

**ARQUITECTURAS DE CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR Y EL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL INFANTIL DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR,
LOJA**

**FAMILY CO-RESPONSIBILITY ARCHITECTURES AND CHILD SOCIO-EMOTIONAL
DEVELOPMENT AT SIMÓN BOLÍVAR EDUCATIONAL UNIT, LOJA**

Autores: ¹Carmen Del Rocío Yumbay Yallico, ²Gabriela Alejandra Aimara Pullotasig, ³Diana Marisol Arreaga Cujilan y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-0927-7191>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4162-5377>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8351-7664>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: cyumbayy@unemi.edu

²E-mail de contacto: gaimarap@unemi.ed.ec

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

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 16 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 18 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 18 de Junio del 2026.

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador)

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria, egresado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación, en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, Loja, durante el año 2026. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 75 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 20 mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de información se aplicó un cuestionario de 24 ítems con escala Likert de cinco puntos, validado por juicio de expertos y con una confiabilidad alta según el Alfa de Cronbach de 0,887. Los resultados evidenciaron una relación positiva moderado-alta entre ambas variables, con $r = 0,587$ y $p = 0,006$, lo que permitió aceptar la hipótesis investigativa. Se concluye que la gestión educativa familiar, la inclusión democrática y el trabajo emocional contribuyen significativamente al autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales infantiles.

Palabras clave: Corresponsabilidad familiar, Desarrollo socioemocional, Infancia, Familia, Educación básica.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between family co-responsibility architectures and children's socio-emotional development among students at Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, Loja, during 2026. The research followed a quantitative approach, basic type, non-experimental design, and associative-correlational scope. The population consisted of 75 students, from which a sample of 20 was selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using a 24-item questionnaire with a five-point Likert scale, validated by expert judgment and showing high reliability through a Cronbach's Alpha coefficient of 0.887. The results revealed a moderate-high positive relationship between the variables, with $r = 0.587$ and $p = 0.006$, allowing the research hypothesis to be accepted. It is concluded that family educational management, democratic inclusion, and emotional support significantly contribute to

children's self-awareness, self-regulation, and social skills.

Keywords: Family co-responsibility, Socio-emotional development, Childhood, Family, Basic education.

Sumário

O presente estudo teve como objetivo determinar a relação entre as arquiteturas de corresponsabilidade familiar e o desenvolvimento socioemocional infantil nos estudantes da Unidade Educativa Particular Simón Bolívar, Loja, durante o ano de 2026. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem quantitativa, de tipo básico, com delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 75 estudantes, dos quais se selecionou uma amostra de 20 mediante amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de informações, aplicou-se um questionário de 24 itens com escala Likert de cinco pontos, validado por julgamento de especialistas e com alta confiabilidade segundo o Alfa de Cronbach de 0,887. Os resultados evidenciaram uma relação positiva moderada-alta entre ambas as variáveis, com $r = 0,587$ e $p = 0,006$, o que permitiu aceitar a hipótese investigativa. Conclui-se que a gestão educativa familiar, a inclusão democrática e o trabalho emocional contribuem significativamente para o autoconhecimento, a autorregulação e as habilidades sociais infantis.

Palavras-chave: Corresponsabilidade familiar, Desenvolvimento socioemocional, Infância, Família, Educação básica.

Introducción

En diversos contextos urbanos ecuatorianos, la infancia enfrenta escenarios escolares marcados por demandas emocionales crecientes, vínculos frágiles y acompañamientos discontinuos entre escuela y familia. En este marco, las arquitecturas de cuidado escolar y la corresponsabilidad familiar adquieren especial relevancia, pues su ausencia debilita la contención afectiva y limita el desarrollo socioemocional infantil. Así, muchos niños

transitan experiencias educativas donde el apoyo emocional resulta insuficiente, lo que incide en dificultades para autorregularse, convivir armónicamente y construir relaciones seguras dentro y fuera del aula.

Asimismo, cuando la institución educativa y la familia actúan de forma desvinculada, se producen vacíos en la orientación formativa que afectan el bienestar integral de los niños. Esta problemática no solo compromete la estabilidad emocional, sino también la adaptación escolar, la expresión de sentimientos y la resolución pacífica de conflictos cotidianos. En consecuencia, estudiar esta relación permite visibilizar cómo las prácticas de cuidado, protección y acompañamiento compartido pueden fortalecer entornos educativos más humanos, sensibles y favorables para el desarrollo socioemocional infantil en la realidad ecuatoriana. En el plano internacional, Yeung y Chen (2023), en su artículo *Achievement gaps before school in Singapore: Family SES, parental values and young children's self-regulation*, desarrollado en Singapur, tuvieron como objetivo analizar cómo el nivel socioeconómico y las prácticas familiares inciden en la autorregulación infantil previa al ingreso escolar.

Desde una metodología cuantitativa y un diseño correlacional, examinaron datos de 2.940 niños, mediante análisis longitudinal y el Woodcock-Johnson Test of Achievement. Entre los participantes, 52% fueron varones y 68% pertenecían al grupo étnico chino. Los hallazgos evidenciaron brechas significativas asociadas al entorno familiar. En conclusión, una menor estructuración del cuidado y acompañamiento afecta negativamente la regulación socioemocional infantil. Desde otra perspectiva, en China et al. (2024), en *Reciprocal Relationships Between Parental*

Involvement and Academic Performance in Early Adolescence: A Two-Year Longitudinal Study in China, buscaron examinar la relación recíproca entre implicación parental y desempeño escolar. Emplearon una metodología cuantitativa longitudinal, con alcance correlacional, sobre una muestra de 9.449 adolescentes; la técnica correspondió al análisis estadístico multivariado y el instrumento principal fue la base CEPS, complementada con registros de calificaciones. La muestra estuvo integrada por 47,82% de niñas y 91,20% de estudiantes Han. Se encontró que la participación basada en apoyo académico favorece el rendimiento, mientras el control excesivo genera efectos adversos.

A continuación, en España, Aragón et al. (2022), en el estudio Families' perception of children's academic performance during the COVID-19 lockdown, se propusieron determinar la incidencia de la relación familia-escuela en el rendimiento y bienestar infantil durante el confinamiento. La investigación fue de enfoque cuantitativo, tipo correlacional-explicativo, y se aplicó a 529 familias mediante la técnica de encuesta y el cuestionario CIEN. Del total, 465 participantes fueron mujeres, y los resultados mostraron que el modelo explicó 39,7% de la varianza, con mayor peso de la relación familia-escuela ($\beta=.505$). Los autores concluyeron que la débil articulación entre ambos contextos compromete la estabilidad emocional y educativa del niño.

