Corresponsabilidad familiar y desarrollo integral en los niños de educación básica

Family co-responsibility and holistic development among Basic Education children

Lorena Yadira Vera Miranda[1], Mónica Esmeralda Ruiz Salazar[2], Gabriela Jazmín Fienco Barzola[3], Maricela Yajaira Vizueta Mosquera[4], Mayra Elizabeth Cortez Pincay[5] y Maira Hiralda Quila Guanochanga[6]

[1]Universidad de Guayaquil, lorena.veram@ug.edu.ec, https://orcid.org/0000-0003-4384-0379, Ecuador
[2]Universidad de Guayaquil, monica.ruiz@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0007-6872-8240, Ecuador
[3]Universidad Bolivariana del Ecuador, gabriela.fienco@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0003-7781-8361, Ecuador
[4]Universidad de Guayaquil, maricela.vizueta@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0005-3303-0876, Ecuador
[5]Universidad Cesar Vallejo, mayra.pincay@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0006-3484-5062, Ecuador
[6]Universidad Bolivariana del Ecuador, mhquilag@ube.edu.ec, https://orcid.org/0009-0006-9341-4182, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 15-07-2026
Revisado 11-08-2026
Aceptado 01-10-2026

Palabras Clave:

Corresponsabilidad familiar
Desarrollo integral
Participación familiar
Educación básica
Familia-escuela

RESUMEN

El estudio analizó la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo integral en niños de una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. Se empleó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 47 niños y la muestra quedó conformada por 36 estudiantes seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión. Para recopilar la información se utilizó la técnica de observación y como instrumento una lista de cotejo con tres alternativas de respuesta: Sí, A veces y No. Los resultados mostraron una tendencia moderadamente favorable en la corresponsabilidad familiar, con 54,2% de registros en la alternativa Sí, destacándose el apoyo recibido ante dificultades escolares. En el desarrollo integral, el 55,6% de los registros se concentró en Sí, con mejores resultados en autonomía y participación. Sin embargo, la regulación emocional, la resolución de dificultades y el cumplimiento de acuerdos entre familia y escuela evidenciaron aspectos que requerían fortalecimiento. Se concluyó que ambas variables presentaron tendencias semejantes y que la participación familiar constituye un elemento relevante para acompañar el desarrollo infantil. Se recomendó fortalecer la comunicación, los acuerdos y las acciones conjuntas entre familia y escuela.

Keywords:

Family co-responsibility
Holistic development
Family participation
Basic education
Family-school relationship

ABSTRACT

The study analyzed the relationship between family co-responsibility and holistic development in children attending a Basic Education School in the city of Guayaquil. A quantitative approach was used, with a descriptive scope, non-experimental design, and cross-sectional structure. The population consisted of 47 children, and the sample comprised 36 students selected according to inclusion and exclusion criteria. Observation was used as the data collection technique, while a checklist with three response alternatives, Yes, Sometimes, and No, was applied as the instrument. The results showed a moderately favorable tendency in family co-responsibility, with 54.2% of the records concentrated in the Yes category, particularly regarding support provided when school difficulties arose. Regarding holistic development, 55.6% of the records were concentrated in Yes, with better results in autonomy and participation. However, emotional regulation, problem solving, and compliance with agreements between family and school showed aspects that required strengthening. It was concluded that both variables presented similar tendencies and that family participation represents a relevant element in supporting children's development within the educational context studied and throughout schooling. Strengthening communication, agreements, and coordinated actions between family and school was recommended to promote more consistent educational support and contribute to children's comprehensive development.

INTRODUCCIÓN

La formación de los niños durante la Educación Básica no depende únicamente de lo que sucede dentro del aula. Las experiencias familiares, las relaciones afectivas, el acompañamiento cotidiano y las oportunidades de aprendizaje que encuentran en su hogar forman parte del entorno en el que construyen conocimientos y desarrollan maneras de relacionarse con los demás. La literatura reciente señala que la participación familiar puede vincularse tanto con resultados académicos como con dimensiones sociales y emocionales del estudiante (Martinez-Yarza et al., 2024; Manjarrés Zambrano et al., 2023). En la práctica educativa, esto implica reconocer que escuela y familia intervienen desde espacios diferentes, pero coinciden en la responsabilidad de acompañar la formación del niño.

