

Estilos de crianza y su incidencia en el desarrollo socioemocional de la infancia



Liliana Zapata Arias
Lluliana Restrepo Builes
Lidys Mariela Almanza Palencia

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá D.C.
Junio – 2026

Estilos de crianza y su incidencia en el desarrollo socioemocional de la infancia

Liliana Zapata Arias
Lluliana Restrepo Builes
Lidys Mariela Almanza Palencia

Ana María León Rodríguez
Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá D.C.
Junio – 2026

Página

Introducción.....	5
Capítulo 1 – Contextualización de la problemática	8
1.1 Problema de investigación.....	9
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo general	10
1.2.1.1 Objetivos específicos	11
1.3 Justificación	11
 Capítulo 2 – Fundamento de la investigación.....	 13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Marco teórico-conceptual	21
2.3 Marco legal y/o normativo	34
 Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación.....	 39
3.1 Tipo de estudio	40
3.2 Población	41
3.3 Procedimientos	42
3.4 Técnicas para la recolección de datos	44
3.5 Técnicas para el análisis de datos	46
3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica	47
 Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados	 49
4.1 Análisis descriptivo e interpretativo	49
4.2 Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto.....	68
4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones	69
 Capítulo 5 – Conclusiones.....	 71
6. Referencias.....	73
7. Anexos	81

Resumen

Los estilos de crianza son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que contribuyen a fomentar ambientes enriquecidos, seguros, inclusivos, participativos y democráticos. Los estilos de crianza desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral de los niños y niñas, pues favorecen la construcción de entornos enriquecedores, seguros, inclusivos, participativos y democráticos. En este trabajo, uno de los objetivos como investigadoras¹ es fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grado Transición de la Institución Educativa Guarumo, de carácter público y contexto rural, ubicada en el corregimiento de Guarumo, municipio de Cáceres (Antioquia), mediante el acompañamiento a las familias en sus estilos de crianza. Se identificó una problemática relacionada con prácticas de crianza permisivas o restrictivas, delegación del cuidado a terceros y escasa presencia parental, situación estrechamente vinculada a las condiciones socioeconómicas, culturales y laborales del territorio.

Mediante un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción, se caracterizaron los estilos de crianza a través de encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación participante y talleres con las familias, analizando su importancia y repercusiones en la vida personal, social y emocional de los niños y niñas. Los hallazgos evidenciaron que los estilos de crianza no responden a modelos homogéneos, sino que están atravesados por transmisión generacional, condiciones socioeconómicas y particularidades del contexto rural. Como producto final, se elaboró una propuesta pedagógica dirigida a las familias, con orientaciones sobre crianza positiva y desarrollo socioemocional, presentada en lenguaje accesible e incluyendo recursos audiovisuales, con el objetivo de impactar positivamente las infancias desde el entorno familiar.

Palabras clave: Estilos de crianza, desarrollo socioemocional, infancias y ruralidad.

¹ Liliana Zapata Arias, Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Psicóloga en Centro Día municipio de Pacora-Caldas. Maestrante en infancias en la Universidad Santo Tomás. CvLAC

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002381463

Liliana Restrepo Builes, Licenciada en Educación para la primera infancia del Politécnico gran colombiano, Docente del grado primero en la Institución Educativa Las Palmas. Maestrante en infancias en la Universidad Santo Tomás. CvLAC

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002374736

Lidys Mariela Almanza Palencia, Licenciada en Educación para la primera infancia del Politécnico Gran Colombiano, docente de preescolar en la Institución educativa Guarumo, Maestrante en infancias en la Universidad Santo Tomás. CvLAC

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002373149

Abstract

Parenting styles are fundamental to the integral development of children, as they contribute to fostering enriched, safe, inclusive, participatory, and democratic environments. This research aimed to strengthen the socio-emotional development of children in the Transition grade at Institución Educativa Guarumo, a public rural school located in the Guarumo district, municipality of Cáceres (Antioquia), through pedagogical support to families regarding their parenting styles. A problem was identified related to permissive or restrictive parenting practices, delegation of care to third parties, and limited parental presence, a situation closely linked to the socioeconomic, cultural, and labor conditions of the territory.

A qualitative approach and action-research methodology were employed, using surveys, semi-structured interviews, participant observation, and family workshops to characterize parenting practices, analyzing their importance and repercussions on the personal, social, and emotional life of children. Findings revealed that parenting styles do not follow homogeneous patterns, but are shaped by generational transmission, socioeconomic conditions, and the particularities of the rural context. As a final product, a pedagogical proposal was developed for families, offering guidance on positive parenting and socio-emotional development, written in accessible language and complemented with audiovisual resources, with the aim of positively impacting children from their family environment.

Keywords: parenting styles, socio-emotional development, childhood, rurality.

Introducción

El desarrollo socioemocional es fundamental en todos los procesos de formación de niños y niñas, ya que incide directamente en la construcción de sus relaciones, la autorregulación emocional y la formación de habilidades para la vida. Esta investigación se centra en dicho aspecto, considerando el papel de los estilos de crianza presentes en los hogares, los cuales, aunque en ocasiones son poco visibilizados, resultan determinantes desde una perspectiva integral del desarrollo.

El estudio se realizó con las familias de los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Guarumo, ubicada en el corregimiento Guarumo del municipio de Cáceres (Antioquia). Es un contexto rural marcado por el acceso limitado a la educación formal, escasas oportunidades laborales y el consumo desmedido de bebidas embriagantes. Estos factores, junto a tradiciones culturales machistas, permean los estilos de crianza y derivan en prácticas que impactan el desarrollo socioemocional de los niños y niñas (Alcaldía Municipal de Cáceres, 2020).

Para fundamentar esta reflexión, se retoman diversos aportes teóricos. Pacheco y Osorno (2021) resalta la importancia de estilos de crianza basados en el afecto, la comunicación asertiva y el acompañamiento en la adquisición de habilidades como la resiliencia. En contraste, Delgado y Campodónico (2024) advierten que estilos como el permisivo y el autoritario, al carecer de una adecuada gestión emocional, no favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas.

En este sentido, se hace necesario prestar atención a los estilos de crianza, ya que estos no solo inciden en el ámbito familiar, sino también en la integración social de los niños y niñas. A pesar de la relevancia del tema, la producción académica que articule específicamente los estilos de crianza con el desarrollo socioemocional en contextos rurales colombianos es aún limitada, pues la mayoría de los estudios existentes se enfocan en poblaciones urbanas o abordan estas categorías de manera separada.

Esta investigación busca contribuir a llenar ese vacío, aportando al campo de las infancias una mirada contextualizada, situada y con pertinencia social y académica. El propósito central es fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grado Transición de la Institución

Educativa Guarumo (Cáceres, Antioquia), mediante el acompañamiento pedagógico a las familias en sus estilos de crianza.

Para ello, se plantean tres objetivos específicos: identificar los conocimientos que poseen los cuidadores sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas; caracterizar los estilos de crianza de las familias del grado Transición; y promover el desarrollo socioemocional mediante el diseño de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de los estilos de crianza asertivos en el contexto familiar.

La relevancia práctica de este trabajo radica en ofrecer a las familias rurales información sobre los estilos de crianza, sus características y sus efectos en los niños y niñas, presentada en un lenguaje claro y cercano. Esto busca propiciar procesos de reflexión en padres, madres y cuidadores, favorecer la comprensión del impacto de sus prácticas en el desarrollo infantil y promover la adopción de estrategias más asertivas.