Por otra parte, Pilarz et al. (2024) en Estados Unidos, mediante el artículo Family engagement practices and children's attendance and early learning skills in a public pre-kindergarten program, analizaron la asociación entre las prácticas de vinculación familiar promovidas por la escuela y el desarrollo temprano infantil. El estudio siguió una

metodología cuantitativa, con diseño correlacional, utilizando como técnica el análisis de datos administrativos y encuestas institucionales; los instrumentos incluyeron registros escolares y reportes docentes y directivos. Entre los resultados, identificaron que una comunicación más sólida entre docentes y familias se relacionó con 18% menos probabilidad de ausentismo crónico. En síntesis, la corresponsabilidad sostenida fortalece la trayectoria escolar y el ajuste socioemocional.

Bajo esta misma línea, en Cuba, Rodríguez-García et al. (2022), en Influencia familiar en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje en preescolares cubanos, buscaron identificar actividades y estilos de relación familiar que predicen el procesamiento numérico y el rendimiento aritmético infantil. El estudio siguió una metodología cuantitativa, de tipo no experimental, transeccional y descriptivo-correlacional; la técnica empleada fue la evaluación psicopedagógica, con los instrumentos Numeracy Screener y Cuestionario para Padres, adaptados al contexto cubano. La investigación consideró 82 preescolares y sus familias, es decir, el 100% de la muestra analizada. Los autores concluyeron que las experiencias familiares con contenido numérico favorecen habilidades básicas para el aprendizaje temprano.

De forma complementaria, en Brasil, Nogueira et al. (2023) en Parental educational practices, emotional health and maternal sociodemographic variables: Nuclear and non-nuclear families, examinaron cómo las prácticas educativas parentales y la salud emocional materna se relacionan con el contexto familiar. Desarrollaron una metodología cuantitativa, con alcance correlacional, a partir de la técnica de aplicación de escalas psicológicas en 62 madres; los instrumentos incluyeron un

inventario de prácticas parentales y escalas para ansiedad, estrés y depresión. Entre los hallazgos, señalaron que el grupo nuclear presentó medias más altas en conducta moral y correlaciones positivas entre variables familiares y educativas. En conclusión, la estabilidad del entorno familiar continúa siendo un soporte decisivo para el ajuste emocional infantil.

En correspondencia con ello, en Argentina, Andrés et al. (2022), en *Parental Perceptions of Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic in Argentina*, tuvieron como objetivo analizar los cambios en la sintomatología y las emociones positivas de niños y adolescentes a partir del reporte de padres o cuidadores. El trabajo siguió una metodología cuantitativa, con análisis correlacional de asociaciones, y utilizó la técnica de encuesta aplicada a 1.205 cuidadores, equivalente al 100% de la muestra estudiada. Los resultados mostraron asociaciones entre el malestar emocional de los cuidadores y la afectación psicológica de niños y adolescentes. Los autores concluyeron que la salud mental infantil no puede comprenderse al margen del clima emocional familiar y del sostén adulto cotidiano.

En Colombia, Tamayo Jiménez et al. (2023), en el artículo *Parental school support and academic performance in students from Boyacá, Colombia*, se propusieron analizar la relación entre el apoyo escolar parental y el rendimiento académico. Mediante una metodología cuantitativa, con diseño no experimental, transversal y correlacional, aplicaron la técnica de encuesta a 444 estudiantes usando el cuestionario Validación para el Apoyo Parental. Entre los resultados, reportaron apoyo en tareas de 53,01% en el sector rural y 41,78% de acompañamiento casi

siempre en el urbano. Concluyeron que cuando la familia acompaña de manera directa, el desempeño escolar mejora y se fortalece la trayectoria formativa. En el ámbito ecuatoriano, Perero-Rosado et al. (2024), en *La corresponsabilidad familiar como mejora del desempeño metacognitivo del adolescente, desarrollado en Manabí, Ecuador*, tuvieron como objetivo determinar la relación entre corresponsabilidad familiar y desempeño metacognitivo. Desde una metodología cuantitativa, de tipo correlacional, aplicaron la técnica de encuesta a 64 estudiantes mediante cuestionarios analizados con Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una correlación de 0,670 con $p=0,030$; además, la muestra fue 100% del grupo seleccionado. Se concluyó que el acompañamiento familiar fortalece procesos escolares clave.

Bajo una lógica complementaria, Castañeda Fuentes et al. (2025), en *Las tareas escolares y su efecto en la motivación y el equilibrio emocional en los estudiantes, con participación institucional de Azogues, Quevedo y Machala, Ecuador*, buscaron analizar cómo las tareas inciden en el bienestar académico y emocional. Emplearon una metodología cuantitativa, con investigación correlacional, técnica de encuesta e instrumento cuestionario Likert aplicado a 100 escolares. Hallaron que 85% percibió repetición de actividades, 95% recibió tareas de resolución de problemas y 100% reconoció valor formativo. Concluyeron que la sobrecarga deteriora el equilibrio emocional estudiantil.

En este contexto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), en el documento *Inserción Curricular: Educación Socioemocional*, sostiene que la formación integral del estudiante exige incorporar de manera sistemática el desarrollo emocional, la empatía, la autorregulación y la convivencia dentro de la

experiencia educativa. Este planteamiento permite reconocer que el fortalecimiento socioemocional no constituye un componente secundario del currículo, sino una necesidad prioritaria en los escenarios escolares actuales, especialmente cuando se busca garantizar procesos de acompañamiento más humanos, protectores y coherentes con las demandas reales de la infancia. En la Unidad Educativa Simón Bolívar, de la ciudad de Loja, esta situación se expresa en la necesidad de consolidar vínculos más consistentes entre la escuela y la familia, debido a que no siempre los niños cuentan con entornos articulados de cuidado, orientación y contención afectiva. Esta realidad puede incidir en dificultades para expresar emociones, regular comportamientos, relacionarse de manera armónica y responder de forma equilibrada a las exigencias del contexto escolar. En consecuencia, la problemática se sitúa en la fragilidad de las prácticas compartidas de cuidado que deberían sostener el desarrollo socioemocional infantil.