La presencia de la familia en la educación adquiere especial relevancia cuando supera el cumplimiento ocasional de reuniones, tareas o llamados realizados desde la institución. Los estudios que han examinado la participación parental encuentran asociaciones positivas con diferentes resultados escolares, aunque sus efectos varían según la forma en que los adultos se involucran y el tipo de apoyo que proporcionan (Kim, 2022; Cosso et al., 2022; Fatimaningrum, 2022). Esto permite comprender que acompañar no equivale a realizar las actividades por el niño ni ejercer una vigilancia permanente. Se trata de brindar orientación, establecer condiciones apropiadas para aprender y mostrar interés por las experiencias que vive diariamente dentro y fuera de la escuela.

La corresponsabilidad familiar puede entenderse como una participación compartida y consciente en la formación del estudiante, donde las responsabilidades educativas no recaen exclusivamente en la institución ni se limitan al hogar. Esta concepción supone comunicación, acuerdos, acompañamiento y reconocimiento de las funciones que corresponden a cada actor educativo (Chica Abad, 2023; Requena Cango, 2024; Quiroga Sierra & Mateus Peña, 2026). Desde esta perspectiva, la familia no actúa como un observador externo del proceso escolar. Su participación se concreta cuando conoce las necesidades del niño, mantiene contacto con los docentes, acompaña su organización cotidiana y contribuye a crear condiciones que favorezcan su crecimiento personal.

Esta corresponsabilidad presenta varias manifestaciones que pueden observarse en la vida escolar. Entre ellas se encuentran la comunicación familia-docente, el interés por el progreso del estudiante, el establecimiento de rutinas, la orientación frente a las dificultades y la participación en actividades propuestas por la institución. Las relaciones colaborativas entre familia y escuela adquieren mejores condiciones cuando existe una interacción proactiva y una relación de confianza entre sus integrantes (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Smith et al., 2022; Basurto Zambrano et al., 2025). Para los docentes, disponer de este vínculo permite conocer situaciones del hogar que pueden ayudar a comprender determinadas conductas, necesidades o cambios observados durante la jornada escolar.

Una característica relevante de la corresponsabilidad es que el acompañamiento familiar necesita respetar el desarrollo progresivo de la autonomía infantil. Las investigaciones sobre participación parental advierten que no todas las formas de intervención producen los mismos resultados, pues las expectativas familiares, el tipo de apoyo y la manera de orientar las actividades presentan efectos diferentes sobre el desempeño de los estudiantes (Jeynes, 2024; Wang & Wei, 2024). Por este motivo, acompañar implica estar disponible sin sustituir el esfuerzo del niño. Una familia corresponsable puede revisar su progreso, conversar sobre las dificultades y ofrecer orientación, mientras permite que el estudiante asuma responsabilidades acordes con su edad.

La corresponsabilidad tampoco ocurre en condiciones idénticas para todas las familias. Los horarios laborales, las condiciones socioeconómicas, el número de integrantes del hogar, las posibilidades de comunicación con la institución y otros factores pueden modificar las formas y la frecuencia de participación. Las revisiones recientes muestran que existen diferencias asociadas con las características familiares y que dichas condiciones deben considerarse al interpretar el involucramiento parental (Holzberger et al., 2023; Martinez-Yarza et al., 2024; Aguayo Mora et al., 2025). Desde la escuela, esto exige evitar que la ausencia física en determinadas actividades sea considerada automáticamente como falta de interés y buscar mecanismos de participación compatibles con las posibilidades reales de cada hogar.

Su importancia en Educación Básica se relaciona con la continuidad que puede establecerse entre las experiencias escolares y familiares. Una amplia síntesis de investigaciones encontró una asociación positiva entre la participación parental y el logro académico, aunque la magnitud cambia según el tipo de involucramiento (Kim, 2022). Estudios posteriores también han encontrado relaciones con áreas específicas del aprendizaje y con factores como motivación, autorregulación y acompañamiento educativo (Wang & Wei, 2024; Gordillo Mera et al., 2026). En el contexto cotidiano, un estudiante que encuentra criterios

relativamente coherentes entre hogar y escuela dispone de referencias más claras para organizar sus responsabilidades, pedir ayuda y comprender lo que se espera de él.

Desde una mirada ecológica, el desarrollo infantil ocurre mediante interacciones entre diferentes espacios de vida y no como resultado de la actuación aislada de una institución. Modelos recientes sobre colaboración familia-escuela retoman la perspectiva bioecológica para explicar que la relación entre los entornos cercanos al niño puede intervenir en su bienestar y desarrollo (Demir et al., 2026). La evidencia acerca de las alianzas entre familia y escuela también resalta el valor de coordinar apoyos entre contextos (McIntyre et al., 2023). En términos educativos, esta mirada permite comprender que las normas familiares, las prácticas docentes y las relaciones escolares se encuentran vinculadas dentro de la experiencia que el estudiante construye diariamente.