En el plano académico, el estudio aporta a la Maestría en Infancias al enriquecer la comprensión de las experiencias infantiles en contextos rurales desde una perspectiva social, cultural y educativa. Reconoce a los niños y niñas como sujetos de desarrollo dentro de sus entornos familiares y comunitarios, y contribuye a visibilizar una realidad que con frecuencia queda al margen de la investigación educativa, abriendo caminos para futuras indagaciones en territorios con características similares.

Esta investigación-acción se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las prácticas de crianza en el contexto rural. Para ello, se articulan diversas técnicas: cuestionarios, observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres de sensibilización con las familias, posibilitando un proceso participativo y formativo que da voz a los actores del territorio.

El documento se organiza en cinco capítulos. El primero presenta la contextualización de la problemática, los objetivos y la justificación. El segundo desarrolla los antecedentes, el marco teórico-conceptual y el marco legal. El tercero describe la metodología: tipo de estudio, población, procedimientos, técnicas de recolección y análisis, y consideraciones éticas. El cuarto

expone el análisis e interpretación de resultados, y el quinto presenta las conclusiones, seguido de referencias y anexos.

El producto derivado no solo beneficiará a la comunidad educativa de Guarumo, sino que podrá ser replicado en otros contextos rurales y urbanos del país, contribuyendo a la transformación de prácticas de crianza y al fortalecimiento del desarrollo socioemocional de la infancia, que se perfila como una necesidad inmediata desde un componente integral y global.

Capítulo 1 – Contextualización de la problemática

1.1. Problema de investigación: En la zona rural del Bajo Cauca antioqueño, en el corregimiento de Guarumo, municipio de Cáceres, específicamente en la Institución Educativa Guarumo, se observa una problemática relacionada con la manera en que los estilos de crianza condicionan de manera significativa el desarrollo socioemocional de las infancias. Esta situación se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones sociales, económicas y familiares del contexto, las cuales inciden de manera directa en la dinámica del hogar y en las experiencias cotidianas de niños y niñas.

En este corregimiento, la economía minera y los estilos de vida asociados a esta actividad inciden en la conformación temprana de hogares, muchas veces sin la madurez necesaria para asumir responsabilidades familiares. A ello se suman el consumo de alcohol y la inestabilidad económica, factores que favorecen la aparición de conflictos y situaciones de violencia intrafamiliar. Este contexto expone a niños y niñas a permanecer solos o en ambientes inadecuados para su edad, aumentando su vulnerabilidad social y emocional (Alcaldía Municipal de Cáceres, 2020)

La limitada continuidad en la educación formal constituye otro factor relevante en este contexto. Según Proantioquia (2023), entre los años 2018 y 2021 el promedio de escolaridad en el municipio de Cáceres fue de 6,78 años, equivalente aproximadamente a sexto grado. Así mismo, en el año 2024 la deserción escolar en el nivel de secundaria alcanzó el 7,45 % (Proantioquia, s.f.). Estos datos evidencian las dificultades para dar continuidad a los estudios, influenciadas por las condiciones laborales del corregimiento, en especial la minería ilegal, cuyos ingresos se destinan a satisfacer necesidades familiares básicas y otras actividades de consumo

Al ser una zona rural y a pesar de la proximidad con el casco urbano de otro municipio, los cuidadores adoptan estilos de crianza principalmente de manera empírica, por lo tanto, surge la necesidad de investigar cómo inciden los estilos de crianza en el desarrollo socioemocional de las infancias en estos contextos rurales, con el fin de comprender mejor las prácticas parentales y promover estrategias que fortalezcan el entorno familiar y educativo. La pregunta central que

guía esta investigación es: ¿Cuál es la relación entre el desarrollo socioemocional de las infancias y los estilos de crianza utilizadas por las familias en contextos educativos rurales?

De acuerdo con Cabascango et al. (2020) , los estilos de crianza en las familias deben enfocarse en el fortalecimiento de la independencia emocional, la seguridad, la autoestima y el desarrollo de la autoconfianza, favoreciendo el desarrollo socioemocional, cognitivo y afectivo de niños y niñas. Estas dimensiones pueden verse afectadas por estilos de crianza, considerando que las dificultades en la convivencia y la dinámica familiar en contextos rurales inciden en el desarrollo socioemocional de los menores.

Por su parte, Bejarano et al. (2021) señalan que, en estos contextos rurales, las manifestaciones de afecto y la construcción de confianza, elementos esenciales de los vínculos de apego desde temprana edad, representan uno de los principales desafíos para las familias, lo que puede repercutir en la manera en que los niños y las niñas establecen sus relaciones y se integran socialmente a lo largo de su vida.

Para finalizar, es fundamental que los padres y cuidadores reconozcan la importancia de brindar un adecuado acompañamiento en la formación integral de sus hijos, tratando de dar respuesta a las diversas necesidades que los mismos van requiriendo en diferentes rangos de edad, promoviendo así ambientes que favorezcan su autonomía, seguridad y bienestar emocional, a pesar de las limitaciones y desafíos propios de los entornos rurales.

En este sentido, abordar esta problemática resulta relevante porque permite comprender las dinámicas familiares y sociales que inciden en el desarrollo socioemocional de las infancias en contextos rurales, aportando reflexiones y estrategias de intervención acordes con las realidades del territorio. De igual manera, esta investigación contribuye a la Maestría en Infancias al fortalecer la comprensión de las experiencias infantiles desde una perspectiva contextual, social y educativa, reconociendo a niños y niñas de la ruralidad como sujetos de desarrollo dentro de sus entornos familiares y comunitarios.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grado Transición de la Institución Educativa Guarumo (Cáceres, Antioquia) mediante el acompañamiento pedagógico a las familias en sus estilos de crianza.

1.2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos que poseen madres, padres y cuidadores sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas.
- Caracterizar los estilos de crianza de las familias del grado Transición de la Institución Educativa Guarumo.
- Promover el desarrollo socioemocional de los niños y niñas mediante el diseño de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de los estilos de crianza asertivos en el contexto familiar.

1.3 Justificación:

La familia constituye el primer agente educativo del niño, y “allí, y gracias a su nivel de interacción y participación, el niño forma su conducta, su personalidad y su visión de mundo” (Azüero y Castro, 2025, p. 695). Por eso, la presente investigación busca crear escenarios de reflexión en los que las familias de transición puedan continuar fortaleciendo sus dinámicas, promoviendo así el desarrollo integral de los niños y las niñas y favoreciendo su desarrollo psíquico, cultural y social. Se hace evidente la importancia de involucrar a padres y cuidadores en procesos educativos y de crianza que favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia.

En particular, en los contextos rurales, resulta de suma importancia orientar e identificar dificultades en la gestión de emociones y fortalecer los vínculos afectivos entre los padres y los niños y niñas. El desarrollo socioemocional en esta etapa cobra especial relevancia para la formación integral, “influyendo en la autorregulación emocional, la empatía, la convivencia social y la resiliencia” (Torres García et al., 2025, p. 1640), lo cual refuerza la necesidad de estrategias que promuevan ambientes seguros, protectores, inclusivos, participativos y democráticos.

Asimismo, se reconoce que el proceso de corresponsabilidad en la crianza está estrechamente ligado a la presencia activa de la familia y de las instituciones educativas en la

formación, cuidado y educación de los niños y las niñas. Por ello, resulta primordial potenciar las competencias de los padres y cuidadores del contexto como garantes de derechos, brindándoles acompañamiento que fomente modelos de crianza basados en la seguridad y la confianza, contribuyendo al desarrollo socioemocional y a la consolidación de habilidades esenciales para la vida adulta.

