



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN
ORGANIZACIÓN,
DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

TEMA:

**Relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en
estudiantes con discapacidad intelectual de una institución educativa inclusiva
ecuatoriana.**

Autor:

IVONNE DEL CARMEN PULLES TIRADO

Tutor:

VÍCTOR HUGO MAYORGA VILLEGAS
Milagro 2026

Resumen

El estudio considera la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual, abordando la brecha existente entre las prácticas reportadas y su impacto real en el aula. Con un enfoque de métodos mixtos, se evaluó a 17 estudiantes, analizando la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, justificó el uso de pruebas no paramétricas (correlación de Spearman) y modelos de regresión lineal (HC3), triangulados con un análisis cualitativo de las observaciones docentes. Los resultados cuantitativos evidenciaron una ausencia de correlación significativa entre ambas variables ($H_0 = -0,016$; $p = 0,951$; $R^2 = 0$), indicando que la percepción de apoyo familiar no predice el desarrollo socioemocional del estudiante. No obstante, los resultados cualitativos expusieron una divergencia fundamental: mientras las familias reportan altos niveles de corresponsabilidad, los docentes identifican barreras críticas como la sobreprotección, la falta de continuidad en terapias y dificultades de organización. Esta disparidad confirma que la mera presencia o disponibilidad familiar, percibida positivamente por los representantes, resulta insuficiente si carece de herramientas técnicas y funcionalidad adecuada para potenciar la autonomía y la autorregulación. Se concluye que la efectividad del acompañamiento no reside en la frecuencia de la participación, sino en la calidad estratégica de las prácticas de crianza. Se recomienda transitar hacia modelos de intervención que brinden capacitación técnica específica a los padres, fomentando una verdadera colaboración familia-escuela que trascienda la percepción de apoyo sea un motor real para el desarrollo integral del estudiante con discapacidad.

Palabras clave: Corresponsabilidad familiar, discapacidad intelectual, desarrollo socioemocional, educación inclusiva, neuroeducación.

Abstract

Here is the academic translation of the abstract: "This study examines the relationship between family co-responsibility and socio-emotional development in students with intellectual disabilities, addressing the existing gap between reported practices and their actual impact in the classroom. Using a mixed-methods approach, 17 students were evaluated. Data normality was analyzed using the Shapiro-Wilk test, which justified the use of non-parametric tests (Spearman correlation) and linear regression models (HC3), triangulated with a qualitative analysis of teacher observations. The quantitative results evidenced an absence of significant correlation between both variables ($\rho = -0.016$; $p = 0.951$; $R^2 = 0$), indicating that the perception of family support does not predict the student's socio-emotional development. However, the qualitative results exposed a fundamental divergence: while families report high levels of co-responsibility, teachers identify critical barriers such as overprotection, lack of continuity in therapies, and organizational difficulties. This disparity confirms that mere family presence or availability, perceived positively by guardians, is insufficient if it lacks the technical tools and adequate functionality to enhance autonomy and self-regulation. It is concluded that the effectiveness of support does not reside in the frequency of participation, but in the strategic quality of parenting practices. It is recommended to transition towards intervention models that provide specific technical training to parents, fostering a true family-school collaboration that transcends the perception of support to become a real engine for the comprehensive development of students with disabilities

Keywords: Family co-responsibility, intellectual disability, socio-emotional development, inclusive education, neuroeducation.

INTRODUCCIÓN

La corresponsabilidad familiar constituye un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes, al incidir en su autoestima y adaptación social. En el caso de niños y adolescentes con discapacidad intelectual, este acompañamiento adquiere mayor relevancia, la calidad de las interacciones familiares y escolares condiciona el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para la inclusión educativa. Diversas investigaciones han demostrado que la participación activa de los padres favorece la resiliencia, la motivación y el ajuste psicosocial, aunque también se han identificado problemáticas como la sobreprotección, la ausencia de límites y la delegación de responsabilidades hacia la escuela, que limitan la autonomía y la autorregulación emocional (Quijije Alcívar, Santana Rodríguez & Torres Burgos, 2026; Poma Carreño, 2025).

En Ecuador, las políticas de educación inclusiva han promovido la participación de las familias en el proceso formativo; sin embargo, persisten barreras relacionadas con la falta de formación parental, la escasa comunicación entre escuela y hogar y las limitaciones de recursos económicos y terapéuticos. Estas condiciones generan vulnerabilidad en los estudiantes con discapacidad intelectual, que requieren apoyos diferenciados para fortalecer su desarrollo socioemocional. La literatura internacional sugiere que la corresponsabilidad familiar podría actuar como un factor asociado al bienestar emocional y social, aunque los resultados empíricos varían según el contexto y la población estudiada (Yulianti et al., 2023; Zhu & Dunsmore, 2022).

La educación inclusiva en Ecuador se sustenta en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y en las políticas del Ministerio de Educación, que promueven la equidad y la participación activa de las familias. No obstante, la práctica formativa enfrenta desafíos relacionados con la falta de capacitación docente y parental, la ausencia de protocolos de colaboración estructurados. Estas limitaciones influyen en la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren un entorno que favorezca la seguridad, la independencia y la regulación emocional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; Samaniego Jiménez et al., 2024).

En el estudio se propuso determinar la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual de una institución pública inclusiva ecuatoriana, mediante análisis descriptivos y correlacionales. La investigación busca aportar evidencia sobre la complejidad de los procesos socioemocionales y visibilizar que, aun cuando la corresponsabilidad se mantiene en niveles elevados, su impacto refuerza la necesidad de un enfoque integral que articule familia, escuela y comunidad.

La corresponsabilidad familiar es reconocida como un factor prioritario en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual, especialmente en entornos escolares inclusivos. La participación activa de los padres y representantes legales constituye un eje fundamental para garantizar procesos de aprendizaje significativos y la formación integral de los educandos. Abarca la construcción de vínculos afectivos, la regulación emocional y la promoción de la autonomía, aspectos que benefician en la inclusión educativa (Quijije Alcívar, Santana Rodríguez & Torres Burgos, 2026).

En Ecuador, la educación inclusiva fue fortalecida por la normativa vigente, particularmente la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y las políticas del Ministerio de Educación, que reconocen la diversidad como principio rector y promueven la participación activa de las familias en la formación integral de los estudiantes. Estas disposiciones buscan garantizar la equidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje, consolidando un sistema educativo justo y sensible a las necesidades de los educandos con discapacidad intelectual (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Sin embargo, la práctica pedagógica enfrenta limitaciones que condicionan la efectividad de estas políticas. La ausencia de programas de formación parental y la falta de estrategias de crianza adecuadas restringen la capacidad de los padres para apoyar la autonomía y la regulación emocional de sus hijos. En varios casos, se observa una tendencia orientada a la sobreprotección o la delegación de responsabilidades exclusivamente hacia la escuela, genera un vacío en el acompañamiento socioemocional y limita la integración plena de los estudiantes en la comunidad (Poma Carreño, 2025).

