

Research Article

Corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional en estudiantes de educación básica

Family co-responsibility for socioemotional support among basic education students



Andrade-Jiménez, Juliana Yimabel ¹

<https://orcid.org/0000-0002-7394-1827>



jandradej2@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.



Guaman-Eras, Jorge Luis ²

<https://orcid.org/0009-0003-0917-7996>



ilquamaneras@gmail.com



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n4/285>

Resumen: La corresponsabilidad familiar vincula la participación de la familia con las necesidades socioemocionales del estudiantado y con las acciones que desarrolla la escuela. El estudio tuvo como objetivo comprender, desde la perspectiva de profesionales educativos, la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional de estudiantes de Educación Básica en instituciones fiscales. Se realizó una investigación cualitativa de diseño descriptivo con orientación interpretativa. La información se obtuvo mediante un cuestionario abierto autoadministrado, aplicado de forma asincrónica a tres profesionales con perfiles diferenciados, y se examinó mediante análisis de contenido cualitativo y triangulación de fuentes. Los resultados muestran una participación familiar heterogénea y prácticas de acompañamiento que integran el seguimiento educativo con el apoyo emocional. Los profesionales distinguieron entre disponer de canales de comunicación y sostener una coordinación continua con las familias. Las barreras se situaron principalmente en condiciones familiares y socioeconómicas, y no se identificaron barreras atribuidas de forma explícita a la institución. La articulación familia-escuela fue reconocida como un componente relevante para atender las necesidades socioemocionales. Se concluye que, desde la perspectiva profesional, el acompañamiento familiar integra dimensiones educativas y socioemocionales y adquiere sentido en su articulación con la escuela, en una corresponsabilidad donde ambos entornos mantienen funciones diferenciadas y complementarias.

Palabras clave: Corresponsabilidad familiar; participación familiar; relación familia-escuela; apoyo socioemocional; educación básica.

Receptado: 07/Ago/2026

Aceptado: 04/Sep/2026

Publicado: 31/Oct/2026

Cita: Andrade-Jiménez, J. Y., & Guaman-Eras, J. L. (2026). Corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional en estudiantes de educación básica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 6(4), 93-115. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n4/285>

Journal of Economic and Social Science Research (JESSR)
<https://economicsocialresearch.com>
jessr@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

Nota del editor: Editorial Grupo AEA se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones legales resultantes de contenido publicado. La responsabilidad de información publicada recae enteramente en los autores.

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Family co-responsibility links family involvement with students' socioemotional needs and with the actions carried out by the school. This study aimed to understand, from the perspective of education professionals, family co-responsibility for the socioemotional support of basic education students in public schools. A qualitative study with a descriptive design and an interpretive orientation was conducted. Data were collected through an asynchronous, self-administered open-ended questionnaire completed by three professionals with different profiles and were examined through qualitative content analysis and source triangulation. The results show heterogeneous family involvement and support practices that combine educational monitoring with emotional support. Participants distinguished between having communication channels available and sustaining ongoing coordination with families. The barriers identified were mainly located in family and socioeconomic conditions, and no barriers were explicitly attributed to the school. Family-school collaboration was recognized as relevant to addressing socioemotional needs. Based on the professionals' perceptions, the study concludes that family support integrates educational and socioemotional dimensions and gains meaning through its connection with the school, within a co-responsibility in which both settings play distinct and complementary roles.

Keywords: Family co-responsibility; family participation; family-school relationship; socioemotional support; basic education.

1. Introducción

Educar a un estudiante no es una responsabilidad que pueda comprenderse solo desde lo que ocurre en el aula. Su desarrollo transcurre entre experiencias familiares y escolares que se encuentran, se complementan y, en ocasiones, avanzan sin suficiente articulación, aunque ambas forman parte de una misma trayectoria educativa y socioemocional. La relación entre los dos entornos adquiere especial importancia cuando las necesidades del estudiantado trascienden el aprendizaje académico e involucran la expresión de emociones, la seguridad, la autoestima, la convivencia o la capacidad para afrontar dificultades. En ese marco, la corresponsabilidad familiar supone reconocer que la familia y la escuela desempeñan funciones distintas, pero comparten espacios de responsabilidad en torno al bienestar y la formación integral. Acompañar implica, por tanto, más que supervisar tareas, asistir a reuniones o responder ante una dificultad escolar; comprende también formas de comunicación, orientación, afecto y apoyo vinculadas con las necesidades que surgen durante la escolaridad.

En este estudio, el apoyo socioemocional se entiende como el acompañamiento dirigido a atender las necesidades emocionales y relacionales del estudiante mediante prácticas de escucha, orientación, comunicación y apoyo afectivo en los contextos

familiar y escolar. La definición distingue esas prácticas de dos elementos próximos: las condiciones que pueden favorecerlas, como el afecto, la estabilidad familiar o un clima escolar respetuoso, y los beneficios socioemocionales que los profesionales asocian con ellas. La implicación familiar comprende acciones que trascienden el ámbito académico y se relacionan con el desarrollo socioemocional del alumnado (Martínez-Yarza et al., 2024). Las prácticas parentales y las características del ambiente familiar, por su parte, son aspectos relevantes para comprender el bienestar socioemocional (Tubay et al., 2025). La expresión y la regulación emocional, junto con las relaciones interpersonales, se consideran aquí procesos del desarrollo socioemocional a partir de los cuales los profesionales interpretan la relación entre el acompañamiento familiar y escolar y las experiencias del estudiante.

Considerar al estudiante dentro de la red de interacciones de su vida cotidiana es necesario porque las experiencias construidas en el hogar no permanecen separadas de las que tienen lugar en la escuela. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite comprender la corresponsabilidad familiar a partir de las conexiones entre ambos entornos y de las condiciones familiares, escolares y contextuales que pueden favorecer o dificultar la participación y el acompañamiento. La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) complementa esa lectura, ya que reconoce el papel de las interacciones sociales y de la mediación adulta en el aprendizaje y el desarrollo. Desde ella pueden interpretarse las prácticas de escucha, orientación y comunicación con las que la familia y la escuela atienden las necesidades socioemocionales del estudiante. Cada perspectiva cumple así una función analítica distinta: la primera orienta el estudio de las relaciones de colaboración entre familia y escuela, y la segunda, el de las prácticas de acompañamiento identificadas por los profesionales.

El interés científico por la participación familiar se ha desplazado de una lectura predominantemente académica hacia dimensiones relacionales y socioemocionales. Martínez-Yarza et al. (2024) advierten que los resultados no académicos han recibido menor atención en los estudios sobre implicación familiar y, al examinar el desarrollo socioemocional, incorporan el compromiso escolar como elemento mediador de esa relación. La misma ampliación se observa en investigaciones que vinculan el afecto y las prácticas parentales con experiencias socioemocionales durante la adolescencia (Posada & López-Larrosa, 2023) y en otras que reconocen el papel de determinadas relaciones familiares en la resiliencia académica (Salvo-Garrido et al., 2021). El campo ecuatoriano incorpora estas dimensiones mediante estudios sobre parentalidad y bienestar socioemocional (Tubay et al., 2025) y trabajos que examinan conjuntamente el acompañamiento familiar y el desarrollo socioemocional y académico (Vera et al., 2026). Estos estudios reconocen al estudiante más allá de sus resultados escolares y dirigen la atención hacia las experiencias afectivas y relacionales que acompañan su formación.

