

La relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el contexto social de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C: Un estudio descriptivo.

María Camila Yaruro Picón

Trabajo de Grado para Optar el Título de Trabajadora social

Directora

Karen Lizeth Pérez Picón

Magister en Economía y Desarrollo

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2025

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mis padres Doris y Jesús por siempre apoyarme y acompañarme en todo en el proceso para culminar mis estudios, brindándome su amor y paciencia en todo momento.

Agradezco a mi directora de tesis, Karen Lizeth Pérez por su invaluable orientación, paciencia y apoyo durante todo el proceso de investigación.

Agradezco profundamente a la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C por permitirme realizar la recolección de datos en sus instalaciones y por brindarme todo el apoyo necesario para conseguirlo.

Agradezco a Danilo Duran por brindarme su apoyo incondicional, y estar a mi lado en cada paso del camino. Su amor, paciencia y comprensión han sido fundamentales para mí.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 14 |
| 1. Generalidades de la investigación..... | 16 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 16 |
| 1.2 Justificación | 20 |
| 2. Objetivos | 23 |
| 2.1 Objetivo General..... | 23 |
| 2.2 Objetivos Específicos..... | 23 |
| 3. Marco referencial | 23 |
| 3.1 Antecedentes | 23 |
| 3.2 Marco teórico-conceptual | 30 |
| 3.2.1 Habilidades socioemocionales | 31 |
| 3.2.2 Contexto social..... | 33 |
| 3.2.3 Entorno escolar | 35 |
| 3.2.4 Ámbito familiar..... | 39 |
| 3.2.5 Entorno socioeconómico..... | 44 |
| 3.3 Marco legal | 46 |
| 3.4 Contexto geográfico..... | 48 |
| 4. Diseño metodológico | 49 |
| 4.1 Tipo de investigación | 49 |
| 4.2 Población..... | 50 |
| 4.3 Muestra | 51 |
| 4.4 Proceso metodológico..... | 53 |

| | |
|--|----|
| CONTEXTO SOCIAL Y HABILIDAD SOCIOEMOCIONALES | 4 |
| 4.4.1 Fase Conceptual | 53 |
| 4.4.2 Fase de Planificación y Diseño | 54 |
| 4.4.3 Fase de recolección de datos | 54 |
| 4.4.4 Fase de Socialización..... | 55 |
| 4.5 Técnicas | 55 |
| 4.5.1 El Cuestionario..... | 55 |
| 4.5.2 Ficha sociodemográfica | 58 |
| 4.6 Consideraciones éticas | 58 |
| 5. Resultados | 59 |
| 5.1 Caracterización de la población | 60 |
| 5.2 Estructura y dinámicas familiares | 65 |
| 5.2.1 Estructura familiar | 65 |
| 5.2.2 Dinámica familiar | 68 |
| 5.3 Entorno escolar | 81 |
| 5.3.1 Infraestructura | 82 |
| 5.3.2 Clima escolar / interacción en aula | 82 |
| 5.3.3 Apoyo institucional..... | 84 |
| 5.3.4 Participación familiar..... | 84 |
| 5.4 Entorno socioeconómico de las familias..... | 85 |
| 5.4.1 Tipo de vivienda | 85 |
| 5.4.2 Nivel educativo padre del estudiante | 88 |
| 5.4.3 Nivel educativo madre del estudiante | 91 |
| 5.4.4 Acceso a servicios de salud..... | 93 |

| | |
|---|--------------------------------------|
| 5.4.5 Ocupación de la madre..... | 95 |
| 5.4.6 Ocupación del padre | 97 |
| 6. Discusión..... | 99 |
| 6.1 Relación entre la estructura y las dinámicas familiares con el desarrollo de habilidades socioemocionales..... | 100 |
| 6.1.1 Estructura familiar | 100 |
| 6.1.2 Dinámicas familiares | 102 |
| 6.2 Factores del entorno escolar que contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales | 106 |
| 6.2.1 Infraestructura..... | 106 |
| 6.2.2 Clima escolar / interacción en aula | 107 |
| 6.2.3 Apoyo institucional..... | 109 |
| 6.2.4 Participación familiar..... | 109 |
| 6.3 Relación entre el entorno socioeconómico de las familias y el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales | 110 |
| 6.3.1 Tipo de vivienda | 111 |
| 6.3.2 Nivel educativo de los padres | 112 |
| 6.3.3 Acceso a servicios de salud..... | 114 |
| 6.3.4 Ocupación de los padres | 114 |
| 7. Conclusiones..... | 116 |
| Referencias..... | 120 |
| Apéndices..... | ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO. |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. <i>Muestra probabilística estratificada</i> | 53 |
| Tabla 2. <i>Variables y dimensiones</i> | 57 |
| Tabla 3. <i>Lugar de nacimiento de los estudiantes por grado</i> | 63 |
| Tabla 4. <i>Resultados de la variable conciencia social según la estructura familiar</i> | 65 |
| Tabla 5. <i>Resultados de la variable autogestión según la estructura familiar</i> | 66 |
| Tabla 6. <i>Resultados de la variable toma de decisiones según la estructura familiar</i> | 67 |
| Tabla 7. <i>Resultados de la variable habilidades relacionales según la estructura familiar</i> | 67 |
| Tabla 8. <i>Resultados de la variable de conciencia social según las reglas en el hogar</i> | 68 |
| Tabla 9. <i>Resultados de la variable de autogestión según las reglas en el hogar</i> | 69 |
| Tabla 10. <i>Resultados de la variable de toma de decisiones según las reglas en el hogar</i> | 70 |
| Tabla 11. <i>Resultados de la variable de habilidades relacionales según las reglas en el hogar</i> | 70 |
| Tabla 12. <i>Resultados de la variable conciencia social según límites en el hogar</i> | 71 |
| Tabla 13. <i>Resultados de la variable autogestión según límites en el hogar</i> | 72 |
| Tabla 14. <i>Resultados de la variable toma de decisiones según límites en el hogar</i> | 72 |
| Tabla 15. <i>Resultados de la variable de habilidades relacionales según límites en el hogar</i> | 73 |
| Tabla 16. <i>Resultados de la variable conciencia social según la figura de autoridad en el hogar</i> | 74 |

Tabla 17. *Resultados de la variable autogestión según la figura de autoridad en el hogar* 74

Tabla 18. *Resultados de la variable toma de decisiones según figura de autoridad en el hogar.* 75

Tabla 19. *Resultados de la variable habilidades relacionales según figura de autoridad en el hogar.* 76

Tabla 20. *Resultados de la variable conciencia social según la frecuencia de la comunicación en el hogar.* 77

Tabla 21. *Resultados de la variable autogestión según la frecuencia de la comunicación en el hogar.* 77

Tabla 22. *Resultados de la variable toma de decisiones según la frecuencia de la comunicación en el hogar.* 78

Tabla 23. *Resultados de la variable habilidades relacionales según la frecuencia de la comunicación en el hogar.* 78

Tabla 24. *Resultados de la variable conciencia social según las expresiones de afecto en el hogar.* 79

Tabla 25. *Resultados de la variable autogestión según las expresiones de afecto en el hogar.* 80

Tabla 26. *Resultados de la variable toma de decisiones según las expresiones de afecto en el hogar.* 80

Tabla 27. *Resultados de la variable habilidades relaciones según las expresiones de afecto en el hogar.* 81

| | |
|--|----|
| Tabla 28. <i>Resultados de la variable conciencia social según el tipo de vivienda en la que habitan.</i> | 85 |
| Tabla 29. <i>Resultados de la variable autogestión según el tipo de vivienda en la que habitan.</i> | 86 |
| Tabla 30. <i>Resultados de la variable toma de decisiones según el tipo de vivienda en la que habitan.</i> | 87 |
| Tabla 31. <i>Resultados de la variable habilidades relacionales según el tipo de vivienda en la que habitan.</i> | 87 |
| Tabla 32. <i>Resultados de la variable conciencia social según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.</i> | 88 |
| Tabla 33. <i>Resultados de la variable autogestión según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.</i> | 88 |
| Tabla 34. <i>Resultados de la variable toma de decisiones según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.</i> | 89 |
| Tabla 35. <i>Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.</i> | 90 |
| Tabla 36. <i>Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.</i> | 91 |
| Tabla 37. <i>Resultados de la variable autogestión según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.</i> | 91 |
| Tabla 38. <i>Resultados de la variable toma de decisiones según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.</i> | 92 |

Tabla 39. *Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.* 93

Tabla 40. *Resultados de la variable conciencia social según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.* 93

Tabla 41. *Resultados de la variable autogestión según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.* 94

Tabla 42. *Resultados de la variable toma de decisiones según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.* 94

Tabla 43. *Resultados de la variable habilidades relacionales según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.*..... 95

Tabla 44. *Resultados de la variable conciencia social según la ocupación de la madre.* 95

Tabla 45. *Resultados de la variable autogestión según la ocupación de la madre.*..... 96

Tabla 46. *Resultados de la variable toma de decisiones según la ocupación de la madre.*
..... 96

Tabla 47. *Resultados de la variable habilidades relacionales según la ocupación de la madre.* 97

Tabla 48. *Resultados de la variable conciencia social según la ocupación del padre.* ... 97

Tabla 49. *Resultados de la variable autogestión según la ocupación del padre.*..... 98

Tabla 50. *Resultados de la variable toma de decisiones según la ocupación del padre.* . 98

Tabla 51. *Resultados de la variable habilidades relacionales según la ocupación del padre.* 99

Lista de Figuras

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 1. <i>Ubicación geográfica de I.E. Salesiano Eloy Valenzuela Sede C</i> | 49 |
| Figura 2. <i>Distribución de estudiantes por sexo según grado</i> | 60 |
| Figura 3. <i>Distribución de estudiantes por edades según grado</i> | 61 |
| Figura 4. <i>Composición familiar de los estudiantes según cada grado</i> | 62 |
| Figura 5. <i>Lugar de nacimiento de los estudiantes por grado</i> | 63 |
| Figura 6. <i>Percepción de los docentes acerca de las instalaciones y el espacio físico de la escuela para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.</i> | 82 |
| Figura 7. <i>Frecuencia en el fomento de actividades de colaboración y trabajo en equipo en el aula.</i> | 82 |
| Figura 8. <i>Percepción de los docentes acerca de la relación de confianza con la mayoría de tus estudiantes.</i> | 83 |
| Figura 9. <i>Frecuencia de la aplicación de los programas SEL en la escuela</i> | 84 |
| Figura 10. <i>Nivel de participación de los padres en actividades escolares relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.</i> | 84 |

Lista de Apéndices

| | Pág. |
|---|-------------|
| Apéndice A. Encuesta para valorar las habilidades socioemocionales..... | 134 |
| Apéndice B. Encuesta para evaluar el nivel socioeconómico..... | 137 |
| Apéndice C. Encuesta sobre factores del entorno escolar | 140 |
| Apéndice D. Encuesta estructura y dinámica familiar..... | 143 |

Resumen

Título: La relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el contexto social de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C: Un estudio descriptivo.*

Autor: María Camila Yaruro Picón**

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, entorno escolar, estructura familiar, dinámica familiar, nivel socioeconómico.

Descripción: El presente estudio tuvo como objetivo describir la relación entre el contexto social y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C. Se empleó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, aplicando cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia para analizar las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales.

Los resultados mostraron que la estructura y las dinámicas familiares influyen directamente en el desarrollo socioemocional. Los niños de familias nucleares y extensas evidenciaron mayores niveles de empatía y autorregulación, mientras que en familias monoparentales se observaron más dificultades socioemocionales. A su vez, la comunicación significativa, la autoridad compartida y el afecto constante se consolidaron como factores protectores. En el entorno escolar, la confianza docente-estudiante y la implementación de programas socioemocionales son favorables para potenciar el desarrollo socioemocional. En el ámbito socioeconómico, variables como la vivienda estable, la educación de los padres y el acceso a salud se asociaron con mejores indicadores, mientras que un bajo nivel socioeconómico limitó la autorregulación y la convivencia. En conclusión, se confirma que el contexto social es determinante en las habilidades socioemocionales y que la articulación entre familia, escuela y comunidad resulta esencial para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias humanas. Escuela de Trabajo social. Director: Karen Picón. Título académico completo de mayor rango.

Abstract

Title: The relationship between the development of social-emotional skills and the social context of elementary school children at the Eloy Valenzuela Salesian Technological Educational Institution, Campus C: A descriptive study.*

Author: María Camila Yaruro Picón**

Key Words: Social-emotional skills, school environment, family structure, family dynamics, socioeconomic status.

Description: The objective of this study was to describe the relationship between social context and the development of social-emotional skills in elementary school children at the Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C. A quantitative approach with a descriptive scope was used, applying questionnaires to students, teachers, and parents to analyze the dimensions of social awareness, self-management, responsible decision-making, and relational skills.

The results showed that family structure and dynamics directly influence socio-emotional development. Children from nuclear and extended families showed higher levels of empathy and self-regulation, while more socio-emotional difficulties were observed in single-parent families. In turn, meaningful communication, shared authority, and constant affection were consolidated as protective factors. In the school environment, teacher-student trust and the implementation of socio-emotional programs are favorable for enhancing socio-emotional development. In the socioeconomic sphere, variables such as stable housing, parental education, and access to healthcare were associated with better indicators, while a low socioeconomic status limited self-regulation and coexistence. In conclusion, it is confirmed that the social context is a determining factor in socioemotional skills and that the articulation between family, school, and community is essential to strengthen the comprehensive development of students.

* Degree Work

** Faculty of Humanities. School of Social Work. Director: Karen Picón. Full academic title of highest rank

Introducción

Las emociones son estados y reacciones inherentes al ser humano; son esenciales en el desarrollo personal, social y cognitivo, cumplen un papel clave en la adaptación e interacción con los demás, fortaleciendo los vínculos interpersonales (Betancourt, Ramírez & Vergara, 2013). En la infancia, es clave aprender a expresar y comunicar las emociones para el relacionamiento y entendimiento con el otro, por ello es crucial que desde la niñez aprendan a identificar y entender tanto sus propios estados emocionales como los de otros, a fin de construir vínculos saludables (Greco, 2010).

En este sentido, las habilidades socioemocionales (HSE) son un conjunto de capacidades que permiten a las personas comprender y gestionar sus emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones sociales de manera efectiva. El aprendizaje socioemocional es parte integral de la educación y el desarrollo humano. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2025) lo define como el proceso a través del cual se adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten construir una identidad sana, gestionar las emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias.

Por lo tanto, es esencial poseer habilidades socioemocionales desde temprana edad, ya que estas son herramientas que permiten a las personas comprender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por las y los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], s.f.).

El contexto social también juega un papel crucial en este proceso, un ambiente positivo y estimulante es fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En definitiva, la base afectiva, las habilidades socioemocionales y un contexto social favorable constituyen pilares del desarrollo integral de los niños y niñas de básica primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación busca describir la relación que hay entre el contexto social y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de educación básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C.

Se realizó la investigación en dicha institución por la facilidad de acceso y el conocimiento previo del contexto adquirido a través de prácticas profesionales desarrolladas allí. Además, al ser una institución de educación pública en ella convergen estudiantes de diferentes realidades socioeconómicas, lo que la convierte en un escenario pertinente para analizar la relación entre el contexto social y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación básica primaria.

Este proyecto de investigación está compuesto por cinco capítulos. El primero corresponde al planteamiento del problema, en el cual se describe el contexto del mismo, los objetivos que orientan el estudio, la justificación, y la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se exponen los antecedentes de investigación realizados a nivel internacional, nacional y local; además, se incluyen los referentes teóricos y conceptuales que fundamenta el estudio.

En el tercer capítulo se explica el proceso metodológico, el cual se enfoca en la investigación cuantitativa descriptiva y en las fases que permiten la comprensión del fenómeno

la fase conceptual: fase de planificación y diseño, fase de recolección de datos y fase de socialización.

Además, se describen los criterios de selección y muestreo de la población participante, los instrumentos de recolección de la información, en este caso, cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesores y el proceso de análisis de los datos.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos del estudio, y finalmente, el quinto capítulo expone la discusión en torno a los principales hallazgos, contrastándolos con lo encontrado en otros estudios y presentando sus respectivas conclusiones.

1. Generalidades de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

La infancia es una de las etapas más importantes dentro del desarrollo humano, ya que en estos primeros años se forma la arquitectura del cerebro a partir de la interacción entre la herencia genética y las influencias del entorno en el que vive el niño (Martins de Souza & Ramallo Veríssimo, 2015). La calidad de dicha arquitectura puede verse afectada por las experiencias tempranas, al establecer un cimiento sólido o frágil para el aprendizaje, la salud y las conductas posteriores (Center on the Developing Child at Harvard University, s.f.), es decir, todo lo que se haga o se deje de hacer durante los primeros años de vida de una persona, tendrá repercusiones que se van a ver reflejadas a lo largo de su vida, lo que dificultará la adaptación a su entorno.

Ahora bien, Center on the Developing Child at Harvard University (s.f.) plantea que las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están entrelazadas a lo largo de toda la vida; el bienestar emocional y las habilidades socioemocionales proveen una base sólida para que surjan las habilidades cognitivas y, en conjunto, contribuyen a la construcción de los cimientos del desarrollo humano. Además, menciona que la salud emocional y física, las destrezas sociales y las capacidades cognitivo–lingüísticas que emergen en los primeros años son fundamentales para el éxito en la escuela y más tarde en el lugar de trabajo y en la comunidad. Lo anterior se explica porque, al contar con las herramientas fundamentales, se está mejor preparado para enfrentar los desafíos cotidianos, establecer relaciones positivas y tomar decisiones más acertadas.

La familia influye de manera significativa en el desarrollo emocional y social, particularmente de los niños y niñas. En diversos estudios se asocia un estilo de crianza positivo, con un mayor desarrollo socioemocional; al contrario, los niños que son criados con un estilo autoritario o demasiado permisivo desarrollan comportamientos problemáticos y aprendizajes emocionales y cognitivos insuficientes para su edad (Isaza Valencia & Henao López, 2012). La familia es un pilar fundamental para los niños y las niñas, al ser el primer contacto con el mundo que los rodea se convierte en un punto de referencia para relacionarse con su entorno. Por lo tanto, si los cuidadores proporcionan en los primeros años de vida una crianza equilibrada se va a favorecer la adaptación y el desarrollo socioemocional infantil.

De igual manera, las condiciones económicas pueden favorecer o retrasar el desarrollo del infante. La pobreza y la vulnerabilidad sociofamiliar pueden obstaculizar las oportunidades de crecimiento y aprendizaje. La condición socioeconómica resulta particularmente importante para los niños y niñas, pues incluye ventajas, desventajas, oportunidades y limitaciones. El estar

sometido a carencias injustas, ya sean de índole material o simbólico, afecta el pleno desarrollo de las capacidades humanas (Spangenberg, 2018; Salvia, 2017). En definitiva, el entorno ambiental juega un papel crucial en el desarrollo del infante, por lo cual es indispensable abordar las desigualdades sociales para garantizar un desarrollo óptimo durante la infancia.

En este sentido, es importante reconocer que un desarrollo integral implica fomentar potencialidades y habilidades de los niños y niñas para que puedan progresar hacia sus metas y ejercer plenamente sus derechos a lo largo de su vida (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2021). Por lo cual, la ausencia de habilidades para gestionar las emociones desde temprana edad puede acarrear diversas problemáticas que afectan el desarrollo y bienestar emocional, social y académico. Algunas de las posibles consecuencias que se pueden desencadenar son los comportamientos conflictivos, relaciones sociales débiles, problemas en la salud mental, dificultades en el ámbito académico, así como la capacidad para tomar decisiones racionales y pensadas a profundidad.

Además del ambiente familiar y socioeconómico de los niños, es importante tener en cuenta el entorno escolar de los estudiantes y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los comportamientos conflictivos se presentan con mucha frecuencia dentro de las instituciones educativas, como el fracaso escolar, la inadaptación a las normas escolares, los problemas relacionales con compañeros y las conductas violentas, tanto verbales como físicas. Según cifras publicadas en el periódico Vanguardia, en 2017 los casos reportados de violencia física entre estudiantes de las instituciones educativas públicas de Bucaramanga ascendieron a 585, de los cuales en 20 casos hubo presencia de armas blancas (Vanguardia, 2018). Además, se reveló una cifra alarmante en la cual 19.000 estudiantes de colegios públicos afirmaban que en algún momento de su etapa escolar habían sido víctimas de acoso escolar,

dentro del cual se identificó el acoso con agresiones verbales y psicológicas, exclusión social, ciberacoso e intimidación física (Vanguardia, 2023). Esta problemática está presente en todos los niveles educativos, y puede ser causada por la ausencia de habilidades socioemocionales y herramientas con las cuales los niños y niñas puedan afrontar los conflictos de manera pacífica sin recurrir a la violencia.

En un estudio de Betina Lacunza (2009), se encontró que los niños con comportamientos disruptivos tenían menos habilidades sociales, lo que indica que la presencia de habilidades sociales en los niños actúa como factor de prevención contra comportamientos disfuncionales. Los datos hallados en dicha investigación evidencian que el desarrollo y practica de las habilidades socioemocionales favorecen una mejor adaptación a los entornos escolares y por lo tanto, un mejor clima escolar.

La salud mental también puede verse afectada cuando hay carencia de habilidades socioemocionales, ya que, según Betina Lacunza y Contini de González (2011) la ausencia de habilidades puede incidir negativamente en la consolidación de trastornos psicopatológicos, también se plantea que puede ser la causa directa de un trastorno psicológico, el efecto de dicho trastorno, o puede existir simultánea al trastorno mismo. En Bucaramanga, según el balance realizado por el Hospital Psiquiátrico San Camilo, en 2022 se realizaron más de 18.000 atenciones a niños y adolescentes en Santander, siendo la depresión y la ansiedad los motivos que triplicaron las consultas en las unidades de salud mental (Hospital San Camilo, 2023). Poseer habilidades socioemocionales es un factor protector para prevenir las enfermedades mentales (Contini de Gonzáles, 2008) y promover una salud mental más óptima, por lo cual es fundamental que se realicen intervenciones enfocadas en el fortalecimiento de dichas habilidades.

Otro fenómeno alarmante son las conductas suicidas en menores de edad. En un estudio realizado por Rivera Heredia y Andrade Palos (2006) se encontró que los jóvenes que intentan suicidarse tienen menos recursos afectivos (autocontrol, manejo de la tristeza, entre otros), capacidad para solicitar apoyo y recursos materiales, y apoyo en su familia que quienes no lo han intentado. Según datos del informe “Análisis de las cifras sobre suicidio e intento de suicidio infantil en Colombia entre el periodo 2015 y julio de 2022”, realizado por la Defensoría del Pueblo, World Vision Colombia y la Alianza por la Niñez Colombiana, desde enero de 2015 hasta julio de 2022, 2.060 menores de edad murieron por suicidio y otros 32.719 intentaron suicidarse (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2022). Teniendo en cuenta que en estudios anteriores se ha detectado un déficit de habilidades socioemocionales en jóvenes que han intentado suicidarse, es fundamental que se realicen intervenciones enfocadas en fortalecer estas falencias desde temprana edad para prevenir este fenómeno y brindarles a los niños un factor protector.

Entendiendo la importancia de las habilidades socioemocionales para los niños y niñas, así como la influencia del contexto en su desarrollo, surge la pregunta de investigación como núcleo de este trabajo: ¿Cómo se relaciona el contexto social con el desarrollo de habilidades socioemocionales los niños y las niñas de educación básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C?

1.2 Justificación

La presente investigación tiene como objetivo describir la relación entre el contexto social y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de educación básica primaria en la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C. Estas

habilidades son necesarias para el desarrollo integral y la interacción adecuada con el entorno de niños y niñas, creando bases emocionales sólidas para la vida adulta.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales influye en el bienestar emocional, la capacidad para establecer relaciones positivas y el éxito en la vida, ya que, con ellas, el sujeto obtiene refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen la adaptación al mismo (Almaraz Feroso, Coeto Cruzes, & Camacho Ruiz, 2019). Por lo anterior, es fundamental que desde la niñez se adquieran y desarrollen dichas habilidades, pues les brindará las herramientas para enfrentar de manera óptima y rápida los nuevos desafíos que se presenten.

Hay que mencionar, además, que la adaptación del individuo depende en gran medida, de la educación brindada en el seno familiar, así como la manera y la calidad de los vínculos entre padres e hijos, las expresiones de afecto, apoyo, atención y comunicación positiva y abierta dentro del núcleo familiar, lo que contribuye con el aprendizaje de límites y control de sí mismos en los niños (Ramírez Córdova, 2017). Las habilidades socioemocionales se adquieren y desarrollan en el contexto familiar mediante las relaciones que allí se establecen, por lo que es vital que se dé un entorno saludable para desarrollarse, para ello se debe conocer cómo influyen las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional de los niños, e identificar así cuál es la dinámica que más favorece a un desarrollo óptimo del infante.

Además del entorno familiar, los niños están inmersos en un entorno socioeconómico que influye en ellos. En todas etapas del desarrollo humano, el estrés y la incertidumbre a causa de la falta de recursos económicos aumentan la probabilidad de experimentar emociones negativas, ansiedad, o depresión, lo que puede llevar a los padres a emplear estrategias de crianza no favorables y afectar así los aprendizajes socioemocionales de los niños. Sin embargo, estudios han demostrado que incluso en situaciones de pobreza, mantener prácticas de crianza apropiadas

puede tener un efecto protector en el desarrollo infantil (Lipina y Segretin, 2015). Esto resalta como las influencias ambientales inciden en las habilidades socioemocionales del infante, y la importancia de la promoción de prácticas de crianza positivas para mitigar los efectos negativos del entorno.

