervención más efectivas, al integrar la información, experiencia y conocimiento que poseen ambos contextos sobre el estudiante. De esta manera, se favorece una atención más integral y ajustada a sus necesidades.

La comunicación efectiva entre familia y escuela constituye uno de los pilares fundamentales de la corresponsabilidad, ya que permite el intercambio de información relevante sobre el progreso, las necesidades y las dificultades del estudiante (Garbacz et al., 2017). Esta comunicación debe ser clara,

constante, respetuosa y orientada a la solución de problemas, evitando enfoques unidireccionales o centrados únicamente en las dificultades del estudiante. Asimismo, el uso de canales de comunicación accesibles y adaptados a las características de las familias resulta clave para garantizar su participación activa en el proceso educativo. En este sentido, una comunicación efectiva contribuye a la construcción de relaciones de confianza y colaboración entre familia y escuela.

Por otra parte, la formación docente en educación inclusiva y en trabajo colaborativo con familias es un factor determinante para el fortalecimiento de la corresponsabilidad, ya que los docentes requieren desarrollar competencias profesionales que les permitan interactuar de manera efectiva con diversos contextos familiares (Ainscow, 2020). Esta formación debe incluir aspectos relacionados con la diversidad cultural, la comunicación asertiva, la gestión emocional y la implementación de estrategias inclusivas en el aula. En este sentido, el docente no solo cumple un rol pedagógico, sino también un rol mediador entre la escuela y la familia, facilitando la articulación de acciones conjuntas orientadas al bienestar del estudiante. De esta manera, se fortalece la corresponsabilidad como práctica educativa.

Asimismo, las políticas educativas juegan un papel fundamental en la promoción de la corresponsabilidad familia-escuela, ya que establecen los lineamientos, normativas y recursos necesarios para fomentar la participación familiar en el ámbito educativo (OECD, 2021). Estas políticas deben orientarse a garantizar la equidad en el acceso a oportunidades educativas, así como a promover la inclusión y la participación activa de todos los actores educativos. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, resulta esencial que las políticas

educativas contemplen estrategias específicas para fortalecer la colaboración entre familia y escuela. De esta manera, se contribuye a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y equitativos.

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han evidenciado que la corresponsabilidad familia-escuela enfrenta desafíos significativos relacionados con factores estructurales, culturales y socioeconómicos que limitan la participación efectiva de las familias en el proceso educativo (UNESCO, 2021). Estos desafíos incluyen la falta de tiempo de los padres, la baja escolaridad, la desconfianza hacia la institución educativa y la ausencia de estrategias institucionales que faciliten la participación familiar. En este sentido, resulta necesario implementar acciones que promuevan la inclusión de las familias, reconociendo sus particularidades y adaptando las estrategias de intervención a sus contextos específicos. De esta manera, se fortalece la corresponsabilidad como un proceso inclusivo.

La integración de la corresponsabilidad familia-escuela en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas no solo contribuye a mejorar su bienestar individual, sino que también genera impactos positivos en la convivencia escolar, en el clima institucional y en la calidad del proceso educativo en su conjunto (CASEL, 2020). Esta integración permite abordar de manera integral las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo en todas sus dimensiones y favoreciendo su inclusión social. En este sentido, la corresponsabilidad se consolida como una estrategia clave para transformar los sistemas educativos hacia modelos más inclusivos, equitativos y centrados en el estudiante. En función de lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo analizar el

impacto de la corresponsabilidad familia-escuela en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas, con el propósito de identificar estrategias que fortalezcan esta relación y contribuyan a la mejora de los procesos educativos inclusivos en contextos reales. Este objetivo se enmarca en la necesidad de promover una educación centrada en el estudiante, que reconozca la importancia de la colaboración entre los diferentes actores educativos y que garantice el desarrollo integral, equitativo y sostenible de todos los educandos en el sistema educativo contemporáneo.