La ampliación del campo desplaza la pregunta por cuánto participa una familia hacia cómo se construye esa participación y bajo qué condiciones se mantiene. La comunicación es central para responderla, porque permite compartir información,

reconocer necesidades y acordar formas de acompañamiento entre quienes intervienen en el proceso educativo. Disponer de mecanismos de contacto, sin embargo, no equivale a construir una relación sostenida. Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) muestran que la comunicación familia-escuela se vincula con dimensiones académicas, personales, sociales y familiares, y que presenta diferencias según las características de los contextos estudiados. Kambouri et al. (2022) describen la construcción de asociaciones entre familias y profesionales como un proceso que requiere condiciones favorables para la colaboración. La corresponsabilidad tiene, en consecuencia, un carácter relacional, ya que no depende solo de que la familia esté presente o de que la institución habilite canales, sino de la posibilidad de sostener intercambios que acompañen las necesidades surgidas durante la escolaridad.

Las familias no participan en condiciones equivalentes, porque las jornadas laborales, las limitaciones económicas, las dinámicas del hogar, la disponibilidad de tiempo y las formas de interacción que promueven las propias instituciones modifican sus oportunidades de involucramiento. Por esa razón, resulta insuficiente explicar una participación limitada solo como falta de interés o de compromiso familiar. Martín (2021) sitúa el fenómeno entre los obstáculos que experimentan las familias y las barreras que proceden de la escuela, y reconoce responsabilidades diferenciadas y compartidas según las posibilidades de cada parte. En el contexto ecuatoriano, Roldan-Quijje (2025) examinó las dinámicas familiares y el apoyo brindado desde el hogar, y Rojas-Rojas y Criollo-Crespo (2025) estudiaron la participación de los padres en la enseñanza y el aprendizaje. Ambos trabajos permiten entender la implicación como una práctica construida dentro de circunstancias familiares, escolares y contextuales que pueden facilitarla, restringirla o transformarla.

Las formas de expresar emociones, establecer vínculos, afrontar situaciones difíciles o comunicar lo que se siente forman parte de experiencias cotidianas en las que intervienen distintas figuras significativas. Separar por completo lo familiar de lo escolar limitaría, por ello, la comprensión de procesos socioemocionales que transcurren entre ambos espacios. En Ecuador, Vera et al. (2026) estudiaron la influencia del acompañamiento familiar en el desarrollo socioemocional y académico de estudiantes de Educación Básica mediante una estrategia que incluyó seguimiento académico, comunicación familia-escuela y apoyo socioemocional en el hogar. Tubay et al. (2025) examinaron las prácticas de parentalidad y su relación con el bienestar socioemocional de los estudiantes, considerando el ambiente familiar y el acompañamiento que reciben.

Quijje et al. (2026) analizaron la corresponsabilidad familia-escuela en estudiantes con necesidades educativas específicas a partir de la comunicación, la participación parental y el apoyo institucional. Estos trabajos abordan la relación entre participación familiar y dimensión socioemocional desde propósitos y poblaciones diversos. En los antecedentes revisados, sin embargo, se encuentra menos desarrollada la comprensión de cómo los profesionales educativos, desde sus distintas funciones,

interpretan de manera conjunta esos componentes. Ese vacío abarca las prácticas de acompañamiento familiar, la comunicación familia-escuela y las barreras familiares, escolares y contextuales que intervienen en el apoyo socioemocional de estudiantes de Educación Básica en instituciones fiscales.

El problema científico que orienta esta investigación se sitúa en la necesidad de comprender de manera integrada cómo se configura la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional desde la experiencia de profesionales educativos. La literatura aporta conocimiento sobre participación parental, acompañamiento, barreras, vínculos familia-escuela y bienestar, pero suele examinar cada componente desde propósitos particulares, y su lectura conjunta puede ampliar la comprensión de las relaciones que se establecen alrededor del estudiante. Con ese fin, el estudio recoge las percepciones de tres profesionales con experiencia en instituciones fiscales ecuatorianas de Educación Básica, sin circunscribirse a una sola institución educativa.

Las perspectivas de profesionales con funciones diferenciadas permiten recuperar significados contruidos en la práctica educativa y poner en diálogo distintas miradas sobre un fenómeno compartido. El interés del estudio no reside en medir cuánto participa una familia ni en establecer relaciones causales entre acompañamiento y bienestar. Se orienta a comprender qué formas adopta esa participación, qué prácticas se consideran relevantes, qué circunstancias dificultan su continuidad y cómo se interpreta la articulación entre familia y escuela frente a las necesidades socioemocionales del estudiantado. Esta aproximación integra dimensiones que suelen examinarse por separado y puede aportar criterios para fortalecer formas de acompañamiento sensibles a las características de los actores y de los escenarios involucrados.

La investigación se orientó mediante la siguiente pregunta: ¿Qué percepción tienen los profesionales educativos sobre la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional de estudiantes de Educación Básica en instituciones fiscales? El objetivo general fue comprender, desde la perspectiva de profesionales educativos, la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional de estudiantes de Educación Básica en instituciones fiscales. Se establecieron tres objetivos específicos: delimitar los fundamentos conceptuales de la corresponsabilidad familiar y del apoyo socioemocional en el ámbito educativo; analizar, desde la perspectiva de los profesionales educativos, las formas de participación familiar, la comunicación familia-escuela y las prácticas de acompañamiento, considerando su relación con el apoyo socioemocional del estudiantado; e interpretar las condiciones familiares, escolares y contextuales que favorecen o dificultan la participación de la familia y el acompañamiento socioemocional del estudiantado.

2. Materiales y métodos

Enfoque y diseño de la investigación

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, orientado a comprender las percepciones y los significados que los profesionales educativos construyen en torno a la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional. La ruta cualitativa permite estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y comprender los significados que estos atribuyen a sus experiencias en un contexto determinado (Hernández & Mendoza, 2023). El estudio no buscó medir variables ni generalizar resultados, sino interpretar las experiencias profesionales relacionadas con la participación familiar, las prácticas de acompañamiento y las condiciones que intervienen en el apoyo socioemocional del estudiantado.

Se adoptó un diseño descriptivo cualitativo con orientación interpretativa, dirigido a caracterizar y comprender las percepciones de profesionales educativos sobre la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional. Sandelowski (2000) señala que la descripción cualitativa permite estudiar un fenómeno manteniendo proximidad con la información proporcionada por los participantes. En una publicación posterior, la autora precisa que este tipo de investigación no excluye la interpretación (Sandelowski, 2010). El diseño resulta coherente con un corpus de respuestas escritas, cuyo análisis debe mantenerse cerca de lo expresado por cada profesional.