De igual manera, las habilidades socioemocionales son elementos clave para el éxito académico y la convivencia escolar. Los niños con un mayor desarrollo de habilidades socioemocionales tienden a tener mejores resultados en rendimiento académico, están más motivados a completar una tarea, dispuestos a perseverar, y poseen una mejor capacidad para resolver conflictos de manera constructiva (Ortega Goodspeed, 2016), lo que favorece las relaciones interpersonales y genera un ambiente ameno en el entorno escolar.

Por lo tanto, la identificación de los factores del contexto social que influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños proporciona información valiosa para el diseño de intervenciones y políticas sociales enfocadas en fortalecer dichas habilidades y apoyar a los niños en situaciones desfavorecidas o en riesgo. Al comprender las necesidades específicas de los niños en el entorno de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C, se pueden diseñar programas que aborden estas necesidades de manera más efectiva, contribuyendo así a reducir las disparidades en el desarrollo infantil y promoviendo la equidad educativa y social.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se considera que la investigación propuesta tiene el potencial de generar conocimientos significativos que pueden favorecer las prácticas educativas, intervenciones sociales y políticas dirigidas a mejorar el desarrollo socioemocional y el bienestar de los niños en la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C y demás instituciones educativas.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir la relación entre el contexto social y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de educación básica primaria en Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar cómo la estructura y las dinámicas familiares se relaciona con el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de básica primaria.

Definir los factores del entorno escolar que contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de básica primaria.

Determinar la relación entre el entorno socioeconómico de las familias y el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de básica primaria.

3. Marco referencial

3.1 Antecedentes

La comprensión del desarrollo socioemocional de los niños y las niñas es fundamental para promover su bienestar integral. Desde esta perspectiva, la presente investigación busca describir la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el entorno social de los niños y las niñas de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C.

Conscientes de que el contexto social de un niño abarca múltiples dimensiones, incluido su entorno familiar, escolar y socioeconómico, se categorizó la información recolectada

mediante la búsqueda en las bases de datos de carácter científico, como Web of Science, Scopus y Google Académico, para tomarlas como referentes dentro de las mismas dimensiones. El objetivo es comprender cómo estas esferas se entrelazan e influyen en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, para esto se partió de un examen detallado de los antecedentes internacionales, nacionales y locales. Este enfoque permitió no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también profundizar en la comprensión de las experiencias y desafíos específicos que enfrentan los niños en su entorno diario.

Durante los primeros años de vida resulta prácticamente imposible separar el desarrollo afectivo del social, pues ambos van de la mano y, en gran medida, son los responsables de la adecuada evolución en el resto de los ámbitos del desarrollo infantil. En este sentido, la familia se presenta como la unidad básica de la sociedad (Fulquez Castro, 2011), y el primer núcleo social de convivencia para el ser humano. Por eso, la influencia de las prácticas educativas parentales en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas se ha estudiado en diversos contextos a nivel mundial.

En cuanto a los antecedentes del entorno familiar, Carrillo, Estévez, y Gómez-Medina (2018) desarrollaron en España un estudio con el objetivo de analizar la relación entre prácticas educativas parentales y el desarrollo de la inteligencia emocional en los hijos. Mediante un enfoque cuantitativo aplicado a estudiantes y padres, hallaron que los estilos democráticos potencian la empatía, la autoconciencia y la capacidad de regulación, mientras que los estilos autoritarios y negligentes se asocian con mayores dificultades emocionales. Se concluye que la crianza democrática constituye un factor protector fundamental, en consonancia con los objetivos de esta investigación.

Como bien lo señalan Ferrándiz, Fernández y Bermejo (2011), una sólida base afectiva es fundamental para el desarrollo integral de los niños. Esta base, cimentada en el afecto familiar, permite a los niños explorar el mundo con seguridad y confianza, sentando las bases para un aprendizaje efectivo y una adecuada interacción social. Más allá de las emociones positivas y la estabilidad emocional, el estudio resalta la importancia de las habilidades socioemocionales. La autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales son esenciales para que los niños puedan desenvolverse de manera óptima en todos los ámbitos de su vida. El contexto social también juega un papel crucial en este proceso, un ambiente positivo y estimulante, es fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En definitiva, la base afectiva, las habilidades socioemocionales y un contexto social favorable son pilares del desarrollo integral de los niños y niñas de básica primaria.

En la misma línea, Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz (2015) realizaron en España un estudio cuantitativo con familias y niños del segundo ciclo de educación infantil, buscando relacionar estilos parentales e inteligencia emocional de los padres con la de sus hijos. Los resultados evidenciaron que los niños con padres democráticos y emocionalmente inteligentes obtuvieron mejores niveles de manejo del estrés, estado de ánimo e inteligencia emocional global, en contraste con aquellos de padres autoritarios. Se concluye que la inteligencia emocional de los padres influye directamente en la de los hijos, lo que refuerza la relevancia de la familia como primer contexto de socialización socioemocional.

A nivel nacional, Isaza Valencia y Henao López (2012) investigó en Colombia la influencia del clima sociofamiliar y los estilos de interacción parental en el desarrollo de habilidades sociales en niños de entre 2 y 3 años. Bajo un enfoque cuantitativo, halló que los estilos equilibrados y un clima familiar positivo se asocian con un mejor desempeño social,

mientras que los estilos autoritarios afectan negativamente la capacidad para relacionarse y resolver conflictos. La conclusión del estudio señala que la familia es un espacio clave para el aprendizaje de las habilidades sociales básicas, aspecto directamente relacionado con el objeto de estudio de esta tesis.

En cuanto a los antecedentes del entorno escolar, Ming-Tea, Degol, Amemiya, Parra y Jiesido (2020) realizaron en Estados Unidos una revisión sistemática y un metaanálisis con el objetivo de analizar la relación entre el clima del aula y el desarrollo socioemocional y académico desde la infancia hasta la adolescencia. El estudio sintetizó más de un centenar de investigaciones previas, mostrando asociaciones positivas pequeñas y medianas entre un clima positivo y la motivación, el logro académico y la competencia social; y asociaciones negativas con la angustia socioemocional y las conductas externalizantes. Se concluye que un aula emocionalmente segura no solo previene problemas, sino que potencia la adaptación socioemocional, lo cual se vincula estrechamente con los propósitos de esta tesis.

En Australia, Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray, y J Harrison (2016) investigaron las relaciones entre docentes, estudiantes y pares en niños de 6 a 7 años, con el fin de determinar cómo estas inciden en su ajuste socioemocional a lo largo de la primaria. Bajo un enfoque cuantitativo longitudinal, identificaron cinco perfiles de relaciones sociales, siendo el adaptativo —caracterizado por cercanía con el maestro y pocos problemas con compañeros— el que más favoreció el autoconcepto, el bienestar emocional y el gusto por la escuela. Se concluye que la calidad de las relaciones interpersonales en el aula es determinante para el ajuste socioemocional infantil, reforzando la importancia de este espacio como escenario de socialización.

En Portugal, Ferreira, Olcina Sempere, Fernandes, y Reis-Jorge (2023) realizaron un estudio cualitativo en Lisboa con 31 maestros de primaria para conocer sus concepciones y

prácticas sobre el aprendizaje socioemocional. Mediante entrevistas semiestructuradas, identificaron que los docentes valoran estas competencias como esenciales para el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, pero enfrentan dificultades debido a la falta de formación y recursos, así como a las altas exigencias curriculares. La conclusión central señala que, aunque los maestros reconocen el valor del aprendizaje socioemocional, se requiere apoyo institucional para su implementación efectiva.

Finalmente, Drew et al. (2024) desarrollaron en Estados Unidos un estudio cuantitativo con padres y docentes para identificar el nivel de conocimiento de las familias sobre los programas SEL en las escuelas de sus hijos. Los resultados revelaron un alto interés de los padres en participar, pero también una baja comunicación por parte de las instituciones, lo que limita la continuidad de estos aprendizajes en el hogar. Se concluye que el impacto de los programas socioemocionales podría fortalecerse significativamente si se mejora la articulación entre escuela y familia, aspecto que resulta relevante para esta tesis al resaltar la importancia del vínculo escuela–hogar.

A nivel nacional, Grijalba Quiroz, García Cano, y Pérez Canencio (2021) desarrollaron en Colombia un estudio descriptivo con 110 docentes para indagar cómo se incorpora la formación socioemocional en la escuela primaria. Se aplicaron encuestas a maestros de distintos niveles, hallando que la mayoría de las estrategias socioemocionales dependen de iniciativas individuales o del trabajo puntual de los psicoorientadores, sin que exista integración curricular sistemática. Se concluye que la educación socioemocional en Colombia carece de institucionalización y requiere mayor articulación con el currículo, lo que se relaciona con el presente estudio en tanto evidencia vacíos en la implementación escolar.

También resulta indispensable hablar de la relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo socioemocional de los niños, la cual ha sido explorada en diversos estudios internacionales. En el ámbito internacional, Lee y Zhang (2022) realizaron un estudio en Estados Unidos con el objetivo de examinar los efectos acumulativos de la pobreza absoluta y relativa en el desarrollo socioemocional de los niños, considerando factores como la duración de la pobreza, las características individuales y las condiciones familiares. A través de un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, los autores analizaron cómo diferentes formas de pobreza afectan a niños de diversas edades y grupos étnicos. Los resultados mostraron que la pobreza relativa está asociada con mayores dificultades socioemocionales, especialmente entre los 11 y 12 años, mientras que la pobreza absoluta tuvo un efecto limitado. Se concluye que la pobreza relativa, más que la absoluta, constituye un factor de riesgo relevante para el bienestar emocional, lo cual coincide con el propósito de este estudio al vincular el nivel socioeconómico con el desarrollo socioemocional infantil.

De igual forma, McCoy, Connors, Morris, Yoshikawa y Friedman-Krauss (2015) desarrollaron una investigación en Estados Unidos orientada a examinar cómo la calidad estructural y relacional de las aulas de Head Start median la relación entre la pobreza barrial y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Con un enfoque cuantitativo, aplicaron mediciones a estudiantes de bajos ingresos en programas de educación temprana, evaluando el rol del entorno escolar en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos mostraron que la pobreza del vecindario se relaciona con menores logros académicos y mayores problemas emocionales, pero también que las interacciones positivas entre maestro y niño pueden mitigar estos efectos. Se concluye que la calidad del aula, en especial en el plano relacional, es un mecanismo clave

para favorecer el desarrollo socioemocional, lo cual conecta con la importancia de la escuela en el presente trabajo.

Por su parte, Lipina y Segretin (2015) llevaron a cabo en Argentina un estudio desde la neurociencia con el objetivo de analizar cómo la pobreza infantil afecta el desarrollo neural y socioemocional a corto, mediano y largo plazo. A través de una revisión crítica y un enfoque multidisciplinar, consideraron variables como exposición a tóxicos, estrés y condiciones de privación. Sus resultados evidenciaron que la pobreza altera los sistemas neurales encargados de regular el estrés, afectando la autorregulación emocional y la plasticidad cerebral; sin embargo, señalaron que estos efectos no son irreversibles y pueden mitigarse mediante intervenciones familiares, escolares y comunitarias. En conclusión, los autores resaltan que el desarrollo socioemocional depende no solo de la herencia genética, sino también de las condiciones ambientales, lo que refuerza la necesidad de atender los contextos socioeconómicos en la niñez.

En esta misma línea, Spangenberg (2018) en Argentina, desarrolló un trabajo de grado que tuvo como propósito analizar cómo la pobreza y la vulnerabilidad sociofamiliar influyen en el desarrollo cognitivo y emocional infantil, con énfasis en la importancia de la estimulación en los primeros años de vida. Mediante un enfoque cualitativo-descriptivo, la autora examinó condiciones de crianza, estilos parentales y acceso a recursos en familias vulnerables. Los hallazgos mostraron que la pobreza afecta el rendimiento escolar, la nutrición y el desarrollo emocional, aunque también destacó la presencia de factores protectores como la cohesión familiar y las prácticas democráticas de crianza. Se concluye que la estimulación temprana y el fortalecimiento de competencias parentales son esenciales para reducir las brechas socioemocionales en contextos de desventaja, aspecto vinculado con este estudio en tanto refuerza la relevancia de atender la interacción entre familia y nivel socioeconómico.

A nivel nacional, Yoshimizu (2021) investigó en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá la relación entre nivel socioeconómico y aprendizaje de habilidades socioemocionales en primera infancia. Desde un enfoque cualitativo con base en la observación pedagógica, analizó prácticas docentes y estrategias didácticas, destacando actividades como la música, el reconocimiento de la diversidad cultural y el acompañamiento docente cercano. Los resultados revelaron que dichas experiencias favorecen la empatía, la cooperación y la autorregulación, incluso en contextos de precariedad. Se concluye que la educación inicial puede contrarrestar algunas desventajas socioeconómicas, lo cual conecta con el interés de esta investigación por comprender cómo las condiciones sociales inciden en el desarrollo socioemocional.

A modo de conclusión, los antecedentes de la presente investigación exploran la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el entorno social de los niños y las niñas, los cuales proporcionarán las bases del estudio en la Institución Educativa. En ellos se analizaron las tres dimensiones principales: el entorno familiar, el contexto escolar y el contexto socioeconómico. En el ámbito familiar, se destaca la influencia de las prácticas educativas parentales y se enfatiza la importancia de la implicación de ambos padres en el cuidado de los hijos para un desarrollo equilibrado. En el contexto escolar, se resalta la relevancia de promover un ambiente que fomente estas habilidades, mientras que, en el socioeconómico, se evidencia cómo las condiciones socioeconómicas influyen en el desarrollo socioemocional de los niños.

3.2 Marco teórico-conceptual

La educación de los niños y las niñas en la etapa de básica primaria no solo se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también abarca el desarrollo de habilidades y

competencias que les permitan desenvolverse de manera integral en la sociedad. En este sentido, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la influencia del contexto social se convierten en aspectos fundamentales para el bienestar y el éxito de los niños en esta etapa tan importante de su formación.

El desarrollo socioemocional en la infancia influye en la manera en que los niños interactúan con los demás, regulan sus emociones y enfrentan los desafíos de su entorno. Diversos estudios (Spangenberg, 2018; López y Angélica, 2020) han demostrado que el contexto social en el que crecen los niños juega un papel crucial en la formación de estas habilidades. Comprender cómo estos factores influyen en el desarrollo socioemocional permite diseñar estrategias que favorezcan el bienestar infantil y su adaptación a diferentes entornos.

En este marco teórico se abordarán las principales conceptualizaciones sobre el contexto social y su relación con las habilidades socioemocionales. Se analizarán teorías relevantes, y se explorarán los componentes clave del desarrollo socioemocional, incluyendo la autogestión, conciencia social, habilidades relacionales, y la toma de decisiones responsables, los cuales son esenciales para la adaptación y el bienestar de los niños. Finalmente, este marco teórico proporcionará una base conceptual que sustente la investigación, permitiendo analizar la relación entre el contexto social y las habilidades socioemocionales desde una perspectiva sustentada en la literatura científica.

3.2.1 Habilidades socioemocionales

Bajo esta premisa, es necesario definir qué son las habilidades socioemocionales (HSE), el Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2017) las define como un conjunto de herramientas que facilitan a las personas el reconocimiento y la gestión de sus propias emociones, comprender las de los otros, sentir y mostrar empatía por los demás,

establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales.

CASEL organiza estas habilidades en cinco competencias clave:

3.2.1.1 Autoconciencia (Self-Awareness). La capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y valores, así como la manera en la que influyen en el comportamiento en diferentes situaciones. Esto incluye la capacidad de identificar las propias fortalezas y limitaciones con un sentido de confianza y propósito claro.

3.2.1.2 Autogestión (Self-Management). La capacidad para gestionar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de forma eficaz en diferentes situaciones, con el fin de alcanzar objetivos y aspiraciones. Esto implica la capacidad de postergar la gratificación, manejar el estrés, mantener la motivación y el sentido de autodeterminación para alcanzar objetivos tanto personales como colectivos.

3.2.1.3 Conciencia social (Social Awareness). La capacidad de comprender los puntos de vista de los demás y empatizar con ellos, incluso con personas de diferentes orígenes, culturas y contextos. Esto incluye la capacidad de sentir compasión por los demás, reconocer y comprender normas históricas y sociales de comportamiento en diferentes entornos, así como reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.

3.2.1.4 Habilidades relacionales (Relationship Skills). Capacidad para construir y mantener relaciones saludables y de apoyo, y para desenvolverse eficazmente en entornos con personas y grupos diversos. Esto implica comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, trabajar en colaboración para resolver problemas y manejar conflictos de manera constructiva, adaptarse a distintos entornos sociales y culturales, ejercer liderazgo y brindar o solicitar ayuda cuando sea necesario.

3.2.1.5 Toma de decisiones responsables (Responsible Decision-Making). Capacidad para tomar decisiones constructivas y afectuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales en diversas situaciones. Esto implica tener en cuenta principios, éticas y cuestiones de seguridad, y de evaluar y las posibles repercusiones de las decisiones en el bienestar individual, social y comunitario.

3.2.2 Contexto social

El contexto social se refiere al conjunto de circunstancias influenciadas por la vida en sociedad que conforman el entorno en el cual se desarrollan personas, hechos o acciones, coincidiendo en un mismo espacio y tiempo (Daniel de Gracia, s.f.). Este contexto incluye tanto el entorno físico inmediato como las relaciones interpersonales y los elementos culturales que caracterizan la interacción de grupos humanos. Su influencia se hace presente en diversos espacios simultáneamente, como el hogar, la familia ampliada o las comunidades —barrios, pueblos y ciudades— donde los individuos conviven (Barnet y Casper, 2001, como se citó en Daniel de Gracia, s.f.).

El contexto social en el que crecen los niños y niñas influye en su desarrollo socioemocional, pues, la pobreza y la vulnerabilidad sociofamiliar limitan la adquisición de competencias emocionales debido a la falta de estimulación y apoyo adecuado (Spangenberg, 2018). Sin embargo, tanto el apego seguro con los cuidadores, como la participación en entornos escolares que fomentan la inclusión y la comprensión emocional, son factores protectores en el desarrollo socioemocional de los niños en situación de vulnerabilidad.

No obstante, es importante aclarar que, si bien el modelo ecológico de Bronfenbrenner considera múltiples niveles de influencia, en esta investigación se retoma únicamente una parte de dichos niveles, específicamente, se abordan los contextos familiar, escolar y socioeconómico.

Por tanto, otros niveles o factores propuestos por Bronfenbrenner, como las políticas públicas, los valores culturales o los cambios históricos, y demás no son objeto de análisis en el presente estudio, aunque se reconoce su relevancia.

3.2.2.1 Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. Uno de los teóricos más importantes para comprender la relación entre el contexto social y el desarrollo socioemocional es la teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner, según el cual el desarrollo infantil está influenciado por una serie de sistemas interconectados (López & Angélica, 2020). Los cuales son:

Microsistema: Influencias directas como la familia, la escuela y los amigos.

Mesosistema: Interacciones entre los elementos del microsistema, como la comunicación entre padres y maestros.

Exosistema: Contextos en los que el niño no participa directamente, pero que afectan su desarrollo, como las políticas educativas o laborales de los padres.

Macrosistema: Valores culturales, normas sociales y políticas que influyen en el desarrollo infantil.

Cronosistema: Cambios a lo largo del tiempo en la vida del niño y en la sociedad.

Esta teoría permite analizar cómo el contexto social y económico de los niños puede impactar su desarrollo socioemocional, considerando factores a nivel socioeconómico y familiar, donde el contexto familiar, según Bronfenbrenner, se refiere a las condiciones y características que rodean a la familia y que influyen en su funcionamiento, y estas condiciones incluyen: la estructura familiar, el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres y las relaciones entre los miembros de la familia. Además, la calidad educativa y las redes de apoyo disponibles.

Asimismo, la calidad educativa y las redes de apoyo disponibles constituyen factores clave adicionales que fortalecen o limitan las oportunidades de desarrollo infantil.

3.2.3 Entorno escolar

El contexto, entendido como el entorno en el que se llevan a cabo diversas actividades, también facilita la generación de conocimientos ligados a un espacio específico. En este sentido, la escuela se convierte en un escenario único donde ocurren experiencias que no pueden vivirse en otros ámbitos. Es en este entorno donde los niños interactúan en un espacio distinto al hogar, fortalecen su identidad y desarrollan habilidades para relacionarse con sus pares (Díaz, 2024).

3.2.3.1 El clima del aula. El clima del aula es entendido como un constructo multidimensional en el que las interacciones entre docentes y estudiantes influyen significativamente en el bienestar psicológico, la motivación y el logro académico. Por ello, un aula con un ambiente de apoyo emocional puede reducir la angustia socioemocional y fortalecer la empatía entre los niños, mejorando la convivencia y el aprendizaje (Ming-Tea, Degol, Amemiya, Parra, & Jiesido, 2020).

Para que el clima escolar favorezca la regulación emocional, es fundamental que existan normas claras de convivencia, espacios de diálogo y estrategias de resolución de conflictos, por ello, la presencia de jóvenes y directivos comprometidos con el bienestar estudiantil contribuye a la creación de un ambiente donde los niños puedan expresar sus emociones de manera saludable, pues, la convivencia escolar basada en el respeto y la inclusión reduce los niveles de agresión y promueve la empatía.

Así mismo, el espacio debe considerarse como un componente activo en el proceso educativo, por lo que resulta fundamental su adecuada estructuración y organización. El entorno tanto de la institución como del aula en sí, representa una herramienta clave para el aprendizaje, y por ello requiere una planificación y reflexión consciente por parte del profesorado. Este ambiente incluye aspectos arquitectónicos que, idealmente, deberían responder al proyecto educativo del centro y a sus enfoques didácticos. Sin embargo, en la mayoría de los casos es el edificio el que impone limitaciones al programa y a las actividades, así como a los modelos de enseñanza. De igual modo, el mobiliario y los recursos didácticos son factores esenciales, ya que su uso adecuado puede facilitar o entorpecer el logro de los objetivos, contenidos, actitudes y valores que se planteen en los centros educativos (Laorden Gutiérrez & Pérez López, 2002).

3.2.3.2 Relaciones Interpersonales en la Escuela. Relación entre docentes y estudiantes como factor de desarrollo socioemocional. El vínculo entre docentes y estudiantes es un elemento muy importante en la formación socioemocional, ya que un docente que demuestra empatía, escucha activa y apoyo incondicional contribuye significativamente al bienestar emocional de sus estudiantes.

Las relaciones positivas en el aula generan confianza y motivación, mientras que una relación distante o negativa puede aumentar el estrés y la ansiedad en los estudiantes (Clavijo & Giraldo, 2024), los docentes que establecen relaciones de respeto y confianza con sus estudiantes favorecen un mejor ajuste emocional y académico.

El docente no solo transmite conocimientos, sino que también modela comportamientos emocionales adecuados, ya que al gestionar sus propias emociones y responder con sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, el maestro influye en la manera en que los niños aprenden a relacionarse con los demás.

El contacto con otros niños y personas en la escuela y la comunidad también influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Vázquez, Basile, & López, 2021). Por ello, las interacciones entre pares, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos son oportunidades para que los niños practiquen y fortalezcan su inteligencia emocional.

Las interacciones positivas con los compañeros brindan una sensación de confianza y bienestar, las cuales son fundamentales para el desarrollo socioemocional adaptativo de los niños. A través de la interacción social con sus compañeros, los niños y jóvenes pueden aprender a reconocer y expresar emociones, a comprender y respetar las emociones de los demás, y establecer relaciones saludables y satisfactorias (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.). Por lo tanto, es fundamental que estas relaciones sean mediadas, ya que la falta de mediación en estas relaciones no permite alcanzar los aprendizajes esperados.

3.2.3.3 Enseñanza y Aprendizaje de Habilidades Socioemocionales en la Escuela. La calidad educativa no solo se mide por el rendimiento académico, sino también por la formación integral del estudiante, que incluye el desarrollo de su regulación socioemocional, pues, una educación de calidad proporciona un ambiente en el que los estudiantes puedan reconocer, comprender y gestionar sus emociones, fortaleciendo su bienestar y desempeño escolar (Greenberg, 2023).

Un sistema educativo que promueve el desarrollo de las emociones se caracteriza por metodologías activas, la formación docente en educación emocional y un currículo que incorpora el desarrollo socioemocional. Además, las instituciones con altos estándares educativos suelen ofrecer espacios seguros y de apoyo donde los estudiantes aprenden a manejar el estrés, la frustración y la toma de decisiones (Espinosa-Castro, Hernández-Lalinde, Rodríguez, Chacín, &

Bermúdez-Pirela, 2020). Además, fomentan el trabajo colaborativo y el respeto mutuo, habilidades esenciales para la vida en sociedad.

3.2.3.4 Participación de la Comunidad Escolar. Los padres y cuidadores principales desempeñan un rol continuo y prolongado en la vida de los niños, especialmente durante su trayectoria escolar, lo que les permite fomentar, inhibir o incluso desalentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales con mayor continuidad que otros adultos influyentes, como los maestros (Drew et al, 2024). Por ello, resulta fundamental que los padres participen activamente en los procesos de formación socioemocional, ya que su involucramiento contribuye a una mayor efectividad y sostenibilidad de los aprendizajes a lo largo del tiempo.

En este sentido, las buenas prácticas en la implementación de programas SEL a nivel escolar incluyen fomentar una comunicación bidireccional entre las familias y el personal educativo, así como ofrecer estrategias para reforzar los contenidos en casa y capacitar a los docentes para interactuar eficazmente con los padres en torno a SEL (Drew et al, 2024). La efectividad de los programas SEL aumenta cuando los estudiantes pueden aplicar estas habilidades en distintos contextos, las conexiones entre los padres y las escuelas pueden fomentar la continuidad de estos procesos. Limitar estas intervenciones únicamente al ámbito escolar puede restringir su impacto, particularmente a largo plazo (Drew et al, 2024).