En el plano de su proyección social, este estudio se justifica porque aborda una necesidad sensible en la infancia escolar: la construcción de entornos donde el cuidado, la participación familiar y el desarrollo socioemocional no aparezcan como tareas separadas, sino como procesos complementarios. Cuando la escuela y la familia actúan sin articulación suficiente, los niños pueden experimentar mayores dificultades para adaptarse, expresar emociones y sostener relaciones sanas. En esa dirección, Blanco (2024) sostiene que la integración familiar en la educación inicial fortalece la inclusión escolar y favorece el bienestar social del niño dentro de la comunidad educativa.

Desde una mirada aplicada, la investigación posee valor concreto porque puede orientar decisiones institucionales, estrategias de

acompañamiento y acciones de mejora dentro de la Unidad Educativa Simón Bolívar. Su utilidad práctica radica en que permitirá reconocer cómo se expresan la corresponsabilidad familiar y las prácticas de cuidado escolar en la realidad cotidiana de la población estudiada, generando insumos para intervenciones viables y contextualizadas. En correspondencia con ello, Esquivel (2025) afirma que las estrategias de escuela para padres fortalecen el desarrollo cognitivo y comportamental del estudiantado cuando consolidan una colaboración efectiva entre familia y escuela.

En su alcance formativo, esta propuesta resulta valiosa porque sitúa el desarrollo socioemocional como parte sustantiva del aprendizaje y no como un componente accesorio del currículo. Tal enfoque favorece una comprensión más amplia del acto educativo, en la que enseñar también implica acompañar, contener y promover habilidades para convivir. A la luz de lo expuesto, Morales y Buendía (2025) señalan que las intervenciones pedagógicas y psicoeducativas orientadas a la empatía, la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo muestran eficacia para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular.

Bajo un criterio de pertinencia académica e institucional, el estudio guarda coherencia con los desafíos contemporáneos de la educación, especialmente en contextos donde la diversidad, la convivencia y el bienestar infantil exigen respuestas más integrales. Su pertinencia también se expresa en la correspondencia entre el problema investigado, las necesidades del contexto escolar y las demandas actuales de inclusión y atención a la infancia. En este sentido, Arbulu et al. (2024) destacan que las

estrategias de educación inclusiva inciden en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, lo que refuerza la necesidad de investigaciones que vinculen cuidado escolar, participación familiar y desarrollo socioemocional. En desarrollo de esta perspectiva, se puede concebirse como un proceso de integración activa entre la escuela y la familia, orientado a sostener el cuidado, la participación y la formación del estudiante desde una lógica compartida. Esta visión supera la idea de una relación ocasional y reconoce que el vínculo educativo se fortalece cuando ambos espacios actúan de manera coordinada. En ese sentido, Blanco (2024), en el artículo Integración familiar en la educación inicial: Fortaleciendo la inclusión escolar, plantea que la interacción temprana entre familia y escuela favorece pertenencia, bienestar e inclusión, elementos sustantivos para comprender una arquitectura de cuidado con sentido pedagógico.

Desde una aproximación complementaria, esta variable también puede entenderse como un sistema de acompañamiento formativo en el que la corresponsabilidad familiar se expresa mediante hábitos, comunicación, normas y apoyo emocional articulados con la acción escolar. Bajo esta lectura, el cuidado no se limita a proteger, sino que implica crear condiciones estables para aprender, convivir y desarrollarse integralmente. Así, Esquivel y Lazo (2025), en Estrategia de escuela para padres y su influencia en el desarrollo cognitivo y comportamental de los estudiantes de bachillerato, sostienen que la participación continua de los padres fortalece el entorno educativo del hogar y amplía el impacto de la escuela sobre el desarrollo cognitivo, conductual y emocional del estudiantado. Bajo esta misma secuencia analítica, puede definirse, además, como una relación educativa de apoyo

y regulación compartida que incide en la calidad de la experiencia escolar del niño. Esto significa que la presencia familiar no solo aporta afecto, sino también marcos de orientación que dialogan con la convivencia escolar y el aprendizaje. En consonancia con ello, Jiménez (2024), en Evaluación de la relación parental y el rendimiento escolar en niños de primaria, examina la relación parental junto con la convivencia escolar y muestra que estos vínculos forman parte de la red de factores que configuran el desenvolvimiento del estudiante dentro del espacio educativo.

En correspondencia con este enfoque, se puede entenderse, según el modelo teórico de Perero et al. (2024), como un proceso de corresponsabilidad familiar que integra compromiso, acompañamiento y participación de la familia en la experiencia educativa del estudiante. Esta noción supera la idea de apoyo ocasional y se configura como una relación constante entre hogar y escuela, orientada a fortalecer condiciones formativas, afectivas y organizativas que favorecen el aprendizaje. En tal sentido, sostienen que la corresponsabilidad familiar constituye un soporte decisivo para consolidar trayectorias educativas más reflexivas, participativas y estables. Bajo este marco conceptual, la dimensión gestión y calidad educativa puede entenderse como el conjunto de decisiones, procesos y acciones institucionales orientados a garantizar aprendizajes pertinentes, organización eficiente y mejora continua. No alude únicamente al cumplimiento administrativo, sino a la capacidad de la escuela para traducir su gestión en experiencias formativas significativas y sostenibles. En esa dirección, Méndez y Marcillo (2024) sostienen que la gestión de la calidad educativa exige articular objetivos, estrategias pedagógicas, evaluación permanente y compromiso institucional para asegurar una

educación digna y efectiva. En consonancia con ello, la dimensión inclusión y democracia puede definirse como la construcción de una cultura escolar donde todos los estudiantes participen, son reconocidos en su diversidad y acceden a oportunidades reales de intervención, diálogo y pertenencia. Desde esta perspectiva, no basta con admitir la diversidad dentro del aula; resulta indispensable que la institución promueva prácticas justas, participativas y respetuosas de la pluralidad. En ese sentido, Chuchón y Romero (2025) plantean que la educación inclusiva se fortalece cuando la escuela incorpora actitudes docentes, equidad intercultural y acciones concretas que favorecen una convivencia abierta e integradora.