Revisión documental y fundamentación conceptual

La fundamentación conceptual de la corresponsabilidad familiar y del apoyo socioemocional, que corresponde al primer objetivo específico, se desarrolló mediante una revisión documental de literatura científica. La búsqueda se realizó en Google Académico con los términos “corresponsabilidad familiar”, “apoyo socioemocional”, “participación familiar”, “acompañamiento familiar”, “familia-escuela” y “desarrollo socioemocional”, solos y combinados. Se priorizaron publicaciones de 2021 a 2026 que guardaran relación directa con el objeto de estudio y aportaran a las categorías abordadas, y se descartaron las que carecían de pertinencia temática. Se conservaron, además, referentes teóricos clásicos cuando resultaron necesarios para sustentar la comprensión del fenómeno. La literatura seleccionada se organizó según sus aportes a la participación y el acompañamiento familiar, la interacción entre los contextos familiar y escolar y el desarrollo socioemocional. Como producto de esta revisión se delimitaron dos categorías y ocho subcategorías de análisis (Tabla 1), que orientaron la construcción del cuestionario. La revisión documental no se consideró una fuente empírica dentro de la triangulación, y sus fundamentos se retomaron en la discusión para contrastar los hallazgos.

Tabla 1*Categorías y subcategorías de análisis*

Objetivo/pregunta	Categoría	Subcategoría	Aspectos que comprende
OE2/P1	Corresponsabilidad familiar	Formas y niveles de participación familiar	Grados de implicación de las familias en el proceso educativo y socioemocional del estudiante.
OE3/P2	Corresponsabilidad familiar	Barreras para la implicación familiar	Condiciones familiares, escolares y contextuales que dificultan la participación de la familia.
OE2/P3	Corresponsabilidad familiar	Comunicación y coordinación familia-escuela	Canales, continuidad y seguimiento del intercambio entre la familia y la institución.
OE2/P4	Corresponsabilidad familiar	Prácticas de acompañamiento familiar	Acciones educativas y socioemocionales con las que la familia acompaña al estudiante.
OE3/P5	Apoyo socioemocional	Condiciones familiares y escolares percibidas como favorables	Rasgos del hogar y de la escuela que los profesionales asocian con el apoyo socioemocional.
OE2/P6	Apoyo socioemocional	Expresión y regulación emocional	Relación percibida entre las experiencias familiares y el manejo emocional del estudiante.
OE2/P7	Apoyo socioemocional	Articulación familia-escuela para el apoyo socioemocional	Trabajo conjunto, confianza y propósitos compartidos entre ambos entornos.
OE2/P8	Apoyo socioemocional	Beneficios socioemocionales percibidos	Logros que los profesionales atribuyen al acompañamiento conjunto de la familia y la escuela.

Nota: OE2 = segundo objetivo específico; OE3 = tercer objetivo específico; P = pregunta del cuestionario (Autores, 2026).

Participantes y criterios de selección

Los informantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional, considerando su formación y su experiencia profesional en el ámbito educativo. El grupo estuvo constituido por tres profesionales con perfiles diferenciados. La primera es una docente de Educación General Básica con aproximadamente 35 años de experiencia, que ejerce en una institución educativa fiscal. La segunda es una psicóloga educativa con experiencia en docencia y orientación estudiantil en instituciones fiscales de Educación Básica, desarrollada principalmente entre 2014 y 2015. El tercero es un orientador educativo con dos años de experiencia en el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de una institución fiscal, donde mantuvo contacto directo con estudiantes y familias. La psicóloga y el orientador se desempeñan actualmente en el ámbito universitario, y su selección se sustentó en su experiencia previa en instituciones fiscales y en el contacto directo que mantuvieron con estudiantes y familias. El tamaño del grupo se valoró con el criterio de poder de información propuesto por Malterud et al. (2016). La experiencia específica de los participantes y el uso de un marco teórico definido aumentan ese poder, mientras que la amplitud del objetivo y la ausencia de diálogo directo con los informantes lo reducen.

Para preservar la identidad de los participantes y mantener la trazabilidad de las fuentes, se asignaron los códigos PSI-P1 a la psicóloga educativa, ORI-P2 al orientador educativo y DOC-P3 a la docente. Estas denominaciones se conservaron durante la organización, la codificación, el análisis y la presentación de la información.

Se establecieron como criterios de inclusión contar con un mínimo de dos años de experiencia en el ámbito educativo, tener experiencia actual o previa de contacto directo con estudiantes y familias en instituciones educativas fiscales y aceptar participar voluntariamente en la investigación. Como criterio de eliminación se contempló el retiro voluntario durante el estudio, situación que no se presentó, de modo que las respuestas de los tres profesionales se incorporaron al corpus analizado.

Técnica e instrumento de recolección de información

La información empírica se obtuvo mediante un cuestionario abierto autoadministrado en modalidad asincrónica, conformado por ocho preguntas abiertas construidas a partir de los objetivos, las categorías y las subcategorías del estudio (Tabla 1). Se aplicó el mismo cuestionario a los tres perfiles profesionales, porque las preguntas se formularon en función del fenómeno y de ejes comunes de indagación, y no de las funciones particulares de cada profesión. Los participantes respondieron desde sus respectivas experiencias sobre la participación familiar, la comunicación familia-escuela, el acompañamiento y el apoyo socioemocional. El uso de preguntas comunes permitió contrastar después las respuestas e identificar coincidencias, diferencias y aportes complementarios entre las tres perspectivas.

Validación y pilotaje del instrumento

Antes de su aplicación, el cuestionario fue valorado mediante juicio de tres expertas, seleccionadas por su formación y trayectoria en los ámbitos educativo, psicológico e investigativo. La primera posee un doctorado en Psicorrehabilitación y Educación Especial y amplia experiencia en docencia e investigación. La segunda es psicóloga clínica con formación de posgrado en Neuropsicología y Educación, y la tercera es profesional de Ciencias de la Educación con doctorado en Educación y experiencia en docencia universitaria. La valoración consideró los criterios de pertinencia, claridad, coherencia, suficiencia y relevancia mediante una escala de cuatro niveles, donde 1 correspondió a “no cumple”, 2 a “bajo o requiere ajustes”, 3 a “adecuado o cumple” y 4 a “alto o cumple plenamente”. Se contemplaron, además, la viabilidad y la adecuación ética del instrumento. Las tres expertas asignaron el nivel 4 a todos los criterios y no señalaron la necesidad de modificar el contenido, el orden o la redacción de las preguntas. Sus observaciones cualitativas se refirieron al resguardo del consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, y a la conveniencia de realizar un pilotaje con profesionales externos, recomendación que se acogió antes de la aplicación definitiva. La valoración se complementó con una matriz de trazabilidad que vinculó cada pregunta con los objetivos específicos, las categorías y

las subcategorías, con el fin de verificar la articulación entre el instrumento y los propósitos de la investigación.