Este escenario evidencia la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad familiar mediante programas de capacitación y estrategias de intervención que articulen la relación escuela–hogar. La implementación de acciones formativas basadas en la neuroeducación y en el desarrollo de competencias socioemocionales permitiría superar las barreras identificadas y potenciar la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se consolidaría un modelo inclusivo que reconozca a la familia como agente educativo fundamental y garantice una trayectoria de vida equitativa y participativa para esta población vulnerable (Samaniego Jiménez et al., 2024).

Problema de Investigación

En el sistema educativo ecuatoriano, la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un componente principal para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, se observa una limitación en la corresponsabilidad familiar, situación que adquiere trascendencia en los educandos con discapacidad intelectual. Esta población, por su condición de vulnerabilidad, requiere un acompañamiento constante en el ámbito institucional y en el entorno doméstico, para fortalecer sus competencias socioemocionales y garantizar su inclusión plena (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

La problemática se origina en gran medida por la falta de conciencia de los progenitores respecto a su rol como agentes educativos complementarios. Muchos padres tienden a delegar la responsabilidad formativa exclusivamente a la escuela, disminuyendo las oportunidades de interacción y apoyo emocional en el hogar. Además, las exigencias laborales y las limitaciones de tiempo afectan la posibilidad de brindar un acompañamiento sostenido (Benavides Lara et al., 2022).

La ausencia de programas de capacitación dirigidos a las familias y la escasez de estrategias de crianza adaptadas a las necesidades de la discapacidad intelectual agravan esta situación. En consecuencia, se reproducen prácticas poco funcionales, como la sobreprotección excesiva o la falta de normas claras, que obstaculizan el desarrollo de la autonomía, la autorregulación emocional y las habilidades sociales necesarias para la vida independiente (Poma Carreño, 2025).

La presente investigación plantea los siguientes objetivos

- Analizar la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual de 5 y 13 años en una institución pública inclusiva ecuatoriana.
- Describir los niveles de corresponsabilidad familiar y desarrollo socioemocional en la muestra de estudio.
- Identificar las principales barreras percibidas por representantes y docentes respecto a la corresponsabilidad familiar en el proceso educativo.
- Determinar la asociación estadística entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional mediante el coeficiente de Spearman.

En coherencia con los objetivos planteados, se formulan las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se relaciona la corresponsabilidad familiar con el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual de una institución pública ecuatoriana?
- ¿Cuáles son los principales problemas identificados por representantes y docentes respecto a la corresponsabilidad familiar en el proceso educativo?
- ¿Qué estrategias pueden implementarse para fortalecer la relación familia-escuela y favorecer el desarrollo socioemocional en contextos inclusivos?

Hipótesis de Investigación

- Hipótesis de investigación (H_1): Existe una relación significativa entre el nivel de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en los estudiantes con discapacidad intelectual evaluados.
- Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre el nivel de corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en los estudiantes con discapacidad intelectual evaluados.

Las teorías y modelos seleccionados ofrecen perspectivas complementarias sobre cómo las interacciones familiares, escolares y comunitarias influyen en la formación emocional y social de los niños. Los enfoques proporcionan las bases conceptuales necesarias para interpretar los resultados del estudio, explicar las dinámicas de corresponsabilidad en educación inclusiva y desarrollo socioemocional.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) plantea que el desarrollo humano ocurre dentro de sistemas interconectados, donde el microsistema familiar constituye el entorno inmediato y determinante. La corresponsabilidad familiar es un factor que influye en la formación del niño, las interacciones cotidianas con padres y cuidadores generan seguridad emocional y social. En el contexto ecuatoriano, permite comprender cómo las políticas inclusivas y la participación activa fortalecen la integración plena de los estudiantes con discapacidad intelectual en la comunidad educativa.

La teoría de Epstein sobre participación familiar (1987-1995) sostiene que la familia, la escuela y la comunidad comparten la responsabilidad de educar y formar a los niños, introduciendo el concepto de corresponsabilidad activa. Este enfoque resalta la importancia de la comunicación bidireccional entre padres y docentes, la asistencia a actividades escolares y el apoyo en el hogar como prácticas que fortalecen la autoestima y motivan la participación en el aula. En el caso de educandos con discapacidad intelectual, la colaboración entre padres y escuela es un sistema de apoyo constante que favorece su bienestar socioemocional e integración académica. La teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990, 2007) define la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones como una habilidad cognitiva superior que integra pensamiento y afectividad. Competencias son fundamentales para que los estudiantes gestionen la frustración, el estrés y las interacciones sociales. En el caso de escolares con discapacidad intelectual, la corresponsabilidad familiar cumple un rol mediador, los padres modelan la regulación emocional y facilitan la adquisición de estas habilidades, consolidando la autonomía y el bienestar de sus hijos.

El enfoque de Denham (1998, 2007, 2018) destaca que la competencia emocional en la infancia se construye a partir de la expresión, comprensión y regulación de emociones, dimensiones que se desarrollan en interacción con los cuidadores. Cuando la familia asume un rol

corresponsable, equilibrando afectividad y límites, el estudiante logra estabilidad y seguridad, indispensables para desplegar competencias sociales en el aula. En estudiantes con discapacidad intelectual, este acompañamiento familiar funciona como un andamiaje que facilita la generalización de aprendizajes emocionales desde el hogar hacia la escuela.

El enfoque sistémico de CASEL (1994, 2020) organiza el desarrollo socioemocional en cinco competencias: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Estas competencias se fortalecen en la interacción constante entre estudiantes, familias y docentes, siendo la corresponsabilidad familiar un elemento para consolidarlas. En el Ecuador, la coordinación hogar y escuela asegura un sistema de apoyo coherente, donde el bienestar y la formación académica se enlazan para promover una educación inclusiva de calidad.

La corresponsabilidad familiar es la implicación activa de los padres en el proceso educativo y formativo de sus hijos, extendiéndose más allá del aula hacia las actividades extracurriculares. Esta participación fortalece la relación padre-hijo y contribuye al bienestar psicológico, fomenta la regulación emocional y la competencia social en los estudiantes, aspectos principales para su desarrollo integral (Aneesh, Kumar Sia & Kumar, 2023; Martínez Yarza, Solabarrieta & Santibáñez, 2024).

La percepción de la discapacidad y las políticas inclusivas influyen en los niveles de participación familiar y en la calidad de la inclusión educativa. La evidencia muestra que cuando las familias asumen un rol corresponsable, los estudiantes logran mayor integración en espacios extracurriculares, favoreciendo en su autoestima y habilidades sociales. Por el contrario, la falta de corresponsabilidad genera barreras que limitan la inclusión plena (Andrade Zamora et al., 2025; Castro Ramírez et al., 2026).

