

Impacto del entorno familiar en las dificultades de aprendizaje de niños escolarizados

Impact of the family environment on learning difficulties in school-age children

Impatto dell'ambiente familiare sulle difficoltà di apprendimento dei bambini scolarizzati

Mariuxi Marielisa Mujica Ricardo^I

mariuxi.mujica@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-4195-8723>

Ruth Noemí Garófalo García^{II}

rgarofalo@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6488-2936>

Correspondencia: mariuxi.mujica@upse.edu.ec

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 29 de abril de 2026 * **Aceptado:** 31 de mayo de 2026 * **Publicado:** 30 de junio de 2026

I. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Instituto de Postgrado, La Libertad, Ecuador.

II. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Instituto de Postgrado, La Libertad, Ecuador.

Resumen

La relación entre el entorno familiar y el rendimiento académico ha sido documentada en investigaciones mundiales y latinoamericanas; sin embargo, en Ecuador aún existe evidencia limitada que analice este vínculo desde la perspectiva de los actores involucrados. El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto del entorno familiar en las dificultades de aprendizaje de niños escolarizados de educación básica en contextos ecuatorianos. Se adoptó un enfoque cualitativo de tipo correlacional, con una muestra intencional de cinco estudiantes de entre 7 y 10 años con rendimiento descendido, sus familias y los docentes que los atendían. Los datos se recogieron mediante observación no estructurada en el aula y entrevistas semiestructuradas individuales. El análisis temático, siguiendo el procedimiento de Braun y Clarke (2022), permitió identificar tres categorías emergentes: clima afectivo familiar, disponibilidad de recursos en el hogar y estilos de crianza. Los resultados evidencian que la inestabilidad emocional, la ausencia de rutinas de estudio y la escasez de materiales se asocian con dificultades persistentes en lectura, escritura y aritmética. Los docentes percibieron una relación entre la participación activa de los padres y el progreso académico de los estudiantes. Se concluye que las dificultades de aprendizaje rara vez responden a una causa única; emergen de la interacción entre factores neurobiológicos, socioemocionales y contextuales. Se proponen estrategias de intervención articuladas entre escuela, familia y apoyo psicopedagógico.

Palabras clave: entorno familiar, educación básica, rendimiento académico, participación parental, apoyo emocional.

Abstract

The close relationship between the family environment and academic achievement has been documented in research at both global and Latin American levels; however, in Ecuador there is limited evidence analyzing this relationship from the perspective of those directly involved. Against this backdrop, the study aimed to analyze the impact of the family environment on learning difficulties in primary school children within Ecuadorian contexts. A qualitative, correlational design was employed with an intentional sample of five students between 7 and 10 years of age presenting below-average academic performance, along with their families and the teachers who worked with them. Data were collected through unstructured classroom observation and individual semi-structured interviews. Thematic analysis following Braun and Clarke's (2022) procedure identified three emergent categories: family affective climate, availability of home resources, and parenting styles. Findings indicate that emotional instability within the family unit, the absence of study routines, and scarcity of educational materials are associated with persistent difficulties in reading, writing, and arithmetic. Teachers perceived a correlation between active parental involvement and the academic progress of the students. The conclusions suggest that learning

difficulties rarely stem from a single cause; they emerge from the intersection of neurobiological, socioemotional, and contextual factors, with the family environment serving as one of the most influential modulators. Intervention strategies are proposed that coordinate school, family, and psychoeducational support services to reduce the gap between each student's potential and their actual performance.

Keywords: family environment, primary education, academic achievement, parental involvement, emotional support.