A la luz de esta dimensión, el trabajo emocional puede comprenderse como el proceso mediante el cual la comunidad educativa reconoce, acompaña y regula las emociones que atraviesan la experiencia escolar, con el fin de fortalecer el bienestar, la convivencia y la disposición para aprender. Se trata de una labor profunda, vinculada con la sensibilidad pedagógica y con la creación de ambientes afectivamente seguros. Desde esta mirada, Morales (2025) advierte que el abordaje socioemocional requiere continuidad, seguimiento e intencionalidad pedagógica, puesto que las intervenciones aisladas limitan la profundidad del trabajo emocional y reducen su impacto en la vida escolar. En continuidad con esta fundamentación, la Teoría de la ética del cuidado, propuesta por Nel Noddings en 1984, permite comprender desde una perspectiva relacional y profundamente humana. Esta teoría sostiene que la educación adquiere sentido cuando se construye sobre vínculos de atención, receptividad y responsabilidad hacia el otro, de modo que el cuidado deja de ser un gesto accesorio y se convierte en principio pedagógico. En esa dirección, Reyes et al.

(2022) afirman que la educación desde la ética del cuidado fortalece la dimensión humana y relacional del quehacer docente, favoreciendo interacciones más empáticas, reflexivas y formativas. Desde otra arista complementaria, la Teoría de las esferas superpuestas de influencia, formulada por Joyce L. Epstein en 1987, explica que el desarrollo educativo del estudiante mejora cuando familia, escuela y comunidad no actúan como espacios aislados, sino como ámbitos que convergen y cooperan. Su aporte resulta especialmente valioso para esta variable, puesto que permite entender la corresponsabilidad familiar como una construcción compartida, sostenida por vínculos de comunicación, participación y apoyo mutuo. En sintonía con ello, Blanco (2024) sostiene que la integración familiar en la educación inicial fortalece la inclusión escolar y favorece que el niño se reconozca positivamente dentro de un sistema educativo articulado.

A la luz de esta secuencia teórica, la Teoría ecológica de los sistemas, creada por Urie Bronfenbrenner en 1979, concibe el desarrollo infantil como el resultado de la interacción constante entre los distintos entornos que rodean al niño, entre ellos la familia, la escuela y la comunidad. Desde esta mirada, las arquitecturas de cuidado escolar no pueden analizarse de forma fragmentada, porque cada experiencia educativa está atravesada por relaciones, contextos y condiciones sociales más amplias. En correspondencia con esta postura, Salto et al. (2024) subrayan que el desarrollo infantil integral depende de la articulación dinámica entre factores biológicos, psicológicos y sociales, reconociendo al entorno como eje decisivo del crecimiento y la adaptación infantil. Partiendo de esta premisa, el desarrollo socioemocional infantil puede definirse como un proceso progresivo mediante

el cual el niño reconoce sus emociones, comprende las de los demás y regula sus respuestas dentro de los distintos espacios de interacción cotidiana. No constituye una capacidad aislada, sino una construcción integral que influye en la convivencia, el aprendizaje y la adaptación escolar. En este sentido, Gómez (2025) en Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual, sostiene que las competencias socioemocionales articulan dimensiones personales y relacionales indispensables para el bienestar y la formación integral del estudiante.

En consonancia con ello, esta variable también puede comprenderse como la capacidad del niño para autorregularse, convivir de forma armónica y afrontar las exigencias escolares con equilibrio emocional. Desde esta lectura, el desarrollo socioemocional no solo favorece el bienestar afectivo, sino que incide directamente en la calidad de las interacciones, la resolución de conflictos y la disposición para aprender. Al respecto, Morales (2025), en Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: una revisión sistemática, señala que competencias como la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo se asocian con mejores climas escolares y con una participación más saludable en la vida educativa. A la luz de lo expuesto, el desarrollo socioemocional infantil puede asumirse, además, como la consolidación de habilidades interpersonales que permiten al niño expresar sentimientos, relacionarse con seguridad y participar de manera positiva en su entorno social y escolar. En consecuencia, esta variable representa una base decisiva para la construcción de vínculos saludables y para el fortalecimiento de la convivencia desde edades tempranas. En esa dirección, Gullo (2023), en

Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de la comunidad Pampa Blanca, Pampas-Tayacaja-Huancavelica, subraya que las habilidades sociales comprenden destrezas específicas que orientan al individuo hacia relaciones interpersonales y socioemocionales más armónicas a lo largo de su vida. En estrecha relación con este sustento teórico, la variable dependiente, entendida como desarrollo socioemocional infantil, puede concebirse desde el modelo de Gómez (2025) como un proceso formativo mediante el cual el niño fortalece capacidades esenciales para comprenderse a sí mismo, regular sus emociones y vincularse de manera constructiva con los demás.

Desde esta perspectiva, dicho desarrollo no se reduce al plano afectivo inmediato, sino que integra competencias como el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales, indispensables para una convivencia escolar saludable y para el bienestar integral. En ese sentido, en Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual, sostiene que estas competencias constituyen una base sustantiva para enriquecer los procesos educativos y hacer del entorno de aprendizaje un espacio más armónico, reflexivo y humanamente significativo. En la misma secuencia conceptual, el autoconocimiento puede definirse como la capacidad del niño para reconocer sus emociones, identificar sus fortalezas y advertir aquellas situaciones que influyen en su conducta y en su modo de relacionarse con los demás. Esta dimensión constituye una base del desarrollo socioemocional, puesto que favorece una comprensión más consciente de sí mismo y fortalece la construcción de una identidad personal más segura. En ese sentido, Gómez

(2025) sostiene que el autoconocimiento es un componente esencial de las competencias socioemocionales, debido a que permite al estudiante comprender su mundo interno y actuar con mayor reflexión en el contexto educativo. En consonancia con esta idea, la autorregulación puede comprenderse como la facultad de manejar impulsos, emociones y respuestas conductuales de manera equilibrada frente a las exigencias del entorno escolar y social. No implica reprimir lo que se siente, sino orientar las emociones de forma adecuada para afrontar conflictos, tolerar la frustración y sostener conductas adaptativas. Desde esta perspectiva, Morales (2025) explica que la autorregulación emocional ocupa un lugar central en el desarrollo socioemocional, dado que se relaciona con el manejo del estrés, el rendimiento escolar y la consolidación de climas educativos más saludables.