El desarrollo socioemocional se vincula con la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones, competencias que permiten a los estudiantes enfrentar la frustración y establecer relaciones saludables. La teoría de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1990) y el enfoque de Denham (2007) destacan el papel mediador de los cuidadores en la adquisición de estas habilidades, mostrando que el acompañamiento familiar facilita la transferencia de aprendizajes emocionales hacia las actividades extracurriculares, consolidando resiliencia y autonomía (Poma Carreño, 2025).

El modelo CASEL (2020) organiza el desarrollo socioemocional en cinco competencias principales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Estas dimensiones se fortalecen en la interacción entre estudiantes, familias y docentes, siendo las actividades extracurriculares espacios privilegiados para potenciar la empatía, la resiliencia y la integración académica. En este sentido, la corresponsabilidad familiar es un factor decisivo para asegurar un sistema de apoyo coherente que promueva una educación inclusiva de calidad (Cárdenas Loor et al., 2026; Perero Rosado et al., 2023).

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, de carácter correlacional y explicativo, orientado a determinar la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual. Permitiendo medir las variables de manera objetiva mediante técnicas estadísticas, complementadas con un análisis cualitativo de las observaciones docentes para triangular los resultados y comprender las barreras contextuales (Vizcaíno Zúñiga, Cedeño Cedeño & Maldonado Palacios, 2023)..

Se adoptó un diseño no experimental y transversal, las variables no fueron manipuladas y los datos se recolectaron en un único momento temporal. Esta modalidad resulta adecuada para observar fenómenos en su contexto natural y describir relaciones sin alterar las condiciones de estudio (Romero Urréa, Real Cotto, Ordoñez Sánchez, Gavino Díaz & Saldarriaga, 2022). El diseño correlacional permitió identificar el grado de asociación entre las variables en una población específica, justificando el uso del coeficiente de Spearman por la naturaleza ordinal de los datos y el tamaño reducido de la muestra (Tarrillo Saldaña et al., 2024).

La población estuvo conformada por 23 estudiantes con discapacidad intelectual, de entre 5 y 13 años, matriculados en una institución pública inclusiva ecuatoriana, junto con sus representantes legales. Debido al tamaño reducido, se trabajó con la totalidad de la población sin aplicar muestreo.

Se obtuvieron 19 registros válidos para corresponsabilidad familiar y 20 para desarrollo socioemocional; el análisis correlacional se realizó con 17 registros correspondientes a los padres y docentes completaron los instrumentos. De ellos, 11 eran varones y 6 mujeres. Los criterios de inclusión consideraron diagnóstico confirmado de discapacidad intelectual, edad dentro del rango establecido y su autorización; se excluyeron educandos fuera de estos parámetros.

Se utilizaron dos instrumentos principales: un cuestionario estructurado dirigido a los padres, diseñado para evaluar la corresponsabilidad familiar con una escala tipo Likert de 20 ítems, y una ficha de observación aplicada por los docentes, con 20 ítems que midieron aspectos del desarrollo socioemocional (regulación emocional, interacción social, autonomía y autoestima). Los resultados se interpretaron en niveles bajo (20–40 puntos), medio (41–60 puntos) y alto (61–80 puntos). La confiabilidad se verificó con el coeficiente Alfa de Cronbach y la validez se garantizó con pruebas piloto y revisión de expertos en educación inclusiva y psicología educativa (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

La aplicación de los instrumentos se realizó en coordinación con la institución educativa, previa obtención del consentimiento informado de los representantes legales. La recolección de datos se efectuó en un único momento, con la participación de cuatro docentes responsables de las observaciones. Se garantizó anonimato y confidencialidad mediante códigos de identificación que permitieron emparejar los resultados de las variables.

El procesamiento de la información se llevó a cabo con Microsoft Excel para tabulación y gráficos, y con Python para los análisis estadísticos. Se aplicó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, intervalos de confianza) y correlacional, utilizando el coeficiente de Spearman medida principal de asociación, complementado con Pearson para verificar consistencia. Se reportaron pruebas de normalidad y se justificó la selección de estos estadísticos considerando la naturaleza ordinal de los datos y el tamaño reducido de la muestra, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Aunque se exploró la regresión lineal simple, los resultados confirmaron la ausencia de relación significativa, refuerza la necesidad de interpretar los resultados en contraste con la literatura existente. Además, se incorporó un componente cualitativo mediante preguntas abiertas y observaciones, cuyos resultados se agruparon en categorías temáticas (Romero Urréa et al., 2022).

La investigación cumplió con los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia. Se obtuvo autorización institucional y consentimiento informado de los padres, garantizando la confidencialidad de los datos mediante códigos anónimos. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y se aseguró que la información recopilada se utilizara exclusivamente con fines académicos y científicos, evitando cualquier riesgo o vulneración de derechos (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La validez de contenido de los instrumentos fue evaluada mediante juicio de expertos, quienes calificaron los ítems como pertinentes y claros, respaldando la adecuación de las herramientas diseñadas. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con estudiantes de educación básica, aplicando una ficha de observación a docentes y una encuesta a representantes legales.

En la fiabilidad, la escala de corresponsabilidad familiar obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,632, resultado que indica una consistencia interna moderada y que debe interpretarse con cautela debido al tamaño reducido de la muestra y la baja variabilidad en las respuestas. En contraste, la ficha de desarrollo socioemocional alcanzó un coeficiente de 0,933, evidenciando alta fiabilidad y estabilidad en la medición de sus dimensiones. De manera complementaria, la aplicación del Alfa de Cronbach a la totalidad de los instrumentos dio un valor de 0,941, reflejando una consistencia interna excelente según George y Mallery (2003).

La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes con discapacidad intelectual, de los cuales se obtuvieron 17 registros completos para el análisis correlacional. La edad media fue de 8,57 años ($DE = 2,66$), con un rango de edad entre 5 y 13 años; de los participantes, 17 fueron hombres (73,9%) y 6 mujeres (26,1%).

En relación con las variables, los puntajes de corresponsabilidad familiar fueron homogéneos y elevados ($M = 71,53$; $DE = 4,41$), ubicando al 100% de los participantes en un nivel alto, reflejando un fuerte compromiso en el acompañamiento educativo, aunque limita la posibilidad de identificar diferencias internas. En contraste, el desarrollo socioemocional presentó mayor dispersión ($M = 57,75$; $DE = 12,07$), con estudiantes distribuidos en niveles bajo (10%), medio (50%) y alto (40%). Este resultado indica que las competencias socioemocionales no se

manifiestan de manera uniforme, sugiriendo la influencia de factores escolares, individuales y contextuales.

Al analizar las cuatro dimensiones de la corresponsabilidad familiar, la más destacada fue apoyo y acompañamiento en el hogar ($M = 3,8$; $DE = 0,2$), seguida de la participación en el proceso educativo y la relación familia-escuela, todas con valores altos. En contraste, estilos de crianza y autonomía obtuvo la media más baja ($M = 3,316$; $DE = 0,459$), reflejando menor énfasis en la promoción de independencia. Específicamente, las puntuaciones más críticas se observaron en los ítems de evitar resolver todas las actividades por el hijo ($M = 2,79$) y fomentar pequeñas decisiones autónomas ($M = 3,16$), evidenciando debilidades en prácticas que favorecen la autonomía.