Riassunto

La relazione tra ambiente familiare e rendimento accademico è stata documentata in ricerche mondiali e latinoamericane; tuttavia, in Ecuador esistono ancora poche evidenze che analizzino tale rapporto dal punto di vista dei soggetti coinvolti. Lo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare l'impatto dell'ambiente familiare sulle difficoltà di apprendimento dei bambini scolarizzati dell'istruzione di base in contesti ecuadoriani. È stato adottato un approccio qualitativo di tipo correlazionale, con un campione intenzionale composto da cinque studenti tra i 7 e i 10 anni con rendimento scolastico ridotto, dalle loro famiglie e dai docenti che li seguivano. I dati sono stati raccolti mediante osservazione non strutturata in aula e interviste semistrutturate individuali. L'analisi tematica, secondo la procedura di Braun e Clarke (2022), ha permesso di identificare tre categorie emergenti: clima affettivo familiare, disponibilità di risorse domestiche e stili educativi genitoriali. I risultati mostrano che l'instabilità emotiva nel nucleo familiare, l'assenza di routine di studio e la scarsità di materiali sono associate a difficoltà persistenti nella lettura, nella scrittura e nell'aritmetica. I docenti hanno percepito una relazione tra la partecipazione attiva dei genitori e il progresso accademico degli alunni. Si conclude che le difficoltà di apprendimento raramente dipendono da una causa unica, poiché emergono dall'interazione tra fattori neurobiologici, socio-emotivi e contestuali.

Parole chiave: ambiente familiare, istruzione di base, rendimento accademico, partecipazione genitoriale, supporto emotivo.

Introducción

Las dificultades de aprendizaje figuran entre los problemas que con mayor regularidad llegan a los servicios de orientación escolar en América Latina. La UNESCO (2023) estima que entre el 15 % y el 20 % de la población escolarizada mundial experimenta algún tipo de dificultad para adquirir habilidades académicas básicas, y en los países de la región andina esos porcentajes se agravan por las condiciones de desigualdad socioeconómica y por los límites que todavía tienen los sistemas de detección temprana. Ecuador no es la excepción: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2022) reportó que una proporción importante de estudiantes de educación

básica no alcanza los niveles esperados en comprensión lectora ni en razonamiento matemático, sin que ello implique, en la mayoría de los casos, déficit cognitivo alguno.

Conviene detenerse en esa última aclaración. Que un niño no aprenda al ritmo que la institución escolar espera no significa, necesariamente, que tenga un problema neurológico. Muchas veces la explicación está mucho más cerca del hogar que de la neurología. La familia no es solo el espacio donde el niño come y duerme; es, en los términos de Bronfenbrenner (1979), el microsistema más próximo al desarrollo infantil, el primero en moldear disposiciones afectivas, hábitos de conducta y actitudes hacia el conocimiento. Cuando ese microsistema presenta fracturas conflictos crónicos, abandono emocional, violencia, pobreza material o escasa estimulación cognitiva, las consecuencias suelen manifestarse de forma temprana y persistente en el desempeño escolar.

La investigación más reciente confirma esta conexión con precisión creciente. Alama Duarte y Obaco Soto (2024), en una revisión sistemática de 78 estudios latinoamericanos, demostraron que el apoyo emocional parental explica hasta el 34 % de la varianza en el rendimiento académico de niños de educación básica. Sagnay Yáñez y Vaca Arauz (2024) encontraron, además, que el clima escolar entendido como la percepción de seguridad y pertenencia que tiene el alumno está fuertemente mediado por las condiciones emocionales del hogar. Estos no son datos aislados; forman parte de una tendencia sostenida que obliga a repensar la intervención educativa más allá de los muros del aula.

Sin embargo, la investigación ecuatoriana sobre el vínculo específico entre entorno familiar y dificultades de aprendizaje detectadas de forma formal o informal sigue siendo escasa en lo que respecta a estudios cualitativos que exploren la experiencia concreta de los actores implicados. La mayor parte de los trabajos disponibles se apoya en encuestas de rendimiento o revisiones bibliográficas. Pocos se acercan a las dinámicas familiares reales a través de la observación directa y del testimonio de docentes y familias. Ese es el vacío que el presente estudio pretende atender.