Mendoza Ramírez (2020) sugiere que las instituciones implementen talleres de padres de familia direccionados hacia su educación emocional, con el fin de que comprendan y gestionen sus emociones, y a su vez comprendan las emociones de sus hijos, de manera que el estudiante desarrolle sus habilidades sociales y emocionales en pro de interacciones personales basadas en

el diálogo y la escucha asertiva, como pilares fundamentales de una convivencia escolar armoniosa (Grijalba Quiroz, García Cano, & Pérez Canencio, 2021).

3.2.4 Ámbito familiar

La familia es la unidad social básica donde los individuos establecen sus primeros vínculos afectivos, adquieren normas y valores, y desarrollan su identidad, pueden estar compuesta por padres, hijos y otros parientes, dependiendo de la cultura y las circunstancias particulares. Más allá de los lazos sanguíneos, la familia también puede formarse por vínculos afectivos y de crianza, cuya función principal es brindar apoyo emocional, educación y proyección a sus miembros (Bezanilla & Miranda, 2013).

Ahora bien, cuando se habla de contexto familiar se refiere al conjunto de condiciones sociales, económicas, culturales y emocionales en las que se desarrolla una familia, por ello, este contexto influye directamente en la formación y bienestar de sus integrantes ya que determina las oportunidades de educación, el acceso a recursos básicos y la calidad de las relaciones interpersonales, por tal motivo, factores como la estabilidad económica, la comunicación entre sus miembros y el entorno social son determinantes en el desarrollo individual dentro de la familia (Chairez, Díaz, & Cepeda, 2020).

3.2.4.1 La estructura familiar. La estructura familiar puede definirse como un sistema de normas y roles implícitos que organiza las formas de interacción entre sus miembros. Aunque presenta cierta estabilidad para ofrecer cohesión y sentido de pertenencia, su naturaleza es simbólica, ya que cada individuo internaliza figuras parentales que influyen en su manera de relacionarse con el entorno (Viveros Chavarría & Arias Muñoz, 2006). En el marco de este análisis, la estructura familiar puede entenderse como la composición del núcleo conviviente, la

cual no solo está determinada por vínculos de parentesco, sino también por relaciones significativas construidas en la convivencia cotidiana.

Ahora bien, entendiendo la estructura familiar como la composición y organización de la familia, esta puede variar según el número de miembros y sus roles dentro del hogar. Algunos tipos de estructura familiar son:

Nuclear: Compuesta por padres e hijos.

Extendida: Incluye a otros familiares como abuelos, tíos o primos.

Monoparental: Un solo progenitor se encarga del cuidado de los hijos.

3.2.4.2 La dinámica familiar. La dinámica familiar es un factor fundamental de la familia, ya que este se refiere a los patrones de interacción, comunicación y roles dentro de la familia, es decir, la manera en que se toman decisiones, se manejan los conflictos y se establecen normas de convivencia, las cuales influyen en el desarrollo emocional y social de sus miembros (Betancourt, Ramírez, & Vergara, 2013). Una dinámica familiar saludable fomenta relaciones basadas en el respeto y el apoyo mutuo, mientras que dinámicas disfuncionales pueden generar conflicto, estrés y dificultades emocionales (Velázquez, Luna, & Silva, 2015).

Según Viveros Chavarría y Arias Muñoz (2006), la dinámica familiar hace referencia a los procesos de cambio y movimiento que ocurren dentro del clima relacional creado por los miembros de la familia para interactuar tanto entre ellos como con su entorno. Esta dinámica implica la interdependencia de diversas dimensiones, tales como la autoridad, las normas, los roles, la comunicación, los límites y el tiempo libre.

En esta línea, la comunicación familiar es la capacidad de un miembro del grupo familiar para influir en los demás, puede ser de manera positiva o negativa según cómo se establezcan las

interacciones. Se considera disfuncional cuando dificulta el acercamiento asertivo y la construcción de vínculos equilibrados, y funcional cuando facilita relaciones saludables, permitiendo la libre expresión de emociones, pensamientos y sentimientos en un ambiente de escucha activa.

La autoridad familiar se define como el modelo a través del cual los padres establecen las conductas permitidas y no permitidas dentro del núcleo familiar, orientando así la conducta de sus integrantes.

La norma puede entenderse como las directrices que orientan el comportamiento de los individuos ante diversas situaciones que requieren una respuesta o toma de posición. Estas establecen lo que está permitido y lo que está prohibido y, además, determinan los correctivos que se aplicarán en caso de que no sean cumplidas.

En cuanto al concepto de rol, es necesario abordar primero el término estatus, el cual se define como el nivel o posición que ocupa una persona dentro de un grupo. A partir de esto, el rol se define como el conjunto de comportamientos esperados de un individuo que ocupa un determinado estatus.

Por otro lado, los límites familiares hacen referencia a las divisiones simbólicas que permiten diferenciar a los miembros de una familia entre sí. Son el espacio que favorece tanto la protección como la individuación y la identidad personal dentro del grupo.

En cuanto a las relaciones afectivas en la familia, estas se entienden como el ambiente emocional que se construye a través de las interacciones entre los miembros. Dicho clima emocional se manifiesta en la cercanía, la disposición para complementarse y la simetría en los vínculos afectivos. Estas relaciones son fundamentales para satisfacer una necesidad humana esencial: la de sentirse amado, apoyado, escuchado, tenido en cuenta y valorado.

Por último, el tiempo libre se entiende como un espacio propicio para que la familia desarrolle su creatividad en contextos distintos a los laborales, escolares o al de las tareas domésticas. Estos momentos compartidos generan mayor cohesión, apoyo mutuo e integración familiar.

3.2.4.3 El desarrollo socioemocional en el contexto familiar. La familia es un entorno fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, ya que, un hogar donde se fomente la comunicación abierta, el apoyo emocional y la resolución de conflictos de manera constructiva permitirá que los niños desarrollen habilidades emocionales saludables (Segura, Flórez, & Hernández, 2024).

El hogar es el primer espacio donde los niños aprenden a reconocer y a gestionar sus emociones, así como a desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales como la empatía, la resiliencia y la autorregulación. Así mismo, las experiencias y las interacciones que tienen en su entorno moldean la forma en que gestionan sus emociones y cómo se relacionan con los demás. Un contexto familiar positivo facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales, a la vez que contribuye a una mejor salud emocional, académica y social en la vida de los niños.

Aunado a ello, según Carrillo, Estévez, y Gómez-Medina (2018), los estilos educativos parentales tienen un impacto significativo en la inteligencia emocional de los niños, lo que influye en su capacidad para poder reconocer y manejar sus emociones, así como en su interacción social, en este sentido, la práctica educativa en el hogar y en las escuelas es la base para el desarrollo de competencias emocionales.

Algunos de los factores del entorno familiar que influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños son los siguientes:

3.2.4.3.1 Modelado de emociones. Los adultos en el entorno social, como padres, maestros y cuidadores, actúan como modelos de la conducta emocional (García & Mego, 2024). Debido a que los niños aprenden a través de la observación y la imitación, por lo que los comportamientos emocionales de los adultos influirán directamente en el desarrollo de sus propias habilidades socioemocionales.

3.2.4.3.2 Comunicación y expresión emocional en la familia. Una comunicación abierta y efectiva dentro del hogar es la clave para el desarrollo de la inteligencia emocional, pues las familias que validan las emociones de sus hijos y los guían en su regulación fomentan un mejor manejo del estrés y la resolución de conflictos. Por el contrario, la represión o invalidación emocional puede generar inseguridad y dificultades en la expresión de emociones (Jimeno & López, 2019).

3.2.4.3.3 Vínculo afectivo y apego seguro. La teoría del apego de Bowlby (Moneta, 2014) indica la importancia del vínculo afectivo entre padres e hijos en el desarrollo emocional, pues un apego seguro favorece la confianza, la regulación emocional y la resiliencia en los niños, mientras que un apego inseguro o desorganizado puede generar dificultades emocionales y de relación social.

3.2.4.4 Teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth. La teoría del apego de John Bowlby (Moneta, 2014), explica cómo la relación entre un niño y sus cuidadores principales influye en su desarrollo emocional y social. Mary Ainsworth amplió esta teoría al identificar diferentes tipos de apego a través del experimento de la situación extraña, la cual consistió en una evaluación de los patrones de apego en los niños, en un ambiente controlado, definido por ocho episodios de tres minutos cada uno, donde se observan las reacciones del niño ante situaciones de separación y de reunión con su figura de apego, así como la presencia de un

extraño. Por ello, este experimento proporcionó evidencia sobre cómo las primeras relaciones afectan el desarrollo socioemocional y el establecimiento de relaciones en los niños (Ruiz, 2023).

3.2.5 Entorno socioeconómico

El entorno socioeconómico en el que crece una persona puede influir en su desarrollo socioemocional. Las condiciones socioeconómicas pueden potenciar o limitar el desarrollo emocional y social, afectando la autoestima, la capacidad de regulación emocional y las habilidades para la convivencia. En este sentido, la pobreza, el contexto barrial, y el papel de la escuela como mediadora de desigualdades juega un papel fundamental en la construcción de las competencias socioemocionales (Togra, Gavilema, Uribe, & Semblantes, 2024).

3.2.5.1 Impacto de la pobreza en el desarrollo emocional y social. Según la ONU, la pobreza es un fenómeno multidimensional que se traduce en factores objetivos como lo son la falta de recursos para satisfacer las necesidades básicas, también subjetivos como la exclusión social por género. Así, la pobreza es definida como la carencia de ingresos, siguiendo los estudios de Benjamin Rowntree (López & Guiamaro, 2016), quien planteó que la pobreza surge cuando los ingresos no cubren lo mínimo necesario para vivir. Así, la pobreza se define como la falta de recursos para alcanzar una calidad de vida mínima o la incapacidad para alcanzar el nivel de vida deseado.

La pobreza no solo se traduce en la falta de recursos materiales, sino que también implica limitaciones en el acceso a oportunidades educativas, de salud y de bienestar emocional (Pernalet, 2015), por ello, los niños que crecen en contextos de pobreza enfrentan múltiples factores de estrés, como la inseguridad alimentaria, la violencia, la falta de atención médica y el acceso limitado a experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

Estos factores pueden afectar negativamente el desarrollo emocional y social de los niños en varios aspectos:

- Mayor vulnerabilidad al estrés tóxico: La exposición constante a situaciones de estrés crónico genera alteraciones en el sistema nervioso y hormonal, lo que dificulta la autorregulación emocional y aumenta el riesgo de ansiedad y depresión.
- Baja autoestima y menor confianza en sí mismos: La falta de reconocimiento positivo y la exposición a la desigualdad pueden hacer que los niños desarrollen sentimientos de inferioridad y baja motivación para alcanzar sus metas.
- Dificultades en la interacción social: La carencia de experiencias sociales positivas y la exposición a entornos conflictivos pueden afectar la capacidad de los niños para desarrollar empatía, resolver conflictos y establecer relaciones saludables.

La pobreza barrial se asocia con menores niveles de desarrollo académico y socioemocional (McCoy, Connors, A.Morris, Yoshikawa, & Friedman-Krauss, 2015). Sin embargo, la calidad de las interacciones en el aula puede ayudar a mitigar estos efectos, ya que, por ejemplo, las aulas con interacciones afectivas y estructuradas ayudan a mejorar el bienestar emocional de los niños, incluso en contextos de pobreza.

3.2.5.2 Impacto neurocientífico de la pobreza en el desarrollo infantil. Lipina y Segretin (2015) analizan la influencia de la pobreza en el desarrollo neural y la plasticidad cerebral. Así, tenemos que el desarrollo neural es entendido como procesos biológicos a través de los cuales el sistema nervioso de un individuo se forma y madura, desde las etapas tempranas del embarazo hasta la adultez, lo que permite que el cerebro adquiera las funciones necesarias para interactuar con el entorno.

Por otro lado, la plasticidad cerebral se refiere a la capacidad del cerebro para adaptarse y reorganizarse en respuesta a cambios internos o externos, permitiendo que las conexiones neuronales cambien a lo largo de la vida. La plasticidad cerebral es muy importante para el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales, es un proceso dinámico que se ve afectado por experiencias de aprendizaje, estrés o daño cerebral.

Según estos conceptos, la exposición prolongada a condiciones de pobreza puede afectar el desarrollo de estructuras cerebrales relacionadas con la regulación emocional y las respuestas al estrés, como el hipocampo y la corteza prefrontal (Lipina & Segretin, 2015).

3.2.5.3 Teoría de la desorganización social de Shaw y McKay. Esta teoría explica cómo la pobreza y la inestabilidad comunitaria pueden afectar el desarrollo infantil, pues, de acuerdo con esto, los niños que crecen en vecindarios con altos niveles de pobreza presentan mayores dificultades en su desarrollo cognitivo y socioemocional. La calidad del entorno educativo puede mediar estos efectos, pues las interacciones positivas con los docentes y compañeros pueden ayudar a mitigar los efectos negativos del contexto socioeconómico que se halle en estas condiciones adversas.

3.3 Marco legal

El presente proyecto se fundamenta en un marco normativo sólido que garantiza el respeto de los derechos de los niños y promueve su desarrollo integral. Este marco normativo está compuesto por instrumentos internacionales y nacionales que establecen principios y directrices para la protección y el bienestar de la infancia, así como para la implementación de estrategias educativas que promuevan el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el artículo 26, establece que la educación es un derecho fundamental que debe ser gratuito y obligatorio para todos los niños. Enfatiza la importancia de la educación para el desarrollo integral de la persona y el ejercicio de la ciudadanía.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ratificada por Colombia en 1990, establece en el artículo 28 el derecho de los niños a recibir una educación de calidad que promueva su desarrollo integral, incluyendo el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 incluyen el objetivo 4.4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niveles de la enseñanza, promoviendo las habilidades socioemocionales y otras competencias necesarias para la vida.

A nivel nacional, la Constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 67, establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público obligatorio. Enfatiza la importancia de la educación para el desarrollo integral de la persona y la formación de ciudadanos.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (1994) define la educación como un "proceso de formación permanente, personal, cultural y social" que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana. Reconoce la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida en sociedad.

La Ley 1098 o El Código de la Infancia y la Adolescencia (2006) tiene como objetivo garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, incluyendo su derecho a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral, físico, mental, social y emocional.

Por otro lado, los Lineamientos Curriculares de Preescolar, Básica y Media (MEN, 2016) establecen la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y proponen estrategias para su implementación en el currículo escolar.

Mientras que las Orientaciones para la Implementación de la Educación Socioemocional en el Ámbito Escolar (MEN, 2017) ofrece recomendaciones para la implementación de programas de educación socioemocional en las instituciones educativas colombianas.

El marco normativo presentado demuestra el compromiso nacional e internacional con el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y las niñas. Este proyecto se alinea con este marco normativo, que busca establecer la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el contexto social de los niños de básica primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela sede C Jaime Barrera.

3.4 Contexto geográfico

El Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, ubicado en la Avenida Quebrada Seca #11-85, es una institución de carácter público dirigida por la Comunidad Salesiana, quienes orientan y acompañan a estudiantes, preferencialmente de estratos populares, en su formación académica, basándose en el Sistema Educativo de Don Bosco y los principios pastorales de la Iglesia Católica. La institución cuenta con tres sedes ubicadas en la parte noroccidente de la ciudad: la sede principal, la sede B Domingo Savio, y la sede C Jaime Barrera Parra.

La investigación se realizó en la sede C Jaime Barrera, es una institución antigua que se encuentra activa al servicio de la comunidad estudiantil, está localizada en la Calle 25 #6-03, Barrio Girardot (Tel. 6336329). Coordenadas en Google Earth: 7°07'21.85" N, 73°08'05.20" O, Comuna 4 Occidental. Esta institución está integrada por un equipo de profesionales encargados de formar y orientar a los estudiantes que asisten allí, entre sus profesionales se encuentra:

docentes, psicólogo y trabajador social, quienes forman a estudiantes de preescolar, transición y básicas: 1ero, 2do, 3cero, 4to y 5to grado (Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela sede C- Jaime Barrera 2011).

Figura 1. *Ubicación geográfica de I.E. Salesiano Eloy Valenzuela Sede C*



4. Diseño metodológico

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene como objetivo describir la relación entre el contexto social y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela sede C Jaime Barrera, a través de un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, considerado el más adecuado para abordar esta problemática. Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014) definen la

investigación cuantitativa como un proceso en el cual haciendo uso de instrumentos de recolección de datos se busca probar hipótesis a través de mediciones numéricas y análisis estadístico, esto con el fin de identificar patrones de comportamiento y de esta forma probar teorías.

Asimismo, dado que este estudio es de carácter descriptivo es fundamental comprender su definición, los estudios con alcance descriptivo buscan especificar las propiedades, características y perfiles del fenómeno que se somete a análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2006).

4.2 Población

La población objeto de estudio de la presente investigación comprende a los estudiantes que, en el 2025, se encuentran matriculados en la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C.

El Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela es una institución educativa enfocada principalmente en la formación de valores salesianos y cristianos, bajo la modalidad impartida por San Juan Bosco. En donde se forman estudiante de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria, y educación media.

La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes de la sede C Jaime Barrera, ubicada en el barrio Girardot. Esta sede cuenta con un grupo de 25 estudiantes en preescolar y 180 en básica primaria. Esta institución está integrada por un grupo de profesionales encargados de formar y orientar a los estudiantes que asisten allí, entre sus profesionales se

encuentra: docentes, psicólogo, y trabajador social, quienes forman a estudiantes de preescolar, transición y básicas: 1ero, 2do, 3cero, 4to y 5to grado.

4.3 Muestra

Para la muestra se optó por emplear el muestreo probabilístico, considerándolo como una base para obtener resultados confiables y tomar decisiones fundamentadas en datos. En el muestreo probabilístico todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser seleccionados. Se obtiene definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2006).

Este muestreo probabilístico se subdivide en muestreo aleatorio simple, muestreo sistemático, muestreo por conglomerados y el muestreo estratificado, en este estudio se optó por este último. El muestreo estratificado es una técnica en la que la población se divide en subgrupos o estratos, seleccionando muestras de cada uno de manera proporcional al tamaño del estrato en la población total. Esto garantiza que cada estrato esté representado adecuadamente en la muestra final, permitiendo realizar inferencias más precisas sobre la población (Robledo Martin, 2005). En esta investigación se realizará la subdivisión de acuerdo con el grado educativo que cursan los estudiantes, de manera que se pueda tomar una muestra proporcional de cada uno para asegurar la representatividad.

Para calcular el tamaño de muestra se empleó la siguiente fórmula, la cual proporciona una mayor precisión:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

$$n = \frac{280 \cdot 1,96^2 \cdot 60\% \cdot (1 - 60\%)}{(280 - 1) \cdot 5\%^2 + 1,96^2 \cdot 60\% \cdot (1 - 60\%)}$$

$$n = \frac{258,15552}{1,619484}$$

$$n = 159,406$$

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la Población o Universo

Z = Parámetro estadístico que depende del Nivel de confianza

e = Error de estimación máximo aceptado

p = Probabilidad de que ocurra el evento

q = (1 - p) Probabilidad de que no ocurra el evento

Se determinó que el tamaño de la muestra es n=159. Esta muestra se estratificó con la finalidad de que las unidades de análisis posean un determinado atributo, en este caso es el curso en el que están matriculados cada niño. En este proceso, la población se dividió en subpoblaciones o estratos y se seleccionó una muestra para cada estrato, mediante la siguiente fórmula:

$$\sum fh = \frac{n}{N} = ksh$$

$$fh = \frac{159}{280} = 0,5678$$

$$fh = 0,5678$$

Teniendo la fracción constante producto del muestreo estratificado, se multiplica por el total de la población en cada estrato, obteniendo así el tamaño correspondiente de la muestra para cada estrato (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Muestra probabilística estratificada*

| Estrato | Curso | Total población | Muestra |
|----------------|--------------|------------------------|----------------|
| 1 | Primero | 51 | 29 |
| 2 | Segundo | 54 | 30 |
| 3 | Tercero | 57 | 32 |
| 4 | Cuarto | 59 | 34 |
| 5 | Quinto | 59 | 34 |
| | | N= 280 | n= 159 |

4.4 Proceso metodológico

4.4.1 Fase conceptual

En la fase conceptual, el primer paso que se llevó a cabo fue la definición clara del objeto de investigación, el cual estuvo orientado hacia la relación entre las habilidades socioemocionales de los niños de básica primaria y su contexto social. Una vez definida la propuesta de investigación, se procedió a realizar una revisión de la literatura concerniente al tema de investigación, así las teorías que lo sustentan. Esto se llevó a cabo a partir de una revisión en diferentes bases de datos de carácter científico, como Web of Science, Scopus, Google

Académico, lo que permitió realizar un acercamiento teórico-metodológico acerca de las categorías de análisis: habilidades socioemocionales, estructura y dinámica familiar, entorno escolar, y entorno socioeconómico.

4.4.2 Fase de planificación y diseño

En esta fase se llevó a cabo la selección del diseño de investigación más apropiado en relación con los objetivos planteados, por lo que se consideró más acorde una investigación cuantitativa con alcance descriptivo, luego de esto se estableció la población y la muestra objeto de estudio, esto se hizo mediante un muestreo estratificado proporcional; finalmente se diseñaron los instrumentos de recolección de información, teniendo en cuenta su validez y confiabilidad, se empleó la encuesta con cuestionarios y una ficha sociodemográfica.

4.4.3 Fase de recolección de datos

En esta fase se buscó obtener la información necesaria para la investigación, mediante la implementación de técnicas como la encuesta por cuestionario, se aplicaron cuestionarios estructurados a la muestra seleccionada, las respuestas fueron cuantificadas y analizadas estadísticamente.

Posteriormente, se realizó el análisis e interpretación de los datos. Con base en los resultados obtenidos se realizó la comparación y análisis de las variables, mediante el uso de herramientas estadísticas como Microsoft Excel y SPSS para procesar y analizar datos numéricos, para luego formular las conclusiones.

4.4.4 Fase de socialización

Por último, en la fase de socialización, se elaboró el presente informe final de investigación, en el cual se plasma la totalidad del proceso investigativo, que incluye el planteamiento del problema, los fundamentos teóricos-conceptuales y legales del estudio, el proceso metodológico, los principales hallazgos, la discusión de los resultados y sus respectivas conclusiones, así como la socialización de los resultados a los participantes del estudio y a la Universidad Industrial de Santander.

4.5 Técnicas

Se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de información. Esta utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra representativa de una población, con los que se pretende describir una serie de características (Casas Anguita, Repullo Labradora, y Donado Campos, 2003).

En relación con los instrumentos aplicados, se describen a continuación:

4.5.1 Cuestionario

Este instrumento consiste en una serie de preguntas organizadas, estructuradas y específicas que permiten medir o evaluar una o varias de las variables definidas en el estudio, respondiendo al planteamiento del problema y a las hipótesis formuladas (Cisneros-Caicedo, Guevara-García, Urdánigo-Cedeño, y Garcés-Bravo, 2022)

Para conocer el nivel de competencias socioemocionales que tienen los niños se les realizó la “Encuesta valoración formativa competencias socioemocionales”, diseñada y validada por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN). Este cuestionario estuvo compuesto por 21 preguntas, distribuidas en cinco dimensiones que se abordaron para facilitar el posterior análisis,

estas son: conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales (véase Apéndice A).

Para la dimensión de conciencia social, se le plantearon diferentes situaciones de injusticia o maltrato hacia otros, y se les pidió a los niños que expresaran cómo se sentirían ante esos escenarios presentados. Las opciones de respuesta fueron: feliz (contrario a la empatía), nada (indiferencia) y triste (respuesta empática).

En la variable de autogestión, los estudiantes respondieron a situaciones relacionadas con el manejo de la ira y el control emocional en situaciones conflictivas, se les pregunta si reaccionan de manera impulsiva en estas situaciones, lastimando o agrediendo a otros, verbal o físicamente. Las opciones de respuesta fueron: no (buena autogestión), a veces (autogestión parcial) y sí (mala autogestión).

En cuanto a la toma de decisiones responsables, los estudiantes respondieron a situaciones relacionadas con la forma en que resuelven conflictos y la responsabilidad social frente a sus compañeros. Si han tenido conductas negativas hacia sus compañeros, como poner apodos, insultar, burlarse o pegar. Las opciones de respuesta se agruparon en tres categorías, ninguna vez (alto nivel de responsabilidad), algunas veces (nivel intermedio), y muchas veces (bajo nivel de responsabilidad).

Finalmente, para la dimensión habilidades relacionales, los estudiantes respondieron a situaciones vinculadas con la forma en que interactúan con sus compañeros y resuelven conflictos de manera asertiva (le dices a la profesora, le dices sin gritar que no lo vuelva a hacer), agresiva (le gritas o le dices cosas feas, le pegas), o pasiva (no haces nada, te vas lejos de esa persona).

Para identificar la estructura y dinámica familiar, se realizó una encuesta a los niños compuesta por quince preguntas distribuidas en cinco dimensiones: normas, límites, autoridad, comunicación, y relaciones afectivas (véase Apéndice D).

Para abordar el ámbito socioeconómico, se le realizó una encuesta a los padres de los estudiantes que realizaron la encuesta socioemocional. Estuvo compuesta por diez preguntas y se abordaron 4 dimensiones, vivienda, nivel educativo de los padres, acceso a servicios de salud, y ocupación de los padres (véase Apéndice B).

En cuanto al entorno escolar, se realizó una encuesta a los docentes de la institución educativa, estuvo compuesta por catorce preguntas, las cuales abordó cuatro dimensiones: infraestructura, clima escolar / interacción en aula, apoyo institucional, y participación familiar (véase Apéndice C).