Finalmente, este trabajo busca impactar positivamente en las dinámicas familiares de la comunidad vinculada a la institución educativa, ofreciendo estrategias accesibles, adaptables y presentadas en un lenguaje sencillo y cercano. De esta manera, se pretende cerrar brechas educativas y empoderar a las familias desde la primera infancia, asegurando que estas bases tengan un efecto duradero en la formación de futuros ciudadanos responsables y conscientes.

Capítulo 2 – Fundamento de la investigación

Todo proceso investigativo requiere una búsqueda exhaustiva de referentes que enriquezcan la visión de los participantes y fortalezcan los conocimientos relacionados, no solo con los contextos de estudio, sino también con los aportes de diferentes pensadores, trabajos preliminares, teorías, normativas y documentos legales. Estos insumos, siempre actuales y pertinentes, permiten otorgar sustento y rigor académico a las decisiones que guían el desarrollo de la propuesta.

En coherencia con lo anterior, el marco referencial se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes, seleccionados de acuerdo con su relación con la incidencia de los estilos de crianza en la dimensión socioemocional de los niños y las niñas. En cada categoría: estilos de crianza, desarrollo socioemocional e infancias en contextos educativos rurales se describen sus características más relevantes, su relación con el propósito de estudio y las conclusiones de los trabajos revisados. La organización de los antecedentes inicia desde referentes internacionales, luego nacionales y regionales en cada una de las categorías.

Posteriormente, se desarrolla el marco teórico, también estructurado de manera categorial: estilos de crianza, desarrollo socioemocional e infancias en contextos educativos rurales. En este apartado se profundiza en los conceptos fundamentales que requieren un mayor bagaje teórico y conceptual, lo que posibilita establecer contrastes entre los planteamientos de diversos autores y lo que se observa o se pretende comprender en el contexto específico de la investigación.

Finalmente, se expone el marco legal, en el cual las categorías continúan orientando la búsqueda y análisis de la información normativa. Este apartado inicia con una perspectiva internacional, continúa con la revisión de la normativa nacional más relevante y culmina con las ordenanzas departamentales, integrando disposiciones vigentes que trascienden lo académico y lo pedagógico, para reconocer además el papel de las familias como primeros responsables legales y principales garantes del bienestar de los niños y las niñas.

2.1 Antecedentes

Para fines de esta investigación, se buscaron antecedentes de trabajos realizados en años anteriores en relación con el mismo tema o sobre alguna de las categorías principales; se

identificaron varios estudios sobre los estilos de crianza y desarrollo socioemocional de las infancias, aunque abordados desde diferentes enfoques. Para dar cuenta de los hallazgos de las categorías principales, se empezará con estilos de crianza, desarrollo socioemocional y, por último, infancias en contextos educativos rurales, y en cada una de ellas se analizarán primero los antecedentes internacionales, luego los nacionales y finalizando con el local o regional.

2.1.1 Estilos de crianza

2.1.1.1 Nivel internacional.

Burgos-Jama y García-Cedeño (2020) realizaron un estudio en el Cantón Santa Ana, Manabí, Ecuador, sobre los estilos de crianza y su influencia en el desarrollo socioafectivo de niños y niñas de 6 a 11 años. La población incluyó 10 niños y niñas y 10 padres, y la investigación fue de carácter deductivo, utilizando métodos bibliográficos y estadísticos, así como el cuestionario *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)* para identificar los estilos de crianza empleados.

Los autores identificaron que, de los 10 padres participantes, 9 aplicaban un estilo de crianza democrático, mientras que solo 1 adopta un estilo autoritario. Se evidenció que la crianza democrática favorecía el establecimiento de límites adecuados, el afecto, la comunicación asertiva y un desarrollo socioemocional saludable en los niños y niñas, además de promover relaciones familiares más equilibradas y contextos de interacción basados en el respeto y la comprensión.

Los resultados del estudio resaltan la relevancia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas. Los autores destacan que la educación socioemocional y afectiva en el hogar constituye un factor clave para la formación integral del niño, impactando no solo su desarrollo individual, sino también las relaciones familiares y la interacción con la comunidad. Asimismo, se subraya que los estilos de crianza varían según el contexto cultural, religioso y geográfico, lo que condiciona la percepción y aplicación de prácticas parentales.

Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que evidencia que un estilo de crianza democrático favorece la construcción de vínculos afectivos sólidos y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas. A partir de estos hallazgos, se

reconoce que en el corregimiento de Guarumo la implementación de talleres formativos y estrategias de acompañamiento a padres resulta fundamental, como una alternativa para fortalecer las pautas de crianza y responder a las necesidades de los niños y niñas en contextos rurales.

2.1.1.2 Nivel nacional.

Rojas Díaz (2023) llevó a cabo un estudio en la sede El Paraíso de la Institución Etnoeducativa Cari-Cari, en La Guajira, centrado en las pautas de crianza y su influencia en el desarrollo integral de niños y niñas de 5 a 7 años. La investigación fue de carácter cualitativo, mediante la observación, entrevistas individuales y grupales, dirigidas tanto a padres de familia como a docentes de la sede, así como revisión documental,

Los hallazgos indicaron una escasa participación familiar en la educación de los hijos y la adopción predominante de estilos de crianza permisivos, lo cual repercutió en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Esta falta de involucramiento parental limitaba la transmisión de valores y habilidades sociales, trasladando en gran medida a las instituciones educativas la responsabilidad de la formación integral de los menores.

Este estudio nacional evidencia la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la participación de los padres en la crianza, promoviendo estilos más asertivos y democráticos que contribuyan al desarrollo socioemocional y académico de los niños y niñas. La investigación también destaca la utilidad de espacios formativos, como escuelas de padres, para brindar orientaciones prácticas y mejorar las prácticas de crianza, permitiendo a los cuidadores reflexionar sobre sus acciones y su impacto en el bienestar infantil.

Los hallazgos de Rojas Díaz (2023) son especialmente pertinentes para esta investigación, donde las familias participantes enfrentan limitaciones educativas y acceso restringido a información sobre crianza. La tendencia hacia la permisividad observada en La Guajira podría reflejarse también en Guarumo, reforzando la necesidad de programas formativos adaptados al contexto rural que promuevan pautas de crianza equilibradas, afectivas y conscientes, favoreciendo la autonomía, la seguridad y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

2.1.1.3 Local.

Díaz et al. (2022) realizaron un estudio en Caucasia, municipio colindante a Cáceres, enfocado en los saberes culturales de las familias con niños y niñas en primera infancia. La muestra incluyó cinco familias con diversas estructuras: monoparentales, nucleares, familias en las que la abuela asumió el rol de cuidadora y madres o padres con formación profesional. Los resultados revelaron la persistencia de prácticas tradicionales como el castigo físico y la limitada mediación afectiva, influenciadas por patrones culturales heredados y la forma en que los cuidadores fueron educados.

La investigación pone de relieve la importancia de fortalecer las competencias parentales incorporando estrategias de crianza basadas en diálogo, afecto y normas claras para garantizar entornos de crianza que favorezcan la seguridad emocional y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Además, resalta la necesidad de reconocer la diversidad familiar y adaptar las estrategias de intervención a cada contexto específico.