El desarrollo integral, por su parte, comprende un proceso más amplio que la obtención de buenas calificaciones. Incluye componentes cognitivos, emocionales, sociales y conductuales que permiten al niño aprender, relacionarse, regular sus emociones, solucionar dificultades y avanzar hacia mayores niveles de autonomía. El ambiente de aprendizaje en el hogar se ha relacionado con el desarrollo de competencias socioemocionales, mientras que la seguridad socioemocional se ha estudiado en conexión con el compromiso y el desempeño escolar (Li et al., 2023; Dias et al., 2024). En la escuela, estas dimensiones se manifiestan cuando el estudiante participa, expresa lo que necesita, establece vínculos respetuosos y afronta las actividades con progresiva independencia.

El carácter integral del desarrollo supone reconocer que las distintas dimensiones infantiles no avanzan de manera separada. Los procesos emocionales pueden repercutir en la concentración y las relaciones sociales; a su vez, las experiencias familiares pueden contribuir a la manera en que el niño enfrenta situaciones cotidianas. Investigaciones recientes han identificado relaciones entre el funcionamiento familiar y el desenvolvimiento socioemocional infantil, mostrando que el contexto cercano constituye un elemento que debe considerarse al comprender las respuestas de los niños (Hooper et al., 2022; Hogye et al., 2022). Por ello, valorar el desarrollo integral requiere mirar más allá del rendimiento y observar también autonomía, convivencia, regulación emocional, participación y disposición hacia el aprendizaje.

La relación entre corresponsabilidad familiar y desarrollo integral no debe interpretarse como un efecto automático o lineal. Martinez-Yarza et al. (2024) encontraron que el involucramiento familiar en el hogar se relacionaba con el desarrollo socioemocional mediante el compromiso escolar, resultado que evidencia la presencia de procesos intermedios. Otros estudios han identificado conexiones entre participación familiar, relaciones docente-estudiante y funcionamiento socioemocional y conductual (Schock & Jeon, 2023; Smith et al., 2022). Esto significa que una participación familiar favorable puede encontrar en la escuela espacios donde se fortalece, se transforma o incluso se debilita. La calidad de la relación entre ambos contextos resulta, entonces, tan relevante como la frecuencia del contacto.

En una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil se ha observado una participación familiar desigual en el seguimiento de las actividades educativas de los estudiantes. En algunos casos, la comunicación con la institución ocurre principalmente cuando aparece una dificultad, mientras que el acompañamiento de rutinas, responsabilidades y procesos escolares no mantiene la misma continuidad. Paralelamente, se reconocen estudiantes que requieren mayor apoyo en autonomía, compromiso con sus actividades, manejo de emociones y convivencia. Investigaciones desarrolladas en contextos ecuatorianos han señalado la relevancia del entorno y de las competencias familiares en el desempeño y desenvolvimiento escolar (Arias Macías & Zapico, 2024; Gordillo Mera et al., 2026; Basurto Zambrano et al., 2025). Estas observaciones justifican estudiar ambas variables sin asumir previamente que una sea causa directa de la otra.

Frente a esta realidad, el objetivo general del estudio es analizar la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo integral en los niños de una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. La investigación se justifica por la necesidad de disponer de información que permita conocer cómo se manifiesta el acompañamiento de las familias y cuál es la situación de los estudiantes en diferentes componentes de su desarrollo. Los hallazgos podrán aportar una base para orientar posteriormente acciones de comunicación, acompañamiento y cooperación entre familia y escuela ajustadas a las necesidades identificadas. Su utilidad no se limita al conocimiento académico del problema, pues permitirá reconocer aspectos susceptibles de fortalecimiento dentro de la comunidad educativa sin trasladar toda la responsabilidad formativa a uno solo de sus actores.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que permitió recopilar y organizar información observable sobre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo integral de los niños mediante datos susceptibles de ser expresados numéricamente. El estudio tuvo un alcance descriptivo, orientado a identificar las características y comportamientos presentes en las variables dentro del contexto educativo

seleccionado. Se empleó un diseño no experimental, puesto que las variables fueron estudiadas tal como se presentaron en su ambiente natural, sin realizar manipulación o intervención sobre ellas. A su vez, el estudio fue de corte transversal, ya que la información se recopiló en un único momento durante el periodo establecido para la investigación.

La población estuvo conformada por 47 niños de Educación Básica pertenecientes a una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. Para conformar la muestra se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, obteniéndose un total de 36 estudiantes que participaron en el proceso investigativo. Como criterios de inclusión se consideró que los niños se encontraran matriculados regularmente en la institución, asistieran durante el periodo de aplicación del instrumento y contaran con la autorización correspondiente para participar. Se excluyeron aquellos estudiantes que presentaron inasistencia durante la recopilación de información, no completaron el proceso de observación o no cumplieron con alguno de los criterios establecidos. Esta selección permitió trabajar con estudiantes de quienes fue posible obtener información completa y acorde con los propósitos del estudio.