Tabla 2. Variables y dimensiones

| Variable | Dimensión | Instrumento |
|-------------------|----------------------|---|
| Contexto familiar | Normas | Encuesta aplicada a los estudiantes (15 ítems distribuidos en 5 dimensiones). |
| | Comunicación | |
| | Relaciones afectivas | |
| | Límites | |
| | Autoridad | |
| Contexto escolar | Composición familiar | Encuesta aplicada a docentes (14 ítems distribuidos en 4 dimensiones). |
| | Infraestructura | |
| | Interacción en aula | |
| | Apoyo institucional | |

| | | |
|------------------------------|--------------------------------|---|
| Contexto socioeconómico | Participación familiar. | Encuesta aplicada a padres de familia (10 ítems distribuidos en 4 dimensiones). |
| | Vivienda | |
| | Nivel educativo de los padres | |
| | Acceso a servicios de salud | |
| Habilidades socioemocionales | Ocupación de los padres | Encuesta de valoración formativa de competencias socioemocionales aplicada a los estudiantes (21 ítems distribuidos en 5 dimensiones), diseñada y validada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). |
| | Autogestión | |
| | Conciencia social | |
| | Habilidades relacionales | |
| | Toma de decisiones responsable | |

4.5.2 Ficha sociodemográfica

Este es un cuestionario mediante el cual vamos a poder tener conocimiento sobre los datos sociodemográficos concernientes a la investigación, tales como como la edad, género, lugar de residencia, ingresos, entre otros.

4.6 Consideraciones éticas

Es imprescindible subrayar que el proceso investigativo consideró los aspectos éticos necesarios para mantener la calidad y la credibilidad de la investigación, tomando como base el Código de Ética de los Trabajador Social en Colombia (2019), que establece el respeto a la dignidad humana, la integridad profesional, la confidencialidad y el compromiso con las Comunidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, este ejercicio investigativo se llevó a cabo con total respeto, responsabilidad y compromiso hacia los participantes y la información que estos brindaron. Se garantizó un trato digno y respetuoso, así como la aplicación de un consentimiento informado en el cual se establecen pautas frente a la confidencialidad, privacidad, intimidad e integridad de la información otorgada por los participantes, es esencial que este consentimiento sea totalmente voluntario, los sujetos deben tener la capacidad para decidir, deben recibir la información necesaria y deben comprenderla, y ser capaces de ejercer su libertad de elegir sin coacción o engaño (Richaud , 2007).

Por último, en relación con la privacidad y la confidencialidad, la identidad de los participantes no será divulgada, a menos que estos concedan su permiso. La información recolectada será tratada con responsabilidad y solo se empleará exclusivamente para fines académicos vinculados al presente estudio.

5. Resultados

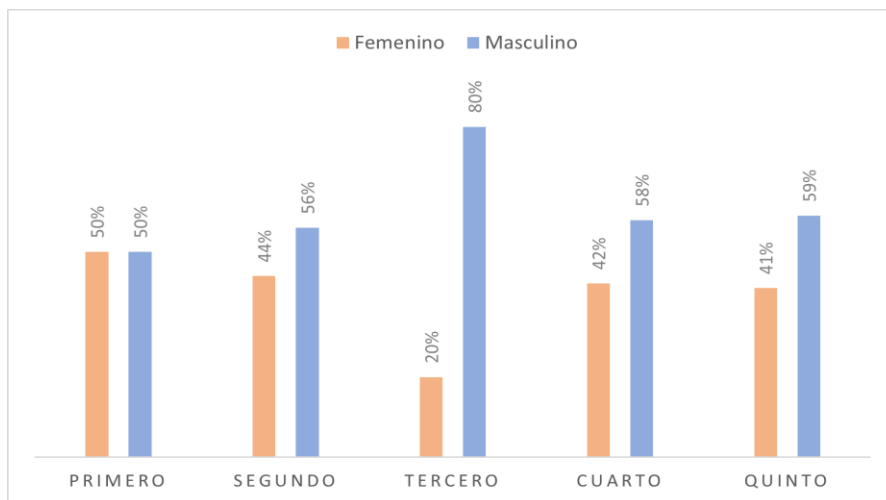
En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos implementados en el estudio. El propósito fundamental de este análisis es interpretar la información recopilada con el fin de responder a los objetivos planteados y proporcionar una visión clara de la realidad observada en la población objeto de estudio. Para ello, se han organizado los datos en gráficos, los cuales permiten visualizar de manera estructurada las respuestas de los participantes y profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.

Ahora bien, este capítulo está organizado en tres partes, en la primera se encuentra la caracterización de la población, la cual fue seleccionada mediante el muestreo estratificado, en la segunda parte se presenta los resultados, en ellos se muestran tablas y gráficos sistematizando la información de acuerdo con los objetivos específicos planteados; y la tercera y última parte se analizarán los datos obtenidos.

5.1 Caracterización de la población

La muestra estuvo compuesta por 159 estudiantes de básica primaria matriculados en la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario estandarizado, el cual fue validado por medio de una prueba piloto aplicada a una pequeña muestra de estudiantes para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. A partir de esta prueba se calculó la confiabilidad y la validez inicial del instrumento.

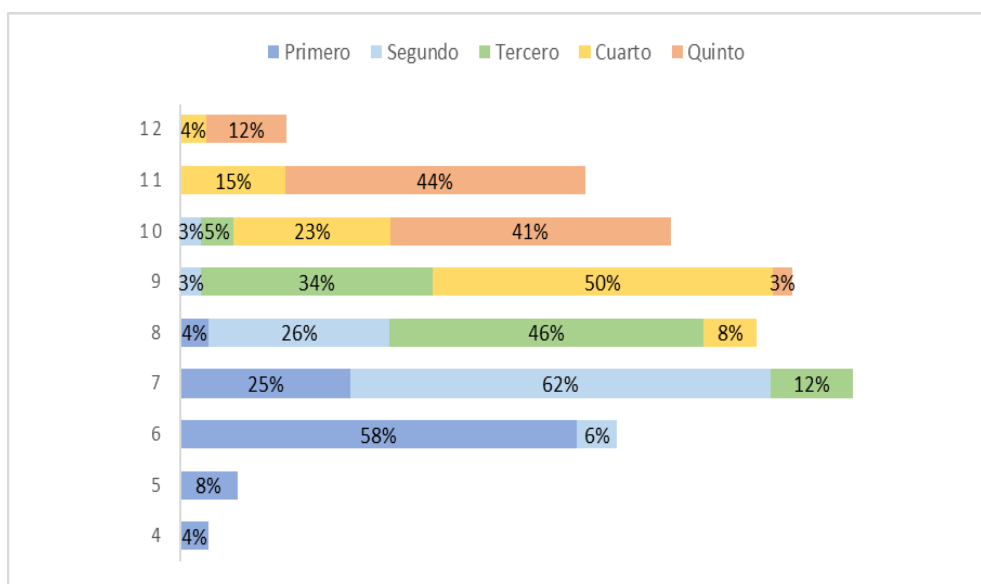
Figura 2. *Distribución de estudiantes por sexo según grado.*



Con respecto al sexo de la población objeto de estudio el 62% corresponde al masculino y el 38% femenino, distribuidos de la siguiente manera respecto a los grados académicos. En

primer grado se presenta una distribución igualitaria entre hombres y mujeres, con un 50% de participación para cada género. En segundo grado, se observa una ligera mayoría masculina, con un 56% de hombres frente a un 44% de mujeres. En tercer grado se observa una mayor proporción de población masculina, siendo los niños el 80% de los participantes y las niñas apenas el 20%. En cuarto grado, se mantiene una mayoría masculina con un 58%, mientras que las mujeres representan el 42%. Finalmente, en quinto grado también predomina el género masculino (59%) frente al femenino (41%).

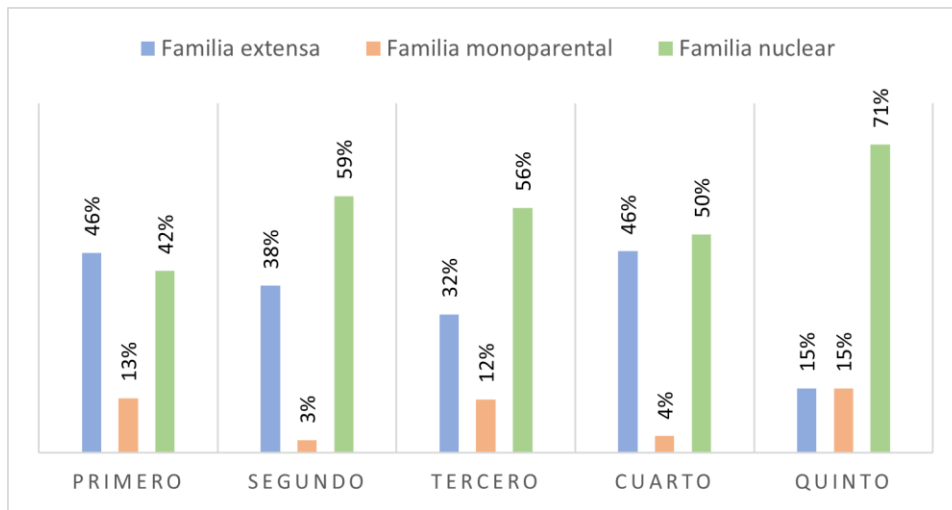
Figura 3. *Distribución de estudiantes por edades según grado.*



En cuanto a las edades, estas oscilan entre los 4 y 12 años, distribuidos de la siguiente manera: En primer grado, la mayoría tiene entre 6 y 7 años (83%); también hay presencia de niños de 5, 5, 8 con un 17%. En segundo, predominan edades de 7 y 8 años (88%); hay pocos casos fuera de este rango, hay un 6% con 6 años, un 6% con 9 y 10 años. En tercer grado el 80% de los estudiantes tiene entre 8 y 9 años; algunos casos fuera del rango (7 y 10 años) con un 17%. En cuarto grado las edades se concentran en 9, 10 y 11 años (88%); leve presencia de 8 y 12 años

(12%). En quinto alta concentración entre 10 y 11 años (85%); hay estudiantes mayores 12 años (12%) y algunos más jóvenes 9 años (3%).

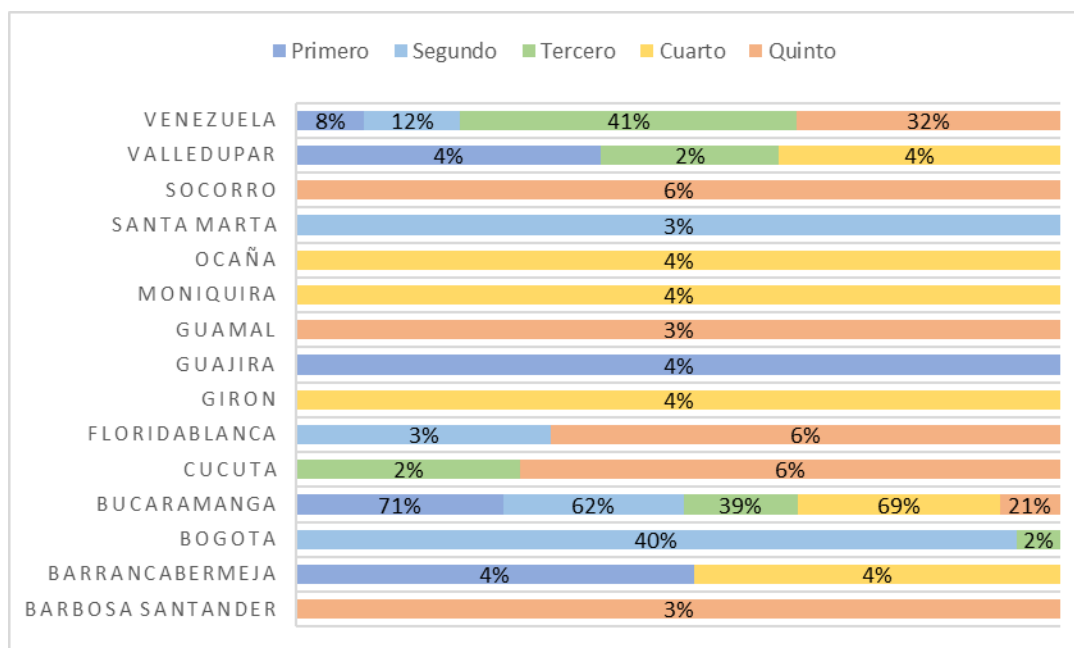
Figura 4. *Composición familiar de los estudiantes según cada grado.*



En relación con la estructura familiar, en primer grado predomina la familia extensa (46%), seguida de la nuclear (42%); la monoparental tiene menor representación (13%). En segundo, se observa mayor presencia de familia nuclear (59%), luego la extensa (38%) y muy poca monoparental (3%). En tercero, la mayoría pertenece a familia nuclear (56%), con menor proporción de extensa (32%) y monoparental (12%). En cuarto grado de manera similar a primer grado, la familia extensa y la nuclear están casi igualadas (46% y 50% respectivamente), mientras que la familia monoparental tiene una presencia mínima (4%). Por último, en quinto se destaca un predominio de la familia nuclear (71%), mientras que la extensa y la monoparental tienen igual y baja representación (15% cada una). La gráfica refleja que la familia nuclear es el

tipo predominante entre el estudiantado en todos los grados, especialmente en los niveles superiores.

Figura 5. Lugar de nacimiento de los estudiantes por grado



Respecto al lugar de nacimiento, en primer grado, el 71% corresponde a Bucaramanga, seguido de Venezuela (8%). En segundo grado, Bucaramanga mantiene alta representación (62%), con Venezuela (12%). En tercero, se encuentra diversificado, aunque destaca Venezuela (41%) y Bucaramanga (39%). En cuarto, Bucaramanga (69%) domina ampliamente, mientras que otros lugares apenas figuran con valores bajos. Por último, en quinto, la mayoría proviene de Venezuela (32%) y Bucaramanga (21%), con otros lugares como Santa Marta, Cúcuta, Floridablanca, Socorro, Guamal, y Barbosa representados en pequeños porcentajes.

Tabla 3. Lugar de nacimiento de los estudiantes por grado.

| | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | Quinto |
|--------------------------|---------|---------|---------|--------|--------|
| Barbosa Santander | | | | | 3% |
| Barrancabermeja | 4% | | | 4% | |

| | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Bogotá | | 40% | 2% | | |
| Bucaramanga | 71% | 62% | 39% | 69% | 21% |
| Cúcuta | | | 2% | | 6% |
| Floridablanca | | 3% | | | 6% |
| Girón | | | | 4% | |
| Guajira | 4% | | | | |
| Guamal | | | | | 3% |
| Moniquirá | | | | 4% | |
| Ocaña | | | | 4% | |
| Santa marta | | 3% | | | |
| Socorro | | | | | 6% |
| Valledupar | 4% | | 2% | 4% | |
| Venezuela | 8% | 12% | 41% | | 32% |

Respecto al lugar de residencia, en primer grado, predominan los estudiantes residentes en Girardot (29%), La Feria 8%, Nápoles 8%, Villas 8%. También se identifican porcentajes menores en La Feria, Quebrada Seca y otras zonas. En segundo, Villas de Girardot (18%) es el sector más representado, le siguen Girardot (15%) y otras zonas con presencia dispersa como Divino niño, La Feria y la Joya. En tercero, Girardot nuevamente destaca (24%), siendo la zona con mayor concentración en este grado, también hay presencia en La Feria y Divino Niño. En cuarto, el lugar de residencia está más distribuido, aunque Girardot (27%) y Divino Niño (24%) tienen pesos relevantes. Se observa mayor diversidad en comparación con otros grados. En quinto, resalta nuevamente Girardot con un (12%), también hay presencia significativa de Villas de Girardot y La Feria con un (12%).

El lugar de residencia muestra una alta concentración geográfica en pocas zonas, particularmente en los barrios Girardot, Villas de Girardot y Divino Niño, que se ubican en los alrededores de la institución educativa.

5.2 Estructura y dinámicas familiares

El primer objetivo tiene como finalidad identificar cómo la estructura y la dinámica familiar se relacionan con el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de básica primaria, para esto se aplicó una encuesta en la cual se evaluaron las habilidades socioemocionales frente a diversas situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes. Asimismo, se realizó otra encuesta a los padres de familia para profundizar en la dinámica familiar de los hogares de dichos niños. Las respuestas obtenidas en ambas encuestas fueron relacionadas entre sí, lo que permitió establecer relaciones entre las variables estudiadas. A continuación, se presentan los resultados hallados.

5.2.1 Estructura familiar

En este apartado se exponen los resultados del análisis de la relación entre la estructura familiar —considerando los tipos de familia extensa, monoparental y nuclear— y las habilidades socioemocionales de los participantes. En particular, se analizan las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, con el propósito de identificar posibles diferencias o patrones según el tipo de familia.

Tabla 4. Resultados de la variable conciencia social según la estructura familiar

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|-----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Familia extensa | 8,4% | 30% | 61,3% |
| Familia monoparental | 14,2% | 43% | 43,3% |
| Familia nuclear | 12,8% | 29% | 58,3% |

Los datos presentados en la Tabla 3 muestran que los niños criados en familias extensas y nucleares presentan porcentajes más altos de respuestas empáticas (61.3% y 58.3%, respectivamente), en comparación con los de familias monoparentales (43.3%). En esta última, además, se observa un mayor porcentaje de indiferencia (43%), en comparación con las familias

nuclear y extensa (29% y 30%). Por otro lado, las respuestas contrarias a la empatía son más frecuentes en familias monoparentales (14.2%) y nucleares (12.8%), en contraste con las familias extensas (8.4%), donde se evidencian menores niveles de rechazo o indiferencia ante situaciones de injusticia o violencia. Los niños y niñas de familias extensas y nucleares tienden a mostrar mayor conciencia social empática, mientras que en familias monoparentales se percibe una mayor indiferencia.

Tabla 5. Resultados de la variable autogestión según la estructura familiar

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|-----------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Familia extensa | 21,3% | 69% | 9,7% |
| Familia monoparental | 30,0% | 60% | 10,0% |
| Familia nuclear | 24,5% | 68% | 7,8% |

Los resultados presentados en la tabla 4 indican que los niños de familias extensas (69%) y nucleares (68%) presentan mayores niveles de buena autogestión emocional ante situaciones conflictivas en comparación con los de familias monoparentales (60%). En estas últimas, además, se observa un porcentaje más elevado de autogestión parcial (30%), lo que refleja posibles dificultades en el manejo pleno de las emociones, en comparación con las familias nucleares y extensas (24% y 21%). En cuanto a la mala autogestión, los porcentajes se mantienen relativamente similares entre los tres tipos de estructura familiar (entre el 7% y el 10%), lo que sugiere que las diferencias se concentran principalmente en los niveles intermedios de regulación emocional. Los niños y niñas de familias extensas y nucleares muestran un mayor nivel de control emocional, mientras que en las familias monoparentales predominan respuestas de autogestión parcial, lo que evidencia una menor capacidad de regulación emocional dentro de este contexto familiar.

Tabla 6. *Resultados de la variable toma de decisiones según la estructura familiar*

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|-----------------------------|--|--|--|
| Familia extensa | 15,3% | 4% | 80,5% |
| Familia monoparental | 20,0% | 8% | 71,7% |
| Familia nuclear | 12,9% | 6% | 81,5% |

Los resultados presentados en la tabla 5 muestran que los niños de familias extensas (80.5%) y nucleares (81.5%) evidencian un alto nivel de responsabilidad social en la toma de decisiones, evitando conductas agresivas hacia sus compañeros. En cambio, en las familias monoparentales, este porcentaje disminuye notablemente (71.7%). En cuanto a las respuestas intermedias, se observa que un 15.3% de los niños de familias extensas, un 20% de los monoparentales y un 12.9% de los nucleares reconocen que algunas veces han incurrido en estas conductas, mientras que un porcentaje menor (entre 4% y 8%) admite hacerlo muchas veces, teniendo el mayor porcentaje la familia monoparental. Estos datos indican que los niños de familias nucleares y extensas muestran una mayor capacidad para tomar decisiones responsables y éticas, mientras que los de familias monoparentales presentan mayores retos en este aspecto.

Tabla 7. *Resultados de la variable habilidades relacionales según la estructura familiar*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Familia extensa | 57% | 27% | 16% |
| Familia monoparental | 58% | 30% | 12% |
| Familia nuclear | 75% | 14% | 11% |

Los resultados presentes en la Tabla 6 reflejan que los niños y niñas de familias nucleares destacan con un 75% de respuestas asertivas, siendo el grupo con mejor desempeño en la resolución pacífica de conflictos y la menor incidencia de conductas agresivas (14%). En las familias extensas, aunque la mayoría de los niños responde de manera asertiva (57%), se observa

un porcentaje considerable de respuestas agresivas (27%). Por su parte, en las familias monoparentales, aunque también hay predominio de respuestas asertivas (58%), se registra la mayor proporción de conductas agresivas (30%), lo que refleja dificultades en el manejo emocional adecuado en la interacción con sus pares. Los niños de familias nucleares presentan las mejores habilidades relacionales, caracterizadas por comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos; mientras que los de familias monoparentales muestran mayor tendencia a la agresión, y los de familias extensas un comportamiento intermedio con una base asertiva pero acompañada de reacciones agresivas más frecuentes.

5.2.2 *Dinámica familiar*

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la relación entre la dinámica familiar — normas, límites, autoridad, comunicación, relaciones afectivas— y las habilidades socioemocionales de los participantes.

5.2.2.1 Normas

Esta variable se centra en la presencia y el cumplimiento de normas en el hogar, indagando si existen reglas claras y consistentes, si se cumplen estrictamente o si los niños y niñas carecen de claridad sobre ellas. Al relacionar esta variable con las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, se busca identificar cómo la existencia —o ausencia— de reglas familiares inciden en la empatía, la capacidad de autorregularse, la responsabilidad y la manera en que los niños y niñas se relacionan con sus pares en el contexto escolar.

Tabla 8. *Resultados de la variable de conciencia social según las reglas en el hogar*

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|-----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| No estoy seguro/a | 15% | 38% | 47% |
| No hay reglas claras | 14% | 41% | 45% |

| | | | |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|
| Sí, pero no siempre se cumplen | 17% | 33% | 50% |
| Sí, y se cumplen estrictamente | 7% | 25% | 68% |

En la variable de conciencia social, los resultados en la tabla 7 muestran que los niños que viven en hogares con normas claras y que se cumplen estrictamente presentan un mayor nivel de empatía ante situaciones de injusticia o violencia, con un 68% de respuestas empáticas (tristeza). En contraste, aquellos que no cuentan con reglas claras (45%) o no están seguros de su existencia (47%) manifiestan menos empatía y mayor indiferencia (41% y 38%, respectivamente), mientras que en los hogares con reglas claras y cumplidas la indiferencia se reduce al 25%. Los niños y niñas que viven en hogares con normas claras y estrictas desarrollan mayores niveles de empatía, mientras que la falta de reglas claras se asocia con indiferencia frente a la injusticia.

Tabla 9. Resultados de la variable de autogestión según las reglas en el hogar

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| No estoy seguro/a | 29% | 64% | 7% |
| No hay reglas claras | 19% | 75% | 6% |
| Sí, pero no siempre se cumplen | 26% | 63% | 12% |
| Sí, y se cumplen estrictamente | 23% | 69% | 8% |

En cuanto a la autogestión, se observa en la tabla 8 que los niños de familias sin reglas claras alcanzan el mayor porcentaje de buena autogestión (75%), seguidos por quienes viven en hogares con normas claras y estrictas (69%) y quienes tienen reglas poco cumplidas (63%). Los que no están seguros de las reglas también presentan un nivel relativamente alto (64%). Aunque los porcentajes de buena autogestión son en general elevados en todos los grupos, los niños que viven en hogares sin claridad respecto a las reglas muestran mayores niveles de autogestión parcial (29%).

Tabla 10. *Resultados de la variable de toma de decisiones según las reglas en el hogar*

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|---------------------------------------|--|--|--|
| No estoy seguro/a | 19% | 3% | 78% |
| No hay reglas claras | 10% | 6% | 84% |
| Sí, pero no siempre se cumplen | 17% | 7% | 76% |
| Sí, y se cumplen estrictamente | 13% | 5% | 82% |

Respecto a la variable de toma de decisiones, en la Tabla 9 se observa que los porcentajes de conductas responsables son altos en todos los grupos, aunque con algunas diferencias. Los niños de familias sin reglas claras alcanzan el nivel más alto (84%), seguidos de aquellos con normas estrictas (82%) y con normas poco estrictas (76%). Los que no están seguros también presentan un porcentaje elevado (78%), aunque registran el porcentaje más alto de respuestas intermedias (‘algunas veces’ han tomado decisiones poco constructivas que afectan a sus pares) con un 19%. La toma de decisiones responsables se mantiene en niveles altos en todos los grupos, aunque es ligeramente mayor en los hogares sin reglas claras o con normas estrictas, lo que indica que este aspecto no depende exclusivamente de la existencia formal de reglas familiares.

Tabla 11. *Resultados de la variable de habilidades relacionales según las reglas en el hogar*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| No estoy seguro/a | 61% | 23% | 17% |
| No hay reglas claras | 76% | 8% | 15% |
| Sí, pero no siempre se cumplen | 65% | 25% | 9% |
| Sí, y se cumplen estrictamente | 68% | 19% | 13% |

Finalmente, en las habilidades relacionales, se observa en la tabla 10 que los niños de hogares sin reglas claras presentan el mayor nivel de respuestas asertivas (76%) y la menor

proporción de conductas agresivas (8%), aunque muestran también un porcentaje relativamente alto de respuestas pasivas (15%). Los que viven en hogares con normas claras y cumplidas estrictamente también destacan con un 68% de respuestas asertivas, aunque registran más conductas agresivas (19%). En contraste, los niños de familias con reglas poco cumplidas y los que no están seguros de su existencia muestran mayores dificultades: ambos grupos alcanzan porcentajes más bajos de respuestas asertivas (65% y 60%, respectivamente) y niveles más altos de agresividad (25% y 23%). Los mejores niveles de habilidades relacionales se presentan en los hogares sin reglas claras y en aquellos con normas estrictamente cumplidas, donde predomina la asertividad.