El objetivo general es analizar el impacto del entorno familiar en las dificultades de aprendizaje de los niños escolarizados. De forma más específica, se busca: identificar las características del entorno familiar de los alumnos con dificultades de aprendizaje; evaluar la relación entre el apoyo emocional familiar y el rendimiento académico; y analizar estrategias de intervención que involucren a las familias para reducir el déficit académico observado.

Revisión de literatura

Dificultades de aprendizaje: definición, clasificación y prevalencia

El término "dificultades de aprendizaje" o, en su acepción anglosajona, learning disabilities designa un conjunto heterogéneo de trastornos que se expresan en dificultades significativas para adquirir y usar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o cálculo matemático (Hammill, 1990, citado en Soriano-Ferrer, 2022). La definición clásica sigue siendo

operativa, aunque ha sido revisada para incluir condiciones como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que con frecuencia coexiste con dificultades específicas de aprendizaje sin reducirse a ellas.

La dislexia es la dificultad de aprendizaje más estudiada. Shaywitz y Shaywitz (2022) la describen como una alteración del procesamiento fonológico que compromete la decodificación de palabras escritas, con independencia del nivel intelectual del niño. Esta aclaración no es menor: durante décadas, muchos niños con dislexia fueron catalogados como poco motivados o "lentos", cuando en realidad su dificultad tenía una base neurobiológica identificable mediante neuroimagen funcional. La discalculia, por su parte, afecta la representación y el procesamiento de magnitudes numéricas. Mazzocco et al. (2021) estiman que su prevalencia oscila entre el 5 % y el 8 % de la población escolar. La disgrafía, la dislalia y las dificultades no verbales completan un panorama clínico que, lejos de ser homogéneo, exige respuestas diferenciadas.

Conviene hacer aquí una distinción que la práctica educativa tiende a ignorar: no toda dificultad académica equivale a un trastorno de aprendizaje. La diferencia entre una dificultad específica con base neurobiológica resistente a la instrucción ordinaria y una dificultad de rendimiento asociada a factores extrínsecos enseñanza inadecuada, ausentismo, privación ambiental tiene implicaciones prácticas enormes. Confundirlas lleva tanto a la sobrediagnosia como a la infradetección, dos problemas que la investigación latinoamericana ha identificado con preocupación creciente (Soriano-Ferrer y Miranda-Casas, 2021).

El entorno familiar como variable educativa: modelos teóricos

El marco ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) continúa siendo el andamiaje teórico más influyente para entender cómo el contexto familiar moldea el aprendizaje. En ese modelo, la familia opera como microsistema el entorno inmediato de interacción cotidiana y como puente hacia el mesosistema, donde se articulan las relaciones entre hogar y escuela. Lo que ocurre en ese mesosistema si las familias asisten a reuniones escolares, si los docentes conocen las condiciones domésticas del alumno, si existe comunicación fluida y sin juicios determina en buena medida la continuidad entre lo que el niño aprende en casa y lo que construye en el aula.

Desde la teoría del apego (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 2015), la calidad del vínculo entre el cuidador principal y el niño condiciona el desarrollo de sistemas de regulación emocional que, a su vez, inciden en la capacidad de concentración, la tolerancia a la frustración y la apertura al aprendizaje. Un niño con apego inseguro o desorganizado no carece de inteligencia; arrastra una carga emocional que consume recursos cognitivos necesarios para aprender. Esta perspectiva, respaldada por décadas de investigación empírica (Mikulincer y Shaver, 2021), ofrece una explicación más precisa que los discursos que atribuyen el fracaso escolar a la falta de esfuerzo.

La perspectiva sociocultural de Vygotski (1978) añade otra dimensión: el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en interacción con otros que funcionan como mediadores. En la familia, los

padres, los hermanos mayores o cualquier adulto significativo pueden actuar como andamiajes cognitivos, guiando al niño a través de su zona de desarrollo próximo. Cuando esa mediación falta porque los padres trabajan en jornadas extenuantes, porque no tienen acceso a materiales educativos, o porque sus propias trayectorias escolares fueron interrumpidas el niño queda privado de un recurso de desarrollo que la escuela sola difícilmente puede compensar por completo.