El pilotaje se realizó con dos profesionales externos al grupo de participantes, seleccionados por poseer perfiles afines a los establecidos para el estudio. Se desarrolló en modalidad virtual y reprodujo el procedimiento previsto para la aplicación definitiva, consistente en enviar el cuestionario en formato Word por un medio de comunicación digital para que los profesionales registraran directamente sus respuestas. Se valoraron la comprensión de las preguntas, la presencia de ambigüedades, la secuencia del instrumento y la pertinencia de las respuestas para los aspectos abordados en cada pregunta. Como no se identificaron dificultades y las respuestas aportaron información útil para el estudio, el cuestionario conservó su contenido, orden y redacción para la aplicación definitiva.

Procedimiento de recolección de información

El cuestionario se aplicó de manera asincrónica y por escrito. Cada participante recibió el instrumento en formato Word por un medio de comunicación digital, registró sus respuestas en el documento y lo devolvió a la investigadora. Las respuestas conformaron el corpus textual del análisis, por lo que no se requirieron grabaciones ni transcripciones. Debido al carácter autoadministrado del instrumento, no se realizaron aclaraciones, repreguntas ni solicitudes de profundización. Esa condición restringió la posibilidad de ampliar determinados sentidos o explorar aspectos emergentes, y se tuvo en cuenta durante la interpretación para no atribuir a los testimonios significados que excedieran la información expresamente proporcionada.

Análisis de la información

Las respuestas se examinaron mediante un análisis de contenido cualitativo dirigido (Hsieh & Shannon, 2005), con una lógica deductiva-inductiva. El componente deductivo correspondió a las categorías y subcategorías definidas a partir de la fundamentación conceptual, que orientaron la construcción del cuestionario y funcionaron como referentes iniciales para organizar la información. El componente inductivo se desarrolló mediante la lectura exhaustiva de las respuestas, la identificación de fragmentos relevantes y una codificación inicial abierta, cercana al discurso de los participantes. Los fragmentos se conservaron de manera literal, y los significados relacionados se integraron después en códigos analíticos que se organizaron en las subcategorías y categorías del estudio. La primera autora realizó la codificación de forma manual en Word y Excel, y el segundo autor la revisó. La elaboración de memos interpretativos acompañó el proceso para registrar la relevancia de cada fragmento, su relación con los objetivos y las convergencias, complementariedades o divergencias entre las respuestas, lo que mantuvo la trazabilidad entre la evidencia empírica, los códigos y las interpretaciones.

Durante el análisis, la estructura de categorías se mantuvo abierta a la incorporación de códigos nuevos, a la subdivisión o el ajuste de subcategorías y a la identificación

de fragmentos discrepantes o insuficientemente representados por la organización inicial. Los fragmentos que ampliaban o se apartaban del patrón predominante se conservaron y se examinaron en los memos interpretativos, en lugar de excluirse por no coincidir con las recurrencias identificadas. La Tabla 2 presenta un extracto del proceso de codificación, y la matriz analítica completa, organizada por objetivo y pregunta, está disponible en Zenodo (Andrade, 2026).

Tabla 2*Extracto del proceso de codificación*

Fuente	Evidencia representativa	Código inicial	Código analítico	Subcategoría	Categoría
PSI-P1	“La participación de las familias es muy variable, hay padres que realmente se involucran, acompañan a sus hijos y mantienen una comunicación constante con la institución, pero también existen muchos casos en los que, por diferentes circunstancias, ese acompañamiento o es limitado.”	Participación familiar variable	Diversidad en las formas y niveles de participación familiar	Formas y niveles de participación familiar	Corresponsabilidad familiar
PSI-P1	“Uno de los principales factores es el tiempo, en la actualidad muchos padres trabajan largas jornadas y eso dificulta que puedan acompañar de cerca a sus hijos.”	Jornadas laborales y disponibilidad de tiempo	Condiciones percibidas que dificultan la implicación familiar	Barreras para la implicación familiar	Corresponsabilidad familiar
ORI-P2	“Cuando existe una comunicación permanente es posible identificar oportunamente las necesidades de los estudiantes y coordinar estrategias de apoyo.”	Comunicación permanente para la coordinación del apoyo	Estrategias y dinámica de la comunicación familia-escuela	Comunicación y coordinación familia-escuela	Corresponsabilidad familiar

Fuente	Evidencia representativa	Código inicial	Código analítico	Subcategoría	Categoría
PSI-P1	“El acompañamiento que se brinda no significa únicamente revisar tareas o asistir a reuniones, sino escuchar, orientar, motivar y generar un ambiente donde el estudiante se sienta seguro para expresar lo que piensa y siente.”	Acompañamiento familiar integral	Dimensiones educativas y socioemocionales del acompañamiento familiar	Prácticas de acompañamiento familiar	Corresponsabilidad familiar
PSI-P1	“En el entorno familiar se destacan el afecto, la comunicación, la estabilidad emocional, las normas claras y el ejemplo que brindan los adultos.”	Afecto, comunicación y estabilidad familiar	Condiciones familiares percibidas como favorables	Condiciones familiares y escolares percibidas como favorables	Apoyo socioemocional
PSI-P1	“En el ámbito educativo es muy importante el clima del aula, la relación con los docentes, la convivencia con los compañeros y las estrategias [...] para promover habilidades socioemocionales.”	Clima escolar y relaciones interpersonales	Condiciones escolares percibidas como favorables	Condiciones familiares y escolares percibidas como favorables	Apoyo socioemocional
DOC-P3	“Los estudiantes que provienen de hogares estables suelen expresar sus emociones con mayor facilidad [...] a diferencia de aquellos que pertenecen a hogares inestables [...]”	Estabilidad familiar y expresión emocional	Relación percibida entre experiencias familiares y regulación emocional	Expresión y regulación emocional	Apoyo socioemocional
ORI-P2	“Cuando ambas partes trabajan de manera coordinada, se	Coordinación para el apoyo integral del estudiante	Articulación familia-escuela para el apoyo socioemocional	Articulación familia-escuela para el apoyo socioemocional	Apoyo socioemocional

Fuente	Evidencia representativa	Código inicial	Código analítico	Subcategoría	Categoría
	fortalecen las estrategias de apoyo, se detectan tempranamente posibles dificultades y se favorece un ambiente de confianza, seguridad y estabilidad emocional.”				
ORI-P2	“Los estudiantes que cuentan con acompañamiento, afecto, comunicación, límites y orientación [...] suelen presentar mayor autoestima, habilidades sociales [y] capacidad para manejar sus emociones [...]”	Desarrollo socioemocional asociado al acompañamiento	Beneficios socioemocionales percibidos del apoyo conjunto	Beneficios socioemocionales percibidos	Apoyo socioemocional

Nota: (Autores, 2026).