Para la recopilación de los datos se utilizó la observación sistemática mediante una guía orientada a registrar comportamientos relacionados con las dos variables investigadas. Como instrumento se empleó una lista de cotejo estructurada con indicadores correspondientes a la corresponsabilidad familiar y al desarrollo integral de los niños. Cada indicador contó con tres alternativas de valoración: Sí, A veces y No, lo que permitió reconocer la frecuencia con la que se evidenciaban las conductas consideradas durante la observación. Posteriormente, los datos obtenidos fueron organizados mediante frecuencias y porcentajes para realizar un análisis estadístico descriptivo. Durante todo el procedimiento se mantuvo la confidencialidad de la información, el respeto a la identidad de los participantes y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados correspondientes a la variable corresponsabilidad familiar evidenciaron diferencias en la forma en que los estudiantes recibieron acompañamiento desde el hogar. Para su interpretación se utilizaron las alternativas Sí, A veces y No, considerando una muestra de 36 niños. En términos generales, se observó una mayor concentración de respuestas en la alternativa Sí, aunque también apareció un grupo importante ubicado en A veces, situación que reflejó que las prácticas de acompañamiento familiar no se desarrollaron de manera uniforme en todos los casos.

Tabla 1: Resultados de la variable corresponsabilidad familiar

Indicadores observados	Sí		A veces		No		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cuenta con acompañamiento familiar para cumplir sus actividades escolares.	21	58,3%	11	30,6%	4	11,1%	36	100%
Evidencia que su familia revisa el cumplimiento de tareas y responsabilidades escolares.	19	52,8%	12	33,3%	5	13,9%	36	100%
Recibe apoyo familiar cuando presenta dificultades relacionadas con sus actividades escolares.	22	61,1%	10	27,8%	4	11,1%	36	100%
Mantiene hábitos y rutinas de estudio promovidos desde el hogar.	18	50,0%	13	36,1%	5	13,9%	36	100%
Evidencia interés de sus familiares por conocer su progreso escolar.	20	55,6%	11	30,6%	5	13,9%	36	100%
Cumple acuerdos y responsabilidades escolares establecidos conjuntamente entre la familia y la escuela.	17	47,2%	14	38,9%	5	13,9%	36	100%

En el primer indicador, el 58,3% de los niños evidenció acompañamiento familiar en el cumplimiento de sus actividades escolares, mientras que el 30,6% lo presentó solamente algunas veces y el 11,1% no mostró esta condición. La tendencia observada fue favorable, debido a que más de la mitad de los participantes contó regularmente con algún tipo de apoyo desde el hogar. No obstante, la presencia de estudiantes ubicados en las otras alternativas indicó que el acompañamiento todavía presentó diferencias entre las familias.

En relación con la revisión de tareas y responsabilidades, el 52,8% se ubicó en la alternativa Sí, el 33,3% en A veces y el 13,9% en No. Los datos mostraron que en una proporción importante de los hogares existió

seguimiento de las obligaciones escolares, aunque este comportamiento no fue constante en todos los estudiantes. La frecuencia alcanzada por la alternativa A veces permitió identificar la necesidad de fortalecer la regularidad con que las familias supervisaron las responsabilidades educativas.

Respecto al apoyo recibido cuando aparecieron dificultades escolares, el 61,1% presentó una respuesta favorable, constituyéndose en el indicador con mayor porcentaje dentro de esta variable. Por su parte, el 27,8% recibió este apoyo algunas veces y el 11,1% no lo evidenció. Los resultados mostraron que buena parte de las familias intervino cuando el niño necesitó ayuda, aunque todavía existió un grupo que no contó con este acompañamiento de manera permanente.

En cuanto al establecimiento de hábitos y rutinas de estudio, el 50,0% de los estudiantes mostró que estas prácticas estuvieron presentes en el hogar, mientras el 36,1% las manifestó algunas veces y el 13,9% no las evidenció. El resultado reflejó una tendencia moderada, debido a que solamente la mitad de los participantes presentó rutinas consolidadas. Esta situación señaló que la organización del tiempo y el seguimiento de actividades escolares constituyeron aspectos que podían fortalecerse dentro del acompañamiento familiar.