5.2.2.2 Límites

Esta variable aborda los límites en el hogar, es decir, las estrategias disciplinarias que emplean los padres o cuidadores cuando los niños y niñas cometen una falta o error. Se consideran tres formas principales de respuesta: el castigo, el dejar que el niño resuelva solo la situación y el diálogo para promover la reflexión. Al cruzar esta variable con las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, se observan diferencias que permiten comprender cómo cada estilo disciplinario influye en la empatía, el control de las emociones, la responsabilidad y la manera de interactuar con los demás en contextos escolares.

Tabla 12. Resultados de la variable conciencia social según límites en el hogar

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|---|---|--------------------------------|--|
| Me castigan | 12% | 31% | 57% |
| Me dejan arreglarlo solo | 6% | 6% | 88% |
| Me hablan para que piense en lo que hice | 10% | 35% | 55% |

En la variable conciencia social, se observa en la Tabla 11 que los niños de familias que los dejan resolver solos sus errores muestran el mayor nivel de sensibilidad, ya que el 88% se siente triste ante situaciones de injusticia o violencia. En cambio, en los hogares que utilizan el castigo, solo el 57% manifiesta tristeza, mientras que el 12% incluso reporta sentirse feliz y el 31% muestra indiferencia. Por su parte, en las familias que dialogan con los niños para promover la reflexión, un 55% expresa tristeza, un 10% felicidad y un 35% indiferencia.

Tabla 13. Resultados de la variable autogestión según límites en el hogar

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|---|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Me castigan | 26% | 63% | 11% |
| Me dejan arreglarlo solo | 16% | 84% | 0% |
| Me hablan para que piense en lo que hice | 22% | 71% | 7% |

En la variable de autogestión, en la tabla 12 se percibe que los hogares donde los padres dejan que los niños resuelvan solos los problemas muestran el porcentaje más alto de buena autogestión (84%). El diálogo también muestra un nivel positivo (71% buena autogestión). Por otro lado, el castigo presenta el menor porcentaje de buena autogestión (63%), y la proporción más alta de gestión parcial (26%) y una mayor incidencia de mala gestión (11%).

Tabla 14. Resultados de la variable toma de decisiones según límites en el hogar

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilida d) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilida d) |
|---|---|--|---|
| Me castigan | 16% | 7% | 77% |
| Me dejan arreglarlo solo | 9% | 3% | 88% |
| Me hablan para que piense en lo que hice | 13% | 3% | 84% |

Respecto a la toma de decisiones responsables, en la tabla 13 se observa que los mejores resultados se presentan en los hogares donde los padres dejan que el niño arregle sus errores, ya que el 88% declara no haber cometido agresiones. De manera similar, en los hogares donde se dialoga, el 84% tampoco ha ejercido conductas agresivas, aunque un 16% reconoce haberlo hecho alguna vez. En contraste, en los hogares donde se aplica castigo, el 77% de los niños indica no haber realizado acciones inapropiadas, y un 23% sí lo ha hecho alguna o en múltiples ocasiones. Lo que evidencia una asociación entre el uso del castigo y una mayor tendencia a las conductas agresivas.

Tabla 15. *Resultados de la variable de habilidades relacionales según límites en el hogar*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Me castigan | 70% | 21% | 9% |
| Me dejan arreglarlo solo | 65% | 13% | 22% |
| Me hablan para que piense en lo que hice | 63% | 20% | 17% |

Por último, respecto a las habilidades relacionales en la tabla 14 observamos que los niños de hogares donde se emplea el castigo reportan un 70% de respuestas asertivas, con un 21% agresivas, siendo el porcentaje más alto de respuestas agresivas. En las familias que dejan al niño resolver solo, la asertividad desciende al 65%, acompañada de un incremento en las conductas pasivas (22%). Finalmente, en los hogares donde se conversa para reflexionar, la asertividad disminuye aún más (63%).

5.2.2.3 Autoridad

Esta variable examina la figura de autoridad en el hogar, entendida como la persona que toma las decisiones importantes dentro de la familia (padre, madre, ambos padres, abuelos u

otros cuidadores), y cómo esta condición influye en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Al relacionar esta variable con las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, se identifican diferencias que permiten comprender de qué manera el tipo de autoridad familiar favorece o limita la empatía, el autocontrol, la responsabilidad y la forma de resolver conflictos en el entorno escolar.

Tabla 16. *Resultados de la variable conciencia social según la figura de autoridad en el hogar*

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Abuelos | 3% | 49% | 48% |
| Ambos padres juntos | 12% | 31% | 57% |
| Madre | 10% | 34% | 56% |
| Otro | 9% | 19% | 72% |
| Padre | 16% | 16% | 69% |

En la variable conciencia social, los resultados de la Tabla 15 muestran que los mayores niveles de empatía se observan en los hogares donde las decisiones importantes son tomadas por el padre (69% tristeza) o por otros cuidadores (72% tristeza y solo 19% indiferencia). Cuando las decisiones recaen en la madre o en ambos padres, los niveles de empatía son similares (56% y 57%), aunque con mayores porcentajes de indiferencia (31% y 34%), en comparación con las figuras paternas individuales o externas. En contraste, en hogares donde los abuelos ejercen la autoridad presentan el menor porcentaje de empatía (solo el 48% se sienten tristes), y predominan las respuestas de indiferencia (49%).

Tabla 17. *Resultados de la variable autogestión según la figura de autoridad en el hogar*

| Etiquetas de fila | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|

| | | | |
|----------------------------|-----|-----|-----|
| Abuelos | 22% | 66% | 13% |
| Ambos padres juntos | 25% | 69% | 6% |
| Madre | 23% | 66% | 11% |
| Otro | 25% | 75% | 0% |
| Padre | 24% | 65% | 11% |

En cuanto a la autogestión, en la Tabla 16 se observa que los mejores resultados se presenten en los hogares donde la autoridad la ejercen otros cuidadores (75% con buena autogestión), seguidos de ambos padres (69%), aunque ambos grupos poseen altos porcentajes de autogestión parcial (25%). En los hogares donde la madre, el padre o los abuelos toman las decisiones de forma individual, los niveles de buena autogestión son semejantes (65–66%), aunque con una proporción ligeramente mayor de respuestas negativas o parciales. Esto sugiere que la corresponsabilidad parental favorece un mayor desarrollo del autocontrol en comparación con la autoridad ejercida de manera individual.

Tabla 18. *Resultados de la variable toma de decisiones según figura de autoridad en el hogar.*

| Etiquetas de fila | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|--------------------------|--|--|--|
| Abuelos | 19% | 0% | 81% |
| Ambos padres | 12% | 3% | 85% |
| Madre | 15% | 7% | 78% |
| Otro | 25% | 6% | 69% |
| Padre | 17% | 10% | 73% |

En cuanto a toma de decisiones, los resultados presentados en la tabla 17 son más favorables cuando las decisiones son tomadas por ambos padres juntos (85% ninguna vez ha ejercido conductas agresivas) y por los abuelos (81%). En contraste, los porcentajes de agresión aumentan en los hogares donde la autoridad recae en la madre (22%), el padre (27%) o en otros cuidadores (31%). Resulta relevante que, cuando es el padre quien toma las decisiones, se

registran más casos de conductas agresivas repetidas (10% muchas veces), lo cual podría reflejar una menor internalización de la regulación y la responsabilidad en estos contextos.

Tabla 19. *Resultados de la variable habilidades relacionales según figura de autoridad en el hogar.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Abuelos | 40% | 31% | 29% |
| Ambos padres | 74% | 17% | 10% |
| Madre | 67% | 20% | 12% |
| Otro | 69% | 25% | 6% |
| Padre | 59% | 21% | 20% |

En el área de las habilidades relacionales, en la tabla 18 se percibe que los mejores resultados se observan en los hogares donde ambos padres deciden (74% conductas asertivas) y en los hogares con otros cuidadores (69%). Sin embargo, cuando la autoridad la ejercen únicamente el padre o los abuelos, la tendencia cambia significativamente: en el primer caso se observa un aumento de conductas agresivas y pasivas (21% y 20%), mientras que en el segundo predominan las respuestas no asertivas (31% agresivas y 29% pasivas), lo que refleja mayores dificultades para interactuar de manera constructiva.

5.2.2.4 Comunicación

Esta variable analiza la frecuencia de la comunicación entre los niños y sus padres, considerando cómo este aspecto del vínculo familiar se refleja en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Al relacionar esta variable con las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, permite comprender de qué manera la comunicación constante o limitada en el hogar influye en la empatía, el control emocional, la responsabilidad en la toma de decisiones y la forma en que los estudiantes se relacionan con sus pares.

Tabla 20. Resultados de la variable conciencia social según la frecuencia de la comunicación en el hogar.

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|-----------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| A veces | 11% | 33% | 56% |
| Frecuentemente | 11% | 40% | 49% |
| Nunca | 11% | 47% | 42% |
| Siempre | 11% | 24% | 65% |

En relación con la conciencia social, en la tabla 19 vemos que los niños y niñas que siempre hablan con sus padres presentan el porcentaje más alto de tristeza ante situaciones de injusticia (65%), en contraste con aquellos que nunca se comunican (42%), quienes muestran más indiferencia (47%). El grupo que habla frecuentemente también presenta bajos niveles de empatía (49% tristes y 40% indiferentes), lo que sugiere que no basta con una comunicación intermitente, sino que esta debe ser constante y significativa. Los que se comunican a veces alcanzan un 56% de respuestas empáticas, un valor intermedio.

Tabla 21. Resultados de la variable autogestión según la frecuencia de la comunicación en el hogar.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|-----------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| A veces | 22% | 69% | 9% |
| Frecuentemente | 44% | 53% | 3% |
| Nunca | 25% | 60% | 15% |
| Siempre | 23% | 70% | 7% |

En la autogestión, los mejores resultados presentados en la tabla 20 aparecen en los niños y niñas que siempre se comunican con sus padres (70% buena autogestión), seguidos de cerca

por quienes a veces se comunican (69%). Estos grupos reflejan que incluso un contacto limitado ya genera un efecto protector en la regulación emocional. En cambio, los niños y niñas que nunca hablan con sus padres presentan un 15% de mala gestión, y solo un 60% tiene buena gestión emocional y los que lo hacen frecuentemente alcanzan el mayor porcentaje de gestión parcial (44%), lo que indica dificultad para mantener un control constante.

Tabla 22. Resultados de la variable toma de decisiones según la frecuencia de la comunicación en el hogar.

| Etiquetas de fila | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|--------------------------|--|--|--|
| A veces | 13% | 6% | 82% |
| Frecuentemente | 28% | 11% | 61% |
| Nunca | 18% | 9% | 73% |
| Siempre | 14% | 3% | 83% |

En cuanto a la toma de decisiones, en la tabla se observa que el patrón más favorable se observa en los niños que siempre dialogan con sus padres (83% ninguna conducta agresiva), seguidos de los que se comunican a veces (82%). En contraste, los que lo hacen frecuentemente muestran los niveles más altos de conductas inadecuadas (39% han insultado, puesto apodos o golpeado), incluso por encima de quienes nunca conversan sobre sus emociones (27%).

Tabla 23. Resultados de la variable habilidades relacionales según la frecuencia de la comunicación en el hogar.

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| A veces | 69% | 18% | 12% |
| Frecuentemente | 47% | 53% | 0% |
| Nunca | 50% | 37% | 13% |
| Siempre | 74% | 12% | 15% |

Por último, en habilidades relacionales, se puede percibir en la tabla 22 que los niños que siempre dialogan con sus padres presentan los mejores resultados (74% respuestas asertivas). Los que se comunican a veces también muestran un nivel alto de asertividad (69%), con bajos porcentajes de conductas agresivas (18%) y pasivas (12%). En contraste, los que se comunican con frecuencia presentan el nivel más alto de respuestas agresivas (53%) y un porcentaje más bajo de asertividad (47%). Finalmente, los que nunca hablan con sus padres muestran un 50% de conductas asertivas, un 37% de agresivas y un 13% de pasivas.

5.2.2.5 Relaciones afectivas

Esta variable indaga sobre el tipo de relación afectiva que mantienen las niñas y los niños con sus figuras parentales, observando cómo influye esta relación en sus habilidades socioemocionales. Al cruzar esta variable con las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales, se identifican patrones claros que permiten establecer relaciones entre el entorno afectivo familiar y el desarrollo emocional y conductual en contextos escolares.

Tabla 24. *Resultados de la variable conciencia social según las expresiones de afecto en el hogar.*

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|--------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| A veces | 15% | 28% | 57% |
| No, nunca | 16% | 34% | 50% |
| Sí, siempre | 8% | 32% | 60% |

Los resultados de conciencia social en la Tabla 23 muestran que los niños y niñas que siempre reciben muestras de cariño de sus padres desarrollan niveles más altos de empatía frente al sufrimiento ajeno (60% tristeza), en comparación con quienes nunca reciben afecto (50%), grupo en el que además se incrementa la indiferencia (34%) y la felicidad inapropiada ante la

injusticia (16%). Los que reciben afecto a veces presentan un nivel intermedio de empatía (57% tristeza), aunque también mayores respuestas de felicidad (15%) Estos resultados indican que la expresión afectiva constante fortalece la sensibilidad social, mientras que su ausencia se asocia con indiferencia y reacciones menos empáticas.

Tabla 25. Resultados de la variable autogestión según las expresiones de afecto en el hogar.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|--------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| A veces | 23% | 66% | 11% |
| No, nunca | 31% | 44% | 25% |
| Sí, siempre | 24% | 69% | 7% |

En relación con la autogestión, los resultados expuestos en la tabla 24 muestran que los niños que siempre reciben expresiones de afecto presentan los mejores resultados (69% buena autogestión y solo 7% mala), lo que refleja un mejor control de las reacciones impulsivas. En contraste, aquellos que nunca reciben muestras de cariño presentan mayores dificultades (25% mala gestión y 31% parcial), y solo un 44% de buena gestión, evidenciando más conductas de descontrol. Los que reciben afecto a veces mantienen un nivel cercano al grupo positivo (66% buena autogestión), aunque con un 11% de mala gestión. En conjunto, el afecto parental actúa como un factor protector en el autocontrol emocional.

Tabla 26. Resultados de la variable toma de decisiones según las expresiones de afecto en el hogar.

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|--------------------|--|--|--|
| A veces | 14% | 5% | 81% |
| No, nunca | 31% | 25% | 44% |
| Sí, siempre | 13% | 4% | 83% |

En cuanto a la toma de decisiones responsables, en la tabla 25 vemos que los niños y niñas que siempre reciben muestras de cariño (83% nunca han agredido), seguidos de los que reciben afecto a veces (81%). En contraste, en el grupo que nunca recibe expresiones afectivas, solo el 44% reporta no haber agredido, mientras que un 25% lo hace con frecuencia y un 31% algunas veces, lo que revela una clara relación entre la falta de afecto y una mayor incidencia en conductas agresivas.

Tabla 27. *Resultados de la variable habilidades relaciones según las expresiones de afecto en el hogar.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| A veces | 72% | 18% | 10% |
| No, nunca | 63% | 26% | 13% |
| Sí, siempre | 69% | 17% | 13% |

Finalmente, en los resultados de habilidades relacionales expuestos en la tabla 26 se observa que los niños que reciben afecto constante tienden a mostrar mayores niveles de asertividad (69%), aunque también un 17% de respuestas agresivas y un 13% pasivas. Aquellos que reciben cariño a veces superan ligeramente a este grupo en asertividad (72%) y presentan menos conductas pasivas (10%), manteniendo un 18% de agresividad. Por su parte, los niños que nunca reciben muestras de afecto presentan los indicadores más bajos, con un menor porcentaje de respuestas asertivas (63%) y un incremento de las agresivas (26%).

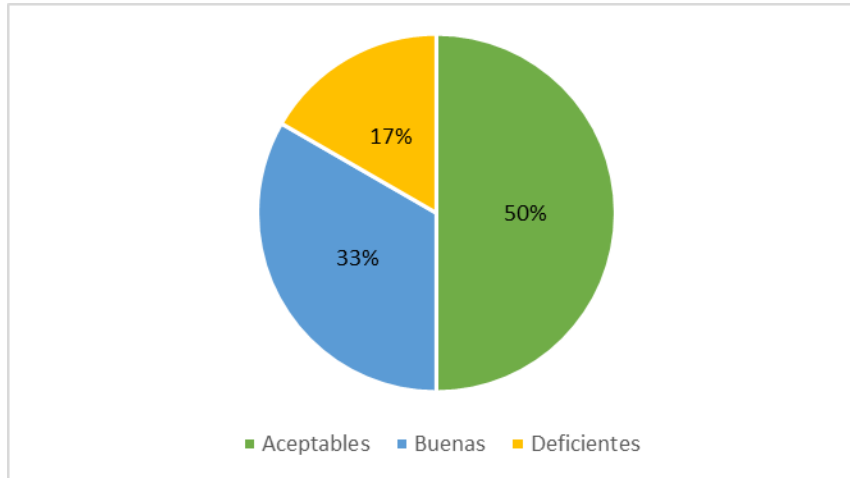
5.3 Entorno escolar

El segundo objetivo busca identificar los factores del entorno escolar que contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de básica primaria. Para ello, se aplicó una encuesta en la cual se evalúan las habilidades socioemocionales frente a diversas

situaciones de la vida cotidiana de los niños, así como otra dirigida a los docentes de la institución educativa con el fin de profundizar en el clima escolar.

5.3.1 Infraestructura

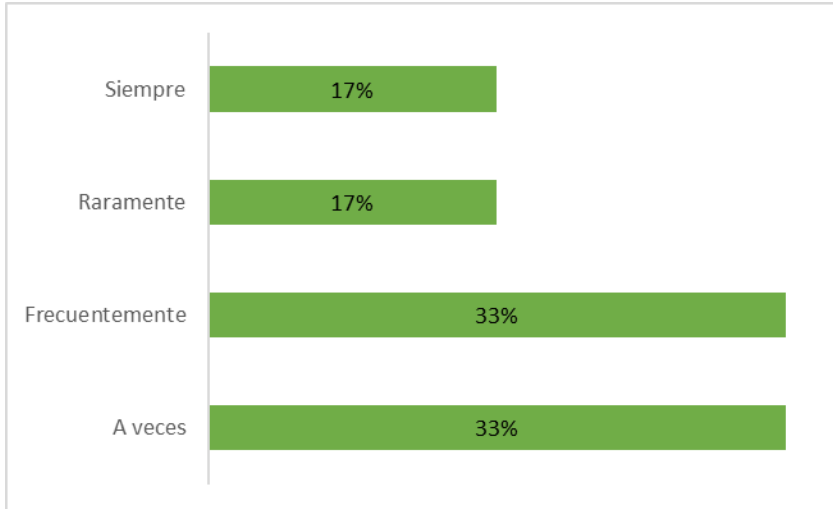
Figura 6. *Percepción de los docentes sobre las instalaciones y los espacios físicos de la escuela como facilitadores del aprendizaje estudiantil.*



En la Figura 6 se observa que el 50% de los docentes considera que las instalaciones escolares son aceptables, el 33% las califican como buenas y el 17% como deficientes. Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría percibe condiciones mínimamente adecuadas, no todos reconocen un entorno físico óptimo para favorecer el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes.

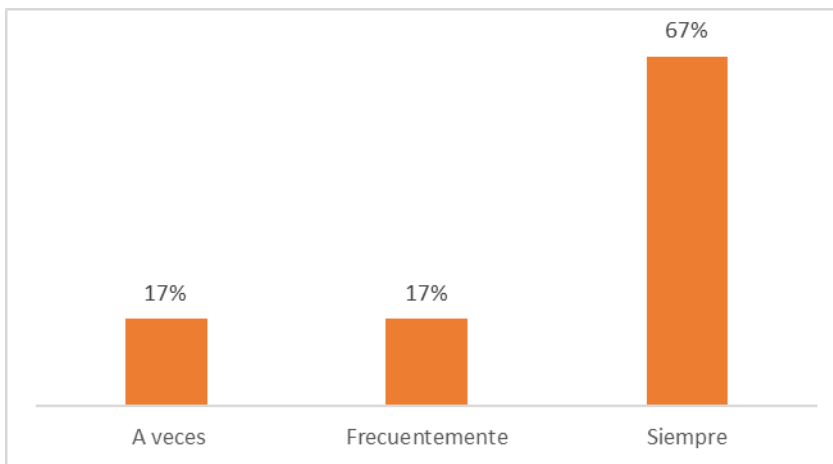
5.3.2 Clima escolar / interacción en aula

Figura 7. *Frecuencia con la que los docentes fomentan actividades de colaboración y trabajo en equipo en el aula.*



En relación con la frecuencia con la que los docentes fomentan actividades de colaboración y trabajo en equipo (Figura 7), las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 33% lo hacen frecuentemente, 33% a veces, 17% siempre y otro 17% raramente. Esta variabilidad muestra que, aunque la mayoría fomenta el trabajo colaborativo en alguna medida, no todos lo hacen de manera constante, lo que podría limitar el impacto positivo de estas dinámicas en la construcción de habilidades socioemocionales.

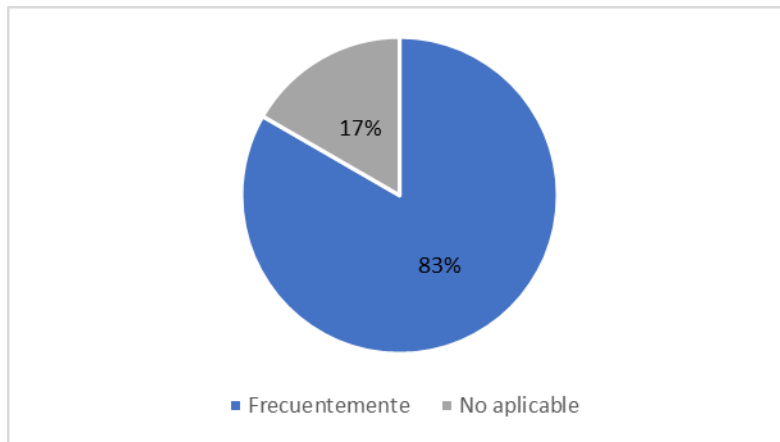
Figura 8. *Percepción de los docentes acerca de la relación de confianza con la mayoría de sus estudiantes.*



Respecto a la relación de confianza con los estudiantes (Figura 8), os resultados muestran un panorama favorable: el 67% de los docentes indica que siempre logran generar confianza, el 17% lo hacen frecuentemente y otro 17% a veces. Estos datos son altamente positivos, ya que la confianza docente-estudiante es clave para generar un ambiente seguro, donde los niños y niñas se sienten escuchados y acompañados.

5.3.3 Apoyo institucional

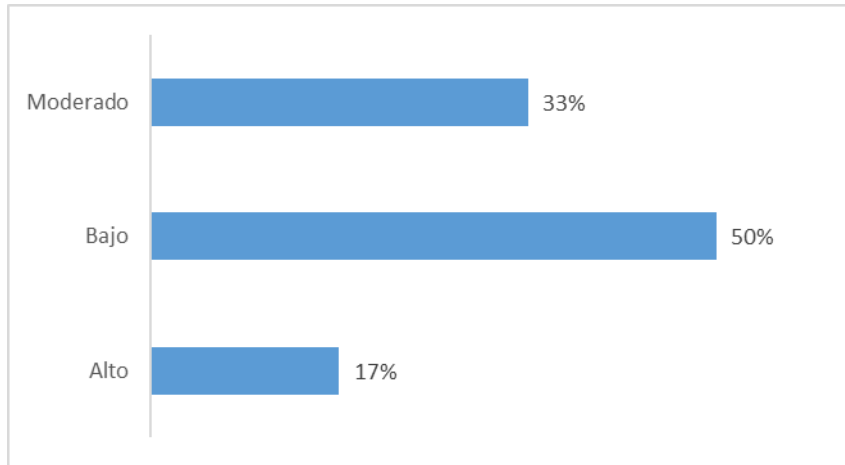
Figura 9. *Frecuencia de aplicación de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en la institución.*



Los resultados expuestos en la figura 9 evidencian un alto nivel de implementación de programas SEL: el 83% de los docentes manifiesta que se aplican con frecuencia, mientras que el 17% señala que la categoría no aplica. Este hallazgo refleja un compromiso institucional significativo en la integración de la educación socioemocional dentro de las prácticas pedagógicas.

5.3.4 Participación familiar

Figura 10. *Nivel de participación de las familias en actividades escolares relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.*



En cuanto a la implicación de las familias (figura 10), los docentes perciben un nivel bajo de participación en el 50% de los casos, un 33% lo ubica en un nivel moderado y solo un 17% lo califica como alto. Este resultado evidencia una brecha significativa entre el esfuerzo institucional y la participación familiar en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

5.4 Entorno socioeconómico de las familias

El tercer objetivo tiene como finalidad determinar la relación entre el entorno socioeconómico de las familias y el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de básica primaria. Para ello, se realizó una encuesta en la cual se evalúan las habilidades socioemocionales de los niños frente a diversas situaciones de la vida cotidiana, y otra dirigida a los padres de familia para profundizar en el entorno socioeconómico del hogar. Las respuestas obtenidas en ambas encuestas se relacionaron entre sí, generando los resultados que se presentan a continuación.

5.4.1 Tipo de vivienda

Tabla 28. *Resultados de la variable conciencia social según el tipo de vivienda en la que habitan.*

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|--------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Apartamento | 12% | 43% | 44% |
| Casa | 10% | 28% | 62% |
| Otro | 9% | 53% | 38% |
| Tipo cuarto | 16% | 53% | 31% |

Los resultados de la variable de conciencia social presentados en la tabla 27 muestran que los niños que viven en casas presentan los niveles más altos de empatía frente al sufrimiento ajeno (62% tristeza), lo que indica una mayor sensibilidad social en este grupo. En contraste, quienes habitan en apartamentos muestran un equilibrio entre empatía e indiferencia (44% tristeza y 43% nada), reflejando una tendencia más neutral. Los que residen en tipo cuarto o en otro tipo de vivienda reportan los niveles más bajos de empatía (31% y 38% tristeza respectivamente) y mayores respuestas de indiferencia (53%).