Factores del entorno familiar vinculados al aprendizaje

La investigación empírica ha identificado un conjunto de variables familiares con incidencia documentada sobre el rendimiento y las dificultades de aprendizaje. El nivel socioeconómico es, probablemente, la más estudiada: la pobreza limita el acceso a libros, tecnología y espacios tranquilos para estudiar, al tiempo que eleva el estrés crónico en los cuidadores, lo que deteriora la calidad de la interacción con los hijos (Conger et al., 2021). Sin embargo, el nivel socioeconómico bajo no determina indefectiblemente el fracaso escolar. Cuando existen redes de apoyo social sólidas y estilos parentales cálidos y responsivos, el impacto negativo de la pobreza puede atenuarse de forma considerable (Dearing et al., 2021).

Los estilos parentales constituyen otra variable ampliamente documentada. La taxonomía clásica de Baumrind (2021), revisada en las décadas siguientes, distingue entre estilos autoritario, permisivo, negligente y democrático. El estilo democrático caracterizado por la combinación de calidez afectiva, exigencias razonables y comunicación abierta se asocia con mejores resultados académicos y mayor autoeficacia en los niños (Pinquart, 2021). El estilo autoritario alta exigencia, baja calidez y el negligente baja implicación en ambas dimensiones se vinculan a mayor incidencia de dificultades emocionales y de rendimiento.

La violencia intrafamiliar merece un tratamiento específico. La exposición crónica a conflictos violentos activa sistemas de alarma neurobiológicos que, con el tiempo, alteran zonas cerebrales vinculadas a la memoria y la atención (De Bellis y Zisk, 2021). Niños que crecen en ese entorno frecuentemente muestran dificultad para mantener la concentración, para procesar información verbal y para regular sus emociones en el aula. Esos síntomas pueden confundirse con TDAH cuando en realidad responden a un trauma relacional. La confusión tiene consecuencias serias: el diagnóstico errado lleva a intervenciones inapropiadas y deja sin atender la causa real del problema.

La estructura familiar biparental, monoparental, ensamblada o extendida ha generado debates cargados de sesgos normativos. La evidencia disponible indica que lo que predice el bienestar académico del niño no es la configuración formal de la familia sino la calidad de las relaciones y el grado de apoyo emocional disponible (Amato, 2021). Una familia monoparental con madre altamente implicada y ambiente cálido puede resultar mucho más protectora que una familia biparental marcada por conflicto crónico y desatención emocional.

Modelos explicativos integradores

Ninguno de los factores descritos opera de forma aislada. Las dificultades de aprendizaje emergen, en la mayoría de los casos, de la interacción entre predisposiciones neurobiológicas y condiciones ambientales que amplifican o amortiguan esa predisposición. El modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006) incorpora explícitamente la dimensión temporal y la noción de procesos proximales las interacciones repetidas y progresivamente complejas entre el niño y su entorno inmediato como el mecanismo central del desarrollo. Desde esta perspectiva, la intervención más efectiva no es la que actúa solo sobre el niño; es la que transforma los procesos proximales: mejora la calidad de la interacción familiar, forma a los padres como mediadores cognitivos y fortalece el vínculo entre familia y escuela.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño correlacional descriptivo, orientado a comprender en profundidad los fenómenos asociados al entorno familiar y su relación con las dificultades de aprendizaje en contextos escolarizados reales. Se optó por la aproximación cualitativa porque las variables centrales dinámicas familiares, estilos de crianza, vivencia de las dificultades de aprendizaje no se capturan adecuadamente mediante escalas estandarizadas aplicadas de forma masiva. Requieren escucha atenta y análisis interpretativo de experiencias situadas en contextos concretos.