Materiales y Métodos

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, sustentado en la necesidad de medir, analizar y establecer relaciones empíricas entre variables específicas vinculadas con la corresponsabilidad familia-escuela y el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas, mediante la aplicación de técnicas estadísticas que garantizan objetividad, precisión analítica y posibilidad de replicación en contextos similares (Hernández y Mendoza, 2018). Este enfoque se selecciona debido a su capacidad para transformar constructos teóricos complejos en variables observables y cuantificables, lo cual permite estructurar el análisis de manera sistemática y basada en evidencia empírica verificable. Asimismo, el diseño de la investigación responde a un tipo no experimental, dado que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que estas se observan en su contexto natural, permitiendo captar la realidad educativa tal como ocurre en los entornos escolares. En este sentido, el estudio adopta un alcance descriptivo-correlacional, orientado no

solo a describir las características y comportamientos de las variables en estudio, sino también a analizar la relación estadística existente entre ellas, identificando posibles asociaciones significativas. La población objeto de estudio está conformada por docentes y padres de familia de estudiantes con necesidades educativas específicas pertenecientes a instituciones educativas de nivel básico, considerando que ambos actores constituyen los principales agentes involucrados en la construcción y ejercicio de la corresponsabilidad educativa. La selección de esta población responde a la necesidad de obtener información directa, contextualizada y relevante de quienes participan activamente en el proceso educativo y en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes en diferentes entornos.

En este contexto, la muestra se determina mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permite seleccionar a los participantes que cumplen con criterios específicos de inclusión, tales como su vinculación directa con estudiantes que presentan necesidades educativas específicas y su disposición voluntaria para participar en el estudio. La muestra final está constituida por un número representativo de participantes que, si bien no permite generalizaciones absolutas, sí garantiza la viabilidad del análisis estadístico y la obtención de tendencias relevantes para el estudio. Para la recolección de datos se emplea como técnica principal la encuesta, debido a su eficacia metodológica para obtener información cuantificable sobre percepciones, actitudes, comportamientos y prácticas relacionadas con las variables objeto de estudio en contextos educativos (Creswell, 2014). El instrumento utilizado es un cuestionario estructurado, diseñado a partir de dimensiones teóricas previamente definidas en el marco conceptual,

tales como comunicación familia-escuela, participación parental, apoyo institucional y desarrollo socioemocional, lo cual garantiza la coherencia entre teoría y medición. Este cuestionario está conformado por ítems cerrados organizados en una escala tipo Likert de cinco niveles, que permite medir con mayor precisión el grado de acuerdo, frecuencia o intensidad de determinadas percepciones o conductas observadas en los participantes.

Asimismo, el instrumento es sometido a un proceso riguroso de validación por juicio de expertos, quienes evalúan la pertinencia conceptual, claridad semántica, coherencia interna y relevancia de cada ítem en relación con los objetivos de la investigación. En cuanto al procedimiento de aplicación, el instrumento se administra de manera directa y controlada a los participantes en sus respectivos contextos educativos, garantizando condiciones adecuadas para la comprensión de los ítems, la reflexión sobre las respuestas y la veracidad de la información proporcionada. Previamente a la aplicación, se realiza un proceso de socialización del estudio en el cual se explican detalladamente los objetivos, la importancia de la investigación y las condiciones de participación voluntaria, asegurando el cumplimiento de principios éticos fundamentales como el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes.

Asimismo, se establecen mecanismos de control orientados a minimizar posibles sesgos en la recolección de datos, tales como la supervisión del proceso de aplicación, la aclaración de dudas en tiempo real y la revisión de los cuestionarios completados para verificar su consistencia. De esta manera, se garantiza la calidad, validez y confiabilidad de la información recolectada. El análisis de los datos se realiza mediante el uso del software

estadístico SPSS versión 27, herramienta ampliamente utilizada en investigaciones cuantitativas por su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos y aplicar técnicas estadísticas de manera eficiente y precisa (Field, 2018).

En una primera fase del análisis, se emplean estadísticas descriptivas, tales como frecuencias absolutas y relativas, así como porcentajes, con el propósito de caracterizar las variables de estudio y describir las tendencias predominantes en la muestra analizada. Posteriormente, se aplican pruebas estadísticas inferenciales, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman, con el objetivo de determinar la existencia, dirección e intensidad de la relación entre la corresponsabilidad familia-escuela y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta prueba se selecciona debido a la naturaleza ordinal de los datos obtenidos a través de la escala Likert, lo cual exige el uso de estadísticos no paramétricos adecuados.