Tabla 29. Resultados de la variable autogestión según el tipo de vivienda en la que habitan.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|--------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Apartamento | 24% | 68% | 8% |
| Casa | 22% | 74% | 4% |
| Otro | 38% | 50% | 13% |
| Tipo cuarto | 31% | 50% | 19% |

En relación con la autogestión, en la tabla 28 se observa que los niños que viven en casas (74%) y apartamentos (68%) logran manejar mejor sus emociones sin reaccionar agresivamente, lo que refleja un mayor nivel de autorregulación. En contraste, quienes viven en tipo cuarto presentan mayores dificultades, con un 19% que afirma reaccionar de manera agresiva y un porcentaje significativo que solo logra una regulación parcial. Los que viven en otro tipo de

vivienda también presentan un nivel preocupante de autorregulación inconsistente, con un 38% que reporta reaccionar mal “a veces”.

Tabla 30. *Resultados de la variable toma de decisiones según el tipo de vivienda en la que habitan.*

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|--------------------|--|--|--|
| Apartamento | 13% | 4% | 83% |
| Casa | 8% | 2% | 90% |
| Otro | 31% | 0% | 69% |
| Tipo cuarto | 6% | 6% | 88% |

En cuanto a los resultados de la toma de decisiones responsables mostrados en la tabla 29, los niños que viven en casas presentan los mejores indicadores, con un 90% que reporta no haber ejercido conductas agresivas, seguidos de los que habitan en apartamentos (83%). Los que viven en tipo cuarto (88% ninguna vez) muestran niveles cercanos al grupo positivo, aunque con un 6% que admite hacerlo con mucha frecuencia siendo el porcentaje más alto. Los que viven en otro tipo de vivienda reflejan un panorama menos favorable: solo el 69% nunca ha ejercido agresiones, mientras que un 31% lo ha hecho algunas veces.

Tabla 31. *Resultados de la variable habilidades relacionales según el tipo de vivienda en la que habitan.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|--------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Apartamento | 61% | 24% | 16% |
| Casa | 68% | 14% | 19% |
| Otro | 69% | 31% | 0% |
| Tipo cuarto | 63% | 38% | 0% |

Por último, los resultados de habilidades relacionales expuestos en la tabla 30, revelan que en lo que respecta a la resolución de conflictos los niños que habitan en casas reportan un

mayor nivel de respuestas asertivas (68%) y menor agresividad (14%). Los que viven en apartamentos presentan un porcentaje más bajo de asertividad (61%) y un incremento en las respuestas agresivas (24%). En los casos de otro tipo de vivienda y tipo cuarto, los resultados son más preocupantes: aunque muestran niveles relativamente altos de asertividad (69% y 63%), presentan también los índices más altos de agresividad (31% y 38% respectivamente), con ausencia de respuestas pasivas.

5.4.2 Nivel educativo padre del estudiante

Tabla 32. *Resultados de la variable conciencia social según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.*

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Educación técnica | 6% | 22% | 72% |
| Posgrado | 0% | 0% | 100% |
| Primaria completa | 9% | 41% | 50% |
| Primaria incompleta | 3% | 46% | 51% |
| Secundaria completa | 13% | 37% | 50% |
| Secundaria incompleta | 6% | 43% | 51% |
| Universitaria completa | 34% | 31% | 34% |

En relación con la conciencia social, los resultados presentados en la Tabla 31 muestran que la empatía frente a situaciones de injusticia está presente en todos los niveles educativos de los padres, aunque con matices importantes. Los hijos de padres con posgrado (100%) y educación técnica (72%) reportan los niveles más altos de tristeza, lo que sugiere una mayor conciencia social y sensibilidad hacia las experiencias de los demás. En contraste, en los niveles educativos más bajos, como primaria incompleta y secundaria, si bien predomina la tristeza, aumentan las respuestas de indiferencia (opción “nada”).

Tabla 33. *Resultados de la variable autogestión según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.*

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|-------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Educación técnica | 25% | 75% | 0% |
| Posgrado | 0% | 100% | 0% |
| Primaria completa | 25% | 68% | 7% |
| Primaria incompleta | 25% | 73% | 3% |
| Secundaria completa | 23% | 67% | 10% |
| Secundaria incompleta | 25% | 71% | 4% |
| Universitaria completa | 25% | 69% | 6% |

En cuanto a la autogestión (Tabla 32), se observa que los hijos de padres con posgrado destacan con el 100% indicando que no reaccionan de forma agresiva, evidenciando una autogestión altamente desarrollada. Asimismo, los hijos de padres con educación técnica (75%) y universitaria completa (69%) presentan niveles favorables de regulación emocional. En los niveles de primaria y secundaria, tanto completa como incompleta, aunque la mayoría responde “no” (entre 67% y 73%) mostrando buena gestión, aparecen porcentajes más elevados en las respuestas “sí” y “a veces”, lo que indica una mayor presencia de reacciones impulsivas o agresivas.

Tabla 34. *Resultados de la variable toma de decisiones según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.*

| Etiquetas de fila | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|-------------------------------|--|--|--|
| Educación técnica | 13% | 0% | 88% |
| Posgrado | 0% | 0% | 100% |
| Primaria completa | 11% | 7% | 82% |
| Primaria incompleta | 10% | 5% | 85% |
| Secundaria completa | 10% | 2% | 88% |
| Secundaria incompleta | 4% | 0% | 96% |
| Universitaria completa | 13% | 0% | 88% |

Respecto a la toma de decisiones responsables, en la tabla 33 se puede evidenciar que los niños con padres de posgrado (100%) son quienes muestran el mejor comportamiento prosocial, ya que ninguno reporta conductas agresivas. También los de padres con universitaria completa, técnica y secundaria completa (88%) mantienen altos niveles de decisiones responsables. En contraste, los hijos de padres con primaria completa (18%) y primaria incompleta (15%) presentan mayor proporción de respuestas en “algunas veces” y “muchas veces”, lo cual refleja una mayor incidencia de conductas de agresión verbal o física en este grupo.

Tabla 35. Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante.

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Educación técnica | 82% | 0% | 19% |
| Posgrado | 100% | 0% | 0% |
| Primaria completa | 75% | 22% | 4% |
| Primaria incompleta | 70% | 26% | 5% |
| Secundaria completa | 63% | 21% | 17% |
| Secundaria incompleta | 50% | 21% | 29% |
| Universitaria completa | 79% | 6% | 15% |

Por último, en la variable de habilidades relacionales, en la tabla 34 los mejores resultados se observan en los hijos de padres con posgrado (100% asertivas) y educación técnica (82% asertivas), quienes muestran una clara tendencia a resolver conflictos de manera pacífica y comunicativa. También los de padres con universitaria completa (79%) presentan un predominio del asertividad. En cambio, en los niveles más bajos como primaria incompleta (26% agresivas, 5% pasivas) y secundaria incompleta (21% agresivas, 29% pasivas) se observan más respuestas agresivas y pasivas, lo que indica mayores dificultades en la resolución adecuada de conflictos.

5.4.3 Nivel educativo madre del estudiante

Tabla 36. Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.

| | Feliz. | Nada. | Triste. |
|---------------------------------|---------------|--------------|----------------|
| Educación técnica | 12% | 32% | 57% |
| Posgrado | 31% | 50% | 19% |
| Primaria completa | 17% | 67% | 17% |
| Primaria incompleta | 8% | 33% | 58% |
| Secundaria completa | 11% | 41% | 49% |
| Secundaria incompleta | 4% | 29% | 67% |
| Universitaria completa | 21% | 28% | 51% |
| Universitaria incompleta | 0% | 38% | 63% |

En cuanto a la conciencia social, en la tabla 35 se observa una tendencia diversa según el nivel educativo de la madre. Los niños con madres que alcanzaron primaria incompleta (58%) o secundaria incompleta (67%) presentan los niveles más altos de tristeza, lo cual refleja mayor empatía frente a situaciones de injusticia o sufrimiento ajeno. También destacan los hijos de madres con universitaria completa (51%) e incompleta (63%), y los de educación técnica (57%), que mantienen porcentajes elevados de respuestas empáticas. En contraste, los hijos de madres con posgrado (50%) y primaria completa (67%) muestran mayor indiferencia, lo que puede sugerir una menor percepción del sufrimiento de los otros.

Tabla 37. Resultados de la variable autogestión según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Educación técnica | 19% | 79% | 2% |
| Posgrado | 38% | 25% | 38% |
| Primaria completa | 50% | 42% | 8% |
| Primaria incompleta | 33% | 58% | 8% |
| Secundaria completa | 24% | 67% | 9% |
| Secundaria incompleta | 17% | 79% | 4% |

| | | | |
|---------------------------------|-----|-----|-----|
| Universitaria completa | 31% | 69% | 0% |
| Universitaria incompleta | 13% | 75% | 13% |

En relación con la autogestión emocional (Tabla 36), también se observan contrastes importantes. Los hijos de madres con secundaria incompleta (79% no reaccionan de manera agresiva, 4% sí) y educación técnica (79% no, 2% sí) presentan un mejor manejo emocional, lo que refleja mayor capacidad de autorregulación. En cambio, los hijos de madres con posgrado muestran una distribución preocupante (38% sí reaccionan de forma agresiva y 38% a veces), lo cual refleja dificultades en el control emocional a pesar del alto nivel educativo. De forma similar, en los niveles de primaria completa (50%) e incompleta (33%) se observa un alto porcentaje de respuestas ‘a veces’, lo que sugiere una mayor tendencia a reacciones impulsivas reacciones emocionales desproporcionadas.

Tabla 38. *Resultados de la variable toma de decisiones según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.*

| Etiquetas de fila | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|---------------------------------|--|--|--|
| Educación técnica | 4% | 0% | 96% |
| Posgrado | 13% | 13% | 75% |
| Primaria completa | 8% | 8% | 83% |
| Primaria incompleta | 50% | 0% | 50% |
| Secundaria completa | 12% | 3% | 85% |
| Secundaria incompleta | 4% | 8% | 88% |
| Universitaria completa | 13% | 0% | 88% |
| Universitaria incompleta | 13% | 13% | 75% |

Respecto a la toma de decisiones responsables, en la tabla 37 se observa que los niveles más favorables aparecen en los hijos de madres con educación técnica (96% ninguna vez han realizado acciones agresivas), universitaria completa (88%), y secundaria completa (85%), lo que refleja un predominio de conductas prosociales. En contraste, los hijos de madres con primaria

incompleta (50% ninguna vez, 50% algunas veces), posgrado (75% ninguna vez, 13% algunas, 13% muchas) y universitaria incompleta (75% ninguna vez, 13% algunas, 13% muchas) presentan más incidencia de conductas agresivas.

Tabla 39. *Resultados de la variable habilidades relacionales según el nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Educación técnica | 57% | 16% | 27% |
| Posgrado | 38% | 63% | 0% |
| Primaria completa | 42% | 42% | 17% |
| Primaria incompleta | 42% | 58% | 0% |
| Secundaria completa | 71% | 15% | 15% |
| Secundaria incompleta | 87% | 13% | 0% |
| Universitaria completa | 56% | 38% | 6% |
| Universitaria incompleta | 63% | 0% | 38% |

Por último, en cuanto a las habilidades relacionales, en la tabla 38 se expone que los niños con madres de secundaria incompleta (87% asertivas, 13% agresivas) y secundaria completa (71% asertivas, 15% agresivas, 15% pasivas) destacan por sus respuestas asertivas, mostrando mejores estrategias para resolver conflictos de forma pacífica. En cambio, los hijos de madres con posgrado (63% agresivas, 38% asertivas) y con primaria incompleta (58% agresivas, 42% asertivas) presentan mayores índices de agresión en la resolución de conflictos. En niveles intermedios como universitaria completa (56% asertivas, 38% agresivas, 6% pasivas) y educación técnica (57% asertivas, 16% agresivas, 27% pasivas) se observa un equilibrio entre respuestas positivas y negativas.

5.4.4 Acceso a servicios de salud

Tabla 40. *Resultados de la variable conciencia social según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.*

| Etiquetas de fila | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|--------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Contributivo | 12% | 38% | 51% |
| No tiene | 13% | 56% | 31% |
| Subsidiado | 11% | 38% | 51% |

En relación con la variable de conciencia social, en la tabla 39 se percibe que los niños afiliados al régimen contributivo (51%) y subsidiado (51%) muestran mayores niveles de empatía, reflejados en sentirse tristes frente a situaciones de injusticia o maltrato hacia sus pares. En contraste, quienes no tienen acceso a servicios de salud evidencian un nivel más bajo de conciencia social (31% tristes y 56% indiferentes), lo que refleja una tendencia preocupante hacia la indiferencia ante el sufrimiento ajeno.

Tabla 41. *Resultados de la variable autogestión según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.*

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Contributivo | 35% | 61% | 4% |
| No tiene | 25% | 38% | 38% |
| Subsidiado | 20% | 72% | 7% |

En términos de autogestión emocional, los resultados presentados en la tabla 40 se evidencia que los niños del régimen subsidiado (72% no reaccionan de manera agresiva) y contributivo (61%) muestran mayor control emocional ante situaciones de enojo, con un bajo porcentaje de conductas impulsivas (7% y 4%, respectivamente). En cambio, los que no tienen acceso a servicios de salud presentan una situación preocupante: 38% reconocen reaccionar de manera agresiva y solo el 38% logra no hacerlo.

Tabla 42. *Resultados de la variable toma de decisiones según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.*

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|---------------------|--|--|--|
| Contributivo | 18% | 0% | 82% |
| No tiene | 13% | 0% | 88% |
| Subsidiado | 8% | 5% | 87% |

En cuanto a la toma de decisiones responsables se observa en la tabla 41 un patrón positivo en todos los grupos. Los niños con régimen subsidiado (87%) y contributivo (82%) reportan en su mayoría no haber realizado conductas agresivas, mostrando una tendencia a actuar de forma prosocial. Incluso los que no tienen acceso a servicios de salud (88%) reportan un buen nivel en este aspecto, aunque con una ligera mayor proporción de respuestas en “algunas veces” (13%).

Tabla 43. *Resultados de la variable habilidades relacionales según el acceso a servicios de salud de los estudiantes.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Contributivo | 59% | 19% | 23% |
| No tiene | 38% | 50% | 13% |
| Subsidiado | 67% | 20% | 12% |

Las diferencias más notorias se observan en la variable habilidades relacionales (Tabla 42), donde los niños del régimen subsidiado (67% asertivas) muestran el mejor desempeño, seguidos por los del contributivo (59% asertivas). En contraste, los que no tienen acceso a salud evidencian mayores dificultades, con un 50% de respuestas agresivas y solo un 38% de asertivas, lo que revela problemas en la resolución pacífica de conflictos.

5.4.5 Ocupación de la madre

Tabla 44. *Resultados de la variable conciencia social según la ocupación de la madre.*

| Etiquetas de fila | Feliz | Nada | Triste |
|--------------------------|--------------|-------------|---------------|
|--------------------------|--------------|-------------|---------------|

| | (contrario a la empatía) | (indiferencia) | (respuesta empática) |
|---|--------------------------|----------------|----------------------|
| Sector informal / oficios independientes | 24% | 41% | 35% |
| Trabajo formal | 11% | 48% | 41% |

En relación con la conciencia social (Tabla 42), se observa que los niños con madres que trabajan en el sector informal muestran una distribución más equilibrada entre tristeza (35%) e indiferencia (41%), con un 24% que incluso manifiestan sentirse felices frente a situaciones de maltrato o injusticia, lo que podría reflejar un menor desarrollo empático en determinados casos. En contraste, los hijos de trabajadoras formales presentan un porcentaje mayor de tristeza (41%), aunque también altos niveles de indiferencia (48%).

Tabla 45. Resultados de la variable autogestión según la ocupación de la madre.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|---|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Sector informal / oficios independientes | 23% | 61% | 16% |
| Trabajo formal | 31% | 66% | 3% |

En cuanto a la autogestión emocional, se observa en la tabla 44 que los hijos de trabajadoras formales reportan mayor capacidad de control (66% no reaccionan de manera agresiva) y niveles muy bajos de respuestas impulsivas (3% sí). Por su parte, en el sector informal el panorama es más crítico: aunque el 61% logra manejar adecuadamente sus emociones, el 16% reconoce reaccionar de manera agresiva y el 23% lo hace ocasionalmente, evidenciando mayor vulnerabilidad en el manejo del enojo o la frustración.

Tabla 46. Resultados de la variable toma de decisiones según la ocupación de la madre.

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|---|---|---------------------------------|---|
| Sector informal / oficios independientes | 8% | 3% | 89% |

| | | | |
|-----------------------|-----|----|-----|
| Trabajo formal | 20% | 7% | 77% |
|-----------------------|-----|----|-----|

Respecto a la toma de decisiones responsables se observa en la tabla 45 un mejor desempeño en los niños con madres que se desempeñan en el sector informal, donde el 89% afirma no haber ejercido conductas agresivas recientemente, y solo un 11% reconoce haberlo hecho alguna vez. En cambio, entre los hijos de trabajadoras formales, el 77% indica no haber realizado conductas agresivas, pero un 27% sí lo ha hecho, ya sea algunas (20%) o muchas veces (7%).

Tabla 47. Resultados de la variable habilidades relacionales según la ocupación de la madre.

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Sector informal / oficios independientes | 64% | 20% | 16% |
| Trabajo formal | 62% | 18% | 20% |

En cuanto a las habilidades relacionales, los resultados expuestos en la tabla 46 son bastante similares entre ambos grupos. Los hijos de madres del sector informal presentan un 64% de respuestas asertivas, un 20% agresivas y un 16% pasivas. Los de trabajadoras formales reportan 62% de conductas asertivas, 18% agresivas y 20% pasivas. En general, ambos contextos favorecen el desarrollo de habilidades relacionales adecuadas, aunque con una proporción significativa de respuestas no asertivas que revela la necesidad de fortalecer la resolución pacífica de conflictos.

5.4.6 Ocupación del padre

Tabla 48. Resultados de la variable conciencia social según la ocupación del padre.

| | Feliz (contrario a la empatía) | Nada (indiferencia) | Triste (respuesta empática) |
|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Sector informal / oficios | 13% | 42% | 47% |

| | | | |
|-----------------------|-----|-----|-----|
| independientes | | | |
| Trabajo formal | 13% | 32% | 55% |

Los resultados de la variable conciencia social presentados en la Tabla 47, muestran que los hijos de padres que trabajan en el sector informal muestran un 47% de respuestas de tristeza frente a situaciones de injusticia, lo que refleja sensibilidad empática, aunque un 42% manifiesta que no siente nada, lo que sugiere cierta indiferencia. En el caso de los padres trabajadores formales, se observa un perfil más empático (55% triste), acompañado de un menor nivel de indiferencia (32%).

Tabla 49. Resultados de la variable autogestión según la ocupación del padre.

| | A veces (autogestión parcial) | No (Buena autogestión) | Si (mala autogestión) |
|---|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Sector informal / oficios independientes | 24% | 72% | 5% |
| Trabajo formal | 27% | 70% | 3% |

En cuanto a los resultados de la autogestión emocional expuestos en la tabla 48, ambos grupos presentan resultados similares. Los hijos de padres del sector informal muestran un 72% que no reaccionan de manera agresiva, frente a un 70% en los de padres trabajadores formales. Las respuestas impulsivas (sí) son bajas en ambos grupos (5% y 3%, respectivamente). Sin embargo, el grupo del sector informal reporta menos frecuencia en “a veces” (24%) que el formal (27%).

Tabla 50. Resultados de la variable toma de decisiones según la ocupación del padre.

| | Algunas veces (Bajo nivel de responsabilidad) | Muchas veces (Nivel intermedio) | Ninguna vez (Alto nivel de responsabilidad) |
|---|--|--|--|
| Sector informal / oficios independientes | 7% | 2% | 92% |
| Trabajo formal | 13% | 2% | 85% |

Respecto a los resultados de la variable toma de decisiones responsables, en la tabla 49 se evidencia que los niños de padres del sector informal reportan mejores indicadores: un 92% afirma no haber ejercido acciones negativas, frente a un 85% en los hijos de padres formales. En el grupo formal se observa mayor presencia de conductas agresivas ocasionales (13% algunas veces y 2% muchas).

Tabla 51. *Resultados de la variable habilidades relacionales según la ocupación del padre.*

| | Respuestas asertivas | Respuestas agresivas | Respuestas pasivas |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Sector informal / oficios independientes | 69% | 15% | 15% |
| Trabajo formal | 78% | 15% | 6% |

Por último, en cuanto a los resultados de la variable de las habilidades relacionales observados en la tabla 50, los hijos de padres con trabajos formales muestran un mejor desempeño: 78% de respuestas asertivas, frente al 69% en el sector informal. Además, presentan menor proporción de conductas pasivas (6% vs. 15%), aunque ambos grupos comparten el mismo nivel de respuestas agresivas (15%).

6. Discusión

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos presentados en el capítulo anterior. Dicho análisis se orienta según los objetivos específicos de la investigación y permite comprender de

manera integral la relación entre los contextos familiar, escolar y socioeconómico, y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C.

La organización del capítulo se estructura en tres ejes: el contexto familiar, el contexto escolar y el contexto socioeconómico, cada uno de los cuales se examina en función de las dimensiones de conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales. Este análisis, sustentado en los resultados, constituye la base para las conclusiones que se presentarán en capítulos posteriores.

Desde la perspectiva teórica de Bronfenbrenner (1979), los resultados de esta investigación confirman la interdependencia entre los distintos sistemas que rodean al niño — familia, escuela y comunidad—. Se evidencia que las diferencias en el desarrollo socioemocional no pueden comprenderse de forma aislada, sino como el resultado de la interacción entre los microsistemas (familia y escuela) y los macrosistemas (condiciones socioeconómicas y culturales).

6.1 Relación entre la estructura y las dinámicas familiares con el desarrollo de habilidades socioemocionales

El análisis del contexto familiar permitió identificar cómo la estructura, las dinámicas, la autoridad, la comunicación y las expresiones afectivas influyen en el desarrollo socioemocional de los niños.

6.1.1 Estructura familiar

En cuanto a la estructura familiar, se identificó que los niños y niñas provenientes de familias nucleares y extensas presentan mejores indicadores de empatía (58.3% y 61.3%),

autogestión (68% 69%) y toma de decisiones responsables (81.5% y 80.5%), en comparación con aquellos de familias monoparentales, quienes evidenciaron mayores dificultades en la regulación emocional (60%) y un predominio de conductas agresivas (30%). Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones que destacan la influencia de la estructura familiar en el desarrollo socioemocional de los niños, en donde se plantea que los niños que viven en familias con estructura intacta tienen un desarrollo socioemocional más alto, y que la estructura familiar nuclear constituye un factor protector frente a los problemas psicosociales infantiles (Núñez Vera & Merino Escobar, 2007) (Kuruczova, Klanova, Jarkovsky, Pikhart, & Bienertova-Vasku, 2020).

Asimismo, los niños y niñas que provienen de familias extensas tienen mayores probabilidades de desarrollar sus habilidades sociales, al poder interactuar con distintos miembros de la familia, quienes contribuyen a fortalecer la comunicación, empatía y confianza, y por ende el desarrollo social (Horna-Clavo, Arhuis-Inca, & Bazalar-Palacios, 2020).

En contraste, la estructura familiar monoparental se asocia con mayores dificultades prosociales (Kuruczova, Klanova, Jarkovsky, Pikhart, & Bienertova-Vasku, 2020). Se observa que los niños pertenecientes a familias monoparentales poseen menos experiencias afectivas, de cuidados, de supervisión y de contacto con sus padres, lo cual genera un impacto significativo en su comportamiento, relacionadas con actitudes y conductas adversas o de riesgo, más violentas, peligrosas y/o destructivas (Núñez Vera & Merino Escobar, 2007). Dichos factores inciden negativamente en el desarrollo socioemocional de los niños, teniendo en cuenta el papel fundamental que desempeña la familia en la infancia, y en el fortalecimiento de estas habilidades.

6.1.2 Dinámicas familiares

6.1.2.1 Comunicación. La comunicación parental se entiende como un proceso bidireccional que facilita el intercambio activo de información, emociones y perspectivas entre padres e hijos (Peces Gómez & Guevara Ingelmo, 2022). En los resultados encontrados se evidencia que los niños que mantienen una comunicación constante y significativa con sus padres, poseen un desarrollo más sólido de las habilidades socioemocionales, mayor empatía (65%), autogestión (70%), toma de decisiones (83% ninguna conducta agresiva), y respuestas asertivas (74%). En comparación con la ausencia o la simple frecuencia intermitente del diálogo, poseen menor empatía (42%) y autogestión (60%), y más respuestas agresivas 37%. Por lo tanto, se concluye que el contacto regular favorece la conciencia social, la autogestión, la toma de decisiones y las habilidades relacionales, ya que proporciona un espacio estable de acompañamiento emocional y guía.

Los datos encontrados concuerdan con diversas investigaciones, que plantean que una comunicación parental efectiva fortalece el desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los niños. Un entorno familiar basado en el apoyo y diálogo constante fomenta un ambiente de comprensión mutua que favorece tanto el vínculo afectivo como el desarrollo de competencias comunicativas (Rosales-Guale & Cortez-Clavijo , 2025). Proporciona a los niños herramientas clave para desarrollar habilidades sociales y desenvolverse en diversos entornos, facilitando una comunicación más efectiva con sus pares, mejorando su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, y permitiéndoles gestionar mejor los conflictos (Rosales-Guale & Cortez-Clavijo , 2025).