Esta investigación es de gran relevancia para el presente estudio, debido a su proximidad geográfica y similitud contextual con el municipio analizado, lo que permite reconocer dinámicas culturales de crianza propias de la subregión. En este sentido, refuerza la importancia de promover estilos de crianza asertivos y conscientes, considerando las características culturales, educativas y socioeconómicas locales. Así, se evidencia la necesidad de acompañamiento, formación y sensibilización de padres y cuidadores para mejorar las dinámicas familiares y el desarrollo integral de los niños y niñas.

2.1.2 Desarrollo socioemocional

2.1.2.1 Nivel internacional.

Ronquillo et al. (2025) realizaron un estudio en la Unidad Educativa Francisco Dávila, ubicada en la provincia de Santa Elena, Ecuador, con el propósito de analizar la participación familiar en el desarrollo socioemocional de niños y niñas de educación inicial. La población estuvo conformada por 29 estudiantes y sus acudientes. La investigación adoptó un enfoque mixto, empleando técnicas como la entrevista al docente y la aplicación de instrumentos orientados a identificar las emociones de los niños y niñas.

Los resultados evidenciaron que la mayoría de los niños y niñas demuestran felicidad cuando se fortalece el vínculo entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta que favorece la seguridad y la confianza clave para el desarrollo socioemocional; considerándose una estrategia fundamental para la construcción de autoestima y habilidades sociales, emocionales para estimular su creatividad.

Este antecedente internacional es relevante porque evidencia la eficacia de estudios dirigidos a promover el desarrollo socioemocional destacando la importancia de incorporar estrategias para aumentar el bienestar emocional de los niños y niñas, fomentando habilidades como la autorregulación, la confianza en los niños y niñas, considerados factores esenciales para su crecimiento integral y su interacción con el entorno.

Este estudio ofrece elementos aplicables al contexto de Guarumo, donde los niños y niñas enfrentan desafíos tanto en el ámbito familiar como escolar. La implementación de estudios similares, adaptados a las particularidades culturales y educativas de la comunidad rural, podría favorecer la gestión emocional de los niños y niñas y la participación de los cuidadores, fortaleciendo su desarrollo socioemocional desde edades tempranas.

2.1.2.2 Nivel nacional.

Ávila et al. (2023) realizaron un análisis documental sobre la influencia de la familia en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en etapa preescolar, destacando cómo el entorno familiar impacta en la conducta y desempeño de los menores en la escuela, a través de un estudio descriptivo que relaciona el impacto del entorno familiar en el comportamiento de los niños y niñas y expone la necesidad de pensar las situaciones que desde casa interfieren con el desenvolvimiento de los niños y niñas en ambientes sociales como el aula.

De acuerdo con Ávila et al (2023) las familias y cuidadores principales deben promover estrategias de cuidado, ofrecer tiempo de calidad en las diferentes actividades, satisfacer sus necesidades básicas, participando de forma activa para la garantía de derechos en la primera infancia como agentes responsables de su desarrollo integral aportando a la protección y educación de los niños y niñas.

Por lo tanto, este estudio enfatiza la importancia de la participación familiar, resaltando que el desarrollo socioemocional de los niños y niñas está ligado a experiencias familiares enmarcadas por el afecto, la empatía y la comunicación en el fortalecimiento de competencias socioemocionales, mostrando que la participación de los padres es crucial para un desarrollo integral.

Ambos estudios resaltan la necesidad de estrategias adaptadas al contexto rural colombiano, como talleres de habilidades socioemocionales y acompañamiento a padres y cuidadores. Para Guarumo, la investigación indica que promover el desarrollo socioemocional requiere no sólo intervenciones escolares, sino también acciones que fortalezcan la participación de la familia y su comprensión sobre la gestión emocional en los niños y niñas.

2.1.2.3 Nivel regional/local:

Arboleda et al. (2025) analizaron la incidencia psicosocial en niños y niñas de 4 a 5 años en relación con el manejo de sus emociones en la ciudad de Medellín, con énfasis en su participación en situaciones de convivencia escolar. La investigación aplicó técnicas como entrevistas semiestructuradas y grupos focales dirigidos a adultos del entorno educativo y familiar, y desarrolló acciones de promoción y prevención para fortalecer la empatía y la gestión emocional en los niños y niñas, evidenciando que las familias, las instituciones educativas y las interacciones con sus pares influyen en la gestión emocional en la primera infancia.

Este antecedente regional resalta la importancia de las competencias socioemocionales considerando las particularidades culturales y educativas de la región; destaca la relevancia de fortalecer en los niños y niñas habilidades como la autonomía y la autorregulación emocional que son esenciales para la vida social y emocional de los niños y niñas en diferentes entornos, como la familia y también la sociedad.

Esta investigación aporta referentes para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el contexto de Guarumo, al evidenciar la necesidad de intervenciones articuladas entre la escuela y la familia. En este sentido, se reconoce que la promoción de estas habilidades requiere acciones intencionadas que involucren a padres, docentes y cuidadores, adaptadas a las dinámicas rurales y a las particularidades del contexto.

2.1.3. Infancias en contextos educativos rurales

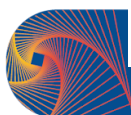
2.1.3.1 Nivel internacional.

Moreno y Moreno (2025) realizaron un estudio en el distrito rural de Zepita, Perú, enfocado en la relación entre estilos de crianza y comportamientos disruptivos en niños y niñas de 3 a 5 años. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, correlacional y de diseño no experimental, con una muestra de 21 familias de educación básica pública. Se aplicaron cuestionarios y se analizaron los resultados mediante correlaciones entre las dimensiones del *Parenting Child-Report Inventory Modified (PCRI-M)*.

Los hallazgos indicaron que el estilo de crianza autoritario predominaba, mientras que el permisivo era menos frecuente, y que la baja disciplina estaba asociada con problemas emocionales y conductuales en los niños y niñas, incluyendo agresividad, síntomas depresivos, aislamiento social, somatización, inestabilidad emocional y niveles elevados de ansiedad. Estos resultados evidencian la importancia de promover prácticas de crianza más equilibradas que favorezcan el bienestar emocional y social de la infancia.

Este antecedente internacional aporta evidencia sobre cómo las limitaciones en educación y acceso a información en familias rurales pueden afectar la crianza y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Destaca la necesidad de intervenciones que fortalezcan las competencias parentales y promuevan estilos de crianza más equilibrados, con comunicación efectiva y gestión emocional adecuada, lo cual es esencial para un desarrollo integral de los niños y niñas.

Los hallazgos de Moreno y Moreno (2025) son relevantes para el contexto de Guarumo, donde se presentan desafíos similares relacionados con educación, recursos y prácticas parentales. La investigación subraya la importancia de implementar programas de formación para padres y estrategias que promuevan la gestión emocional de los niños y niñas, considerando las características culturales y socioeconómicas del entorno rural.



2.1.3.2 Nivel nacional.

Isaza Arango (2023) llevó a cabo un proyecto de investigación basado en una estrategia lúdica para fortalecer el acompañamiento de los padres de familia o los cuidadores en el desarrollo de los procesos iniciales de los niños y las niñas del programa Entorno Familiar, en la vereda Pantanillo del municipio de Barbosa, Antioquia. La investigación incluyó las fases de diagnóstico, diseño, implementación e interpretación de resultados; su objetivo se centró en el empoderamiento de los padres, promoviendo aprendizajes a través de la lúdica y el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el contexto.