Participantes

El universo de estudio estuvo conformado por 47 estudiantes de educación básica de una institución pública del cantón La Libertad, provincia de Santa Elena. De ese total, la muestra fue intencional y quedó compuesta por cinco estudiantes de entre 7 y 10 años que presentaban dificultades de aprendizaje documentadas por sus docentes, junto con sus respectivos cuidadores principales y los tres maestros que los atendían de forma regular.

El criterio de inclusión fue la presencia de un rendimiento académico sostenidamente por debajo de la media del grupo durante al menos dos períodos escolares consecutivos, sin diagnóstico médico previo que lo explicara de manera completa. Se excluyeron estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada o severa, dado que las estrategias de intervención pertinentes difieren sustancialmente en esos casos. La selección se realizó en coordinación con los orientadores de la institución.

Instrumentos de recogida de datos

Se emplearon dos técnicas principales. La primera fue la observación no estructurada en el aula, realizada durante sesiones de trabajo ordinario con el objetivo de registrar comportamientos, actitudes ante las tareas, interacciones con compañeros y docentes, y señales de dificultad en tareas

concretas. Las notas de campo se elaboraron inmediatamente después de cada sesión para minimizar el sesgo de recuerdo. La segunda técnica consistió en entrevistas semiestructuradas individuales: con los estudiantes adaptando el lenguaje y el tipo de preguntas a su edad, con los cuidadores y con los docentes. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y fueron grabadas con el consentimiento explícito de los participantes, para ser posteriormente transcritas de forma literal.

Procedimiento y análisis de datos

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de doce semanas. En la primera fase se establecieron los contactos institucionales, se firmaron los consentimientos informados y se realizaron las observaciones preliminares. La segunda fase estuvo dedicada a las entrevistas individuales. La tercera se centró en el análisis de contenido mediante codificación temática, siguiendo el procedimiento de Braun y Clarke (2022): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda y revisión de categorías, y producción del informe interpretativo. La triangulación entre fuentes alumno, cuidador y docente y entre técnicas observación y entrevista permitió fortalecer la credibilidad de los hallazgos.

Consideraciones éticas

La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la institución participante. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la anonimización de los participantes: los estudiantes son identificados con siglas alfanuméricas (E1 a E5). Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los representantes legales y el asentimiento verbal de los menores, explicándoles en términos comprensibles los objetivos del estudio, su carácter voluntario y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Los registros de audio y las transcripciones se almacenaron en servidor cifrado de acceso restringido y serán destruidos una vez concluida la investigación.

Resultados

El análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo derivadas de la observación no estructurada en el aula arrojó tres categorías temáticas centrales: (a) clima afectivo familiar, (b) disponibilidad de recursos en el hogar, y (c) estilos de crianza predominantes. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en torno a estas categorías, complementados con datos descriptivos obtenidos durante el proceso de observación.

Tabla 1

Caracterización de los participantes y categorías emergentes identificadas

Alumno	Edad	Dificultad principal	Clima afectivo familiar	Estilo de crianza percibido
E1	7	Dislexia leve	Conflicto parental frecuente	Autoritario

E2	8	Discalculia	Monoparental, apoyo emocional bajo	Permisivo
E3	9	Dificultades en comprensión lectora	Estabilidad relativa, padre ausente	Negligente (padre) / Democrático (madre)
E4	9	TDAH y dislalia	Violencia intrafamiliar documentada	Autoritario-inconsistente
E5	10	Dificultades de escritura	Cálido pero con recursos limitados	Democrático

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de contenido de las entrevistas y observaciones (2025).