6.1.2.2 La autoridad familiar. Los datos evidencian que la forma en que se distribuye la autoridad en el hogar influye de manera significativa en el desarrollo de las habilidades

socioemocionales de los niños. La toma de decisiones en conjunto por ambos padres se asocia con mejores niveles de autogestión (75% con buena autogestión), toma de decisiones (85% ninguna vez ha ejercido conductas agresivas) y habilidades relacionales (74% conductas asertivas). En contraste, cuando la autoridad es ejercida de forma individual, ya sea por el padre, la madre o los abuelos, se observan mayores dificultades, reflejadas en incrementos de indiferencia, conductas agresivas y respuestas poco asertivas. Esto sugiere que el ejercicio unilateral de la autoridad puede limitar el desarrollo de competencias emocionales y sociales, mientras que los modelos colaborativos y participativos potencian un entorno más favorable para el bienestar socioemocional infantil.

6.1.2.3 Norma. Los resultados muestran que la existencia y el cumplimiento de normas en el hogar influye de manera diferente en las dimensiones de las habilidades socioemocionales. En el ámbito de la conciencia social, la presencia de reglas claras y estrictas favorece una mayor empatía frente a la injusticia (68% que manifiesta tristeza), mientras que la ausencia de normas se relaciona con indiferencia (41%) y menor sensibilidad (45%). Sin embargo, en la autogestión y en las habilidades relacionales, los mejores resultados no se concentran exclusivamente en un solo grupo: tanto los niños de hogares sin reglas claras como aquellos con normas estrictamente cumplidas presentan altos niveles de regulación emocional y asertividad. Finalmente, en la toma de decisiones, los porcentajes de conductas responsables se mantienen elevados en todos los contextos, con ligeras ventajas para quienes viven en hogares sin reglas claras o con normas estrictas. En conjunto, los datos evidencian que la claridad y el cumplimiento de reglas favorecen principalmente la empatía y la sensibilidad social.

En concordancia con las investigaciones que han abordado este tema, exponen que las normas instituidas claramente y en coherencia con su aplicación, se relaciona positivamente con

la empatía y con el comportamiento prosocial. De igual modo, destacan que el tipo de normas establecidas en una familia, los recursos y los métodos utilizados para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, constituyen elementos fundamentales para el desarrollo personal, la interiorización de valores, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la capacidad de toma de decisiones en pro de la resolución de conflictos (Cuervo Martinez, 2009).

6.1.2.4 Límites familiares. Los datos hallados reflejan que el modo en que los padres establecen y manejan los límites impacta directamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. Los niños a quienes se les permite resolver por sí mismos sus errores, se evidencia una mayor sensibilidad social (88%), autogestión (84%) y toma de decisiones responsables (88%), aunque este estilo también se asocia con un ligero aumento de conductas pasivas en las interacciones. El diálogo reflexivo favorece la autogestión y reduce conductas agresivas, pero no logra niveles tan altos de empatía ni de asertividad como los niños que se les brinda autonomía. En contraste, el castigo resulta ser el estilo menos favorable, pues se asocia con niveles más bajos de empatía (57%), mayor indiferencia ante la injusticia (31%), menor regulación emocional (63%) y presencia más alta de conductas agresivas (23% alguna o muchas veces ha tenido estas conductas). En conjunto, estos resultados sugieren que los límites que promueven la autonomía y la reflexión fortalecen las competencias socioemocionales.

Las investigaciones señalan que establecer límites claros y consistentes, involucrar a los niños en la resolución de problemas y utilizar la comunicación abierta y el refuerzo positivo para guiar su comportamiento facilita su desarrollo emocional y social (Pascual-Ochando, H, 2024). Estas prácticas permiten a los niños a identificar y expresar sus emociones de manera adecuada, al tiempo que aprenden estrategias para manejar la frustración y el enojo. Además, favorece el

aprendizaje de habilidades sociales, dado que los niños aprenden a considerar las perspectivas de los demás y a resolver conflictos de manera constructiva, sentando las bases para establecer relaciones sanas en el futuro (Pascual Ochoa, 2024).

Por el contrario, se sostiene que la implementación de prácticas de crianza inadecuadas —como el afecto negativo, el uso de castigos y el control autoritario— incrementa la probabilidad de que los hijos manifiesten dificultades de conducta tanto externas como internas. En particular, el afecto negativo incide en la presencia de conductas agresivas, dificultades de atención y problemas de comportamiento (Cuervo Martínez, 2009).

6.1.2.5 Relaciones afectivas. Los resultados muestran que la presencia de relaciones afectivas constantes en el hogar constituye un factor protector clave para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los niños que siempre reciben muestras de cariño no solo presentan mayores niveles de empatía y sensibilidad frente a la injusticia (60%), sino también mejor autogestión y mayor control de impulsos (69%), lo que se refleja en una menor incidencia de conductas agresivas y en decisiones más responsables. En contraste, la ausencia de expresiones afectivas se asocia con mayores dificultades en la regulación emocional (25% mala gestión emocional), respuestas indiferentes (34%) o incluso inadecuadas ante el sufrimiento ajeno, así como un incremento en comportamientos agresivos (25% lo hace con frecuencia y un 31% algunas veces). En conjunto, los datos demuestran que el afecto parental, especialmente cuando es constante, fortalece la empatía, la autorregulación y la calidad de las relaciones sociales, mientras que su ausencia puede afectar el desarrollo socioemocional infantil.

Moneta (2014), plantea la importancia del vínculo afectivo entre padres e hijos en el desarrollo emocional, pues, un apego seguro favorece la confianza, la regulación emocional y la

resiliencia en los niños, mientras que un apego inseguro o desorganizado puede generar dificultades emocionales y de relación social.

Estos hallazgos se relacionan con la teoría del apego de Bowlby y Ainsworth, la cual sostiene que las experiencias tempranas con los cuidadores determinan la capacidad de los niños para desarrollar confianza, regulación emocional y empatía. Esta investigación respalda dicha teoría, mostrando que las familias donde existen vínculos afectivos seguros, comunicación constante y límites flexibles tienden a formar niños con mayores niveles de autogestión y sensibilidad social. Por tanto, la calidad del vínculo afectivo familiar se configura como un eje central del desarrollo socioemocional.

6.2 Factores del entorno escolar que contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales

En el ámbito escolar se evidenció que un clima de confianza entre docentes y estudiantes, así como la implementación de programas de educación socioemocional, contribuyen de manera positiva al desarrollo de competencias emocionales. No obstante, la baja participación de las familias en los procesos institucionales constituye una barrera significativa, dado que una débil articulación entre familia y escuela limita el impacto de los programas socioemocionales en el contexto Colombiano.

6.2.1 Infraestructura

Los datos reflejan que la infraestructura escolar, aunque en su mayoría es considerada aceptable (50%) o buena (33%), no se percibe como un espacio plenamente óptimo para favorecer el bienestar socioemocional y aún presenta limitaciones que podrían afectar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Los resultados reflejan que la percepción de los docentes sobre la infraestructura escolar se concentra principalmente en un nivel mínimo

aceptable, ya que la mitad la califica como aceptable y buena, mientras que una minoría la considera deficiente (17%). Esto indica que, si bien la mayoría reconoce condiciones mínimamente adecuadas para el funcionamiento institucional, aún persisten limitaciones, las cuales podrían impactar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El espacio físico debe concebirse como un elemento activo dentro del proceso educativo, que influye en el aprendizaje tanto académico como socioemocional, lo que hace indispensable que la organización y diseño tengan una planificación consciente. Este ambiente debería estar alineado con el proyecto educativo institucional y con sus enfoques pedagógicos. No obstante, con frecuencia es la propia infraestructura la que condiciona el desarrollo de los programas, las actividades y los modelos de enseñanza. Asimismo, el mobiliario y los materiales didácticos desempeñan un papel decisivo, ya que su adecuada utilización puede favorecer o dificultar el cumplimiento de los objetivos, contenidos, actitudes y valores propuestos en los centros educativos (Laorden Gutiérrez & Pérez López, 2002).

6.2.2 Clima escolar / interacción en aula

Los resultados muestran que el clima escolar y la interacción en el aula presentan fortalezas como áreas de mejora. Por un lado, el fomento de actividades de colaboración y trabajo en equipo no se desarrolla de manera uniforme entre los docentes, ya que solo una minoría las implementa siempre (17%). La falta de constancia podría limitar el potencial de estas prácticas para fortalecer las habilidades socioemocionales. En contraste, la relación de confianza con los estudiantes presenta un panorama más favorable, la mayoría de los docentes afirma lograr este vínculo de manera permanente (67%), lo que constituye un aspecto fundamental para consolidar un ambiente escolar seguro, respetuoso y motivador. En conjunto, los datos destacan

la solidez del vínculo docente-estudiante, pero también la necesidad de fortalecer la constancia en la implementación del trabajo colaborativo dentro del aula.

Durante los primeros años de la escuela, el aula es el principal contexto social de los niños fuera del hogar. Las interacciones positivas con los maestros y los compañeros brindan una sensación de confianza y bienestar que son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los niños. El tener relaciones cercanas y de confianza con los maestros y compañeros les brindan mayor seguridad emocional y apoyo para conductas sociales saludables, autoestima positiva, bienestar emocional, mejor autoconcepto social y un mayor gusto y compromiso con la escuela. Además, se ha descubierto que las relaciones maestro-niño positivas protegen a los niños de desarrollar problemas emocionales a largo plazo, y disminuye el efecto negativo del rechazo de los compañeros sobre el autoconcepto social de los niños (Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray , & J Harrison , 2016). Por lo tanto, es fundamental que los docentes promuevan relaciones positivas, basadas en la confianza y el apoyo mutuo con sus estudiantes, al mismo tiempo que incentiven relaciones saludables entre compañeros.

Grijalba Quiroz, García Cano, & Pérez Canencio (2021) destacan la relevancia que el docente en su quehacer pedagógico se apropie de la dimensión socioemocional y aplique estrategias efectivas para impulsar el proceso integral de los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, tanto de ellos como las del propio docente, teniendo en cuenta las necesidades específicas del contexto, así como el tiempo y la frecuencia, para así poder llevar un control de los logros y avances de los estudiantes, hacer seguimiento de los aspectos por mejorar individualmente, y medir el impacto del programa en la institución educativa.

6.2.3 Apoyo institucional

Los resultados muestran un panorama positivo respecto al apoyo institucional, ya que la gran mayoría de los docentes reconoce la implementación frecuente de programas de educación socioemocional (83%), lo que refleja un esfuerzo claro por parte de la escuela en incorporar este enfoque dentro de sus prácticas pedagógicas.

Es relevante la presencia de la formación socioemocional en las instituciones educativas, a fin de orientar al estudiante en el proceso del desarrollo de sus habilidades socioemocionales, que, favorecen el bienestar de los estudiantes y, por ende, la convivencia escolar. Por ello, se amerita que las instituciones educativas revisen su currículo, lo analicen y reajusten, con el fin de asumir el reto de implementar la formación socioemocional en todas las áreas, grados y periodos académicos. Es una oportunidad para que la comunidad se sensibilice, adquiera conocimiento acerca de sus puntos fuertes y débiles, a fin de potencializar un ambiente escolar propicio para el manejo efectivo de las habilidades emocionales y sociales desde el yo y para los otros (Grijalba Quiroz, García Cano, & Pérez Canencio, 2021).

6.2.4 Participación familiar

En la participación de las familias en la escuela se evidencio un aspecto crítico, ya que los resultados reflejan que esta es percibida como limitada por la mayoría de los docentes de la institución, ya que la mitad la califica como baja (50%), y solo un pequeño porcentaje la considera alta (17%). Esta situación evidencia una brecha significativa entre el trabajo realizado desde la institución y el acompañamiento que brindan las familias, lo que sugiere la necesidad de promover estrategias más efectivas de vinculación y corresponsabilidad que fortalezcan el impacto de la educación socioemocional.

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es clave para potenciar el aprendizaje socioemocional de sus hijos, dado que el involucramiento de los padres a través de una comunicación bidireccional sobre el desarrollo de las habilidades SEL de sus hijos, brinda oportunidades para que los padres refuercen los conceptos SEL en casa y apoyar la capacidad del personal escolar para interactuar con los padres con respecto a SEL, y de esta forma se potencien los resultados que se buscan con la implementación de programas SEL (Drew et al, 2024). Por ello, es necesario implementar acciones que orienten a las familias en el acompañamiento emocional de sus hijos, de modo que el trabajo desarrollado en la escuela se consolide en el hogar y se logren objetivos comunes orientados al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde el enfoque de CASEL (2017), los resultados refuerzan la importancia de la escuela como un espacio de aprendizaje emocional, donde la interacción positiva entre docentes y estudiantes potencia la autogestión, la empatía y las habilidades relacionales. La escuela puede compensar déficits provenientes del entorno familiar o socioeconómico. Asimismo, las teorías del clima escolar (Ming-Tea et al., 2020) y de las relaciones interpersonales (Clavijo & Giraldo, 2024) se ven confirmadas, al observarse que los ambientes educativos basados en la confianza y el respeto contribuyen al fortalecimiento de la regulación emocional y la convivencia pacífica.

6.3 Relación entre el entorno socioeconómico de las familias y el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales

Finalmente, el contexto socioeconómico demostró ser un factor relevante: variables como el tipo de vivienda, el nivel educativo de los padres y el acceso a servicios de salud se relacionaron con mejores indicadores de empatía, autogestión y resolución de conflictos. En contraste, los niños de familias en condiciones de precariedad evidenciaron mayor dificultad en el control de impulsos y en la convivencia escolar. Este hallazgo coincide con Lee & Zhang

(2022) quienes plantean que un estatus socioeconómico más bajo se ha asociado con un funcionamiento adaptativo más bajo, una disminución de la confianza en uno mismo y de la autoestima, relaciones tensas con los compañeros y una mayor dificultad para el manejo de las emociones. El análisis del contexto socioeconómico permitió constatar que las condiciones materiales, educativas y laborales de las familias influyen de manera significativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

6.3.1 Tipo de vivienda

El análisis de los datos evidencia que el tipo de vivienda guarda relación con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. Quienes viven en casas muestran los resultados más favorables, con mayores niveles de empatía (62%), mejor autogestión (74%), una toma de decisiones responsables más consistente (90%) y respuestas relacionales predominantemente asertivas (68%), lo que refleja un entorno más estable para su desarrollo. En los apartamentos, los indicadores se mantienen en un nivel intermedio, con cierto equilibrio entre conductas positivas y respuestas de indiferencia o agresividad. En contraste, los niños que residen en cuartos u otros tipos de vivienda presentan mayores dificultades: aunque muestran algo de asertividad, también registran los niveles más altos de agresividad (38% y 31% respectivamente) e indiferencia (53%), junto con una autorregulación más deficiente (50% buena gestión emocional).

En conjunto, los datos sugieren que las condiciones de vivienda pueden influir en el bienestar emocional y social, siendo más favorables aquellas que ofrecen estabilidad y un entorno más propicio. Los hallazgos encontrados respaldan lo planteado por Lee & Zhang (2022) quienes destacan que el bienestar socioemocional de los niños podría verse afectados por la

calidad de la vivienda, que está estrechamente relacionada con la pobreza. La exposición a la pobreza provoca un mayor riesgo de problemas socioemocionales, ya que expone a los niños a múltiples factores estresantes que afectan sus respuestas fisiológicas y emocionales, limitando su capacidad de autorregulación frente a las demandas del entorno.

Así mismo, los niños que viven en viviendas de menor calidad presentan mayores síntomas de angustia psicológica y una crianza más punitiva, la cual se relaciona con niveles más bajos de desarrollo socioemocional. La exposición prolongada a entornos adversos genera sentimientos de impotencia y desmotivación, mientras que el caos y el hacinamiento que caracterizan las viviendas de baja calidad incrementan el estrés y afectan la autoestima y las relaciones con los pares. Estos factores explican en parte cómo la precariedad habitacional impacta negativamente la salud socioemocional y el desarrollo integral de los niños (Evans, Saltzman & Cooperman, 2001).

6.3.2 Nivel educativo de los padres

El análisis de los datos muestra una relación clara entre el nivel educativo del padre y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus hijos. Los mejores resultados se concentran en los niños cuyos padres tienen estudios de posgrado, técnica o universitaria completa, ya que presentan mayores niveles de empatía (posgrado 100% y educación técnica 72%), una autogestión más sólida (educación técnica 75% y universitaria completa 69%), toma de decisiones responsables (posgrado 100%, universitaria completa y técnica 88%) y predominio de respuestas asertivas en la resolución de conflictos (posgrado 100%, y educación técnica 82%). En contraste, en los niveles educativos más bajos, como primaria y secundaria incompleta, aunque persiste cierta presencia de conductas positivas, se incrementan las respuestas de indiferencia, impulsividad, agresividad y pasividad, reflejando mayores dificultades en la

regulación emocional y en las interacciones sociales. Por lo tanto, los datos sugieren que un mayor nivel educativo del padre se asocia con entornos familiares más favorables para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños.

El análisis de los datos muestra que el nivel educativo materno incide de forma distinta en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los hijos, evidenciando variaciones según cada dimensión. En términos de conciencia social, se refleja con mayor fuerza en los hijos de madres con niveles educativos medios, como secundaria incompleta (67%) o universitaria incompleta (63%), mientras que en los extremos posgrado y primaria tiende a aumentar la indiferencia (50% y 67%). En la autogestión, nuevamente los niveles intermedios (secundaria incompleta y educación técnica muestran los resultados más positivos (79%), con mayor control emocional, mientras que en los niveles de posgrado (38% mala autogestión) y primaria (50% autogestión parcial) aparecen más dificultades para manejar impulsos. Algo similar ocurre en la toma de decisiones responsables y en las habilidades relacionales, donde los mejores indicadores se observan en madres con formación técnica o secundaria completa, mientras que los resultados más preocupantes se presentan en los niveles más bajos. En conjunto, los datos sugieren que no existe una relación lineal entre mayor nivel educativo y mejores habilidades socioemocionales en los hijos.

Diversos estudios evidencian que el nivel educativo de los padres incide directamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. En este orden de ideas, se afirma que niveles de educativos más altos en los padres se relacionan con mayor sensibilidad, consideración positiva y estimulación cognitiva, crean ambientes más estimulantes que fomentan la integración de aprendizajes y fortalecen la interacción con los hijos. Por el contrario, afirman que un nivel menor de escolaridad en los padres limita el vínculo con los hijos e influye

negativamente en el desarrollo social y emocional de los niños (Hurtado-Mazeyra, Alejandro-Oviedo, Ollachica-Humpiri, & Borda-Acero, 2024).

6.3.3 Acceso a servicios de salud

El análisis de los datos muestra que el acceso a servicios de salud se asocia con un mejor desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños. Tanto en el régimen subsidiado como en el contributivo se observan mayores niveles de empatía (51%), autocontrol (72% y 61%), además de una tendencia hacia la resolución asertiva de los conflictos (67% y 59%). En contraste, los niños sin acceso a servicios de salud presentan los indicadores más preocupantes: menor sensibilidad frente al sufrimiento ajeno (31%), mayor impulsividad (38%) y altos niveles de respuestas agresivas en las interacciones (50 %). Si bien en la toma de decisiones responsables todos los grupos mantienen resultados positivos, las diferencias en conciencia social, autogestión y habilidades relacionales reflejan que la falta de cobertura en salud no solo limita el bienestar físico, sino también impacta de manera negativa en el desarrollo emocional y social.

6.3.4 Ocupación de los padres

El análisis de los datos evidencia que la ocupación de la madre influye de manera diferenciada en las habilidades socioemocionales de los hijos, mostrando fortalezas y debilidades en ambos contextos. En el sector formal, los niños mostraron una mejor autogestión emocional (66%), y empatía (41%) sin embargo, presentan más dificultades en la toma de decisiones responsables (27% ha ejercido conductas agresivas). En contraste, en el sector informal se observan mejores indicadores en la toma de decisiones responsables (89% no ha agredido ninguna vez), pero un nivel más bajo en cuanto a control emocional (61%) y empatía (35%). Las habilidades relacionales, los resultados son semejantes en ambos grupos, con predominio de

conductas asertivas, pero también con una presencia significativa de respuestas pasivas o agresivas.

Así mismo, la ocupación del padre influye de manera diferenciada en las habilidades socioemocionales de los hijos. Los hijos de padres del sector formal presentan mayores niveles de empatía (55%) y mejor desempeño en las habilidades relacionales (78%). En contraste, los hijos de padres del sector informal muestran indicadores más bajos en empatía (47%) y asertividad (69%), y destacan en la toma de decisiones responsables (92%). En cuanto a la autogestión emocional, ambos grupos presentan resultados muy similares, con un buen control de impulsos y bajos niveles de reacciones agresivas, lo que refleja un aspecto positivo común en ambos contextos. Los datos sugieren que, aunque el sector formal favorece la empatía y la resolución de conflictos, el informal se asocia con un mejor control en la toma de decisiones responsables.

Los hallazgos sobre la incidencia del nivel socioeconómico en el desarrollo de las habilidades socioemocionales se explican desde la teoría de la desorganización social de Shaw y McKay (1942), que plantea que los contextos de pobreza e inestabilidad comunitaria afectan los procesos de socialización y el bienestar emocional infantil. En este estudio se confirma que la falta de acceso a una vivienda digna y estable, las limitaciones educativas de los padres y la falta de acceso a servicios de salud generan vulnerabilidad emocional. Asimismo, los aportes de Lipina y Segretin (2015) sobre el impacto neurobiológico de la pobreza resultan pertinentes para comprender cómo el estrés crónico afecta la autorregulación emocional. En consecuencia, el contexto socioeconómico es determinante del desarrollo infantil, lo que evidencia la necesidad de políticas sociales integrales que promuevan la equidad y el bienestar emocional desde la primera infancia.

7. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el contexto social de los niños y niñas de básica primaria. Con base en los resultados obtenidos, se da respuesta a los objetivos específicos de la investigación, lo cual permite comprender de manera integral cómo los factores familiares, escolares y socioeconómicos inciden en la construcción de habilidades socioemocionales en la infancia.

El análisis evidenció que la estructura familiar constituye un factor clave en el desarrollo socioemocional. Los niños pertenecientes a familias nucleares y extensas mostraron mayores niveles de empatía, autogestión y toma de decisiones responsables, en comparación con aquellos de familias monoparentales, quienes presentaron mayores dificultades en la regulación emocional y una tendencia a conductas agresivas.

En cuanto a las dinámicas familiares, se identificó que la comunicación constante y significativa con los padres, la corresponsabilidad en la autoridad, la existencia de normas claras y la presencia de relaciones afectivas fortalecen la conciencia social, la autogestión y las habilidades relacionales. Por el contrario, la ausencia de afecto, el castigo como estrategia de corrección y la falta de normas claras se asociaron con mayor indiferencia, impulsividad y comportamientos agresivos. Estos hallazgos permiten afirmar que al ser el hogar el primer escenario de socialización, sus características inciden de manera directa en la formación socioemocional de los niños.

En el contexto escolar se identificó que la relación de confianza entre docentes y estudiantes y la implementación de programas de educación socioemocional favorecen el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Sin embargo, se evidenció que la

variabilidad en el fomento del trabajo colaborativo y las limitaciones en la infraestructura escolar constituyen retos para potenciar un ambiente más propicio al aprendizaje socioemocional.

Un hallazgo relevante fue la escasa participación de las familias en los procesos escolares, lo cual limita el impacto de los programas implementados en la institución. La articulación familia–escuela se consolida como una necesidad urgente, puesto que la educación socioemocional exige coherencia entre lo que se promueve en el hogar y lo que se desarrolla en la escuela.

Los resultados permitieron constatar que el nivel socioeconómico influye en el desarrollo socioemocional infantil. Variables como el tipo de vivienda, el nivel educativo de los padres y el acceso a servicios de salud se relacionaron con mejores indicadores de empatía, autogestión y habilidades relacionales. En contraste, los niños provenientes de hogares en condiciones de precariedad o sin cobertura de salud mostraron mayores dificultades en el control de impulsos y en la convivencia escolar.

El análisis del nivel educativo de los padres permitió observar que los mayores logros socioemocionales se asocian con contextos de mayor formación académica, aunque en el caso de las madres se identificaron particularidades: los niveles intermedios (secundaria y técnica) resultaron más favorables que los extremos (primaria o posgrado). Asimismo, la ocupación de los padres mostró diferencias: mientras el sector formal se vinculó con mayor empatía y mejores habilidades relacionales, el sector informal se asoció con decisiones más responsables. Estos matices sugieren que no existe una relación lineal entre el nivel socioeconómico y el desarrollo socioemocional, sino que intervienen dinámicas particulares según cada variable.

Esta investigación aporta evidencia acerca del carácter multidimensional del desarrollo socioemocional, influido simultáneamente por diversos aspectos del contexto social como la

estructura y dinámicas familiares, las prácticas escolares y las condiciones socioeconómicas, las cuales se articulan para potenciar o limitar las competencias de los niños. Además, las prácticas de crianza positivas en el hogar actúan como factores protectores, mientras que las prácticas punitivas constituyen factores de riesgo que afectan el bienestar infantil. De igual manera, se reconoce el papel de la escuela como un escenario clave que, a través de la confianza, la convivencia y la implementación contante de programas institucionales implementados, puede compensar algunas limitaciones de los contextos familiares o sociales.

A partir de este trabajo surgen nuevas preguntas que merecen ser abordadas en investigaciones posteriores, para así enriquecer la comprensión del fenómeno a profundidad, como el análisis longitudinal de las condiciones familiares, escolares y socioeconómicas puede impactar el desarrollo socioemocional a lo largo de toda la educación básica. Indagar en mayor profundidad las diferencias de género en la construcción de habilidades socioemocionales, dado que en la muestra se evidenció predominio masculino en algunos grados. Explorar la relación entre el clima comunitario y barrial con el desarrollo socioemocional, considerando que la mayoría de los niños provienen de zonas aledañas a la institución educativa. Evaluar el impacto de la formación socioemocional docente en la calidad del acompañamiento a los estudiantes.