Entre los resultados se destacan las estrategias que lograron aprender las madres, fortaleciendo la comunicación en sus hogares, dándole mayor importancia al tiempo de ocio y al desarrollo integral en la educación inicial; También se resalta la contribución de la lúdica en los procesos de enseñanza, el aporte que brindó a la profesión de las investigadoras y la motivación que se logró con los niños y niñas al vincular a las familias en los procesos.

Este estudio nacional enfatiza la necesidad de acercarse a las comunidades rurales, considerando sus experiencias, percepciones y expectativas de vida, y de resignificar las prácticas de crianza de manera que respondan a sus necesidades reales. La investigación subraya que las intervenciones educativas deben adaptarse a los contextos locales y promover un enfoque integral que incluya la participación de la familia y la valoración de saberes y tradiciones propias de cada región.

Aportan elementos clave para el trabajo en Guarumo, evidenciando que comprender la percepción y los valores de las familias rurales permite diseñar estrategias de acompañamiento que fortalezcan el desarrollo integral de los niños y niñas. La investigación respalda la importancia de integrar la voz de la comunidad en la construcción de prácticas de crianza y proyectos educativos contextualizados, donde los niños y niñas investiguen con actividades novedosas.

2.1.3.3 Nivel regional/local.

Restrepo et al. (2023) investigaron la pertinencia cultural de currículos para la educación infantil en contextos rurales de Antioquia, Colombia, mediante un enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo y la sistematización de experiencias. Se trabajó con talleres, mapas del territorio, encuestas y matrices de triangulación para recolectar y analizar los datos. El objetivo central fue determinar los componentes pedagógicos de la propuesta educativa de Comfenalco en su programa de atención integral a la niñez y su relación con la pertinencia social y cultural, considerando las perspectivas de las infancias y de los adultos que las rodean.

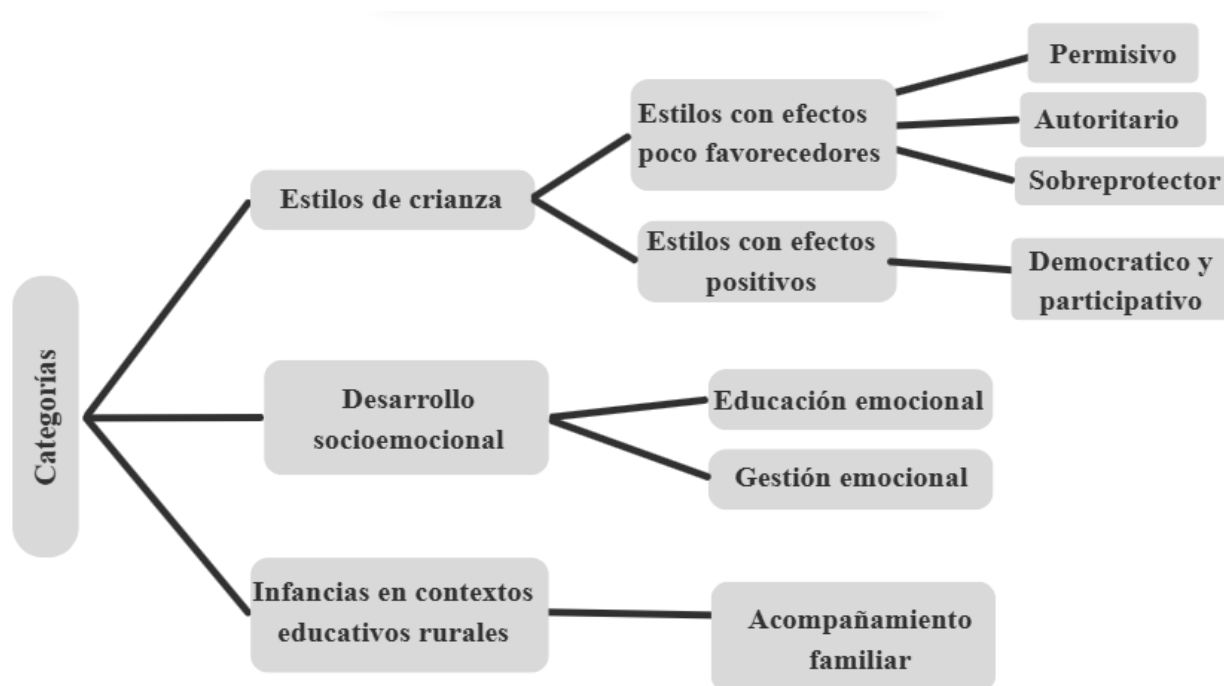
El estudio evidencia la importancia de contextualizar los currículos y las estrategias educativas según las realidades locales, incorporando los saberes propios de los habitantes y promoviendo la innovación y la interculturalidad. Destaca la necesidad de dar voz a las infancias y de reconocer la influencia de las familias y comunidades en la formación integral de los niños y niñas, incluyendo aspectos socioemocionales, culturales y educativos.

Este antecedente regional es muy relevante para la investigación en curso, ya que demuestra que, para mejorar las prácticas de crianza y el desarrollo integral de los niños y niñas en contextos rurales, es fundamental considerar las dinámicas locales, los saberes tradicionales y la participación de la comunidad. Asimismo, subraya la necesidad de construir propuestas pedagógicas y de intervención que sean culturalmente pertinentes y que fortalezcan tanto a las infancias como a sus familias.

2.2 Marco teórico

En este apartado se abordan los planteamientos teóricos que sustentan y guían la investigación, los cuales fueron desarrollados y organizados a partir de las categorías de análisis propuestas. En la primera, se analizan los distintos estilos de crianza y su influencia en los niños y niñas; posteriormente, se abordan aspectos del desarrollo socioemocional, destacando la importancia de la educación y la regulación emocional desde las etapas iniciales del desarrollo; finalmente, se examina la situación de las infancias en la ruralidad, con énfasis en el acompañamiento familiar, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 1: Esquema desarrollo del marco teórico



Nota: Elaboración propia (2025)

2.2 1 Estilos de crianza

La familia es el primer entorno o vínculo que se forja en una sociedad. En ella se establecen los primeros y más importantes lazos afectivos para tener un correcto desarrollo emocional, social, físico y psicológico, por lo que las acciones de los padres o cuidadores deben ser oportunas y positivas, ya que su impacto trasciende la infancia y se refleja en la vida adulta, impactando varias esferas de la sociedad.

La crianza es la formación y educación que reciben los niños y niñas de sus padres o cuidadores y los estilos de crianza “se transmiten de generación en generación y se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos y son portadoras de significaciones sociales” (Pacheco y Osorno, 2021, p. 2). En contextos rurales, estas prácticas suelen construirse a partir de saberes familiares, culturales y generacionales propios de las dinámicas de cada territorio.

En este sentido, Galván (2020) destaca la importancia de reconocer las particularidades y saberes locales presentes en las comunidades rurales, los cuales también inciden en las formas de acompañamiento y crianza de niños y niñas. Por ello, los modelos de crianza repercuten de manera significativa en el desarrollo socioemocional infantil, ya que las experiencias y dinámicas familiares contribuyen en la construcción de la identidad, la expresión emocional y las relaciones sociales durante la infancia.