El interés familiar por conocer el progreso escolar se evidenció en el 55,6% de los estudiantes, mientras el 30,6% manifestó esta condición algunas veces y el 13,9% no la presentó. Estos resultados mostraron una participación favorable de buena parte de las familias respecto al seguimiento del proceso educativo. Sin embargo, la distribución también permitió advertir que en un grupo de estudiantes el interés familiar fue ocasional, lo cual pudo limitar la continuidad del acompañamiento requerido durante su formación.

En el indicador relacionado con el cumplimiento de acuerdos establecidos entre familia y escuela, el 47,2% se ubicó en Sí, el 38,9% en A veces y el 13,9% en No. Este fue el indicador con menor porcentaje favorable dentro de la corresponsabilidad familiar. Los datos reflejaron que la coordinación entre ambos contextos todavía presentó cierta irregularidad, debido a que una proporción considerable de estudiantes cumplió estos acuerdos solamente en determinadas ocasiones.

De manera global, los 216 registros correspondientes a los seis indicadores de corresponsabilidad familiar concentraron aproximadamente el 54,2% en la alternativa Sí, el 32,9% en A veces y el 13,0% en No. La tendencia general fue moderadamente favorable, aunque la presencia reiterada de respuestas intermedias mostró que el acompañamiento familiar necesitó mayor continuidad, especialmente en la consolidación de rutinas y en el cumplimiento de acuerdos establecidos con la institución educativa.

Los resultados de la segunda variable permitieron conocer diferentes manifestaciones del desarrollo integral de los niños dentro del contexto escolar. Se observaron aspectos vinculados con autonomía, relaciones interpersonales, expresión emocional, participación, resolución de situaciones cotidianas y responsabilidad. Al igual que en la primera variable, las respuestas se concentraron principalmente en la alternativa Sí, pero la presencia de estudiantes ubicados en A veces evidenció que algunas capacidades todavía se encontraron en proceso de fortalecimiento.

Tabla 2: Resultados de la variable desarrollo integral

Indicadores observados	Si		A veces		No		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Realiza actividades escolares con autonomía acorde con su edad.	22	61,1%	10	27,8%	4	11,1%	36	100%
Mantiene relaciones respetuosas y colaborativas con sus compañeros.	20	55,6%	12	33,3%	4	11,1%	36	100%
Expresa y regula adecuadamente sus emociones ante situaciones cotidianas.	19	52,8%	13	36,1%	4	11,1%	36	100%
Participa activamente en las actividades desarrolladas dentro del aula.	21	58,3%	11	30,6%	4	11,1%	36	100%
Busca alternativas para resolver dificultades que se presentan durante las actividades.	18	50,0%	13	36,1%	5	13,9%	36	100%
Cumple con responsabilidad las actividades y normas establecidas en el aula.	20	55,6%	11	30,6%	5	13,9%	36	100%

En relación con la autonomía, el 61,1% de los niños realizó las actividades escolares de acuerdo con las responsabilidades propias de su edad, mientras el 27,8% lo consiguió algunas veces y el 11,1% presentó mayores dificultades. El comportamiento observado resultó favorable y mostró que la mayoría pudo desenvolverse sin requerir apoyo permanente. Aun así, los resultados indicaron que un grupo necesitó acompañamiento para fortalecer progresivamente su independencia frente a las tareas escolares.

Respecto a las relaciones con los compañeros, el 55,6% evidenció comportamientos respetuosos y colaborativos, el 33,3% los manifestó algunas veces y el 11,1% no los presentó de forma suficiente. La distribución mostró una tendencia positiva en las interacciones sociales, aunque aproximadamente una

tercera parte de los estudiantes mantuvo estas conductas de manera variable. Esto permitió reconocer que las habilidades relacionadas con convivencia, cooperación y respeto todavía requerían atención dentro del proceso formativo.

En la expresión y regulación de las emociones, el 52,8% de los niños mostró un comportamiento favorable, mientras el 36,1% logró hacerlo algunas veces y el 11,1% presentó dificultades más frecuentes. Los resultados señalaron que esta dimensión se encontró menos consolidada que otras características del desarrollo integral. La presencia elevada de respuestas intermedias evidenció que varios estudiantes todavía necesitaron apoyo para identificar, expresar y controlar sus emociones ante diferentes situaciones escolares.

La participación en las actividades del aula alcanzó un 58,3% en la alternativa Sí, mientras el 30,6% se ubicó en A veces y el 11,1% en No. La tendencia indicó que la mayoría intervino activamente en las experiencias propuestas por el docente. Sin embargo, cerca de un tercio de los niños participó de forma irregular, situación que pudo relacionarse con diferencias en seguridad personal, motivación, interés o disposición para involucrarse en las actividades escolares.