El análisis de la primera fuente examinada permitió construir un sistema de nueve códigos analíticos. Las respuestas de las otras dos fuentes mostraron recurrencia en los significados identificados e incorporaron variaciones y matices propios de cada perfil profesional, sin generar códigos nuevos. Ese resultado debe leerse con cautela, porque la organización del cuestionario por subcategorías orientó la codificación y restringió la aparición de códigos emergentes. Por ello, la ausencia de códigos adicionales se interpreta como consistencia dentro del marco previsto y no como saturación. La información se consideró suficiente para responder a los objetivos dentro del corpus analizado a partir de cuatro criterios: la cobertura de los objetivos, la recurrencia y variación de los significados, el examen de posibles casos discrepantes y la estabilidad interpretativa alcanzada en el contraste de las respuestas.

Triangulación de fuentes

La triangulación de fuentes contrastó las perspectivas de la psicóloga educativa (PSI-P1), el orientador educativo (ORI-P2) y la docente (DOC-P3). Siguiendo a Erzberger y Prein (1997), se consideró convergencia cuando las respuestas compartían significados, complementariedad cuando aportaban elementos distintos sin contradecirse y divergencia cuando expresaban perspectivas contrapuestas. El contraste se realizó pregunta por pregunta sobre la matriz analítica, que reúne las

respuestas de las tres fuentes, y conservó las particularidades de cada una para elaborar las síntesis interpretativas que se presentan en los resultados.

Criterios de rigor científico

El rigor se valoró con los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se favoreció mediante la triangulación de las tres fuentes, el contraste sistemático de coincidencias, diferencias y matices, y la conservación de fragmentos textuales que respaldan las interpretaciones. La transferibilidad se atendió con la descripción de la formación, la experiencia y la función de los participantes, así como del procedimiento de recolección, de modo que el lector pueda valorar el contexto del que proceden los hallazgos. La dependencia se procuró mediante el registro secuencial de la codificación y de las decisiones analíticas en las matrices, y mediante la revisión de la codificación por el segundo autor. La confirmabilidad se respaldó con la conservación de las respuestas originales, los fragmentos textuales, los códigos, los memos interpretativos y las matrices de análisis.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria y estuvo respaldada por un consentimiento informado, cuya aceptación se registró por escrito mediante comunicación digital. El consentimiento autorizó el uso de fragmentos anonimizados de las respuestas con fines de investigación y su depósito en un repositorio público. Para preservar la confidencialidad, se asignaron códigos a los participantes y se omitió cualquier información que permitiera identificarlos. Las respuestas originales se conservaron en dispositivos personales de la investigadora, en un archivo protegido con contraseña y de acceso restringido, y solo la matriz analítica, con fragmentos anonimizados, se depositó en acceso abierto.

3. Resultados

Los resultados responden al segundo y al tercer objetivo específico, según la correspondencia entre objetivos y subcategorías que recoge la Tabla 1. Derivan de la codificación y la triangulación de las tres fuentes profesionales y se organizan en las dos categorías del estudio, con sus respectivas subcategorías.

3.1. Corresponsabilidad familiar

3.1.1. Formas y niveles de participación familiar

Los tres profesionales describieron la participación familiar como una práctica heterogénea. Reconocieron familias que mantenían un acompañamiento cercano, comunicación con la institución e interés por el bienestar de sus hijos, junto con otras cuya participación era limitada.

La psicóloga educativa caracterizó esa heterogeneidad en estos términos: *“la participación de las familias es muy variable, hay padres que realmente se involucran, acompañan a sus hijos y mantienen una comunicación constante con la institución, pero también existen muchos casos en los que, por diferentes circunstancias, ese acompañamiento es limitado”* (PSI-P1). El orientador educativo coincidió al señalar que *“la participación de las familias es diversa”* (ORI-P2) y diferenció entre representantes que mantenían comunicación constante con la institución, acompañaban las actividades escolares y mostraban interés por el bienestar emocional de sus hijos, y otros con una participación limitada.

La docente reconoció la importancia de la participación familiar para el desarrollo integral, pero puso el acento en sus limitaciones: *“desde la práctica profesional, se evidencia una participación limitada de muchas familias, lo que dificulta el seguimiento del proceso formativo y el fortalecimiento del vínculo entre la familia y la institución educativa”* (DOC-P3). Hubo convergencia entre las tres fuentes en el reconocimiento de distintos niveles de implicación familiar, con énfasis diferentes. PSI-P1 y ORI-P2 describieron la diversidad de situaciones, mientras que DOC-P3 se concentró en las familias con menor participación.

3.1.2. Barreras para la implicación familiar

La disponibilidad de tiempo y las exigencias laborales aparecieron en las tres respuestas. PSI-P1 señaló que *“uno de los principales factores es el tiempo, en la actualidad muchos padres trabajan largas jornadas y eso dificulta que puedan acompañar de cerca a sus hijos”*, y ORI-P2 y DOC-P3 mencionaron igualmente las extensas jornadas laborales. Los participantes atribuyeron además las dificultades a condiciones económicas, familiares y formativas. ORI-P2 y DOC-P3 coincidieron en señalar la desintegración familiar. ORI-P2 añadió las dificultades económicas, la migración, la formación de los representantes sobre crianza y desarrollo emocional y su nivel educativo, mientras que PSI-P1 se refirió al grado de conocimiento sobre la importancia del desarrollo socioemocional y a situaciones familiares complejas.

Las tres fuentes señalaron también problemas de comunicación entre familia y escuela. DOC-P3 añadió el *“escaso compromiso con el proceso educativo y la poca atención a las orientaciones docentes”*, apreciación que procede de su experiencia profesional y no de una valoración de familias concretas.

El contraste de los testimonios muestra convergencia en las jornadas laborales, la disponibilidad de tiempo y las dificultades comunicativas, y complementariedad en las referencias a condiciones económicas, migratorias, formativas y familiares. En conjunto, los profesionales situaron las barreras principalmente en el ámbito familiar y socioeconómico. En las respuestas no se identificaron barreras atribuidas de forma explícita a la institución, ya que las dificultades comunicativas se describieron como un rasgo de la relación, sin precisar su origen, y el resto de las barreras correspondió a condiciones de las familias.

3.1.3. Comunicación y coordinación familia-escuela

Los profesionales identificaron varios canales de comunicación entre familia y escuela, entre ellos reuniones, entrevistas personales, llamadas telefónicas y medios digitales, pero señalaron que su disponibilidad no aseguraba un intercambio continuo. PSI-P1 explicó que *“cada vez existe una mayor apertura por parte de las instituciones para mantener comunicación con las familias, utilizando reuniones, llamadas, grupos de WhatsApp o entrevistas personalizadas, aun así esa comunicación no siempre logra ser constante ni efectiva”*. Para ORI-P2, *“cuando existe una comunicación permanente es posible identificar oportunamente las necesidades de los estudiantes y coordinar estrategias de apoyo”*. El orientador reconoció los espacios de diálogo promovidos por la institución, aunque advirtió que la participación era variable y que, en determinados casos, *“la comunicación se limita únicamente cuando surge alguna dificultad académica o disciplinaria”*.