2.2.1.1 Estilos de crianza con impactos menos favorecedores en los niños y niñas.

2.2.1.1.1 *Crianza permisiva*

La crianza permisiva se caracteriza por “la ausencia de una norma confiable y eficaz en la contención y conducción de la conducta del niño, ya sea por un marco normativo demasiado amplio o por uno sin seguimiento y no contingente” (Aguirre, 2022, p. 5). En este estilo, los padres suelen ser poco dirigentes y altamente flexibles, otorgando a los hijos un nivel de autonomía que no siempre corresponde a su grado de madurez. Esta falta de límites y regulación puede dificultar el desarrollo del autocontrol, una habilidad imprescindible durante la infancia y a lo largo de toda la vida. a.

En los estilos de crianza permisivos, los padres tienden a evitar ejercer autoridad, no establecen límites claros y son poco exigentes en cuanto a las responsabilidades de sus hijos (Pacheco y Osorno, 2021). Esta manera de interactuar puede influir en la conducta infantil, ya que se ha observado que la falta de normas consistentes está relacionada con mayor impulsividad y conductas disruptivas en los niños y niñas.

Los padres que ejercen estilos de crianza permisivos pueden influir en la formación de niños y niñas dependientes, con dificultades en la madurez personal y social, así como un mayor riesgo de conductas antisociales. Como señalan Pacheco y Osorno (2021), estos niños y niñas presentan “altos niveles de conductas antisociales y bajo nivel de madurez y éxito personal” (p. 3). La falta de límites claros y la supervisión insuficiente puede asociarse con problemas de autocontrol y dificultades para respetar normas, afectando el desarrollo de habilidades sociales básicas.

Además, este estilo de crianza puede generar inseguridad, desafíos en la regulación emocional de los niños y niñas, dificultando la relación con sus pares, además de que se observan “conductas dominantes, de desobediencia, oposición, insistencia, insolencia, hostilidad, interés por la recompensa, poca tolerancia a la frustración, provocación o beligerancia, manipulación, insensibilidad, inmadurez emocional y escasa responsabilidad en las obligaciones” (Villavicencio et al. 2020, p. 144). Estos comportamientos tienden a consolidarse en contextos donde los límites y la autoridad son inconsistentes, siendo una característica propia del estilo permisivo.

2.2.1.1.2 Crianza autoritaria

La crianza autoritaria es restrictiva y unidireccional, donde el padre manda y los hijos obedecen sin contradecir, pues se concibe la relación afectiva con base en esa condición de obediencia absoluta y se suprime en el niño cualquier posibilidad de exteriorizar sus emociones y sentimientos, debido a esto se evidencia en los niños y niñas que “pierden su espontaneidad debido a que simplemente deben acoplarse a los mandatos de sus padres y su relación afectiva se va haciendo cada vez más lejana. Este modelo de educación parte del castigo como medio para modelar la conducta” (Delgado y Campodónico 2024, p. 105).

La ausencia de una gestión apropiada de las emociones y la escasa comunicación en la familia puede afectar significativamente el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. En este sentido, Pacheco y Osorno (2021) señala que esta situación se manifiesta en “baja autoestima, dependencia y comportamientos agresivos en los niños” (p. 3), lo que evidencia las consecuencias negativas de un entorno familiar con limitaciones en la expresión y regulación emocional. De igual manera, la falta de interacción emocional consistente puede limitar la creatividad y afectar la espontaneidad de los menores, reduciendo su bienestar emocional.

En algunas familias, se observa que coexisten diferentes estilos de crianza o que los cuidadores no están de acuerdo en la disciplina y las normas. Aguirre (2022) afirma que esto se manifiesta como un “desacuerdo normativo, que un cuidador cancela las normas y exigencias del otro cuidador” (p. 5), lo cual se asocia con dificultades en la regulación emocional y social de los niños y niñas, dado que reciben mensajes contradictorios que dificultan el aprendizaje de límites, el autocontrol y las habilidades de interacción con sus pares.

2.2.1.1.3 Crianza sobreprotectora

El estilo de crianza sobreprotector se caracteriza por un cuidado excesivo de los padres, motivado por temor a que los hijos se equivoquen o sufran algún daño. Villavicencio (2020) lo define como un “cuidado excesivo por parte de los padres por temor a pérdida o equivocación de sus hijos” (p.145). Este tipo de crianza puede limitar la autonomía de los niños y niñas al impedir que realicen ciertas actividades por sí mismos, afectando su desarrollo físico y emocional.

La sobreprotección, según afirma Greco (citado por Delgado y Campodónico, 2024), “merma la confianza del niño sobre sus habilidades y también la confianza hacia sus pares se ve afectada.” (p. 109). En consecuencia, este estilo tiende a generar niños y niñas inseguros y dependientes, por lo que es importante que se combine con oportunidades para que desarrollen autonomía, confianza en sí mismos, aprendan de sus propios errores y fortalezcan sus habilidades sociales y emocionales.

2.2.1.2 Estilo de crianza con repercusiones positivas en los niños y niñas

Los estilos de crianza asertivos son una serie de herramientas de conducta que utilizan los padres con sus hijos para fomentar una relación basada en el amor y el respeto, sin dejar de lado la importancia del compromiso y de una actitud permanente de enseñanza para favorecer un adecuado desarrollo mental. Además, estos estilos promueven el fortalecimiento del vínculo afectivo, factor esencial en la construcción socioemocional de los niños y niñas.

2.2.1.2.1 Democrático y participativo.

El estilo de crianza democrático y participativo se caracteriza por ser, según afirman Vader y Santana (citados por Pacheco y Osorno, 2021) “relaciones parentales basadas en buen trato, afecto y comunicación asertiva”(p. 2), manteniendo un equilibrio entre control y permisividad. Como señalan estas relaciones sanas entre padres e hijos se construyen a partir de un trato respetuoso, afectivo y un acompañamiento cercano que fomenta la confianza y la estabilidad emocional del niño.

Delgado y Campodónico (2024) afirman que “el estilo democrático resulta el más eficiente debido a que los padres tienen un equilibrio entre afecto y la imposición de límites,

también existe una comunicación muy asertiva y amplia” (p. 111), se destaca entonces que este estilo se considera altamente eficiente porque combina afecto con límites claros y estrategias de disciplina basadas en diálogo y negociación como facilitadores del cumplimiento de normas y valores dentro del hogar, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y la autonomía del niño.

Este estilo enfatiza la importancia de que los niños y niñas asuman compromisos y participen activamente en la resolución de problemas cotidianos, favoreciendo la construcción de su identidad y la toma de decisiones conscientes. Al brindarles oportunidades para enfrentar retos, desarrollan habilidades para manejar dificultades y fortalecer su resiliencia, lo que permite que “desarrollen actitud de resiliencia frente a las adversidades de la vida y resuelvan problemas en el momento indicado” (Pacheco y Osorno, 2021, p. 2), favoreciendo su autonomía y preparación para la vida diaria.

En conclusión, este estilo de crianza produce, en general, efectos positivos en los niños y niñas, como sus habilidades sociales, el fortalecimiento de su autoestima y menos desafíos en la convivencia o como lo expone Cabascango et al. (2020) los niños y niñas educados con este estilo de crianza tienen “autocontrol, motivación, iniciativa, moral autónoma, alegres y espontáneos, autoconcepto realista, responsabilidad y fidelidad a compromisos personales, pro-sociabilidad dentro y fuera de la casa” (p.65).