Finalmente, para dar respuesta a los objetivos del estudio y realizar el contraste de hipótesis, se plantearon los siguientes supuestos estadísticos: la Hipótesis de investigación (H_1), que postula la existencia de una relación significativa entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional, frente a la Hipótesis nula (H_0), que plantea la ausencia de dicha relación.

Al ejecutar los análisis, el coeficiente de correlación de Spearman mostró ausencia de relación significativa ($\rho = -0,016$; $p = 0,951$). De manera complementaria, Pearson confirmó la inexistencia de asociación ($r = -0,007$; $p = 0,979$). Asimismo, la regresión lineal simple resultó no significativa ($p = 0,981$; $R^2 = 0$). Estos resultados estadísticos proporcionan evidencia suficiente para no rechazar la hipótesis nula (H_0), concluyendo que, en la población analizada, la corresponsabilidad familiar no ejerce una influencia determinante sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Dimensiones de desarrollo socioemocional

En el desarrollo socioemocional se evaluaron las dimensiones.

Tabla 1
Dimensiones del desarrollo socioemocional

Variable	n válido	Media	DE	Mediana	Mínimo	Máximo
Regulación emocional	20	2.680	0.749	2.600	1.600	4
Interacción social	20	3.150	0.608	3.400	1.600	4
Autonomía	20	2.580	0.800	2.400	1.200	4
Autoestima y seguridad personal	20	3.140	0.668	3.100	1.800	4

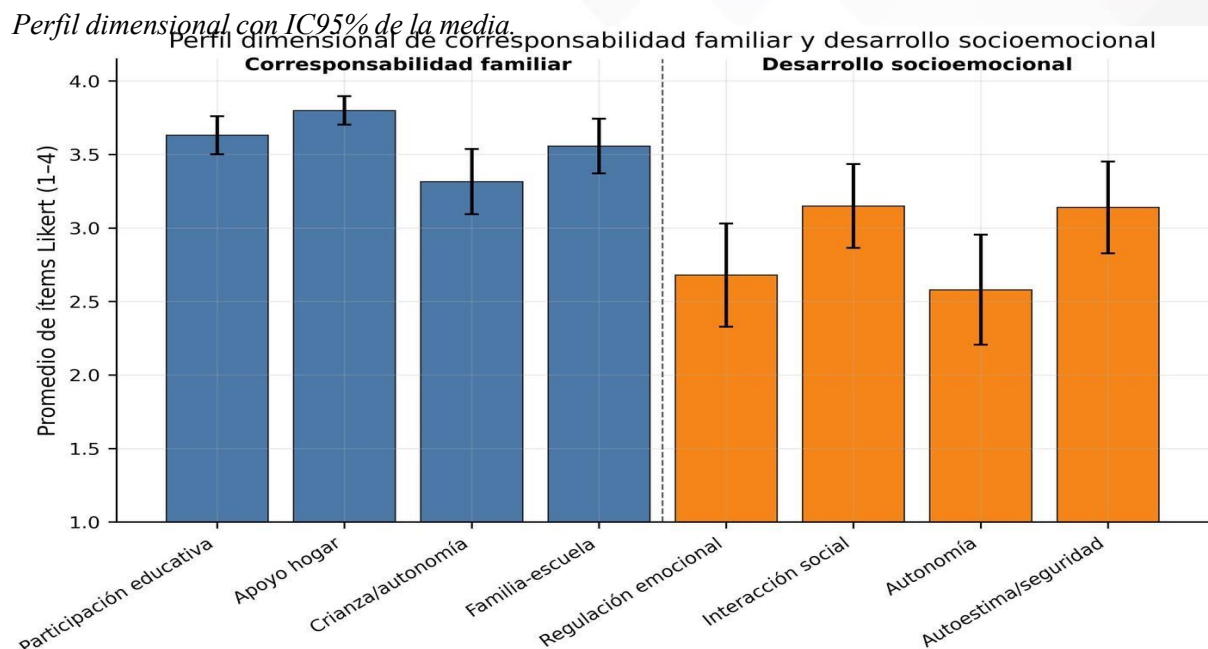
Nota. Los resultados evidencian un perfil socioemocional sólido en interacción social y autoestima, con limitaciones en autonomía y regulación emocional.

La Tabla resume el comportamiento de las cuatro dimensiones del desarrollo socioemocional en la muestra evaluada ($n=20$), con promedios que oscilan entre 2,58 y 3,15 puntos. Los estudiantes exhiben un desempeño superior en interacción social ($M = 3,15$) y autoestima ($M = 3,14$), denota una capacidad consolidada para establecer vínculos positivos y participar con confianza en el entorno escolar.

Las dimensiones de regulación emocional ($M = 2,68$) y autonomía ($M = 2,58$) registran los promedios más bajos, evidenciando desafíos significativos en la gestión de estados afectivos y en la ejecución independiente de actividades. Este perfil sugiere un desequilibrio entre el

componente relacional y el ejecutivo-afectivo, indicando que, a pesar de la integración social lograda, los estudiantes requieren intervenciones específicas orientadas a fortalecer su independencia funcional y sus estrategias de afrontamiento emocional.

Figura 1



Nota. La escala de corresponsabilidad familiar mostró una fiabilidad moderada ($\alpha = 0,632$), mientras la ficha de desarrollo socioemocional alcanzó una alta consistencia interna ($\alpha = 0,933$).

En corresponsabilidad familiar, el apoyo en el hogar muestra el puntaje promedio más elevado, sugiriendo que las familias priorizan la asistencia directa en tareas escolares. sin embargo, la dimensión de crianza y autonomía presenta los valores bajos, indica que, aunque el acompañamiento es alto, existe una tendencia limitada a promover la independencia del estudiante. En cuanto al desarrollo socioemocional, la autonomía es el área de menor puntaje, es consistente con la baja puntuación en la dimensión homóloga de la corresponsabilidad familiar, sugiriendo una posible relación cualitativa entre el estilo de crianza sobreprotector y la menor autonomía del estudiante

En la relación entre corresponsabilidad familiar y desarrollo socioemocional, al análisis estadístico, basado en los 17 casos con registros completos, evaluó la asociación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional mediante el coeficiente de spearman y el análisis de Pearson. Los resultados mostraron una ausencia de relación estadísticamente significativa ($\rho = -0,016$; $p = 0,951$ y $r = -0,007$; $p = 0,979$), evidencia que no existe una tendencia monótona ni lineal entre ambas variables en la muestra estudiada (Tabla 6). Este hallazgo fue corroborado mediante un modelo de regresión lineal simple con errores robustos (HC3), el cual arrojó un valor $p = 0,981$ y un R^2 prácticamente nulo,

confirmando que la corresponsabilidad familiar no explica la variabilidad del desarrollo socioemocional en este grupo (Tabla 7 y Figura 2).