En síntesis, la investigación demuestra que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas de básica primaria está profundamente ligado a su contexto social. La familia, la escuela y las condiciones socioeconómicas se configuran como escenarios interdependientes que actúan como factores protectores o de riesgo. Por tanto, fortalecer la comunicación afectiva en los hogares, consolidar programas de educación socioemocional en las escuelas y reducir las brechas socioeconómicas constituyen acciones necesarias para garantizar el desarrollo integral y el bienestar socioemocional de la niñez.

Aportes del estudio al campo del Trabajo Social

Este estudio aporta de manera significativa al campo de Trabajo Social al proporcionar una mayor comprensión sobre la relación entre el contexto social y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la niñez. Los hallazgos permiten entender cómo las condiciones familiares, escolares y socioeconómicas inciden en la construcción de las habilidades socioemocionales, aspectos centrales del bienestar integral infantil.

Desde la práctica profesional del Trabajo Social, estos resultados fortalecen la comprensión del papel del trabajador social en escenarios educativos, al visibilizar la necesidad de intervenciones orientadas al fortalecimiento de los vínculos familiares y la promoción de climas escolares positivos. En esta línea, Guillén de Romero (2021) sostiene que el profesional de Trabajo Social tiene dentro de sus funciones contribuir con el proceso de transformación para el beneficio de las personas que conviven en un mismo entorno, articulando esfuerzos entre las instituciones y la comunidad. Esta mirada permite comprender al trabajador social como un agente clave en la construcción de puentes entre la escuela y las familias, favoreciendo procesos de acompañamiento emocional y educativo.

Asimismo, el estudio contribuye a la formulación de estrategias de acompañamiento psicosocial que integren la participación de las familias, docentes y comunidad en la formación socioemocional de los niños y niñas. Pino-Loza y Granja-Pino (2022) subrayan que el Trabajo Social, además de poseer habilidades socioemocionales, las ejerce a través de sus intervenciones con el propósito de fortalecer a la ciudadanía y promover relaciones saludables en los espacios educativos. De esta manera, el ejercicio profesional en el ámbito escolar no se limita a la

atención de casos, sino que impulsa acciones preventivas y colectivas orientadas a mejorar la convivencia y el bienestar emocional en las instituciones.

Finalmente, este trabajo se constituye en un insumo para la intervención social, al evidenciar la importancia de una mirada sistémica del desarrollo infantil que articule la dimensión emocional con las condiciones sociales, culturales y educativas, reafirmando el compromiso ético del Trabajo Social con la promoción del desarrollo humano y el bienestar colectivo.

Referencias

- Acuña, A. E., & Brito, D. A. (2024). *Enciende las emociones* . Autores de Argentina .
doi:<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hx4DEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=El+psic%C3%B3logo+Erik+Erikson+propuso+una+teor%C3%ADa+del+desarrollo+basada+en+ocho+etapas+psicosociales,+cada+una+de+las+cuales+implica+una+crisis+o+conflicto+que+debe+resolverse+p>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Relación entre estudiantes: Percepción de confianza y apoyo entre pares*.
- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990, 2 de septiembre). *Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 28*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
doi:<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Betancourt, G. G., Ramírez, J. B., & Vergara, M. P. (2013). Factores que influyen en la inteligencia emocional de los miembros de una empresa familiar. *Entramado*, 9(1), 12-25. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4469370>
- Betina Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>

- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2013). La familia como grupo social: una re-conceptualización. *Alternativas en Psicología*, 17(29). doi:https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000200005
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1). doi:http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008
- Carrillo, A., Estévez, C., & Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 203-212. doi: ISSN 0214-9877 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432609>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria*, 31(8), 527-538., 31(8):527-38. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (s.f.). *En Breve: La Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Obtenido de

<https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>

Chairez, G. I., Díaz, M. J., & Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657

Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J., & Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 1165-1.

Clavijo, Y. R., & Giraldo, C. E. (octubre de 2024). Percepciones parentales y su impacto en el desarrollo psicosocial - Un estudio de familias en San. *Monografía presentado como requisito para optar al título de Psicólogo*. Antioquia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia : <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/f25e30f5-de9d-4682-9fca-4e02578b190b/content>.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de Febrero). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Diario Oficial No. 41.214. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de Noviembre). *Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia)*. Diario Oficial No. 46.446. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Consejo Nacional de Trabajo Social. (2019). *Código de Ética de los trabajadores sociales en Colombia y Reglamento Interno del Comité de ética*. Obtenido de

<https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2019/10/Codigo-de-Etica-2019.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 18. . (7 de julio de 1991). Colombia.

Contini de González, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645279>

Cuervo Martinez, Á. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100009&lng=en&tlng=es.

Daniel de Gracia. (s.f.). *Glosario de términos de sociología del arte*. Obtenido de Universidad Abierta de Cataluña: <https://arts.recursos.uoc.edu/glossari-sociologia/es/contexto-social/>

Defensoría del Pueblo de Colombia. (20 de Septiembre de 2022). *Defensor advierte un aumento del suicidio de menores de edad*. Obtenido de <https://www.defensoria.gov.co/-/defensor-advierte-un-aumento-del-suicidio-de-menores-de-edad>

Díaz, F. D. (2024). El contexto sociocultural del niño, como medio para el aprendizaje en la Educación Preescolar. *Revista neuronum*.

Drew, A., Rhoades, K., Eddy, M., Smith Slep, A., Kim, T., & Currie, C. (2024). ¿Qué saben los padres sobre el aprendizaje socioemocional en las escuelas de sus hijos? Brechas y oportunidades para fortalecer el impacto de las intervenciones. *Aprendizaje social y emocional: investigación, práctica y políticas*, (4),1-9. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100065>

- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-69. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Evans, G., Saltzman, H., & Cooperman, J. (2001). Calidad de la vivienda y salud socioemocional infantil. *Medio ambiente y comportamiento*, 33 (3), 389–399. doi:<https://doi.org/10.1177/00139160121973043>
- Ferrándiz, C., Fernández, C., & Bermejo, R. (2011). Desarrollo afectivo emocional y de la personalidad. *Psicología de la educación y del desarrollo infantil*, 1, 129-156.
- Ferreira, M., Olcina Sempere, G., Fernandes, R., & Reis-Jorge, J. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Fulquez Castro, S. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural [Tesis doctoral]*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10803/9284>
- García, T. R., & Mego, H. N. (22 de 08 de 2024). La Importancia que Juega el Papel de la Familia en la Educación del Niño. *Trabajo de investigación* . San Martín, Tarapoto, Perú: <https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/handle/20.500.14268/124>.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós, Barcelona. doi:ISBN 9788472453715
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100009&lng=es&tlng=es.

- Greenberg, M. (2023). *Evidencia del aprendizaje socioemocional en las escuelas*. Instituto de Políticas de Aprendizaje. doi:<https://doi.org/10.54300/928.269>
- Grijalba Quiroz, N. I., García Cano, L., & Pérez Canencio, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro educacional*, (36) 133-158. doi:10.29344/07180772.36.2743
- Guaicha, J. A., Zamora, A. A., & Morloy, L. I. (2024). MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA COMPLEJIDAD COMO UN DESAFÍO A LA SIMPLICIDAD. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(36), 69-112. doi:<https://www.redalyc.org/journal/4418/441876638012/html/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. Mexico: McGraw Hill Education.
- Horna-Clavo, E., Arhuis-Inca, W., & Bazalar-Palacios, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: estudio de caso. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (61), 224–232. Obtenido de <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/1208>
- Hospital San Camilo. (6 de Enero de 2023). *Menores de edad en Santander, los más afectados en 2022 por enfermedades mentales*. Obtenido de <https://hospitalsancamilo.gov.co/menores-de-edad-en-santander-los-mas-afectados-en-2022-por-enfermedades-mentales/>
- Hurtado-Mazeyra, A., Alejandro-Oviedo, O., Ollachica-Humpiri, R., & Borda-Acero, C. (2024). El juego padres-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 263-281. doi:<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5875>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar . (2021). *Desarrollo integral*. Obtenido de icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf
- Isaza Valencia, L., & Henao López , G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (15),253-271. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259015>
- Jiménez, M. J. (2010). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Obtenido de <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Jimeno, A. P., & López, S. C. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 73-83. doi:<https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- Kuruczova, D., Klanova, J., Jarkovsky, J., Pikhart, H., & Bienertova-Vasku, J. (2020). Características socioeconómicas, estructura familiar y trayectorias de los problemas psicosociales de los niños en un período de transición social. *PLoS One*, , 15(6),e0234074. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234074>
- Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso. Revista De educación*, (25), 133–146. doi:<https://doi.org/10.58265/pulso.4894>
- Lee, K., & Zhang, L. (2022). Efectos acumulativos de la pobreza en el desarrollo socioemocional de los niños: pobreza absoluta y pobreza relativa. *Salud mental comunitaria J*, 58(5), 930-943. doi:[10.1007/s10597-021-00901-x](https://doi.org/10.1007/s10597-021-00901-x)

- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Elsevier*(21), 107-116. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>
- López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*(10). doi:<https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- López, S., & Angélica, R. (2020). Modelo ecológico de Bronfenbrenner. *Guadalajara, Jalisco, México, Infografías y presentaciones*(Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual). doi:<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3427>
- Martins de Souza, J., & Ramallo Veríssimo, M. d. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. 23, 1097-1104. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rlae/a/37zgmVWz6vbm9YbBGTb5mbB/?format=pdf&lang=es>
- McCoy, D. C., Connors, M. C., A.Morris, P., Yoshikawa, H., & Friedman-Krauss, A. H. (2015). Desventaja económica del vecindario y desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños: Explorando la calidad del aula de Head Start como mecanismo mediador. *ELSEVIER*, 150-159. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.003>
- Mejía, D. I., Yahya, A. V., Méndez-Díaz, M., & Fernández, V. M. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609008.pdf>
- Mendoza Ramírez, D. (2020). *Fortalecimiento de la conciencia emocional en estudiantes del grado transición 5 del Colegio Ciudad de Bogotá. (Tesis maestría)*. doi:<http://hdl.handle.net/11371/3226>

- Ming-Tea, E. r., Degol, J. L., Amemiyaa, J., Parra, A., & Jiesido, G. (2020). Clima en el aula y bienestar académico y psicológico de los niños: una revisión sistemática y un metanálisis. *Revista de desarrollo* (57), 1-21. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos curriculares de preescolar, básica y media*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Moneta, M. E. (2014). Apago y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Núñez Vera, C., & Merino Escobar, J. (2007). Efectos de la estructura de la familia en el desarrollo socio-emocional de estudiantes de educación básica. *Revista investigaciones en educación*, 7(1), 59-80. Obtenido de <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/913>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortega Goodspeed, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4844>
- Palacio, P. A., & Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>

- Pascual Ochando, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. doi:<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1594>
- Peces Gómez, E., & Guevara Ingelmo, R. (2022). Propuesta de intervención para una escuela de padres: la comunicación entre padres e hijos adolescentes, factor clave para un buen clima familiar. *Revista de ciencia y orientacion familiar*, (60), 45–70. doi:<https://doi.org/10.36576/2660-9525.60.45>
- Pernalet, M. (2015). Una reflexión acerca de la pobreza y la salud. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 23(1), 59-62. doi:https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382015000100008
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (s.f.). *Las habilidades socioemocionales en el modelo educativo*. Obtenido de <https://www.undp.org/es/mexico/proyectos/construyet>
- Ramírez Córdova, Y. (2017). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de Cajamarca. *PAIAN*, 8(2), 63-70. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9390938>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. doi:<https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Richaud , M. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques*, XIX(1-2), 5-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25913121002>

- Rivera Heredia, M., & Andrade Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Psicología y Educación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80280203.pdf>
- Robledo Martin, J. (2005). Diseños de muestreo (II). *Nure Investigación*. Obtenido de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/214>
- Rosales-Guale , M., & Cortez-Clavijo , P. (2025). Comunicación parental y las habilidades comunicativas en el rendimiento escolarizado. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS*, 5(9), 221–242. Obtenido de <https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/516>
- Ruiz, A. (28 de noviembre de 2023). *Instituto europeo de psicología positiva* . Obtenido de La Extraña Situación de Mary Ainsworth: <https://www.iepp.es/la-extrana-situacion-de-mary-ainsworth/>
- Salvia. (2017). *Hacia una erradicación de la pobreza. Dimensiones de la pobreza y la importancia de su medición multifactorial. Argentina urbana 2010-2016*. Obtenido de Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina.: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8208/1/hacia-erradicacion-pobreza-medicion.pdf>
- Segura, H. P., Flórez, L. F., & Hernández, E. T. (2024). Sembrando inteligencia emocional estrategias para el desarrollo emocional en estudiantes de grado cuarto del Colegio Bilingüe Maximiliano Kolbe de Cota - Cundinamarca. *Trabajo de grado*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU,

Colombia: <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/64615>.
doi:<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64615>

Spangenberg, M. (2018). *Impacto de la pobreza y de la vulnerabilidad socio-familiar en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños*. Obtenido de [Tesis de Licenciatura, Universidad Austral]: Repositorio institucional de la Universidad Austral. <https://rii.austral.edu.ar/handle/123456789/734>

Togra, M. d., Gavilema, D. N., Uribe, B. S., & Semblantes, P. d. (2024). El impacto de las relaciones socioemocionales en el desarrollo temprano. Análisis de prácticas en la educación inicial. *Imaginario Social*, 7(4).
doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9927817>

Torres, E. K. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121.
doi:<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>

Triglia, A. (30 de mayo de 2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>

Vanguardia. (2018). Reportaron 585 riñas en los colegios públicos de Bucaramanga durante 2017. Obtenido de <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/reportaron-585-rinas-en-los-colegios-publicos-de-bucaramanga-durante-2017-DDVL423257/>

Vanguardia. (2023). Estudio: 19 mil alumnos en colegios públicos de Bucaramanga han sufrido acoso. Obtenido de <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/2023/11/23/estudio-19-mil-alumnos-en-colegios-publicos-de-bucaramanga-han-sufrido-acoso/>

- Vázquez, P. G., Basile, F. J., & López, J. A. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Octaedro. doi:<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zeJsEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&q=El+contacto+con+otros+ni%C3%B1os+y+personas+en+la+escuela+y+la+comunidad+tambi%C3%A9n+influyen+en+el+desarrollo+de+las+habilidades+socioemocionales,+&ots=WHTkhhx0nN&sig=7XFgkh1B52MVn>
- Velázquez, L. E., Luna, A. G., & Silva, P. O. (2015). DINÁMICA FAMILIAR: FORMACIÓN DE IDENTIDAD E INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 48-55. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/292/29242798008.pdf>
- Viveros Chavarría, E., & Arias Muñoz, L. (2006). *Dinámicas internas de la familia con jefatura femenina y menores de edad en conflicto con la ley penal: Características interaccionales*. Colombia: Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & J Harrison, L. (2016). Los efectos combinados de las relaciones entre maestros, niños y pares en el ajuste socioemocional de los niños. *Revisa de psicología escolar*, (59), 1-11. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>

- 9.** Cuando estoy muy bravo o brava, trato mal a otras personas.
 a. No. b. A veces. c. Sí.
- 10.** Cuando alguien me molesta mucho me pongo tan bravo o brava que le pego.
 a. No. b. A veces. c. Sí.
- 11.** Cuando me pongo bravo o brava empiezo a gritarles a los demás.
 a. No. b. A veces. c. Sí.
- 12.** Cuando me da rabia me puedo calmar.
 a. No. b. A veces. c. Sí.
- 13.** Cuando estoy muy bravo o brava rompo o lanzo cosas.
 a. No. b. A veces. c. Sí.
- 14.** Durante la última semana, ¿le has puesto un apodo feo a alguien de tu colegio?
 a. Ninguna vez. b. Algunas veces. c. Muchas veces.
- 15.** Durante la última semana, ¿has insultado a alguien de tu colegio?
 a. Ninguna vez. b. Algunas veces. c. Muchas veces.
- 16.** Durante la última semana, ¿te has burlado de alguien de tu colegio, haciéndolo sentir mal?
 a. Ninguna vez. b. Algunas veces. c. Muchas veces.
- 17.** Durante la última semana, ¿le has pegado a alguien?
 a. Ninguna vez. b. Algunas veces. c. Muchas veces.
- 18.** Cuando un niño te trata mal... (te pega, te hace llorar, te dice cosas feas) ¿Tú qué haces?
 a. No haces nada.
 b. Te vas lejos de esa persona.
 c. Le dices sin gritar que NO lo vuelva a hacer.
 d. Le dices a la profesora.
 e. Le gritas o le dices cosas feas.
 f. Le pegas.
- 19.** Cuando un compañero te daña tus cosas (como romper tu cuaderno, dañar tu uniforme, o partir tus esferos o lápices con culpa) ... ¿Tú qué haces?
 a. No haces nada.

- b. Te vas lejos de esa persona.
- c. Le dices sin gritar que NO lo vuelva a hacer.
- d. Le dices a la profesora.
- e. Le gritas o le dices cosas feas.
- f. Le pegas.

20. Cuando un niño te dice un apodo feo (como “tonto” o “bobo”) ... ¿Tú qué haces?

- a. No haces nada.
- b. Te vas lejos de esa persona.
- c. Le dices sin gritar que NO lo vuelva a hacer.
- d. Le dices a la profesora.
- e. Le gritas o le dices cosas feas.
- f. Le pegas.

21. Cuando un niño te pega con algo (como un lápiz, una bola de papel, un borrador) ...
¿Tú qué haces?

- a. No haces nada.
- b. Te vas lejos de esa persona.
- c. Le dices sin gritar que NO lo vuelva a hacer.
- d. Le dices a la profesora.
- e. Le gritas o le dices cosas feas.
- f. Le pegas.

Apéndice B. Encuesta para evaluar el nivel socioeconómico

Nombre: _____ **Grado:** _____

Esta encuesta tiene como finalidad recolectar información que me permita analizar cómo las condiciones del entorno pueden influir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas. Su participación es voluntaria y sus respuestas serán tratadas con total confidencialidad, utilizándose únicamente con fines académicos e investigativos. Les agradezco de antemano su tiempo, colaboración y sinceridad. Su aporte es fundamental para el avance y calidad de esta investigación.

Marca tus respuestas con una X (marca una sola respuesta para cada pregunta).

1. ¿Cuántas personas viven en su hogar (incluyéndose usted mismo/a)?
 - 2-3
 - 4-5
 - 6-7
 - Más de 7

2. Tipo de vivienda en la que habita:
 - Casa
 - Apartamento
 - Tipo cuarto
 - Casa indígena
 - Otro (especificar): _____

3. ¿Cuántos cuartos tiene la vivienda (incluyendo cocina, excluyendo baños y pasillos)?
|____|____|

4. ¿Cuántos cuartos se destinan para dormir? |____|____|

5. ¿Con cuáles de los siguientes servicios básicos cuenta su vivienda? (Puede marcar más de uno)
 - Agua potable
 - Electricidad
 - Alcantarillado

- Internet
- Teléfono fijo
- Otro (especificar): _____

6. Nivel educativo más alto alcanzado por el padre del estudiante

- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- Educación técnica
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Posgrado

7. Nivel educativo más alto alcanzado por la madre del estudiante:

- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- Educación técnica
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Posgrado

8. Acceso a servicios de salud:

- Subsidiado

- Contributivo
- Medicina prepagada
- No tiene

9. Ocupación de la madre: _____

10. Ocupación del padre: _____

11. ¿Tienes en casa algunos de los siguientes elementos que menciono a continuación?
(puede seleccionar más de una opción):

- Computadora
- Tablet
- Televisión
- Teléfono
- Televisor por cable
- Internet
- Nevera
- Lavadora
- Microondas

Apéndice C. Encuesta sobre factores del entorno escolar

Esta encuesta busca conocer cómo el entorno escolar influye en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la Institución Educativa Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. Por favor, responda cada pregunta con la mayor precisión posible. Sus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de análisis y mejora.

Gracias por su tiempo y colaboración.

1. ¿Cómo describiría las instalaciones y el espacio físico de la escuela para facilitar el aprendizaje de los estudiantes?

Excelentes
 Buenas
 Aceptables
 Deficientes
 Muy deficientes

2. ¿Con qué frecuencia fomentas actividades de colaboración y trabajo en equipo en el aula?

Nunca
 Raramente
 A veces
 Frecuentemente
 Siempre

3. ¿Cómo promueve el trabajo cooperativo entre los estudiantes?

Asigno proyectos grupales que requieren colaboración activa.
 Fomento la comunicación y la resolución conjunta de problemas.
 Creo oportunidades para que los estudiantes aprendan juntos.
 Otro (por favor, especifica): _____

4. ¿Sientes que tienes una relación de confianza con la mayoría de tus estudiantes?

Nunca
 Raramente
 A veces
 Frecuentemente
 Siempre

5. ¿Cómo utiliza el lenguaje para motivar a tus estudiantes y fomentar su bienestar emocional?

Utilizo afirmaciones positivas y aliento su esfuerzo.

- Ayudo a los estudiantes a visualizar su futuro y metas.
- Comparo su realidad presente con sus aspiraciones.
- Otro (por favor, especifica): _____

6. ¿Qué acciones toma para mejorar la interacción con tus estudiantes?

- Demuestro interés genuino en sus vidas y preocupaciones.
- Trato de ser justo y equitativo en mis decisiones.
- Brindo apoyo emocional y calidez.
- Otro (por favor, especifica): _____

7. Si existen programas SEL (programas de aprendizaje socioemocional) en tu escuela, ¿con qué frecuencia los implementas en tus clases?

- Nunca
- Raramente
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
- No aplicable

8. Existen o han existido programas o actividades para promover las habilidades socioemocionales y la resolución de conflictos en la institución. Y

- Si
- No
- No estoy seguro

9. Si su respuesta anterior fue sí ¿puede mencionar algún programa o actividad realizada en la institución que haya contribuido significativamente al desarrollo socioemocional de los niños?

10. ¿Cuál es el nivel de participación de los padres en actividades escolares relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes? Y

- Muy bajo
- Bajo
- Moderado
- Alto
- Muy alto

11. ¿Con qué frecuencia informas a los padres sobre el progreso socioemocional de sus hijos?

- Nunca

- Raramente
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

12. La comunicación entre maestros, padres y directivos es efectiva.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

13. ¿En qué medida implementa estrategias explícitas para enseñar habilidades socioemocionales en el aula?

- Siempre
- A menudo
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

14. ¿Qué desafíos enfrentas al promover habilidades socioemocionales en el contexto escolar?

- Falta de recursos.
- Falta de capacitación específica.
- Resistencia por parte de los padres.
- Otros (por favor, especifica): _____

Apéndice D. Encuesta estructura y dinámica familiar

Nombre: _____ **Grado:** _____

¡Hola! Te invito a contestar estas preguntas. Responde de la forma más sincera que puedas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de análisis y mejora. Gracias por tu tiempo y colaboración.

Marca tus respuestas con una X (marca una sola respuesta para cada pregunta).

Sección 1: Información Demográfica

Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento: _____

Lugar de residencia: _____

1. ¿Con quién vives actualmente? (Marca todas las que correspondan)

- Familia nuclear (padre, madre y hermanos)
- Familia monoparental con jefatura femenina (madre, hermanos)
- Familia monoparental con jefatura masculina (padre, hermanos)
- Familia extensa (incluye otros parientes, como abuelos, tíos, primos)
- Otra (especificar) _____

2. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____

3. ¿Existen reglas claras en tu casa sobre lo que puedes y no puedes hacer? (Las reglas son normas que dicen lo que está permitido y lo que no está permitido hacer)

- Sí, y se cumplen estrictamente
- Sí, pero no siempre se cumplen
- No hay reglas claras
- No estoy seguro/a

4. ¿Qué hacen tus papás cuando haces algo mal?

- Me castigan
- Me dejan arreglarlo solo
- Me hablan para que piense en lo que hice

5. ¿Quién toma la mayoría de las decisiones importantes en tu hogar?

- Padre
- Madre
- Ambos padres juntos
- Abuelos
- Otro (¿Quién?): _____

6. ¿Qué responsabilidades tienes en tu hogar? (marcar todas las que correspondan)

- Ayudar con las tareas del hogar
- Cuidar a hermanos menores
- Estudiar y hacer tareas escolares
- Otros (especificar): _____

7. ¿Cómo te sientes cuando hablas con tu familia?

- Me siento cómodo/a y ellos me entienden.
- A veces me siento cómodo/a, otras veces no tanto.
- No me siento cómodo/a hablando con ellos.
- No hablo mucho con mi familia.

8. ¿Con qué frecuencia hablas con tus padres sobre cómo te sientes?

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

9. ¿Sientes que tus padres te apoyan cuando tienes un problema o te sientes triste?

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

10. ¿Tus papás te dan abrazos y te dicen que te quieren?

- Sí, siempre

- A veces
- No, nunca

11. ¿Tus papás te ayudan con tus tareas o actividades?

- Siempre
- A veces
- Nunca

12. ¿Con qué frecuencia realizas actividades juntos con tu familia (como comer juntos, jugar, etc.)?

- Todos los días
- 4-6 veces a la semana
- 2-3 veces a la semana
- Una vez a la semana
- 1-3 veces al mes
- Nunca

13. ¿Con qué frecuencia hay discusiones en tu casa?

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

14. Cuando hay un desacuerdo en tu familia, ¿cómo suelen resolverlo?

- Hablando calmadamente
- Gritando
- Ignorándose
- Buscando ayuda de alguien más

15. Cuando tienes un problema, ¿a quién acudes primero en tu familia?

- Mamá
- Papá
- Hermano/a
- Otro familiar (especificar)
- No acudo a nadie