A partir de esta comprensión, las habilidades sociales pueden entenderse como el conjunto de destrezas que permiten al niño interactuar con otros de forma respetuosa, empática y efectiva, expresando emociones, opiniones y necesidades sin afectar la convivencia. Esta dimensión resulta decisiva porque fortalece la integración, la cooperación y la resolución positiva de situaciones cotidianas. En esa dirección, Gulló (2023) afirma que las habilidades sociales ayudan a regular la conducta frente a los demás sin ansiedad ni agresividad, favoreciendo relaciones interpersonales más armónicas y un mejor ajuste socioemocional en niños. Sobre esta base, la Teoría del apego, formulada por John Bowlby en 1969, permite comprender el desarrollo socioemocional infantil como una construcción que se sostiene en vínculos afectivos estables, protectores y sensibles a las necesidades del niño. Desde esta mirada, la seguridad emocional no emerge de forma

espontánea, sino de experiencias reiteradas de cuidado que fortalecen la confianza, la regulación afectiva y la apertura hacia los demás. En concordancia con ello, Campoverde et al. (2023) sostienen que el fortalecimiento del vínculo afectivo entre niños y adultos significativos favorece de manera directa el bienestar emocional y la expresión saludable de las emociones.

En vínculo con lo anterior, la Teoría del desarrollo psicosocial, propuesta por Erik Erikson en 1950, concibe el desarrollo infantil como un proceso evolutivo en el que cada etapa implica desafíos emocionales y sociales que influyen en la formación de la identidad, la autonomía y la confianza. Su aporte resulta decisivo para esta variable, porque permite entender que el desarrollo socioemocional no depende solo de características individuales, sino también de la calidad de las interacciones que rodean al niño. En ese sentido, Salto et al. (2024) afirman que el desarrollo infantil integra dimensiones emocionales y sociales profundamente vinculadas con el entorno en el que el niño crece y aprende.

Desde una perspectiva integradora, la Teoría de la inteligencia emocional, planteada por Peter Salovey y John D. Mayer en 1990, explica que el desarrollo socioemocional implica reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas para actuar de manera equilibrada en la vida cotidiana. Esta teoría aporta una comprensión especialmente útil en el campo educativo, dado que relaciona la experiencia emocional con la convivencia, el aprendizaje y la adaptación escolar. En esa dirección, Ramírez et al. (2025) destacan que la educación de competencias emocionales fortalece la conciencia y la regulación emocional, además de promover la empatía, la competencia social y la resolución pacífica de conflictos. El

presente estudio tiene como objetivo general determinar la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, de la ciudad de Loja, durante el año 2026. En esa misma línea, se plantea como propósito específico identificar la relación entre la dimensión gestión, calidad educativa y el desarrollo socioemocional infantil de la muestra, así como determinar la relación entre la dimensión inclusión y democracia y esta variable dependiente. De igual manera, se propone analizar la relación entre la dimensión trabajo emocional y el desarrollo socioemocional infantil de los estudiantes.

Desde el plano inferencial, la investigación parte de la hipótesis de que existe una relación estadísticamente significativa entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, Loja, 2026. En contraste, la hipótesis nula sostiene que no existe una relación estadísticamente significativa entre dichas variables dentro del contexto señalado. Ambas formulaciones permiten orientar el análisis de los datos y establecer, con base en evidencia empírica, si el comportamiento de una variable guarda correspondencia con la otra en la población objeto de estudio. A partir de ello, el problema de investigación se concreta en la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, de la ciudad de Loja, durante el año 2026? Esta pregunta resume el núcleo del estudio y delimita con claridad el campo de análisis, puesto que vincula el entorno formativo familiar e institucional con una dimensión esencial del desarrollo infantil. De

este modo, la investigación busca aportar una comprensión más precisa sobre la manera en que estas variables se articulan en la realidad educativa estudiada.

Materiales y Métodos

El presente estudio fue de tipo básico, puesto que su propósito central radicó en ampliar la comprensión teórica acerca de la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil. Desde esta perspectiva, no se orientó a implementar de manera inmediata una intervención dentro del contexto escolar, sino a generar conocimiento científico que permitió describir, interpretar y analizar cómo se vincularon ambos fenómenos en una realidad educativa específica. En coherencia con ello, el trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, dado que los constructos fueron medidos mediante indicadores observables y expresados en datos numéricos, lo cual permitió organizar la información de forma sistemática, reconocer tendencias y establecer asociaciones a partir de procedimientos estadísticos. A su vez, el diseño fue no experimental, porque los fenómenos estudiados no fueron manipulados deliberadamente, sino observados tal como se presentaron en el escenario natural de la institución educativa.

En consecuencia, el alcance fue correlacional asociativo, debido a que el interés principal consistió en determinar la dirección e intensidad de la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil, así como entre las dimensiones gestión y calidad educativa, inclusión y democracia, trabajo emocional y el desarrollo socioemocional infantil, sin pretender demostrar causalidad directa. En cuanto a la delimitación poblacional, el estudio estuvo conformado por 75 estudiantes de la

Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, de la ciudad de Loja, durante el año 2026. A partir de este universo se seleccionó una muestra de 20 estudiantes, quienes constituyeron la unidad de análisis de la investigación. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que los participantes fueron escogidos con base en criterios de accesibilidad, disponibilidad y pertinencia institucional. Esta decisión metodológica resultó adecuada en investigaciones educativas circunscritas a una realidad concreta, donde el interés se concentró en profundizar en el comportamiento de los fenómenos estudiados dentro de un grupo específico.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta como técnica principal, ya que permitió obtener datos de manera ordenada, directa y cuantificable a través de un único instrumento estructurado, ajustado a la naturaleza del estudio y a los objetivos planteados. Se aplicó un cuestionario único de 24 ítems, organizado en dos componentes de análisis: arquitecturas de corresponsabilidad familiar, con 12 ítems distribuidos en gestión y calidad educativa, inclusión y democracia, y trabajo emocional; y desarrollo socioemocional infantil, con 12 ítems distribuidos en autoconocimiento, autorregulación y habilidades sociales. Para la medición, el cuestionario se estructuró con una escala de Likert de cinco puntos: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca, lo cual permitió valorar con mayor nivel de detalle la frecuencia de manifestación de las conductas y percepciones estudiadas. En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido a validación por juicio de tres expertos, quienes analizaron la calidad técnica de los ítems en términos de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, obteniéndose un índice de validez de contenido satisfactorio. Asimismo, la

confiabilidad fue establecida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,887 que, según los rangos establecidos por Hernández et al. (2010), reflejó una confiabilidad alta. Este resultado confirmó que los 24 ítems presentaron consistencia interna sólida y midieron de forma homogénea los aspectos centrales del estudio, respaldando su aplicabilidad en la muestra analizada.