La matriz de correlaciones (Figura 3) permitió profundizar en la estructura de las variables, indicando que, los componentes del desarrollo socioemocional (regulación emocional, interacción social, autonomía y autoestima) presentan correlaciones positivas entre sí (ρ 0,79 a 0,92), no ocurre lo mismo al contrastarlos con las dimensiones familiares. Esta desconexión estadística expone que el desarrollo de competencias socioemocionales responde a dinámicas internas y factores escolares independientes de la percepción de apoyo familiar declarada por los representantes legales.

Finalmente, el análisis cualitativo de las observaciones docentes (Tabla 8 y Figura 4) aporta una perspectiva complementaria a los resultados negativos. Aunque los puntajes cuantitativos de los padres fueron elevados, los docentes identificaron barreras críticas como la sobreprotección, las dificultades de tiempo/organización y la falta de estrategias para fomentar la autonomía. Esta discrepancia entre el dato cuantitativo y la observación cualitativa señala que, en el contexto de la discapacidad intelectual estudiado, la calidad y la funcionalidad del acompañamiento familiar son factores más determinantes que la frecuencia o el reporte de participación, requiriendo mayor atención en futuras intervenciones pedagógicas.

Evaluación de supuestos de normalidad

Para determinar la selección de las pruebas estadísticas (paramétricas o no paramétricas), se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, la cual es la más adecuada para muestras pequeñas ($n = 17$

Tabla 2
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Variable	Estadístico (W)	gl	p
Total Corresponsabilidad Familiar (CF)	0,887	17	0,040
Total Desarrollo Socioemocional (DS)	0,957	17	0,573

Nota. gl = grados de libertad. Valores de $p < 0,05$ indican una distribución no normal.

La Tabla muestra los resultados de la prueba de normalidad. Se observa que la variable *Total Corresponsabilidad Familiar* presenta una distribución no normal ($p = 0,040$), mientras que la variable *Total Desarrollo Socioemocional* presenta una distribución normal ($p = 0,573$). Dada la ausencia de normalidad bivariada, se justifica el uso del coeficiente de correlación de Spearman, prueba principal para el análisis inferencial, garantizando así la robustez de los resultados obtenidos.

Análisis inferencial y contraste de hipótesis

Con el objetivo de contrastar la hipótesis de investigación (H_1), se procedió a realizar análisis de correlación y regresión lineal. Los resultados del coeficiente de Spearman mostraron la

ausencia de una relación significativa entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional ($\rho = -0,016$; $p = 0,95$).

Este resultado fue ratificado mediante la prueba de Pearson ($r = -0,007$; $p = 0,979$). Asimismo, el modelo de regresión lineal simple confirmó la inexistencia de una influencia significativa ($p = 0,981$; $R^2 = 0$). Los datos estadísticos proporcionan evidencia suficiente para no rechazar la hipótesis nula (H_0), concluyendo que la corresponsabilidad familiar, bajo la percepción de los representantes legales, no explica el desarrollo socioemocional en esta muestra de estudiantes.

Tabla 3
Asociación bivariada entre Total CF y TOTAL DS

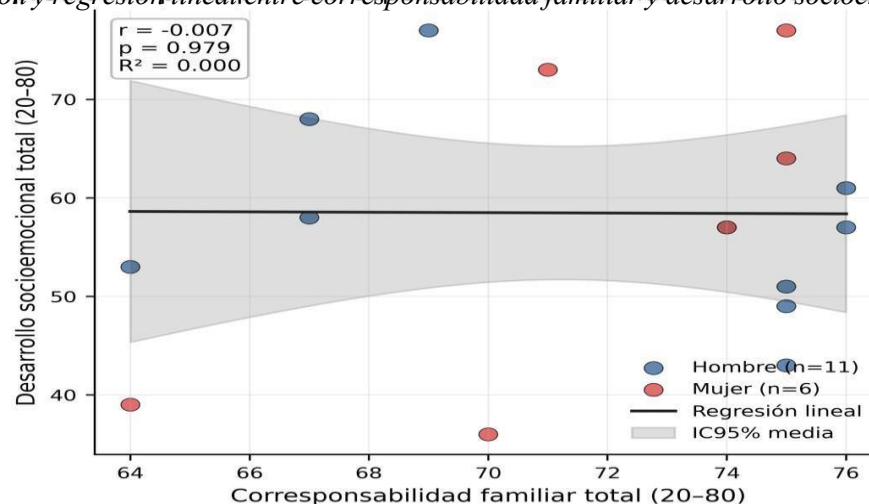
Asociación	Estimador	p	n
Pearson r	-0.007	0.979	17
Spearman rho	-0.016	0.951	17

Nota. No se encontró asociación significativa entre la corresponsabilidad familiar total y el desarrollo socioemocional total.

La Tabla presenta los coeficientes de correlación, los cuales evalúan la intensidad y dirección de la relación entre los puntajes globales. Los resultados obtenidos arrojan coeficientes próximos a cero ($r = -0,007$; $\rho = -0,016$), indica una ausencia total de tendencia lineal o monótona. Asimismo, la significancia estadística reportada se encuentra por encima del umbral convencional de $\alpha = 0,05$. Los resultados confirman la inexistencia de una asociación estadística significativa.

Figura 2.

Dispersión y regresión lineal entre corresponsabilidad familiar y desarrollo socioemocional.

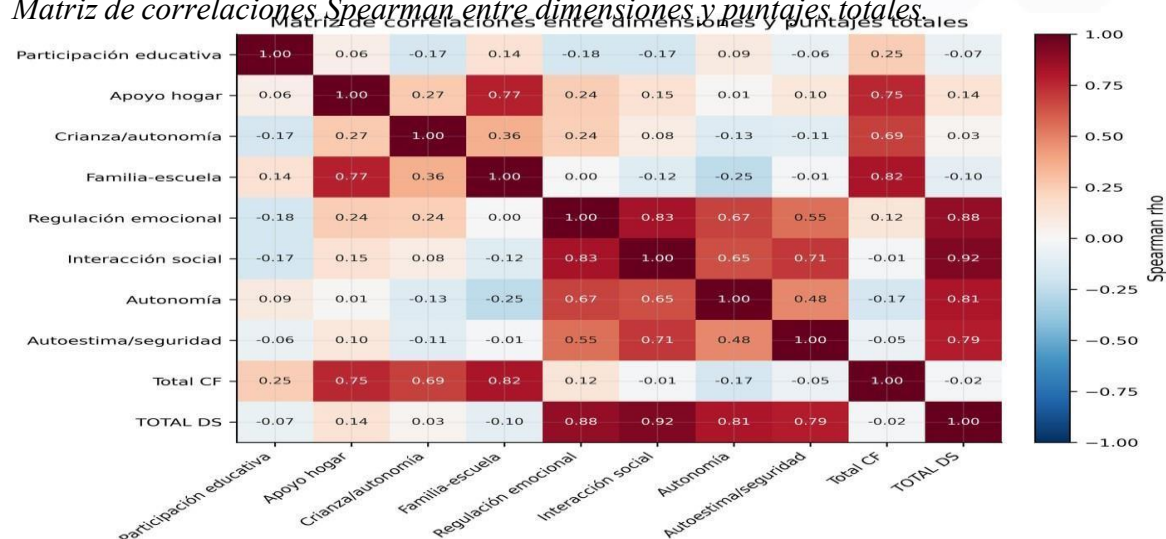


Nota: El gráfico muestra la relación bivariada entre la percepción de corresponsabilidad familiar (eje X) y el nivel de desarrollo socioemocional (eje Y).