DOC-P3 caracterizó la relación y la comunicación con las familias como *“cordial y colaborativa”* y destacó la comprensión de las necesidades particulares de los estudiantes. Pese a esa valoración favorable, situó la dificultad después del intercambio, al señalar que *“falta la ejecución de las observaciones emitidas por los docentes”*. Las perspectivas fueron complementarias, ya que PSI-P1 y ORI-P2 se centraron en la discontinuidad del contacto y DOC-P3 describió una relación positiva cuya debilidad estaba en el seguimiento de las orientaciones. La valoración de la docente presenta, además, una tensión interna, porque califica la relación de cordial y colaborativa y, en otras respuestas, describe una participación limitada y un escaso compromiso de muchas familias.

Los testimonios permiten distinguir entre disponer de mecanismos para comunicarse y alcanzar una coordinación sostenida, puesto que el contacto podía existir y presentar, aun así, problemas de constancia, oportunidad o continuidad. Las respuestas sugieren que la comunicación familia-escuela gana alcance cuando el diálogo no se limita a los momentos de dificultad académica o disciplinaria y se acompaña del seguimiento de las orientaciones acordadas.

3.1.4. Prácticas de acompañamiento familiar

Los profesionales caracterizaron el acompañamiento familiar mediante acciones como escuchar, orientar y motivar, sin reducirlo a la supervisión de las responsabilidades escolares. PSI-P1 lo explicó así: *“el acompañamiento que se brinda no significa únicamente revisar tareas o asistir a reuniones, sino escuchar, orientar, motivar y generar un ambiente donde el estudiante se sienta seguro para expresar lo que piensa y siente”*. Su respuesta integra el seguimiento educativo con una dimensión socioemocional asociada con la escucha, la confianza y la posibilidad de expresar emociones en el hogar.

El orientador relacionó el acompañamiento con el fortalecimiento de hábitos de estudio, valores y autoestima, y con un apoyo emocional asociado con la confianza,

la motivación y la adaptación escolar. La docente dio mayor peso a las acciones cotidianas de orientación y seguimiento, al señalar que las familias *“orientan, supervisan y dan seguimiento al trabajo diario de sus hijos para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje”*. Las tres respuestas resultaron complementarias, porque cada profesional destacó componentes distintos, pero todos situaron el acompañamiento tanto en el ámbito educativo como en el socioemocional.

3.2. Apoyo socioemocional

3.2.1. Condiciones familiares y escolares percibidas como favorables

Entre las condiciones familiares favorables, los profesionales destacaron el afecto, la comunicación y la estabilidad. PSI-P1 mencionó *“el afecto, la comunicación, la estabilidad emocional, las normas claras y el ejemplo que brindan los adultos”*. ORI-P2 añadió el clima familiar, las prácticas de crianza, la estabilidad emocional de los padres y el establecimiento de límites, y DOC-P3 se refirió a un ambiente familiar estable sostenido por *“relaciones de respeto, afecto y apoyo constante”*. Las fuentes convergieron en valorar los vínculos familiares basados en el afecto y la estabilidad, y cada una agregó elementos propios de su experiencia.

En el contexto escolar, los profesionales valoraron las relaciones con docentes y compañeros, la convivencia y el clima institucional. ORI-P2 añadió las estrategias de apoyo emocional y los programas institucionales de orientación y prevención, PSI-P1 se refirió a las acciones dirigidas al desarrollo de habilidades socioemocionales y DOC-P3 resaltó *“las interacciones positivas con sus pares y docentes dentro del entorno escolar”*.

3.2.2. Expresión y regulación emocional

Los profesionales relacionaron determinadas características del entorno familiar con las formas de expresión y manejo emocional que percibían en los estudiantes. PSI-P1 afirmó que *“la forma en que un estudiante maneja la frustración, resuelve conflictos o expresa sus emociones refleja las experiencias que vive en casa”*, y asoció los ambientes caracterizados por el respeto, el diálogo y el afecto con mayor autocontrol y mejores habilidades sociales. ORI-P2 vinculó esas condiciones con una expresión emocional más adecuada, la resolución pacífica de conflictos y las relaciones positivas entre compañeros. DOC-P3 planteó una percepción semejante a partir de la estabilidad familiar: *“los estudiantes que provienen de hogares estables suelen expresar sus emociones con mayor facilidad y espontaneidad”*.

En sentido inverso, los profesionales asociaron situaciones familiares que consideraban complejas con dificultades emocionales o relacionales. PSI-P1 mencionó ansiedad, agresividad, inseguridad y dificultades para relacionarse. ORI-P2 se refirió a situaciones de violencia, negligencia, conflictos constantes o escaso apoyo emocional, que vinculó con agresividad, ansiedad, aislamiento, baja autoestima y dificultades para regular las emociones. DOC-P3 señaló que los estudiantes de hogares que caracterizó como inestables *“tienden a presentar mayores dificultades*

para procesar diversas situaciones, así como para expresar sus emociones de manera abierta y espontánea”.

Las tres fuentes convergieron en relacionar las experiencias familiares con la expresión emocional del estudiantado. El afecto, el respeto, el diálogo y la estabilidad se asociaron con formas favorables de expresión y regulación, y las situaciones familiares complejas, con mayores dificultades. Se trata de interpretaciones construidas desde la experiencia profesional y no de relaciones verificadas mediante la observación de los hogares o del comportamiento estudiantil, por lo que no permiten establecer relaciones causales.

3.2.3. Articulación familia-escuela para el apoyo socioemocional

Los tres profesionales otorgaron un lugar central a la colaboración entre familia y escuela, aunque la explicaron desde componentes distintos. PSI-P1 la consideró *“indispensable”*, señaló que ninguno de los dos contextos podía trabajar de manera aislada y destacó la confianza, la comunicación y los objetivos compartidos como condiciones para detectar necesidades, brindar apoyo oportuno y fortalecer las competencias emocionales. ORI-P2 se centró en la coordinación de acciones: *“cuando ambas partes trabajan de manera coordinada, se fortalecen las estrategias de apoyo, se detectan tempranamente posibles dificultades y se favorece un ambiente de confianza, seguridad y estabilidad emocional”*.

DOC-P3 abordó la colaboración de forma más general, como un elemento fundamental para el desarrollo integral y el desenvolvimiento del estudiante. Su respuesta fue menos detallada, pero coincidió en la importancia atribuida al trabajo compartido. Las diferencias entre las fuentes se situaron, por tanto, en los componentes que cada profesional destacó y no en la valoración de la relación entre ambos contextos.