Del mismo modo, se efectuó la prueba de normalidad, por tratarse de una muestra de 20 estudiantes. Los resultados evidenciaron valores de significancia superiores a 0,05 en los puntajes totales analizados, con un valor de 0,128; por lo tanto, se determinó que los datos presentaron distribución normal. En consecuencia, como los ítems estuvieron estructurados en escala tipo Likert y fueron analizados mediante puntajes totales, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la dirección, fuerza y significancia de las relaciones planteadas en los objetivos del estudio.

En cuanto al tratamiento de la información, los datos fueron organizados y analizados en función de los objetivos planteados. Se realizó una descripción de frecuencias y porcentajes para cada dimensión, seguida de un análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de Pearson, que permitió identificar la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil. Este procedimiento facilitó una lectura estructurada de los resultados, permitiendo interpretar con claridad los niveles de asociación encontrados. En relación con los principios éticos, se consideró el consentimiento informado como base fundamental del proceso investigativo, asegurando que los participantes y sus representantes legales comprendieran los

objetivos del estudio y aceptaran su participación de manera voluntaria. En este sentido, Romero (2025) destaca que el respeto a la autonomía de los participantes es esencial para garantizar prácticas investigativas responsables en contextos educativos. De igual manera, se resguardó la confidencialidad de la información, evitando la exposición de datos personales y garantizando el anonimato de los estudiantes. Este criterio fortaleció la confianza en el proceso investigativo y protegió la integridad de los participantes. Según Uceda (2024), la protección de la identidad constituye un elemento clave en investigaciones con población escolar, especialmente cuando se abordan aspectos relacionados con su desempeño socioemocional. Se asumió el

principio de integridad científica y no maleficencia, orientando la investigación hacia la generación de conocimiento que contribuyó a mejorar la práctica educativa. En esta línea, Díaz (2024) sostiene que la ética del investigador se sostiene en la transparencia, la honestidad y el respeto permanente por la dignidad humana, actuando con honestidad en la recolección, análisis e interpretación de los datos.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. Objetivo específico 1: Determinar la relación entre competencia lingüística con la coherencia discursiva de la muestra.

Tabla 1. *Correlación de la dimensión gestión y calidad educativa y el desarrollo socioemocional infantil*

Correlaciones	Gestión y calidad educativa	Desarrollo socioemocional infantil
Gestión y calidad educativa		
Correlación de Pearson	1	0,512
Sig. (bilateral)	—	0,021
N	20	20
Desarrollo socioemocional infantil		
Correlación de Pearson	0,512	1
Sig. (bilateral)	0,021	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 1, se evidencia una relación estadística positiva moderada entre la gestión y calidad educativa y el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se obtuvo una significancia de $p = 0,021$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,512$, lo cual determina que el seguimiento del aprendizaje, la participación en el proceso escolar y el apoyo a las normas institucionales promueven el desarrollo socioemocional infantil de forma significativa. En palabras precisas, revisar con frecuencia el avance escolar del niño, mantener comunicación activa con la institución, participar en reuniones y actividades

convocadas por la escuela, interesarse por los logros y dificultades del estudiante y apoyar las normas del hogar articuladas con la institución favorecen de manera moderada el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes de la unidad de estudio. Desde una lectura formativa, la relación entre gestión y calidad educativa familiar y desarrollo socioemocional infantil permite comprender que el seguimiento del aprendizaje, la comunicación escuela-familia y la participación organizada del hogar generan condiciones favorables para que el niño fortalezca su autoconocimiento, regule sus

emociones y se integre con mayor seguridad al entorno escolar. Este resultado coincide con Yeung y Chen (2023), quienes evidenciaron que las prácticas familiares inciden en la autorregulación infantil. Asimismo, Rodríguez et al. (2022) demostraron que las experiencias familiares favorecen habilidades básicas para el aprendizaje temprano. En el contexto ecuatoriano, Perero et al. (2024) encontraron una relación significativa entre corresponsabilidad familiar y desempeño

metacognitivo. Además, Salto et al. (2024) sostienen que el desarrollo infantil integra dimensiones emocionales y sociales vinculadas con el entorno donde el niño crece y aprende. En consecuencia, cuando la familia acompaña de manera sostenida la trayectoria educativa, el desarrollo socioemocional infantil adquiere mayor estabilidad. La tabla 2 evidencia el Objetivo específico 2: Determinar la relación entre la inclusión y democracia y el desarrollo socioemocional infantil de la muestra.

Tabla 2. *Correlación de la dimensión inclusión y democracia y el desarrollo socioemocional infantil*

Correlaciones	Inclusión y democracia	Desarrollo socioemocional infantil
Inclusión y democracia		
Correlación de Pearson	1	0,578
Sig. (bilateral)	—	0,008
N	20	20
Desarrollo socioemocional infantil		
Correlación de Pearson	0,578	1
Sig. (bilateral)	0,008	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo analizado en la tabla 2, se observa un relacionamiento estadístico positivo moderado-alto entre la inclusión y democracia y el desarrollo socioemocional infantil. En tal sentido, se identificó una significancia de $p = 0,008$, junto con un coeficiente de correlación de $r = 0,578$, lo cual indica que el respeto y la escucha familiar, así como la participación compartida en las decisiones vinculadas al proceso formativo del niño, favorecen el desarrollo socioemocional infantil de manera significativa. En términos concretos, escuchar la opinión del niño cuando se toman decisiones educativas, respetar su manera de pensar, dialogar sobre las normas y responsabilidades vinculadas a los estudios, promover la participación de todos los miembros del hogar en las decisiones que favorecen el aprendizaje y construir acuerdos desde el diálogo contribuyen de forma moderada-alta al autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes de la unidad de estudio. Bajo una

perspectiva relacional, la correlación entre inclusión y democracia y desarrollo socioemocional infantil evidencia que la escucha activa, el respeto por la opinión del niño y la participación compartida en las decisiones del hogar favorecen una mayor seguridad emocional y mejores habilidades sociales. Este hallazgo se articula con Yang et al. (2024), quienes señalaron que la implicación parental basada en apoyo académico favorece el desempeño, mientras que el control excesivo puede generar efectos adversos. De igual manera, Nogueira et al. (2023) sostuvo que la estabilidad del entorno familiar constituye un soporte decisivo para el ajuste emocional infantil. En el ámbito ecuatoriano, Castañeda et al. (2025) mostró que la sobrecarga escolar puede deteriorar el equilibrio emocional estudiantil. A su vez, Ramírez et al. (2025) destacan que la educación de competencias emocionales fortalece la conciencia emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Por ello, una familia democrática no solo acompaña, sino que educa emocionalmente desde el diálogo, la confianza y la participación. La tabla 3 muestra el objetivo específico 3:

Analizar la relación entre el trabajo emocional y el desarrollo socioemocional infantil en el objeto de estudio.