La Figura presenta un diagrama de dispersión que grafica la relación entre las variables, incluyendo una línea de ajuste que representa el modelo de regresión lineal simple. La distribución de los puntos es heterogénea y no sigue una tendencia ascendente ni descendente, evidenciando visualmente la horizontalidad de la línea de ajuste. La ausencia de una asociación lineal se ratifica con los valores reportados ($R^2 = 0$), confirmando que las variaciones en la corresponsabilidad familiar no guardan correspondencia con los niveles de desarrollo socioemocional.

Figura 3.

Matriz de correlaciones Spearman entre dimensiones y puntajes totales



La Figura presenta una matriz de correlaciones de Spearman, que analiza la intensidad y dirección de las asociaciones entre las dimensiones de la corresponsabilidad familiar y los componentes del desarrollo socioemocional.

Se aplicó a los 17 casos una regresión lineal simple para evaluar la capacidad explicativa de la variable de corresponsabilidad familiar sobre el desarrollo socioemocional. La matriz indica que los componentes del desarrollo socioemocional (regulación emocional, interacción social, autonomía y autoestima) presentan correlaciones positivas fuertes entre sí ($\rho = 0,79$ a $0,92$), indica que las competencias evolucionan de manera cohesiva. Por el contrario, al contrastar las dimensiones familiares con las socioemocionales, se observa una falta de correlación consistente, se confirma que el entorno familiar reportado no mantiene una asociación significativa con las competencias socioemocionales observadas en el contexto escolar.

Tabla 4
Regresión lineal principal con error robusto HC3

Parámetro	Coefficiente B	Error estándar robusto HC3	t	p	IC95% inferior	IC95% superior	R ²	R ² ajustado	n
Intercepto	59.897	60.617	0.988	0.339	-69.304	189.098	0.000	-0.067	17
Total CF	-0.020	0.830	-0.024	0.981	-1.790	1.750	0.000	-0.067	17

Nota: R² = 0,000; R² = -0,067; n = 17. Estimación mediante errores estándar (HC₃) para corregir la heterocedasticidad.

La Tabla presenta los resultados de un modelo de regresión lineal simple con errores robustos (HC3), empleado para evaluar la capacidad explicativa de la corresponsabilidad familiar sobre el desarrollo socioemocional. El coeficiente obtenido (B = -0,020) y la significancia estadística reportada (p = 0,981) indican que no existe una influencia estadísticamente significativa de la primera variable sobre la segunda. El coeficiente de determinación (R² < 0,001) confirma que el modelo posee una capacidad explicativa nula, evidenciando que la variabilidad en los puntajes de desarrollo socioemocional no depende de los niveles de corresponsabilidad familiar registrados.

Análisis cualitativo exploratorio de observaciones

El análisis de contenido de las observaciones registradas por los docentes reveló una percepción crítica sobre el entorno que rodea a los estudiantes. Detallando en la Tabla 8 y la Figura 4, el tema de Apoyo y responsabilidad familiar fue el más mencionado (11 menciones), sugiriendo que, desde la perspectiva docente, las dinámicas familiares son un factor influyente. Otros temas recurrentes incluyeron problemas de Tiempo u organización (5 menciones) y aspectos Emocionales o conductuales (5 menciones), identificados como obstáculos directos en el aula.

Estos resultados exponen una dualidad: mientras que la autopercepción de las familias se posiciona en niveles altos, la observación técnica del docente destaca barreras específicas que dificultan la efectividad del acompañamiento. La sobreprotección y la falta de continuidad en las terapias son elementos que, según el criterio docente, matizan la realidad del estudiante. La información cualitativa aporta una capa interpretativa indispensable, evidenciando que las competencias socioemocionales no son solo producto de la presencia familiar, sino de la funcionalidad y calidad de las prácticas de acompañamiento.

Tabla 5
Temas recurrentes en observaciones

Tema cualitativo	Número de menciones
Apoyo/responsabilidad familiar	11
Tiempo u organización	5
Emocional o conductual	5
Terapias/intervención escolar	4
Comunicación familia-escuela	3
Sin barrera reportada	3

Recursos/economía/salud	2
Sobreprotección	2
Comunicación verbal/discapacidad	2

Nota: Frecuencias obtenidas mediante el análisis de contenido cualitativo de las fichas de observación.

La Tabla 5 sistematiza los temas identificados, categorizando las barreras que inciden en el desempeño de los estudiantes. El Apoyo y responsabilidad familiar es el factor recurrente, lo del entorno que rodea al proceso educativo. Los resultados revelan una divergencia sustancial entre la autopercepción de las familias (cuantitativa) y la evaluación crítica del profesorado (cualitativa). Esta disparidad sugiere que existe una distinción fundamental entre la disposición al apoyo expresada por los representantes y la funcionalidad del acompañamiento observada en el aula. El hecho de que la sobreprotección y la falta de tiempo emerjan como barreras recurrentes indica que el acompañamiento familiar, aunque presente, carece de las herramientas para potenciar la autonomía del estudiante.

Figura 4.

Frecuencia de temas cualitativos recurrentes.



Nota: El gráfico ilustra la distribución de frecuencias de las barreras y factores críticos detectados mediante el análisis cualitativo de las observaciones registradas por los docentes.

La Figura 4 sintetiza las categorías emergentes identificadas en el análisis cualitativo de las observaciones docentes. La barrera más frecuentemente señalada es el Apoyo y responsabilidad familiar (11 menciones), seguida por limitaciones en Tiempo u organización (5 menciones) y aspectos de carácter Emocional o conductual (5 menciones). La distribución de estas frecuencias evidencia que, desde la perspectiva del profesorado, el entorno familiar y su dinámica operativa constituyen los elementos críticos que inciden de forma más directa en la experiencia educativa de los estudiantes.