2.2.2 Desarrollo socioemocional

El desarrollo emocional es un aspecto clave en la regulación emocional en niños y niñas, por lo tanto fomentar estas habilidades en la infancia es esencial para la interacción en diferentes contextos, el desarrollo de competencias emocionales y favorecer su autoestima; según Lara et al.(2025) “La familia es fundamental para el desarrollo socioemocional debido a que es el primer entorno social donde los niños y niñas interactúan y aprenden a vincularse en la sociedad mediante las relaciones interpersonales y a poder gestionar sus emociones” (p.2).

Por consiguiente, cabe resaltar la influencia que ejerce la familia para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, ya que desde el nacimiento los estilos de crianza que promueven los padres y cuidadores, las expresiones de afecto, la comunicación y la influencia de

la cultura y sus costumbres son factores determinantes para el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y su bienestar.

En este sentido Ronquillo et al.(2025) indica “La conexión emocional y del vínculo afectivo temprano son fundamentales para el desarrollo social y emocional, formando una base de seguridad y tranquilidad emocional donde las acciones en familia fortalecen la sensibilidad, la expresión y regulación de emociones” (p.13). De este modo el entorno familiar fortalece el proceso de aprendizaje, el autocontrol y las capacidades de los niños y niñas para su desarrollo cognitivo y su bienestar emocional y social.

Por su parte Atehortúa et al. (2021) refieren que “el entorno familiar asume un papel protector en los contextos donde los niños y niñas puedan establecer relaciones con los demás, aquellos niños que tienen relaciones estables en casa logran un desarrollo estable, consistente y responsable con sus pares” (p.25), favoreciendo la adquisición de habilidades fundamentales para el desarrollo socioemocional donde logren expresar sus emociones y fortalecer sus interacciones en diferentes entornos .

En efecto Sánchez et al. (2024) sostienen que “el desarrollo socioemocional se relaciona estrechamente con las interacciones familiares y el entorno educativo donde la calidad de las interacciones tempranas con cuidadores influye directamente en la regulación emocional y en las habilidades socioemocionales de los niños y niñas” (p. 569), en este sentido un entorno afectivo seguro favorece el aumento de habilidades socioemocionales en los niños y niñas aportando a establecer relaciones saludables, empáticas y duraderas.

Autores como Rodríguez y Guancha (2025) afirman que “el desarrollo socioemocional de los niños y niñas es crucial para fortalecer la gestión de emociones y establecer relaciones saludables mejorando habilidades emocionales, la conciencia de sí mismo, la empatía, y la capacidad para formar relaciones positivas” (p. 116). Así mismo, estas competencias influyen en el desarrollo integral y el bienestar personal de los niños y niñas aportando herramientas fundamentales para su proceso de interacción.

En este orden de ideas fomentar el desarrollo socioemocional desde la infancia es determinante teniendo en cuenta que promueve la capacidad de interacción de los niños y niñas para establecer relaciones basadas en la empatía y el respeto mutuo; al respecto Pucuji et al. (2025) indican que “desde edades tempranas es importante fomentar habilidades como el

autoconocimiento, el autocontrol y la empatía para contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas fortaleciendo su autoestima y la capacidad para interactuar de forma adecuada con los demás” (p.146).

De acuerdo a lo mencionado el acompañamiento por parte de los padres y cuidadores principales es esencial teniendo en cuenta que son los encargados de brindar cuidados, expresiones de cariño y afecto hacia los niños y niñas, generando la seguridad y la confianza necesarias como principal modelo de imitación para su aprendizaje en el desarrollo socioemocional y la interacción en diferentes entornos.

2.2.2.1 Educación emocional

La educación emocional es sumamente valiosa tal como lo plantean Sánchez y Dávila (2022) “orienta hacia la estabilidad emocional, es la vértebra en el desarrollo personal de los individuos, responde a las necesidades emocionales y sociales quienes al estar educados emocionalmente conocen y entienden las emociones de los demás”(p.9); por consiguiente, las familias que brindan apoyo emocional a sus hijos aportan al desarrollo integral como al aprendizaje y entorno afectivo de los niños y niñas.

Por su parte Oña et al.(2025) plantean la educación emocional como “un proceso continuo para potenciar el desarrollo emocional orientando hacia el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva para la resolución pacífica de conflictos”(p.7), aprendiendo a conocer y gestionar sus emociones y comprender las de los demás estableciendo el diálogo como herramienta fundamental en la expresión de emociones desarrollo integral.

Por lo tanto, aproximarse a la educación emocional exige un proceso formativo continuo y efectivo, que integre estrategias de aprendizaje progresivo y defina con claridad las competencias que se busca potenciar, teniendo en cuenta dos propósitos principales: la consolidación de destrezas emocionales y la construcción de ambientes emocionalmente adecuados para el aprendizaje y el bienestar de niños, niñas y sus familias.

2.2.2.2 Gestión emocional

La gestión de emociones es un proceso que cobra mucha importancia en el cuidado y crianza de niños y niñas; desde el inicio de las primeras etapas del desarrollo infantil la

maduración emocional se logra con el acompañamiento de padres, cuidadores principales y el grupo familiar. Así mismo, Ronquillo et al.(2025) expresa que “en la etapa escolar la regulación emocional es un componente esencial en para el aprendizaje tanto social como emocional, ya que proporciona las capacidades para gestionar emociones respondiendo de forma asertiva al interactuar en diferentes entornos”. (p.8).

De acuerdo con lo mencionado, es importante definir un proceso fundamental en el desarrollo emocional como las habilidades blandas, concebidas por De La Ossa (2022) como el conjunto de capacidades, actitudes y recursos de carácter afectivo que tienen como propósito modular el estado emocional del ser humano, agrupados en tres categorías: primero habilidades interpersonales, segundo habilidades cognitivas y tercero competencias vinculadas a la gestión emocional, conocidas también como habilidades para el reconocimiento y la regulación de las emociones en contextos de estrés y vivencias emocionales intensas.

2.2.3 Infancias en contextos educativos rurales.

Como lo plantea Rodríguez (2025), el concepto de infancia, ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo de la historia, permitiendo un análisis exhaustivo desde diferentes enfoques disciplinares, logrando así configurar en la actualidad a los niños y niñas como sujetos de derechos y pasando de una mirada de poca relevancia al interior de la familia y de la sociedad, a ser considerada como la etapa en la que se sustentan los procesos más importantes, siendo ellos mismos los actores centrales de su evolución.

Ahora bien, en este apartado se hará hincapié a esas infancias que se desenvuelven en contextos rurales, los cuales han tenido gran incidencia en los procesos económicos y alimentarios del país, logrando modificaciones y alcanzando mayor empoderamiento de dichos territorios a través de la participación de la niñez, adquiriendo así un lugar mucho más relevante en sus comunidades.

No obstante, la ruralidad enfrenta grandes problemáticas que afectan múltiples ámbitos de la vida familiar y educativa. En la mayoría de los casos, el acceso a los territorios es complejo debido a la lejanía, las dificultades en la movilidad, la escasa presencia estatal y las limitadas oportunidades educativas, lo que ha favorecido la ocupación de estos espacios por grupos al

margen de la ley. Este panorama incide directamente en las condiciones del sistema educativo rural, el cual presenta sus propios desafíos.

En este sentido, Galván (2020), expone que “modelos educativos generados para contextos urbanos oscurecen las condiciones de la escolaridad en el medio rural, instalando además una visión deficitaria de la educación rural que ha dificultado seriamente el análisis de su problemática y su especificidad” (p. 49). Muchas escuelas rurales carecen de recursos básicos, materiales didácticos y espacios adecuados y, en varios casos, el personal docente requiere procesos de formación y acompañamiento contextualizados frente a las realidades de estas comunidades (Galván, 2020).