Tabla 2. *Correlación de la dimensión trabajo emocional y el desarrollo socioemocional infantil*

Correlaciones	Trabajo emocional	Desarrollo socioemocional infantil
Trabajo emocional		
Correlación de Pearson	1	0,631
Sig. (bilateral)	—	0,003
N	20	20
Desarrollo socioemocional infantil		
Correlación de Pearson	0,631	1
Sig. (bilateral)	0,003	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 3, se aprecia un relacionamiento estadístico positivo moderado-alto entre el trabajo emocional y el desarrollo socioemocional infantil. En efecto, se obtuvo una significancia de $p = 0,003$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,631$, lo cual permite señalar que el acompañamiento afectivo y la comunicación emocional dentro del hogar favorecen el desarrollo socioemocional infantil de manera significativa. Dicho de forma precisa, brindar apoyo emocional cuando el niño tiene dificultades en la escuela, ofrecer comprensión cuando se siente triste o frustrado, conversar sobre sus emociones y experiencias escolares, ayudarlo a expresar lo que siente frente a situaciones difíciles y crear un clima de confianza emocional en el hogar promueven de forma moderada-alta el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes de la unidad de estudio.

Aragón et al. (2022), quienes concluyeron que la relación familia-escuela incide en el bienestar y rendimiento infantil. También Andrés et al. (2022) evidenciaron que la salud mental infantil no puede comprenderse al margen del clima emocional familiar y del sostén adulto cotidiano.

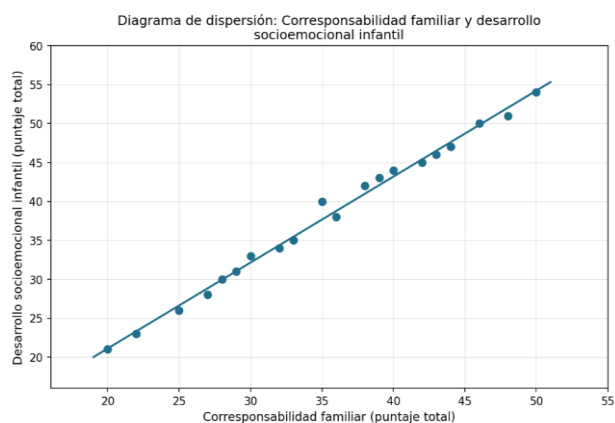


Figura 1: *Correlación de las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil*

Fuente: Elaboración propia.

En Ecuador, Perero et al. (2024) demostró que el acompañamiento familiar fortalece procesos escolares clave. Además, Campoverde et al. (2023) sostienen que el vínculo afectivo entre niños y adultos significativos favorece el

bienestar emocional y la expresión saludable de las emociones. Por consiguiente, el trabajo emocional familiar constituye un eje decisivo para fortalecer la autorregulación y las habilidades sociales infantiles. La figura 1 evidencia el objetivo General: Determinar la relación entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, de la ciudad de Loja, durante el año 2026

Según la figura 1, se evidencia la existencia de un relacionamiento estadístico positivo moderado-alto entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se ha encontrado una significancia de $p = 0,006$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,587$, lo que determina que la gestión y calidad educativa, la inclusión y democracia y el trabajo emocional promueven el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes de manera significativa. En consecuencia, se acepta la hipótesis investigativa y se rechaza la hipótesis nula, especificando que existe una relación significativa entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil. En términos generales, a mayores niveles de corresponsabilidad familiar se intensifica de manera significativa el desarrollo socioemocional infantil en la unidad de estudio.

A modo de integración, la relación positiva moderado-alta entre las arquitecturas de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional infantil confirma que el bienestar emocional del niño depende de una articulación sostenida entre gestión educativa familiar, inclusión democrática y acompañamiento afectivo. Este hallazgo

coincide con Pilarz et al. (2024), quienes identificaron que una comunicación más sólida entre docentes y familias se relacionó con menor ausentismo crónico y mejor ajuste temprano. Asimismo, Tamayo et al. (2023) concluyeron que el apoyo escolar parental fortalece la trayectoria formativa. En el contexto ecuatoriano, Castañeda Fuentes et al. (2025) evidenció que las tareas escolares pueden incidir en la motivación y el equilibrio emocional. Finalmente, Ramírez et al. (2025) destacan que las competencias emocionales fortalecen la regulación, la empatía y la convivencia. En síntesis, la corresponsabilidad familiar no actúa como apoyo secundario, sino como una estructura protectora del desarrollo socioemocional.

Conclusiones

Se concluyó que la gestión y calidad educativa familiar se relacionó de manera positiva moderada con el desarrollo socioemocional infantil, debido a que el coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,512$ y la significancia fue $p = 0,021$. Este resultado permitió afirmar que el seguimiento del aprendizaje, la participación en actividades escolares y el apoyo a las normas institucionales favorecieron el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes, especialmente cuando la familia mantuvo comunicación continua con la institución y acompañó de forma activa la trayectoria educativa del niño.

Asimismo, se concluyó que la inclusión y democracia presentó una relación positiva moderado-alta con el desarrollo socioemocional infantil, con un coeficiente de Pearson de $r = 0,578$ y una significancia de $p = 0,008$. Este dato evidenció que la escucha activa, el respeto por la opinión del niño, el diálogo sobre normas y responsabilidades y la participación compartida

dentro del hogar contribuyeron a fortalecer la seguridad emocional, la expresión personal y la interacción respetuosa con compañeros y docentes, por lo que el carácter democrático de la familia actuó como un soporte importante del bienestar socioemocional escolar. De igual manera, se concluyó que el trabajo emocional fue la dimensión con mayor nivel de asociación con el desarrollo socioemocional infantil, al obtener un coeficiente de Pearson de $r = 0,631$ y una significancia de $p = 0,003$. Este resultado permitió sostener que el acompañamiento afectivo, la comprensión ante situaciones de tristeza o frustración, la conversación sobre emociones y la ayuda para expresar lo que se siente fortalecieron de forma más intensa la autorregulación, la empatía y las habilidades interpersonales de los estudiantes de la muestra analizada.