El rigor científico del estudio se garantiza mediante la aplicación de criterios de validez y confiabilidad, los cuales constituyen pilares fundamentales en la investigación cuantitativa orientada a la producción de conocimiento válido y verificable. La validez de contenido se asegura a través del juicio de expertos, quienes revisan y validan el instrumento en función de su coherencia teórica y su capacidad para medir adecuadamente las variables propuestas. Por su parte, la confiabilidad del instrumento se evalúa mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual permite determinar el grado de consistencia interna entre los ítems del cuestionario, garantizando que estos midan de manera homogénea el constructo analizado (Cronbach, 1951). Asimismo, se mantiene una estricta coherencia entre los objetivos de la investigación, las variables estudiadas, el

instrumento aplicado y el análisis estadístico realizado, lo cual fortalece la credibilidad, validez interna y pertinencia de los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación.

Tabla 1. Nivel de comunicación entre familia y escuela.

Nivel de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	12	15%
Alto	20	25%
Medio	28	35%
Bajo	14	17.5%
Muy bajo	6	7.5%
Total	80	100%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que el 35% de los participantes percibe un nivel medio de comunicación entre la familia y la escuela, lo cual indica que, si bien existen mecanismos de interacción, estos no alcanzan niveles óptimos de efectividad ni continuidad. Este comportamiento sugiere que la comunicación no se desarrolla de manera sistemática ni estratégica, limitando su impacto en el acompañamiento educativo del estudiante. Asimismo, el 25% reporta un nivel alto, lo que refleja la existencia de buenas prácticas institucionales en ciertos contextos educativos, aunque estas no se encuentran generalizadas en toda la población estudiada. Sin embargo, resulta relevante que un 25% acumulado (bajo y muy bajo) evidencie deficiencias en la comunicación.

Tabla 2. Nivel de participación parental en el proceso educativo

Nivel de participación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	10	12.5%
Alto	18	22.5%
Medio	30	37.5%
Bajo	15	18.75%
Muy bajo	7	8.75%
Total	80	100%

Fuente: Elaboración propia

Se observa que el 37.5% de los encuestados ubica la participación parental en un nivel medio, lo que evidencia una implicación parcial de las familias en el proceso educativo de los estudiantes. Este resultado sugiere que la participación se limita a actividades específicas, sin consolidarse como un proceso continuo y comprometido. El 22.5% que reporta un nivel alto indica que existen familias que mantienen un involucramiento activo, lo cual favorece el desarrollo integral del estudiante. No obstante, el 27.5% que presenta niveles bajos o muy bajos refleja la existencia de barreras que dificultan la participación familiar, tales como limitaciones de tiempo, desconocimiento o falta de estrategias institucionales. En consecuencia, la participación parental emerge como un factor que incide directamente en la efectividad de la corresponsabilidad educativa.

Tabla 3. Nivel de apoyo institucional brindado por la escuela

Nivel de apoyo institucional	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	14	17.5%
Alto	22	27.5%
Medio	26	32.5%
Bajo	12	15%
Muy bajo	6	7.5%
Total	80	100%

Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejan que el 32.5% percibe un nivel medio de apoyo institucional, lo cual indica que la escuela cumple parcialmente con su rol en la promoción de la inclusión y el acompañamiento socioemocional. El 27.5% que reporta un nivel alto evidencia que existen instituciones que implementan estrategias efectivas de apoyo, lo cual fortalece el proceso educativo. Sin embargo, el 22.5% en niveles bajos y muy bajos señala deficiencias en la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, lo cual puede afectar negativamente su desarrollo integral. Este comportamiento evidencia la necesidad de fortalecer las políticas

institucionales orientadas al apoyo educativo y socioemocional.