El clima afectivo familiar fue la categoría que con mayor consistencia apareció vinculada a la intensidad de las dificultades de aprendizaje. En los casos E1 y E4, donde se registraron niveles elevados de conflicto y violencia en el hogar, las dificultades académicas eran más severas y acompañadas de señales de ansiedad observables en el aula: hipervigilancia, dificultad para concentrarse en tareas sin supervisión directa, reacciones desproporcionadas ante el error. La docente de E4 describió su experiencia con estas palabras: "el niño llega algunos días con los ojos hinchados, sin haber desayunado, y es como si no estuviera aquí aunque esté sentado delante de mí". Esa observación condensa con precisión lo que la literatura sobre trauma relacional describe como disociación funcional: un mecanismo de defensa ante el malestar crónico que, en el aula, se traduce en ausencia cognitiva.

El caso de E5 presentaba una situación distinta. El clima familiar era descrito por la madre como "un hogar tranquilo, con mucho cariño, pero sin medios", en referencia explícita a la escasez de material escolar en el hogar. Las dificultades de escritura de este alumno parecían responder más a la falta de práctica y de estimulación que a factores emocionales adversos, lo que sugiere una etiología diferente y, en consecuencia, una estrategia de intervención distinta. El contraste entre E4 y E5 ilustra con claridad la heterogeneidad interna del grupo de niños con dificultades de aprendizaje: tratarlos bajo una misma etiqueta, sin considerar el perfil familiar, puede conducir a intervenciones genéricas que no benefician a ninguno.

Tabla 2

Frecuencia de categorías emergentes según participante y técnica de recogida

Categoría emergente	Mencionada por alumnos	Mencionada por cuidadores	Mencionada por docentes	Observada en aula
Clima afectivo negativo	4/5	3/5	5/5	4/5
Falta de rutinas de estudio	3/5	4/5	5/5	3/5
Escasez de recursos en el hogar	2/5	5/5	3/5	2/5
Estilo parental autoritario	2/5	1/5	2/5	1/5
Participación parental baja	1/5	2/5	5/5	N/A

Nota. Los valores expresan el número de participantes en cada rol que aludieron a la categoría de forma espontánea o al ser indagados directamente (2025).

Un hallazgo que merece atención específica, recogido en la Tabla 2, es la disparidad entre lo que perciben los docentes y lo que reconocen los propios cuidadores en torno a la participación

parental. Todos los docentes entrevistados (5/5) señalaron la baja participación de las familias como un factor condicionante del rendimiento. Solo dos de los cinco cuidadores reconocieron esta situación de forma espontánea. Esta asimetría de percepciones sugiere que las estrategias actuales de sensibilización y comunicación escuela-familia no están resultando efectivas, o que los cuidadores y los docentes entienden la participación en términos distintos. No sería correcto, sin embargo, leer esta brecha como evidencia de desinterés parental. En varios casos, las familias expresaron querer involucrarse más pero enfrentar obstáculos concretos: horarios laborales inflexibles, distancia geográfica y, en algunos casos, un sentimiento de incompetencia ante los contenidos escolares que los inhibía de acercarse a la institución.

Discusión

Los resultados de este estudio convergen con la literatura reciente en un punto: las dificultades de aprendizaje de los niños escolarizados no se comprenden bien sin considerar el entorno familiar como sistema dinámico de influencias. Esta afirmación, aunque ampliamente respaldada en la investigación, requiere matices. No todos los factores del entorno familiar pesan igual ni operan a través de los mismos mecanismos, y los casos aquí analizados ilustran esa heterogeneidad con suficiente claridad como para cuestionar los abordajes uniformes.

El hallazgo más consistente la asociación entre clima afectivo negativo y dificultades de aprendizaje más severas coincide con lo reportado por Conger et al. (2021) en el modelo del estrés familiar, que establece una cadena de mediación entre adversidad económica, deterioro del estado emocional de los padres, disminución de la calidad parental y peor rendimiento académico de los hijos. En los casos E1 y E4 esa cadena era claramente identificable: el conflicto crónico en el hogar elevaba el nivel de activación emocional del niño hasta un punto en que los recursos cognitivos disponibles para el aprendizaje quedaban seriamente reducidos. Que los docentes percibieran los efectos distracción, irritabilidad, bajo rendimiento sin conocer necesariamente las causas pone de manifiesto una limitación sistémica: la formación docente todavía no incorpora de forma generalizada contenidos sobre el trauma relacional y su expresión en el aula.