Se concluyó que las arquitecturas de corresponsabilidad familiar mantuvieron una relación positiva moderado-alta y significativa con el desarrollo socioemocional infantil, representada por un coeficiente de Pearson de $r = 0,587$ y una significancia de $p = 0,006$. En consecuencia, se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula, debido a que la gestión educativa familiar, la inclusión democrática y el trabajo emocional se articularon como condiciones relevantes para fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales en los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, Loja, 2026.

Referencias Bibliográficas

- Andrés, M., García, F., Rubilar, N., Canet, L., Medrano, L. y Stelzer, F. (2022). Parental perceptions of child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic in Argentina. *Child & Youth Care Forum*, 51(4), 737–756. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09663-9>
- Aragón, E., Serrano, N., Gil, P. y Delgado-Noguera, M. Á. (2022). Families' perception of children's academic performance during the COVID-19 lockdown. *Comunicar*, 30(70), 53–62. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Arbulu, O. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363–372. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Blanco, D. (2024). Integración familiar en la educación inicial: Fortaleciendo la inclusión escolar. *Revista InveCom*, 4(1). <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.38>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
- Campoverde, N., Esteves, Z., Melgar, K. Peñalver, M. J. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 1), 87–105. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609>
- Castañeda Fuentes, J. G., Neira Quinteros, V. P., Betancourt Mendoza, A. I. y Barragán Estrada, M. L. (2025). Las tareas escolares y su efecto en la motivación y el equilibrio emocional en los estudiantes. *Revista Científica*, 10(36), 250–269. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.12.250-269>
- Chuchón, J., Ayala Villar, S. A. y Gómez Cárdenas, P. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *e-Revista Multidisciplinaria Saber*, 3, e-RMS06072025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.224>
- Díaz, C. y García, Y. (2024). El rol del investigador y la ética: La incansable lucha de vida. *e-Revista Multidisciplinaria del*

- Saber, 2. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.55>
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. En K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann y F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). Walter de Gruyter. <https://affect.coe.hawaii.edu/introduction/>
- Esquivel, G. M. y Lazo Moreira, M. V. (2025). Estrategia de escuela para padres y su influencia en el desarrollo cognitivo y comportamental de los estudiantes de bachillerato. *Revista Minerva*, 6(16). <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i16.184>
- Gómez, M. (2025). Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(20). <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4634>
- Gullo, S. (2023). Desarrollo de las habilidades sociales en niños de la comunidad Pampa Blanca, Pampas-Tayacaja-Huancavelica. *Prohominum*, 5(4), 95–110. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-01692023000400095&script=sci_arttext
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.a ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, K. W. (2024). Evaluación de la relación parental y el rendimiento escolar en niños de primaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(Número especial). <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.771>
- Méndez Carpio, C. R., Pesántez Calle, J. F. y Zúñiga Ruilova, J. G. (2024). Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación. *Revista Scientific*, 9(32), 407–426. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.19.407-426>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserción curricular: Educación socioemocional*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>
- Morales, H., & Buendía Cueva, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), e544. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Morales, H. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: revisión sistemática 2020-2025. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102080&script=sci_arttext
- Morales, H. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Revista Aula Virtual*, 6(16). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102080&script=sci_arttext
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. <https://www.ucpress.edu/book/9780520275706/caring>
- Nogueira, S, Rodrigues, O y Pereira, V. A. (2023). Parental educational practices, emotional health and maternal sociodemographic variables: Nuclear and non-nuclear families. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e210011. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e210011>
- Perero, C., García, B., Cuje, M., y Chávez, M. P. (2024). La corresponsabilidad familiar como mejora del desempeño metacognitivo del adolescente en centros educativos fiscales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.584>
- Pilarz, A., Lin, Y, y Premo, E. (2024). Family engagement practices and children's attendance and early learning skills in a public pre-kindergarten program. *Children and Youth Services Review*, 163, 107794. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107794>
- Ramírez, A. (2025). Educación de competencias emocionales para la construcción de una cultura de paz. *Revista*

- Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1).
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618>
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M y Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: Educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis y Saber*, 13(34), e13667.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Rodríguez, I., González-Hernández, K., Estévez-Pérez, N., Campver-García, Y. y Romero-Quintana, Y. (2022). Influencia familiar en el desarrollo de habilidades para el procesamiento numérico en niños preescolares. *Revista Información Científica*, 101(3 Especial), e3817.
<https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665>
- Romero Casalligla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J. y Aules Aules, R. P. (2025). Evaluación para el aprendizaje: Más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
<https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665>
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P. y Tapia Urgilez, J. F. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. *Revista Scientific*.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-29872024000100022&script=sci_arttext
- Salto, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P. y Tapia Urgilez, J. F. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. *Revista Scientific*, 9(31), 22–45.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.1.22-45>
- Tamayo, S. R., Torres-Rojas, I. S., Acosta Ramos, A. C., Hernández Villadiego, L. K. y López-Castellar, M. A. (2023). Parental school support and academic performance in students from Boyacá, Colombia. *Gaceta Médica de Caracas*, 131(Supl. 3), S357–S366.
<https://doi.org/10.47307/GMC.2023.131.s3.12>
- Uceda-Gil, R. (2024). Educación remota y formación socioafectiva en estudiantes de educación básica regular, Perú. *Cienciamatria*, 10(19).
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1385>
- Yang, Y., Zhang, Y. y Cheung, H. Y. (2024). Reciprocal relationships between parental involvement and academic performance in early adolescence: A two-year longitudinal study in China. *Journal of Youth and Adolescence*.
<https://affect.coe.hawaii.edu/introduction/>
- Yeung, W. y Chen, X. (2023). Achievement gaps before school in Singapore: Family SES, parental values and young children's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 352–362.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.012>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Carmen del Rocío Yumbay Yallico, Gabriela Alejandra Aimara Pullotasig, Diana Marisol Arreaga Cujilan, Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Carmen del Rocío Yumbay Yallico: 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.

Gabriela Alejandra Aimara Pullotasig: 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.

Diana Marisol Arreaga Cujilan: 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.

Milton Alfonso Criollo Turusina: 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.