Tabla 4. Nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes

Nivel socioemocional	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	11	13.75%
Alto	19	23.75%
Medio	29	36.25%
Bajo	14	17.5%
Muy bajo	7	8.75%
Total	80	100%

Fuente: Elaboración propia

El 36.25% de los estudiantes presenta un nivel socioemocional medio, lo cual indica que poseen ciertas habilidades emocionales, aunque aún requieren fortalecimiento para alcanzar un desarrollo óptimo. El 23.75% con nivel alto refleja que un grupo significativo de estudiantes ha logrado consolidar competencias socioemocionales adecuadas. Sin embargo, el 26.25% en niveles bajos y muy bajos evidencia dificultades en áreas como la regulación emocional y la interacción social, lo cual puede afectar su rendimiento académico y su integración escolar. Estos resultados confirman la necesidad de implementar estrategias integrales que fortalezcan el desarrollo socioemocional.

Tabla 5. Relación entre comunicación familia-escuela y desarrollo socioemocional

Correlación (Spearman)	Valor
Coefficiente Rho	0.68
Nivel de significancia	0.000

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.68$) evidencia una relación positiva moderada-alta entre la comunicación familia-escuela y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo cual indica que a medida que mejora la comunicación entre estos actores, también se fortalece el desarrollo socioemocional. El nivel de significancia ($p < 0.05$) confirma que esta relación es

estadísticamente significativa, descartando la posibilidad de que los resultados se deban al azar. Este hallazgo refuerza la importancia de la comunicación como eje central de la corresponsabilidad educativa.

Tabla 6. Relación entre participación parental y desarrollo socioemocional

Correlación (Spearman)	Valor
Coefficiente Rho	0.72
Nivel de significancia	0.000

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.72$) indica una relación positiva alta entre la participación parental y el desarrollo socioemocional, lo cual evidencia que un mayor nivel de involucramiento familiar se asocia con mejores competencias emocionales y sociales en los estudiantes. El nivel de significancia ($p < 0.05$) confirma la validez estadística de este resultado. Este hallazgo posiciona a la participación parental como uno de los factores más influyentes en el desarrollo socioemocional, reforzando la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan la corresponsabilidad entre familia y escuela.

Los resultados obtenidos evidencian que la comunicación entre la familia y la escuela se sitúa predominantemente en un nivel medio, lo cual permite inferir que, aunque existen mecanismos formales e informales de interacción entre ambos actores educativos, estos no se desarrollan con la sistematicidad, intencionalidad ni profundidad necesarias para incidir de manera significativa y sostenida en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Este hallazgo coincide con lo planteado por Garbacz et al. (2017) quienes sostienen que la calidad de la comunicación familia-escuela constituye un predictor clave del éxito educativo cuando se caracteriza por ser bidireccional, continua,

contextualizada y centrada en las necesidades del estudiante. En este sentido, la presencia de niveles bajos de comunicación en un segmento relevante de la población estudiada refleja la existencia de barreras estructurales, organizativas y culturales que limitan la efectividad de la corresponsabilidad educativa, tales como la falta de canales adecuados o la escasa planificación institucional.

Asimismo, estos resultados permiten comprender que la comunicación no solo debe ser frecuente en términos cuantitativos, sino también estratégica y cualitativamente pertinente, orientada a la toma de decisiones conjuntas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante. En relación con la participación parental, los datos muestran una tendencia hacia niveles medios, lo cual indica que las familias mantienen un involucramiento parcial en el proceso educativo, caracterizado por intervenciones puntuales que no logran consolidarse como un compromiso continuo, reflexivo y estructurado que potencie de manera significativa el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este comportamiento se alinea con los planteamientos de Epstein (2018), quien señala que la participación familiar tiende a limitarse a acciones específicas cuando las instituciones educativas no implementan estrategias sistemáticas que promuevan una implicación activa y sostenida.

La presencia de niveles bajos de participación en una proporción considerable de la muestra sugiere la existencia de factores limitantes de carácter socioeconómico, cultural y educativo, tales como la falta de tiempo disponible, el desconocimiento de estrategias de apoyo o la percepción de distancia entre familia y escuela. En este contexto, la participación parental se configura como un elemento crítico que requiere fortalecimiento mediante políticas inclusivas y estrategias institucionales que

faciliten una mayor integración de las familias en el proceso educativo. Por otra parte, los resultados relacionados con el apoyo institucional evidencian que la escuela cumple parcialmente con su rol en la promoción del desarrollo socioemocional, situándose mayoritariamente en un nivel medio, lo cual refleja la existencia de prácticas inclusivas que, aunque presentes, no logran consolidarse de manera uniforme ni sistemática en todos los contextos educativos analizados.