Los aportes configuraron la articulación familia-escuela en torno a la comunicación, la confianza, la coordinación y los propósitos compartidos. Desde esa perspectiva, la articulación supera el simple contacto entre la familia y la institución, y su alcance se asocia con la posibilidad de reconocer necesidades, compartir responsabilidades y orientar acciones de acompañamiento para el bienestar socioemocional del estudiante.

3.2.4. Beneficios socioemocionales percibidos

Los profesionales atribuyeron al acompañamiento conjunto de la familia y la escuela beneficios como la seguridad, la motivación y la capacidad para afrontar desafíos personales y académicos, sobre todo cuando ese acompañamiento se caracterizaba por el apoyo, el afecto y la orientación. Según PSI-P1, los estudiantes *“suelen sentirse más seguros, motivados y capaces de enfrentar los desafíos personales y académicos”*. ORI-P2 añadió la autoestima, las habilidades sociales y el manejo de las emociones, y los vinculó con el acompañamiento, la comunicación, los límites y la orientación que proceden de ambos contextos.

DOC-P3 mantuvo el mismo sentido favorable desde una visión más general: *“el bienestar socioemocional de los estudiantes es positivo y contribuye a su adecuado desenvolvimiento cuando reciben apoyo de manera articulada tanto de la familia como de la escuela”*. Su respuesta no detalló beneficios específicos, pero incorporó el desenvolvimiento del estudiante, de modo que las diferencias entre las fuentes residieron en el grado de especificidad con que cada una caracterizó los beneficios.

La seguridad, la motivación, la autoestima, las habilidades sociales, el manejo emocional y el desenvolvimiento educativo se interpretaron como beneficios percibidos del acompañamiento, distintos de las prácticas de apoyo que los profesionales asociaron con ellos.

4. Discusión

La heterogeneidad descrita por los profesionales muestra que la corresponsabilidad no adopta una forma única, porque el involucramiento familiar varía en sus niveles de acompañamiento, comunicación y seguimiento según las circunstancias de cada familia. El hallazgo coincide con Rojas-Rojas y Criollo-Crespo (2025), quienes reconocen distintas formas de participación parental. La interpretación de las barreras, en cambio, se aparta de Martín (2021), que sitúa la participación limitada entre los obstáculos que experimentan las familias y las barreras que proceden de la escuela. Los profesionales de este estudio ubicaron las dificultades en las condiciones laborales, económicas, migratorias y formativas de las familias, así como en la desintegración familiar, y no identificaron barreras institucionales de manera explícita. Sus explicaciones no se redujeron al desinterés familiar, puesto que reconocieron limitaciones materiales y de tiempo, pero dejaron fuera las prácticas de la propia escuela. Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que concibe el desarrollo dentro de sistemas interrelacionados, esa ausencia es significativa, ya que la participación de las familias depende también de cómo la institución convoca, comunica y da seguimiento.

En la comunicación familia-escuela, la existencia de canales de contacto no garantizó la continuidad del intercambio ni el seguimiento de las orientaciones. Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) reconocen la relevancia de la comunicación, y Kambouri et al. (2022) destacan su papel en las asociaciones entre familias y profesionales. Los resultados complementan esos antecedentes al separar la disponibilidad de los canales de la calidad del vínculo que se construye a través de ellos. La comunicación que se activa solo ante dificultades académicas o disciplinarias, descrita por ORI-P2, ilustra esa distancia y sugiere que la participación requiere intercambios sostenidos y sensibles a las condiciones de cada familia, más allá de la asistencia a convocatorias.

Los hallazgos sitúan el acompañamiento familiar más allá de la supervisión de tareas e incorporan la escucha, la orientación, la motivación y el apoyo emocional. Esa

amplitud coincide con Vera et al. (2026), quienes vinculan el acompañamiento familiar con dimensiones socioemocionales y académicas, y con Gordón-Saquinula y Conforme-Zambrano (2026), que desde la parentalidad positiva destacan competencias vinculares y formativas. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), en la que la interacción y la mediación son centrales para el desarrollo y el aprendizaje, las prácticas descritas pueden comprenderse como formas de mediación con las que la familia orienta y apoya al estudiante en su experiencia educativa.

Martínez-Yarza et al. (2024) vinculan la implicación familiar con el desarrollo socioemocional a través del compromiso escolar, lo que coincide con la doble dimensión, educativa y socioemocional, que los participantes atribuyeron al acompañamiento. Acompañar, en esa lectura, no supone sustituir las responsabilidades de la escuela ni limitarse al control académico, sino atender las necesidades del estudiante desde una presencia familiar que articula ambas dimensiones.

Los profesionales vincularon el bienestar socioemocional con experiencias construidas en el hogar y en la escuela, donde las condiciones afectivas y relacionales de la familia se articulan con el clima escolar y las formas de apoyo institucional. Esa lectura coincide con la comprensión del desarrollo como interacción entre entornos próximos (Bronfenbrenner, 1979). Dialoga también con Posada y López-Larrosa (2023), sobre el vínculo entre parentalidad positiva y aspectos socioemocionales, y con Salvo-Garrido et al. (2021), sobre el papel de las relaciones familiares en la resiliencia académica. A diferencia de esos estudios, centrados en el hogar, los hallazgos incorporan de forma simultánea las condiciones escolares y familiares.

Los profesionales relacionaron los entornos familiares caracterizados por afecto, diálogo, respeto y estabilidad con formas más favorables de expresar emociones y relacionarse, y las experiencias familiares adversas, con mayores dificultades emocionales y de convivencia. Esas percepciones guardan correspondencia con Tubay et al. (2025), que vinculan las relaciones familiares y las prácticas parentales con el bienestar socioemocional. Los hallazgos agregan el papel de la escuela como espacio donde las necesidades emocionales asociadas con experiencias familiares se hacen visibles y pueden acompañarse.

Según los participantes, la articulación entre familia y escuela gana alcance cuando se orienta hacia propósitos compartidos de apoyo socioemocional, sustentados en la confianza y la coordinación. La interpretación coincide con Kambouri et al. (2022), que destacan las condiciones relacionales necesarias para las asociaciones entre familias y profesionales, y con Quijije et al. (2026), que sitúan la corresponsabilidad familia-escuela como un componente relevante del desarrollo socioemocional. En el marco ecológico de Bronfenbrenner (1979), esa articulación corresponde a la conexión entre entornos próximos y depende de las posibilidades reales de participación de las familias y de las instituciones. La corresponsabilidad no puede plantearse, por tanto, como una exigencia uniforme ajena a esas posibilidades.

Los profesionales asociaron la seguridad, la motivación, la autoestima y el manejo emocional con un acompañamiento caracterizado por el afecto, la orientación y el apoyo de la familia y de la escuela. Esa asociación concuerda con Tubay et al. (2025) y con Martínez-Yarza et al. (2024). Esos beneficios no se atribuyeron solo a la actuación familiar, sino al apoyo construido en los distintos espacios de la experiencia educativa. Esa apreciación contrasta con la lectura de las barreras, que situaron casi por completo en las familias, de modo que la escuela aparece como corresponsable de los logros, pero no de las dificultades. La asimetría constituye uno de los aportes del estudio y merece examinarse en investigaciones que incorporen la voz de las familias.