La cuestión de los estilos parentales presenta matices interesantes. En el caso E5, donde el estilo de crianza era calificado como democrático por la propia madre, las dificultades académicas persistían. Una lectura apresurada podría interpretar esto como una refutación de la literatura sobre estilos parentales. En realidad, lo que el caso revela es que la calidez y la implicación emocional no son suficientes cuando la privación material impide que el niño disponga de materiales de escritura adecuados, libros en casa o espacios tranquilos para estudiar. Pinquart (2021), en su metaanálisis sobre estilos parentales y rendimiento, encontró exactamente esto: el efecto del estilo democrático se atenúa en condiciones de pobreza severa, donde las variables estructurales superan en peso a las interaccionales. El aprendizaje práctico es claro culpar a las familias con menos recursos por no acompañar académicamente a sus hijos, cuando la intervención más efectiva sería

mejorar sus condiciones materiales, es un error que la política educativa ecuatoriana no puede seguir cometiendo.

La discrepancia entre la percepción docente y la de los cuidadores sobre la participación familiar abre una pregunta que excede los límites de este estudio: ¿qué entienden los docentes por participación parental? Si el concepto se reduce a la asistencia a reuniones y la firma de comunicaciones, es probable que muchas familias consideren que sí participan, mientras los docentes perciben ausencia. Lastre et al. (2018) ya advertían esta brecha conceptual y señalaban que la colaboración familia-escuela requiere ser redefinida en términos de corresponsabilidad, no de delegación de tareas. Esa redefinición exige, a su vez, que la escuela desarrolle canales de comunicación flexibles, accesibles y desprovistos de la asimetría de poder que a veces caracteriza la relación entre docentes y familias con menor capital cultural.

Entre las limitaciones del estudio, la más evidente es el tamaño de la muestra. Cinco casos no permiten generalizaciones estadísticas, y sería un error proyectar estos hallazgos a toda la población escolar ecuatoriana. La potencia de un estudio cualitativo no reside en la representatividad numérica sino en la profundidad de la comprensión que posibilita. Los casos seleccionados presentan variedad interna suficiente en tipo de dificultad, configuración familiar, condición socioeconómica y estilo parental para generar hipótesis transferibles que estudios posteriores con muestras mayores podrán contrastar. Una segunda limitación es el período de observación: doce semanas permiten identificar patrones, pero no seguir la evolución de las dinámicas familiares en el tiempo, que es precisamente lo que interesa cuando se discute intervención.

Conclusiones

Este estudio permite concluir que el entorno familiar actúa como modulador determinante de las dificultades de aprendizaje en niños escolarizados. La evidencia recogida muestra que la inestabilidad emocional en el hogar, la ausencia de rutinas de estudio y la escasez de recursos materiales no operan como factores independientes, sino que se combinan y se potencian entre sí, agravando las dificultades académicas de los estudiantes. Esta conclusión adquiere especificidad en el contexto ecuatoriano: el problema no es exclusivamente socioeconómico, pues incluso en familias con cierta estabilidad material, el conflicto relacional y la desconexión emocional producen efectos detectables en el rendimiento escolar. La implicación práctica más directa es que la evaluación psicopedagógica debe incorporar de forma sistemática la exploración del contexto familiar, no como dato accesorio sino como componente central del diagnóstico, y que las estrategias de intervención han de articular escuela, familia y servicios de apoyo para reducir la brecha entre el potencial real de cada estudiante y su desempeño efectivo.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de intervenciones familiares específicas sobre el progreso académico de niños