Este hallazgo es consistente con lo planteado por Ainscow (2020) quien sostiene que la inclusión educativa efectiva requiere no solo de marcos normativos adecuados, sino también de prácticas pedagógicas concretas, sostenidas y evaluadas de manera continua. La presencia de niveles bajos de apoyo institucional en una parte de la muestra pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva, así como de diseñar e implementar estrategias institucionales más estructuradas que garanticen un acompañamiento integral a los estudiantes con necesidades educativas específicas. En este sentido, la escuela debe asumir un rol más proactivo y articulador en la construcción de la corresponsabilidad con la familia.

En cuanto al desarrollo socioemocional de los estudiantes, los resultados muestran una predominancia del nivel medio, lo cual indica que los estudiantes han logrado desarrollar ciertas competencias emocionales y sociales básicas, aunque aún presentan limitaciones significativas que requieren intervención educativa especializada y sostenida en el tiempo. Este hallazgo coincide con lo señalado por CASEL (2020), quien enfatiza que el desarrollo socioemocional es un proceso progresivo que depende en gran medida de la calidad de las experiencias formativas y de los apoyos brindados en los entornos familiar y

escolar. La presencia de niveles bajos en un grupo significativo de estudiantes evidencia dificultades en áreas críticas como la autorregulación emocional, la interacción social y la adaptación a normas, lo cual puede afectar negativamente su rendimiento académico y su integración en el entorno escolar. En este contexto, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias integrales que aborden el desarrollo socioemocional desde una perspectiva sistémica e inclusiva.

El análisis correlacional evidencia una relación positiva significativa entre la comunicación familia-escuela y el desarrollo socioemocional, lo cual confirma que una mejora en la calidad, frecuencia y pertinencia de la comunicación se traduce en un fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes. Este resultado se encuentra en consonancia con los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), quien destaca la importancia de la interacción coherente entre los diferentes sistemas en el desarrollo humano. Asimismo, la relación positiva encontrada refuerza la idea de que la comunicación efectiva permite alinear estrategias educativas entre familia y escuela, generando un entorno coherente, estable y emocionalmente seguro que favorece el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, la comunicación se consolida como un eje transversal y estratégico en la corresponsabilidad educativa.

La relación encontrada entre la participación parental y el desarrollo socioemocional, con un coeficiente alto, evidencia que el involucramiento activo, consciente y sostenido de la familia constituye uno de los factores más influyentes en el desarrollo integral del estudiante, especialmente en el ámbito socioemocional. Este hallazgo coincide con lo planteado por Hill y Tyson (2009), quienes sostienen que la participación familiar tiene un

impacto directo tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes. La magnitud de esta relación permite afirmar que el fortalecimiento de la participación parental debe ser considerado una prioridad estratégica en las políticas educativas orientadas a la inclusión y la equidad. En este sentido, la corresponsabilidad familia-escuela se posiciona como una estrategia fundamental para promover el desarrollo socioemocional y garantizar una educación inclusiva de calidad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten concluir que la corresponsabilidad entre la familia y la escuela constituye un factor determinante en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas, en la medida en que la interacción sistemática, coherente y funcional entre ambos contextos educativos incide directamente en la formación integral del estudiante y en su capacidad para desenvolverse de manera adecuada en entornos sociales y académicos caracterizados por su complejidad y dinamismo.