Los resultados revelan una divergencia sustancial entre la autopercepción de las familias (que reportaron niveles elevados de corresponsabilidad en los instrumentos cuantitativos) y la evaluación crítica del profesorado en el contexto áulico. Esta disparidad sugiere que existe una distinción fundamental entre la disposición al apoyo expresada por los representantes y la funcionalidad del acompañamiento observada por los docentes. La sobreprotección y la falta de tiempo son barreras recurrentes indica que el acompañamiento familiar, aunque presente, carece en muchos casos de las herramientas necesarias para potenciar la autonomía y la regulación emocional del estudiante.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio analiza la relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual de una institución pública ecuatoriana. Los resultados cuantitativos, mediante el coeficiente de Spearman ($r = -0,016$) y el modelo de regresión lineal simple ($R^2 = 0$), indican la ausencia de una asociación estadísticamente significativa. El resultado implica que, para la muestra evaluada, los niveles de participación familiar reportados por los representantes no actúan como un determinante lineal del desarrollo socioemocional de los educandos.

La discrepancia entre la autopercepción positiva de las familias (quienes reportaron niveles altos de apoyo) y la evaluación crítica del profesorado (quienes identificaron barreras como la sobreprotección) es el resultado relevante de esta investigación. Esta divergencia sugiere que la frecuencia o cantidad de acompañamiento familiar, por sí sola, es insuficiente para favorecer el desarrollo socioemocional. En línea con lo expuesto por Benavides Lara et al. (2022), si el acompañamiento no está adaptado a las necesidades específicas de la discapacidad, este puede volverse contraproducente.

Nuestros resultados indican que la sobreprotección identificada frecuentemente por los docentes es una barrera que, lejos de potenciar la autorregulación y la autonomía, limita la capacidad del estudiante para enfrentar retos independientes. Esto confirma la premisa de que no se trata solo de que la familia esté presente, sino de la funcionalidad y calidad de sus prácticas de crianza.

A diferencia de estudios que reportan una correlación directa entre apoyo familiar y éxito escolar, este trabajo aporta evidencia de que, en contextos de discapacidad intelectual, los factores contextuales (como la falta de programas de capacitación para padres, citada por Poma Carreño, 2025) son mediadores cruciales. La ausencia de correlación estadística refuerza la idea de que la corresponsabilidad es un constructo complejo; si los padres carecen de estrategias técnicas para fomentar la autonomía, su alto nivel de compromiso (percibido) se traduce en un acompañamiento que no impacta en las competencias socioemocionales del niño.

Estos resultados tienen implicaciones directas para la gestión escolar: el sistema educativo no debe limitar la corresponsabilidad familiar a una mayor presencia de los padres, sino orientar sus esfuerzos hacia la capacitación en estrategias de crianza funcional. La escuela debe dejar de asumir que los padres tienen las herramientas necesarias y comenzar a diseñar rutas de acompañamiento familiar centradas en la autonomía del estudiante.

Finalmente, es necesario señalar que este estudio presenta limitaciones, principalmente relacionadas con el tamaño de la muestra ($n=17$) y la naturaleza de autoinforme de los instrumentos, pudiendo generarse un sesgo de deseabilidad social en los reportes familiares.

Futuras investigaciones deberían profundizar en diseños experimentales que evalúen el impacto de programas de intervención directa con los padres sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos.

Limitaciones

El alcance de los resultados presentados debe interpretarse a la luz de ciertas limitaciones metodológicas. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra ($n=17$ para los análisis de asociación) limita la potencia estadística de los resultados, pudiendo contribuir a la ausencia de correlaciones significativas. El estudio permitió una aproximación profunda a la realidad del aula, un incremento en el número de participantes habría favorecido una mayor variabilidad en los datos y una mayor robustez en el modelamiento estadístico.

En segundo lugar, el diseño de la investigación se apoyó, en parte, en la autopercepción de los representantes legales respecto a su corresponsabilidad familiar. Este tipo de instrumentos es susceptible al sesgo de deseabilidad social, donde los participantes tienden a reportar conductas que consideran socialmente aceptables, independientemente de sus prácticas cotidianas reales. Esto pudo haber generado un efecto techo en las puntuaciones de corresponsabilidad, ocultando variaciones reales en la calidad del acompañamiento familiar que fueron detectadas únicamente a través de la observación cualitativa de los docentes.

Finalmente, el diseño transversal del estudio impide establecer inferencias sobre la evolución temporal de las variables socioemocionales. El desarrollo socioemocional es un proceso dinámico y longitudinal; por tanto, una medición puntual no permite capturar las fluctuaciones en el aprendizaje emocional de los estudiantes ni la consolidación de las competencias evaluadas a lo largo del año lectivo. Estos factores, si bien representan limitaciones para la generalización, abren rutas para futuras investigaciones que incorporen métodos longitudinales y técnicas de observación directa del entorno familiar.

Recomendaciones

Las instituciones educativas deben fortalecer la comunicación con las familias, estableciendo canales permanentes de diálogo que permitan coordinar acciones conjuntas en beneficio del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Una relación fluida entre ambos entornos contribuirá a superar las barreras organizativas y de gestión del tiempo identificadas en el análisis cualitativo.

Es fundamental implementar programas de formación y acompañamiento dirigidos a padres y representantes, orientados a promover prácticas de crianza que favorezcan la autonomía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones de los estudiantes. El compromiso familiar, aunque elevado, requiere ser complementado con estrategias que eviten la sobreprotección y potencien la independencia.

Las instituciones educativas deben desarrollar intervenciones pedagógicas diferenciadas, adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. Estas acciones deben incluir apoyos especializados en regulación emocional, interacción social y autoestima, garantizando un abordaje inclusivo que atienda la diversidad de perfiles.

De manera complementaria, se sugiere gestionar recursos económicos, terapéuticos y de salud mediante alianzas interinstitucionales y comunitarias, con el fin de reducir las limitaciones

estructurales que condicionan el rendimiento académico y socioemocional. La incorporación de profesionales especializados en terapias de apoyo contribuirá a mejorar la calidad del proceso formativo.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra y profundicen en el análisis de factores contextuales, escolares y socioeconómicos, con el propósito de consolidar modelos integrales que expliquen de manera más precisa la relación entre corresponsabilidad familiar y desarrollo socioemocional.

CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos demuestran, de manera concluyente, la ausencia de una relación estadística significativa entre el nivel de corresponsabilidad familiar reportado y los puntajes de desarrollo socioemocional. Esta evidencia refuta la hipótesis de una relación lineal directa y sugiere que, en el contexto de la población estudiada, la percepción de participación familiar no actúa como un factor determinante sobre las competencias socioemocionales.

El estudio confirma que el desarrollo socioemocional es un proceso multifactorial. Mientras que la autopercepción de los padres sobre su corresponsabilidad es elevada, el análisis cualitativo indicó que esta percepción no se traduce necesariamente en prácticas que potencien la autonomía o la regulación emocional del estudiante. Se concluye que el desarrollo socioemocional no depende de la frecuencia del acompañamiento, sino de la calidad y funcionalidad del mismo.