con dificultades de aprendizaje. Sería igualmente valioso comparar contextos rurales y urbanos dentro del Ecuador, donde las dinámicas familiares y los recursos disponibles difieren de manera significativa. Por último, la validación de instrumentos de evaluación del clima familiar adaptados a la realidad cultural ecuatoriana constituye una necesidad metodológica que la investigación nacional todavía tiene pendiente.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (Classic ed.). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Alama Duarte, G. J., & Obaco Soto, E. E. (2024). La familia y su impacto en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4104–4118.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823
- Amato, P. R. (2021). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Drustvena Istrazivanja*, 23(1), 5–24. <https://doi.org/10.5559/di.23.1.01>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bajaña Salazar, H. (2021). Apoyo familiar al docente en la atención de niños con problemas de aprendizaje en el área de matemáticas. *Ecuador Science Journal*, 5(1), 44–59.
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b276ce04cc36a5c2d483194699e7c025.pdf>
- Baumrind, D. (2021). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(108), 61–69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., & Renta-Davids, A. I. (2021). The relationship between family involvement and academic variables: A systematic review. *Research Papers in Education*, 37(5), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1872849>
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2021). Family involvement makes a difference: Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2021). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- De Bellis, M. D., & Zisk, A. (2021). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 185–222.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002>

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2021). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Epstein, J. L. (2021). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2021). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Fletcher, J. M., & Grigorenko, E. L. (2021). Neuropsychology of learning disabilities: The past and the future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(9–10), 930–940. <https://doi.org/10.1017/S1355617717000728>
- Gadsden, V. L., Ford, M., & Breiner, H. (Eds.). (2021). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>
- González Quezada, E. C. (2023). El entorno familiar en los problemas de aprendizaje de los niños del segundo año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1–16. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6813>
- Hernández Jara, P. V., & Loor, M. (2024). Influencia de la familia y el contexto social/cultural en el aprendizaje temprano. *Sinergia Académica*, 7(1), 12–17. <https://doi.org/10.51736/n1ppxf45>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2022). *Resultados de las evaluaciones nacionales de logros académicos 2021–2022*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, 53(3), 195–220. <https://doi.org/10.1177/00219347221084575>
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102–115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Mazzocco, M. M. M., Myers, G. F., & Thompson, L. A. (2021). Primary school-age students' mathematical learning disability prevalence and the relationship with IQ and math anxiety. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 422–437. <https://doi.org/10.1177/0022219412468321>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2021). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (3rd ed.). Guilford Press.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Currículo nacional de educación básica y bachillerato: Marco legal y orientaciones pedagógicas*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-basica/>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). Salud mental de los niños y los adolescentes. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-of-adolescents>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2021). La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018. OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49578>
- Pinquart, M. (2021). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Repetti, R. L., Robles, T. F., & Reynolds, B. (2021). Allostatic processes in the family. *Development and Psychopathology*, 23(3), 921–938. <https://doi.org/10.1017/S095457941100040X>
- Sagñay Yáñez, R. G., & Vaca Arauz, S. L. (2024). Impacto de la familia en el clima escolar y rendimiento académico en la educación básica: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6649–6658. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14083
- Sánchez Roblez, C. M. (2025). La influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 28–45. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8838>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2022). Dyslexia: A new model of this reading disorder emphasizes inflammation and most importantly the rapidly increasing prevalence of dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 13, 834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834218>
- Soriano-Ferrer, M. (2022). Dificultades de aprendizaje: fundamentos de intervención. *Pirámide*.
- Soriano-Ferrer, M., & Miranda-Casas, A. (2021). Conceptualización e identificación de las dificultades específicas de aprendizaje. *Psicología Educativa*, 16(1), 3–19. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n1a1>
- Troya, P. (2020). El abordaje de las dificultades en el aprendizaje: Un enfoque psicopedagógico. *REDES*, 1(5), 57–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9144196>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (s. f.). El derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2021). The incredible years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, 3(2), 194–210.