Implicaciones prácticas

Los hallazgos sugieren, en primer lugar, sostener una comunicación periódica con las familias que no se limite a los momentos de dificultad académica o disciplinaria y que ajuste horarios y canales a las jornadas laborales de los representantes. Conviene, además, acordar con cada familia orientaciones concretas y darles seguimiento, puesto que la principal dificultad señalada no estuvo en el contacto sino en su continuidad. La coordinación entre docentes y profesionales del DECE puede fortalecer la atención de las necesidades socioemocionales mediante la escucha, la orientación y el apoyo emocional. Las instituciones podrían revisar también sus propias prácticas de convocatoria y seguimiento, dimensión que los participantes no consideraron entre las barreras. Estas orientaciones derivan de las perspectivas analizadas y no corresponden a estrategias implementadas ni evaluadas en la investigación.

Limitaciones y líneas futuras

El alcance del estudio se limita a las percepciones de tres profesionales educativos, sin pretensión de generalización, y no incorpora las voces de estudiantes ni de familias. Dos participantes ejercen actualmente en el ámbito universitario y su experiencia en instituciones fiscales de Educación Básica corresponde a periodos anteriores, en el caso de la psicóloga educativa principalmente entre 2014 y 2015, por lo que sus apreciaciones podrían no reflejar las dinámicas actuales. La aplicación asincrónica del cuestionario impidió repreguntar y profundizar en las respuestas, y tampoco se devolvieron los resultados a los participantes para su validación. La organización del cuestionario por subcategorías, finalmente, orientó la codificación y limitó la aparición de categorías emergentes.

Futuras investigaciones podrían incorporar a estudiantes y familias, contrastar sus percepciones con las de los profesionales, en particular sobre las barreras institucionales, y emplear entrevistas que permitan profundizar en la articulación familia-escuela para el apoyo socioemocional.

5. Conclusiones

La revisión documental permitió delimitar la corresponsabilidad familiar como una relación entre familia y escuela basada en la participación, el acompañamiento y la articulación de funciones diferenciadas. El apoyo socioemocional quedó definido como el acompañamiento dirigido a las necesidades emocionales y relacionales del estudiante mediante prácticas de escucha, orientación, comunicación y apoyo afectivo. A partir de esas definiciones se establecieron dos categorías y ocho subcategorías de análisis, que estructuraron el cuestionario y la codificación.

Respecto del segundo objetivo, los profesionales describieron una participación familiar heterogénea, que abarca desde un acompañamiento cercano y constante hasta formas limitadas de presencia. Distinguieron, además, entre disponer de canales de comunicación con la escuela y sostener una coordinación continua, y situaron la principal dificultad en la constancia del contacto y en el seguimiento de las orientaciones. El acompañamiento familiar fue caracterizado como una práctica que integra el seguimiento educativo con la escucha, la orientación, la motivación y el apoyo emocional, y cuya relevancia aumenta cuando se articula con la escuela.

En relación con el tercer objetivo, los profesionales identificaron como condiciones favorables el afecto, la comunicación, la estabilidad, el respeto y los límites en el hogar, junto con el clima, la convivencia y las acciones de apoyo de la escuela. Las barreras se situaron principalmente en condiciones familiares y socioeconómicas, como las jornadas laborales, la disponibilidad de tiempo, la situación económica, la desintegración familiar, la migración y la formación de los representantes. Los participantes no redujeron la participación limitada al desinterés de las familias, pero tampoco identificaron de forma explícita barreras procedentes de la institución.

En respuesta a la pregunta de investigación, los profesionales perciben la corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional como una relación compartida y contextualizada, en la que familia y escuela mantienen funciones diferenciadas y complementarias. Esa relación depende de la comunicación que ambas partes logran sostener, de las formas de acompañamiento construidas alrededor del estudiante y de las posibilidades reales de participación de cada familia. La percepción profesional presenta, sin embargo, una asimetría, ya que la escuela figura como corresponsable de los beneficios del acompañamiento, mientras que las dificultades se atribuyen sobre todo a las condiciones familiares.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

“Los autores declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este manuscrito.”

Referencias Bibliográficas

- Andrade Jiménez, J. Y. (2026). *Matriz analítica del proceso de codificación: Corresponsabilidad familiar para el apoyo socioemocional en estudiantes de Educación Básica* [Conjunto de datos]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.23290276>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Erzberger, C., & Prein, G. (1997). Triangulation: Validity and empirically-based hypothesis construction. *Quality & Quantity*, 31(2), 141–154. <https://doi.org/10.1023/A:1004249313062>
- Gordón-Saquinaula, S., & Conforme-Zambrano, E. G. (2026). Parentalidad positiva: Competencias vinculares y formativas en padres de niños de 6 a 7 años. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 281–298. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/125>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw Hill.
- Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Flannery Quinn, S., & Liu, J. (2022). Making partnerships work: Proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 639–661. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Martin, P. (2021). Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela: Hacia un nuevo modelo de participación familiar en la escuela salvadoreña en contextos difíciles. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (157), 117–148. <https://doi.org/10.5377/realidad.v1i157.12328>

- 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(4), 4297–4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Posada, D., & López-Larrosa, S. (2023). Parentalidad positiva: afecto, control y justicia del trato parental hacia diádas fraternas y su relación con los problemas socio-emocionales de los hijos adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 21(1), 48–61. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i1.4531>
- Quijije Alcívar, R. de J., Santana Rodríguez, A. T., & Torres Burgos, S. A. (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://doi.org/10.5281/zenodo.20073576>
- Rojas-Rojas, J. J., & Criollo-Crespo, J. L. (2025). Participación de los padres en la enseñanza y aprendizaje de niños de preparatoria, Biblián – Ecuador. *HOLOPRAXIS. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(1), 362–377. <https://doi.org/10.61154/holopraxis.v9i1.3900>
- Roldan-Quijije, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178–190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>
- Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., & San Martín-Praihué, S. (2021). Academic resilience: Understanding family relationships that promote it. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Tubay Moreira, M. F., Zamora Barros, I. N., Parrales Pinargote, R. A., & Toro León, J. A. (2025). Parentalidad y bienestar socioemocional en estudiantes de una institución educativa. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 25(46), 1–20. <https://doi.org/10.47189/rcct.v25i46.731>
- Vera Juca, E. X., Vera Sarmiento, P. M., Guzmán Guaylacela, J. V., Estrada Calderón, G. A., Verduga Moreno, Y. M., & Vera Sarmiento, M. C. (2026). Influencia del acompañamiento familiar en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 304–311. <https://doi.org/10.70625/rice/435>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>