En cuanto a la búsqueda de alternativas frente a las dificultades, el 50,0% de los estudiantes mostró capacidad para resolver situaciones durante las actividades, el 36,1% lo hizo algunas veces y el 13,9% no evidenció esta conducta. Este indicador presentó una de las distribuciones menos favorables de la variable. Los resultados mostraron que una parte considerable de los niños todavía requirió orientación para analizar situaciones, tomar decisiones sencillas y buscar soluciones de manera progresivamente autónoma.

Finalmente, el cumplimiento responsable de actividades y normas se evidenció en el 55,6% de los participantes, mientras el 30,6% lo realizó algunas veces y el 13,9% no mostró esta conducta con regularidad. La tendencia fue favorable, aunque los resultados demostraron que no todos los estudiantes mantuvieron el mismo nivel de responsabilidad. El grupo situado entre A veces y No permitió reconocer la necesidad de continuar fortaleciendo hábitos relacionados con organización, compromiso y respeto de las normas de convivencia.

De manera general, los 216 registros correspondientes al desarrollo integral concentraron el 55,6% de las respuestas en Sí, el 32,4% en A veces y el 12,0% en No. Los resultados mostraron una tendencia moderadamente favorable en las diferentes dimensiones observadas. Las mayores fortalezas se presentaron en autonomía y participación, mientras que la regulación emocional y la resolución de dificultades reflejaron una mayor proporción de respuestas intermedias. En conjunto, los datos sugirieron que el desarrollo integral de los niños presentó avances importantes, aunque algunas capacidades necesitaron continuar fortaleciéndose mediante acciones coordinadas entre familia y escuela.

Los resultados obtenidos mostraron que la corresponsabilidad familiar presentó una tendencia moderadamente favorable, debido a que el 54,2% de los registros se concentró en la alternativa Sí, mientras que el 32,9% correspondió a A veces. Esta distribución indicó que una parte importante de los niños recibió acompañamiento desde el hogar, aunque dicho apoyo no se manifestó con la misma regularidad en todos los casos. Estos hallazgos coincidieron con Kim (2022), quien identificó una relación positiva entre la participación parental y distintos resultados educativos, aunque señaló que sus efectos varían según la modalidad y frecuencia del involucramiento. De manera similar, Cosso et al. (2022) sostuvieron que la participación familiar puede favorecer aspectos académicos y socioemocionales cuando mantiene continuidad. En el contexto estudiado, los resultados permitieron interpretar que la presencia familiar estuvo vinculada con el proceso educativo, pero todavía existieron prácticas que necesitaron mayor estabilidad.

Entre los indicadores de corresponsabilidad familiar, el apoyo recibido ante dificultades escolares alcanzó el porcentaje favorable más alto, con 61,1%, mientras que el cumplimiento de acuerdos establecidos entre familia y escuela obtuvo el menor valor, con 47,2%. Esta diferencia mostró que las familias tendieron a intervenir con mayor frecuencia cuando surgieron problemas concretos, pero mantuvieron menor constancia en acciones de coordinación preventiva con la institución. Este comportamiento guardó relación con lo planteado por Aierbe-Barandiaran et al. (2023), quienes destacaron que una relación efectiva entre familia y escuela requiere comunicación permanente y confianza entre sus integrantes. Smith et al. (2022) también señalaron que el fortalecimiento de las relaciones entre padres y docentes puede favorecer una participación más organizada. Por tanto, los resultados sugirieron que no bastó con atender las dificultades cuando aparecieron, sino que fue necesario consolidar formas de colaboración más continuas.

Respecto al desarrollo integral, los resultados evidenciaron que el 55,6% de los registros se ubicó en Sí y el 32,4% en A veces, lo cual reflejó una condición generalmente favorable, aunque todavía existieron capacidades en proceso de consolidación. La autonomía fue el indicador con mayor porcentaje positivo, al alcanzar el 61,1%, mientras que la resolución de dificultades presentó un 50,0%. Estos hallazgos coincidieron con Li et al. (2023), quienes señalaron que las características del entorno familiar pueden vincularse con el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños. Del mismo modo, Dias et al. (2024) destacaron la relación existente entre la seguridad socioemocional, el compromiso escolar y el

desempeño de los estudiantes. En este sentido, los resultados mostraron que el desarrollo integral involucró capacidades diversas y que no todas avanzaron con la misma intensidad dentro del grupo observado.