La evidencia empírica obtenida demuestra que cuando existe una articulación efectiva, sostenida y orientada a objetivos comunes entre estos actores, se generan condiciones favorables para el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales que resultan esenciales para el bienestar del estudiante. En este sentido, la corresponsabilidad no debe ser interpretada como una acción secundaria o complementaria dentro del proceso educativo, sino como un eje estructural que sostiene y potencia la educación inclusiva. En relación con la comunicación familia-escuela, se concluye que su predominio en un nivel medio evidencia la existencia de mecanismos de interacción que, aunque operativos en términos básicos, no alcanzan el nivel de profundidad, sistematicidad ni

intencionalidad requeridos para garantizar un acompañamiento socioemocional efectivo y sostenido en el tiempo. Esta situación refleja la necesidad de transformar la comunicación en un proceso más estratégico, estructurado y orientado a la toma de decisiones conjuntas, superando enfoques tradicionales centrados únicamente en la transmisión de información.

Asimismo, se identifica que las deficiencias en la comunicación constituyen una de las principales limitaciones en la consolidación de la corresponsabilidad educativa, afectando la coherencia de las acciones entre familia y escuela. En consecuencia, se requiere fortalecer tanto los canales de comunicación como las competencias comunicativas de los actores involucrados, promoviendo una interacción más efectiva. En cuanto a la participación parental, los hallazgos permiten concluir que el involucramiento de las familias en el proceso educativo se mantiene en niveles intermedios, lo cual evidencia una participación parcial caracterizada por acciones puntuales que no logran consolidarse como un compromiso activo, continuo y estructurado en beneficio del estudiante.

Esta situación limita el potencial de la familia como agente educativo clave, reduciendo su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y en la consolidación de aprendizajes significativos. Asimismo, se identifica que existen factores contextuales de carácter socioeconómico, cultural y educativo que inciden directamente en la capacidad de las familias para participar activamente en el proceso educativo. Por tanto, resulta necesario diseñar e implementar estrategias institucionales que promuevan una participación más inclusiva, flexible y contextualizada, adaptada a las realidades de las familias. Respecto al apoyo institucional, se concluye que la escuela cumple parcialmente

con su rol en la promoción del desarrollo socioemocional, evidenciando la existencia de prácticas inclusivas que, aunque presentes, no se encuentran plenamente consolidadas ni sistematizadas en todos los contextos educativos analizados.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva, así como de implementar políticas institucionales más sólidas que garanticen un acompañamiento integral y continuo a los estudiantes con necesidades educativas específicas. En este sentido, la escuela debe asumir un rol más proactivo, articulador y estratégico en la construcción de la corresponsabilidad con la familia, generando condiciones que favorezcan la inclusión y el desarrollo integral del estudiante. En relación con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, se concluye que, si bien existe un nivel medio predominante que evidencia avances en la adquisición de competencias emocionales y sociales, aún persisten limitaciones significativas que requieren intervención educativa especializada, sistemática y sostenida en el tiempo.

Estas limitaciones pueden afectar la adaptación escolar, la calidad de la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas específicas. En este contexto, se reafirma la importancia de implementar estrategias integrales que aborden el desarrollo socioemocional desde una perspectiva sistémica, articulando de manera efectiva los esfuerzos de la familia y la escuela. De este modo, se favorece una intervención más coherente y pertinente. El análisis correlacional permite concluir que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la corresponsabilidad familia-escuela y el desarrollo socioemocional, evidenciando que

factores como la comunicación efectiva y la participación parental influyen de manera directa, consistente y relevante en el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes. En consecuencia, se concluye que el fortalecimiento de la corresponsabilidad familia-escuela debe ser considerado una estrategia fundamental dentro de las políticas educativas orientadas a la inclusión, la equidad y la calidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- CASEL. (2020). *What is SEL? Framework for systemic social and emotional learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 590–613. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chps_y0116
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Garbacz, S., McDowall, P., Schaughency, E., Sheridan, S., & Welch, G. (2017). Parent involvement and student outcomes. *School Psychology Quarterly*, 32(4), 509–523. <https://doi.org/10.1037/spq0000205>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Política pública para la inclusión educativa en el sistema nacional*. <https://educacion.gob.ec>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- UNESCO. (2021). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Rosana de Jesús Quijije Alcivar, Andrea Tatiana Santana Rodríguez y Steven Arturo Torres Burgos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Rosana de Jesús Quijije Alcívar: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Andrea Tatiana Santana Rodríguez: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Steven Arturo Torres Burgos: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