Existe una discrepancia crítica entre los datos declarativos (familia) y los datos observacionales (docente). La sobreprotección y la falta de estrategias de organización familiar neutralizan los efectos positivos que, en teoría, debería tener el involucramiento parental. Esta conclusión resalta la urgencia de transitar de modelos de participación familiar pasiva hacia modelos de corresponsabilidad activa y técnica.

REFERENCIAS

- Aneesh, A., Kumar Sia, S., & Kumar, P. (2023). Parent-child relationship and psychological well-being of adolescents: Role of emotion regulation and social competence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 34, 153–171. <https://doi.org/10.1080/10911359.2023.2221321>
- Andrade Zamora, F., Yépez Mora, M., Casal Rodríguez, C. E., & Asunción Parrales, R. A. (2025). Relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes de educación superior en Ecuador. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, 8(16), 667–696. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/480>
- Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V., & Sánchez Mendiola, M. (2022). Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia. *Sinéctica*,

- CASEL. (2020). *Fundamentos del aprendizaje social y emocional*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://aprenderconemocion.com/recursos/modelo-casel-de-aprendizaje-socioemocional/>
- Cárdenas Loor, A., Betancourt Zambrano, S., Rosero Rojas, J., & Carbo Chambe, C. (2026). Modelos de intervención educativa para potenciar competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual. *Polo del Conocimiento*, 11(2). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9927>
- Castro Ramírez, M., Parrales Quijije, N., Merino Jiménez, D., Jara Arpi, Y., & Chávez Delgado, T. (2026). Barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas. *Revista Ibero Research*, 1(3), 108–132. <https://revistaiberoresearch.org/index.php/RevistaIberoResearch/article/view/31>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). La socialización de la competencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 163–175. https://www.researchgate.net/publication/232535707_The_Socialization_of_Emotional_Competence
- De Kusuma Ningrum, L. (2023). Social and psychological determinants of emotion regulation in adolescents. *Sinergi International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.61194/psychology.v1i3.629>
- Garcés Jiménez, M. E., Simancas Vargas, M. F., Rosales Vilela, S. M., Suarez Vera, R. P., López Cabezas, J. A., & Lima García, J. V. (2026). Influencia de la neuroeducación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. *Tsafiki*, 3(1), 1–17. <https://revista-tsafiki.org/index.php/revista/article/view/87>
- Herd, T., & Kim Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 141–163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>
- Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., & Palencia Zapata, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles Educativos*, 40(161), 147–163. <https://perfileseducativos.unam.mx/iisuepe/index.php/perfiles/article/view/58502>
- Martínez 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(4), 4297–4327. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Nuevo enfoque de inclusión educativa en el Reglamento a la LOEI*. <https://educacion.gob.ec/nuevo-enfoque-de-inclusion-educativa-en-el-reglamento-a-la-loei/>
- Muñoz Alcívar, M. L., Costa Cordero, A. G., Olmedo Cagua, N. C., Bravo Anzules, D. R., & Solís Vera, A. C. (2025). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1587–1602. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15921>
- Perero Rosado, C., Chávez Loor, M., Ramírez Loor, F., & Loor Garcia, B. (2023). Corresponsabilidad de la Familia y Desempeño Escolar en Instituciones de EGB de Jama, Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3548–3567. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8935>
- Poma Carreño, L. de los Ángeles. (2025). *Efectos de la corresponsabilidad familiar en personas con discapacidad del Centro Diurno de Desarrollo Integral GAD-MIES Catamayo*. Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/4ab42096-28f3-4357-9c94-88745558bf05/content>
- Qashmer, A. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>
- Quijije Alcívar, R., Santana Rodríguez, A., & Torres Burgos, S. (2026). Impacto de la corresponsabilidad familia-escuela en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia Y Educación*, 7(5), 138–155. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.20073576>
- Quijije-Moreira, L. E., & Guillén-de-Romero, J. C. (2025). Rol familiar y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual de la comunidad Mapasingue del cantón Portoviejo. *MQRInvestigar*, 9(3). <https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/1013>
- Romero Urréa, H., Real Cotto, J. J., Ordoñez Sánchez, J. L., Gavino Díaz, G. E., & Saldarriaga, G. (2022). Metodología de la investigación. *ACVENISPROH Académico*. https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/22
- Tarrillo Saldaña, O., Mejía Huamán, J., Dávila Mego, J. S., Pintado Castillo, C. A., Tapia Idrogo, C. E., Chilón Camacho, W. M., & Vélez Escobar, S. B. (2024). Metodología de la investigación: una mirada global. Ejemplos prácticos. *CID - Centro de Investigación y Desarrollo*. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/07/Metodologia-de-la-investigacion-una-mirada-global.pdf>
- Vera Juca, E., Vera Sarmiento, P., Guzmán Guaylacela, J., Estrada Calderón, G., Verduga Moreno, Y., & Vera Sarmiento, M. (2026). Influencia del acompañamiento familiar en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(1), 304–311. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/435>

- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658>
- Yee Cheng, W., Cheung, R., & Hoa Chung, K. (2024). The role of family conflict and cohesion in adolescents' social responsibility: Emotion regulation ability as a mediator. *PLOS ONE*, 19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311265>
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2023). The effects of parental involvement on children's education. *International Journal about Parents in Education*.
<https://doi.org/10.54195/ijpe.14123>
- Zambrano-Zambrano, Y. V., & Triviño-Sabando, J. R. (2022). La inteligencia emocional, fundamentos teóricos y su influencia en el ámbito educativo. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(Extra 11).
<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/243>
- Zhapa Amay, F., Vega Mena, C., & Vega Mena, L. (2023). Una revisión teórica de la gestión educativa y el involucramiento de padres de familia en los procesos formativos. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 1(1), 1–23.
<https://revmic.com/index.php/IC/article/view/4>
- Zhu, D., & Dunsmore, J. (2022). Family functioning and emotion socialization in Chinese two-parent households: A person-centered approach. *Social Development*.
<https://doi.org/10.1111/sode.12605>



Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades



ISSN en línea: 2789-3855
DOI: 10.56712


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades ([LATAM](#)), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos ([REDILAT](#)) certifica que:

Título del artículo: **Relación entre la corresponsabilidad familiar y el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual de una institución educativa inclusiva ecuatoriana**

Autor/a: Ivonne del Carmen Pulles Tirado y Víctor Hugo Mayorga Villegas.

Área temática: Ciencias de la Educación.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

Se expide la presente constancia a los 06 días del mes de agosto del año 2026.



Dr. Anton Peter Baron

Editor en jefe

LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

 Dialnet

 latindex

 Google Académico

 MIAR

 ERIHPLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

 Crossref

 FLACSO
ARGENTINA

 BASE

 Livre
REVISTA DE INVESTIGACIÓN

 REDIB
Red Iberoamericana de
Investigación y Documentación

 ORCID
Connecting Research
and Researchers

 ISSN
INTERNATIONAL
STANDARD
NUMBER
UNIVERSITY



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