La regulación emocional constituyó uno de los aspectos que requirió mayor atención, debido a que solo el 52,8% de los estudiantes mostró esta conducta de manera frecuente, mientras el 36,1% la evidenció algunas veces. Este resultado fue coherente con lo señalado por Hogye et al. (2022), quienes identificaron que el funcionamiento familiar puede relacionarse con manifestaciones emocionales y conductuales durante la infancia. De igual forma, Hooper et al. (2022) destacaron que las condiciones familiares y el estrés presente en el entorno cercano pueden relacionarse con el funcionamiento socioemocional infantil. A partir de los datos obtenidos, se consideró que la regulación emocional no dependió exclusivamente del espacio escolar, sino que estuvo vinculada con experiencias y formas de acompañamiento que también se construyeron dentro del hogar.

En conjunto, la similitud observada entre la tendencia de la corresponsabilidad familiar y la del desarrollo integral permitió reconocer una posible relación entre ambas variables, aunque los resultados descriptivos no permitieron establecer causalidad. Martinez-Yarza et al. (2024) encontraron que el involucramiento familiar podía relacionarse con el desarrollo socioemocional mediante procesos como el compromiso escolar, mientras que Schock y Jeon (2023) señalaron que las relaciones entre familia, docentes y estudiantes forman parte de un entramado que puede influir en el funcionamiento socioemocional y conductual. Los resultados del presente estudio estuvieron en concordancia con estas aproximaciones, pues los estudiantes mostraron mejores tendencias en varios indicadores cuando existió mayor presencia de acompañamiento familiar. Sin embargo, la proporción de respuestas ubicadas en A veces evidenció que tanto la corresponsabilidad como algunas dimensiones del desarrollo integral requirieron acciones más consistentes y coordinadas entre familia y escuela.

CONCLUSIÓN

Los resultados permitieron concluir que la corresponsabilidad familiar se manifestó de manera moderadamente favorable en los estudiantes observados, debido que la mayoría evidenció acompañamiento en sus actividades escolares, apoyo ante dificultades e interés familiar por su progreso. Sin embargo, también se identificaron aspectos que requirieron mayor atención, especialmente la consolidación de hábitos de estudio y el cumplimiento de acuerdos establecidos entre la familia y la escuela. Esto demostró que la participación familiar estuvo presente, pero no se desarrolló con la misma continuidad en todos los casos, por lo que todavía existieron oportunidades para fortalecer una relación más constante entre el hogar y la institución educativa.

En cuanto al desarrollo integral, se concluyó que los niños presentaron mejores resultados en autonomía, participación y cumplimiento de responsabilidades, mientras que la regulación emocional y la resolución de dificultades mostraron una mayor presencia de respuestas intermedias. La similitud entre las tendencias registradas en ambas variables permitió reconocer que la corresponsabilidad familiar y el desarrollo integral mantuvieron una relación que mereció ser considerada dentro del proceso educativo, aunque los resultados descriptivos no permitieron establecer una relación causal. Por esta razón, se recomendó fortalecer los espacios de comunicación con las familias y promover orientaciones sencillas que favorezcan el acompañamiento académico, emocional y conductual de los estudiantes desde el hogar.

Como implicación práctica, los resultados pueden servir de base para que la institución educativa organice acciones dirigidas a mejorar la cooperación entre docentes y familias, mediante reuniones formativas, orientaciones sobre rutinas de estudio, estrategias para acompañar las emociones y acuerdos de seguimiento de las responsabilidades escolares. Estas acciones deberían desarrollarse de manera flexible, considerando las condiciones particulares de cada familia y evitando que la corresponsabilidad sea entendida únicamente como asistencia a reuniones o supervisión de tareas. De esta manera, la escuela podrá promover una participación familiar más cercana y organizada que contribuya al fortalecimiento progresivo del desarrollo integral de los niños.

REFERENCIAS

Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Family involvement and school effectiveness in primary education. *Anales de Psicología, 39*(1), 51–61. doi:10.6018/analesps.469261.

Aguayo Mora, A. V., Córdova Garzón, L. D., Sabando García, Á. R., & Obaco Soto, E. E. (2025). El apoyo familiar y sus dimensiones como claves para fortalecer el rendimiento académico en la educación básica. *Revista Bases de la Ciencia, 10*(1). doi:10.33936/revbasdelaciencia.v10i1.7152.

Arias Macías, L. E., & Zapico, M. G. (2024). La competencia emocional familiar y su influencia en las dificultades de aprendizaje en niños de Educación General Básica en subnivel elemental de la ciudad

de Guayaquil en el año 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 12669–12688. doi:10.37811/cl_rcm.v8i5.14713.

Basurto Zambrano, J. C., Alvarado Guerrero, H. S., & Mendieta Cobeña, G. L. (2025). Participación familia-escuela en el rendimiento académico Escuela San Ramón El Empalme Guayas 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1). doi:10.37811/cl_rcm.v9i1.16800.

Chica Abad, D. X. (2023). La corresponsabilidad en la familia y la escuela en la formación integral. *Revista Social Fronteriza, 3*(5). doi:10.59814/resofro.2023.3(5)899.

Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 36*(8), 1329–1339. doi:10.1037/fam0000992.

Demir, B., Yücesoy, Y., Akkoyun, Z., & Öznacar, B. (2026). The effect of family-school collaboration in the digital age on psychological well-being: A holistic model proposal. *International Journal of Education & Well-Being*. doi:10.62416/ijwb-90.

Dias, P., Veríssimo, L., Carneiro, A., & Duarte, R. (2024). The role of socio-emotional security on school engagement and academic achievement: Systematic literature review. *Frontiers in Education, 9*, 1437297. doi:10.3389/feduc.2024.1437297.

Fatimaningrum, A. S. (2022). Parental involvement and academic achievement: A meta-analysis. *Psychological Research and Intervention, 4*(2), 57–67. doi:10.21831/pri.v4i2.45507.

Gordillo Mera, S. M., Ordoñez Ordoñez, R. A., Lozano Veintimilla, E. A., Armijos Tandazo, J. E., & Espinales Pardo, J. P. (2026). Participación parental y rendimiento académico: Estudio de caso en tercer grado de educación básica en Ecuador. *Innovación Integral*. doi:10.70577/gn5kjv49.

Hogye, S. I., Lucassen, N., Jansen, P. W., Schuurmans, I. K., & Keizer, R. (2022). Cumulative risk and internalizing and externalizing problems in early childhood: Compensatory and buffering roles of family functioning and family regularity. *Adversity and Resilience Science, 3*, 149–167. doi:10.1007/s42844-022-00056-y.

Holzberger, D., Täschner, J., & Hillmayr, D. (2023). Heterogeneity in the relationship between parental involvement and school outcomes: A systematic overview on current meta-analyses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*, 105–140. doi:10.1007/s11618-022-01137-5.

Hooper, A., Hustedt, J. T., Slicker, G., Hallam, R. A., & Gaviria-Loaiza, J. (2022). Linking Early Head Start children's social-emotional functioning with profiles of family functioning and stress. *Journal of Family Psychology*. doi:10.1037/fam0001014.

Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education, 59*(1), 63–95. doi:10.1177/00420859211073892.

Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review, 37*, 100463. doi:10.1016/j.edurev.2022.100463.

Li, S., Tang, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1065978. doi:10.3389/fpsyg.2023.1065978.

Manjarrés Zambrano, N. V., Escobar Medina, G. E., Calle Cabezas, R. E., Carrera Salinas, K. J., & Gavilanes Gavilanes, W. F. (2023). Revisión de literatura sobre el entorno familiar en el rendimiento escolar. *Universidad, Ciencia y Tecnología, 27*(118). doi:10.47460/uct.v27i118.688.

Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4297–4327. doi:10.1007/s10212-024-00862-1.

McIntyre, L. L., Santiago, R. T., Sutherland, M., & Garbacz, S. A. (2023). Parenting stress and autistic children's emotional problems relate to family-school partnerships and parent mental health. *School Psychology, 38*(5), 273–286. doi:10.1037/spq0000531.

Quiroga Sierra, D. L., & Mateus Peña, H. L. (2026). Más allá del aula: La corresponsabilidad familiar en el desarrollo integral de niños y niñas en el contexto latinoamericano. *Dialéctica, 3*(29). doi:10.56219/dialctica.v3i29.5771.

Requena Cango, M. (2024). Involucramiento familiar para el logro de aprendizajes escolares. Una revisión sistemática. *Scripta Mundi, 3*(1). doi:10.53591/scmu.v3i1.131.

Salas Coello, M. M., Vergara Dueñas, L. R., Simbaña López, K. A., Rodríguez Requena, C. J., & Guzmán Vargas, D. P. (2024). El impacto de la familia y el entorno social en el desarrollo educativo de los estudiantes de Educación General Básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 5*(1). doi:10.60100/rcmg.v5i1.221.

Schock, N., & Jeon, L. (2023). Like your students, like their families? Teacher perceptions and children's socio-emotional-behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 84*, 101479. doi:10.1016/j.appdev.2022.101479.

Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: A meta-analysis. *School Mental Health, 14*, 278–293. doi:10.1007/s12310-022-09510-9.

Wang, X., & Wei, Y. (2024). The influence of parental involvement on students' math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1463359. doi:10.3389/fpsyg.2024.1463359.