Frente a esta realidad, Galván (2020), señala que “en Colombia la puesta en marcha de Modelos de Educación Flexible (MEF) en el medio rural como estrategia para mejorar el logro académico de estudiantes, minimizar los índices de deserción y fortalecer el vínculo con las comunidades” (p. 57). En este sentido, educar en contextos rurales implica afrontar diversas condiciones sociales, familiares y educativas que pueden incidir en los procesos de acompañamiento y permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes.

De ahí la necesidad de promover el fortalecimiento de vínculos afectivos sólidos entre cuidadores e hijos, así como generar espacios familiares de esparcimiento, diálogo y construcción de autoconceptos positivos desde la infancia, favoreciendo el desarrollo socioemocional de niños y niñas y contribuyendo a la formación de adolescentes resilientes, así como a la consolidación de su identidad y personalidad.

En este sentido, es importante reconocer que las dinámicas familiares pueden variar de acuerdo con las características de cada hogar, las personas que lo integran y los estilos de crianza que se practican. Así mismo, las condiciones sociales y económicas influyen en la organización familiar y en el tiempo de acompañamiento que padres, madres o cuidadores pueden brindar a niños y niñas. En algunos casos, las extensas jornadas laborales y otras responsabilidades cotidianas limitan los espacios de convivencia familiar, delegando el cuidado a otros integrantes de la familia.

2.2.3.1 Acompañamiento familiar

En este apartado, es pertinente considerar que algunas familias del sector rural han tenido acceso limitado a procesos de formación académica, situación que puede incidir en las dinámicas de acompañamiento y en la comprensión de ciertas orientaciones brindadas desde los contextos educativos e institucionales. En este sentido, se hace necesario implementar estrategias de comunicación acordes con las características y experiencias de las familias, favoreciendo una participación más cercana y comprensible.

Según Bernal y Pineda (2022), los niños y niñas rurales de cinco años presentan "un rezago en el desarrollo de su lenguaje de 20 meses con respecto a niños de su misma edad en condiciones similares en pueblos y ciudades"(párr. 2). Así, cuando los niños y niñas enfrentan procesos escolares, dependen casi exclusivamente de las estrategias y canales de información ofrecidos por los docentes. Esta situación también se refleja en la comprensión de normas, valores, límites y, por ende, en su desarrollo socioemocional.

En estas comunidades, las brechas se hacen evidentes al compararlas con otros contextos. Como afirman Bernal y Pineda (2022), los niños y niñas "a los cinco años de edad, inician su ciclo de escolaridad formal con una desventaja inmensa que no se resuelve con la educación primaria y secundaria" (párr. 3). A esta problemática se suman la escasez de herramientas para avanzar en el aprendizaje y la persistencia de tabúes relacionados con el género, los cuales permean la socialización infantil, influyendo en la manera en que los niños y niñas se expresan y se refieren a sus pares, usando términos y comentarios que escuchan en su contexto.

Adicionalmente, Bernal y Pineda (2022) encontraron que "el 40% de padres de niñas y niños pequeños en zona rural piensan que estos lograrán adquirir todas las habilidades necesarias independientemente de lo que los padres hagan o de las circunstancias que los rodeen" (párr. 4). Lo anterior deja en evidencia la pertinencia de robustecer las acciones de orientación y acompañamiento a las familias en torno al desarrollo infantil y la influencia de las pautas de crianza en territorios rurales.

En este marco, Bernal y Pineda (2022) señalan algo preocupante: "cerca del 35% piensa que el juego no es un elemento indispensable para el desarrollo temprano"(párr. 5). Esta visión

resalta la importancia de impactar oportunamente dichos contextos, con el fin de potencializar las prácticas de crianza y ofrecer herramientas que permitan a las familias priorizar la educación y el desarrollo socioemocional, sin que estos queden relegados frente a las demandas de la subsistencia en la ruralidad.

A esto se añade que, al considerar la accesibilidad de estas poblaciones, se identifica otro desafío relevante: la atención psicosocial. En las instituciones educativas se observa cómo muchas de las barreras en el aprendizaje pasan inadvertidas, ya sea porque los niños y niñas aún no alcanzan la edad para un diagnóstico formal, porque las familias niegan las dificultades, o porque, aunque cuentan con órdenes para citas especializadas, no disponen de los recursos necesarios para trasladarse a zonas urbanas, donde comúnmente se prestan estos servicios.

En conclusión, la revisión de las categorías abordadas evidencia que los estilos de crianza, el desarrollo socioemocional y las particularidades de las infancias en contextos educativos rurales están estrechamente interrelacionadas. Los estilos de crianza impactan directamente en la formación emocional, social y cognitiva de los niños y niñas, condicionando su autoestima, autonomía y capacidad para interactuar con otros. Asimismo, el desarrollo socioemocional se consolida a través de la educación emocional y la gestión de emociones, donde la familia y el acompañamiento de los cuidadores desempeñan un papel central.

Finalmente, en contextos rurales como Guarumo, se observa que las limitaciones materiales, educativas y psicosociales amplifican los retos para garantizar un desarrollo integral. Por ello, fortalecer los vínculos familiares, promover estilos de crianza positivos y generar estrategias educativas contextualizadas resulta fundamental para potenciar el bienestar emocional, social y académico de las infancias en estos territorios.

Tabla 1: *Comparación entre teóricos y aportes a la investigación.*

Autores	Teorías	Aportes investigación
---------	---------	-----------------------

Aguirre (2022); Pacheco y Osorno (2021); Delgado y Campodónico (2024); Villavicencio et al. (2020); Cabascango et al.(2020)	Estilos de crianza y su repercusión negativa: La crianza permisiva, la crianza autoritaria y la crianza sobreprotectora generan impulsividad, inseguridad, baja autoestima, dependencia y limita la autonomía.	En este contexto, los cuidadores pueden adoptar estilos de crianza sin reconocer adecuadamente las necesidades emocionales de sus hijos, lo que genera niños y niñas inseguros, con baja autoestima y dificultades para expresar sus emociones
Vader y Santana (citado en Pacheco y Osorno, 2021) Losada (citado en Delgado y Campodónico , 2024) Penas (citado en Villavicencio, 2024) Pacheco y Osorno (2021) Cabascango et al. (2020)	El estilo democrático se basa en relaciones parentales sanas, con buen trato, afecto y comunicación asertiva, combina afecto con límites claros, y promueve la negociación como medio para la disciplina y cumplimiento de valores.	En el corregimiento de Guarumo, aplicar estas pautas favorecerá vínculos más respetuosos y seguros entre padres e hijos. Permitirá a las familias equilibrar la disciplina y el afecto, además, podría contribuir a que los niños y niñas desarrollen resiliencia frente a las dificultades familiares y sociales.
Lara et al. (2025) Ronquillo et al. (2025) De la Ossa (2022)	El desarrollo emocional integra competencias que fortalecen la autorregulación, la autoestima y la confianza, mientras que la educación emocional fomenta relaciones positivas y comunicación asertiva, siendo un proceso que inicia en la familia y se consolida en la escuela mediante climas de confianza y seguridad	En Guarumo, la prevalencia de estilos de crianza permisivos o autoritarios, ligado a la escasa regulación emocional de los cuidadores y condiciones sociales adversas, genera climas familiares poco favorables que afectan la autoestima, la confianza y el desempeño infantil.

Galván (2020) Bernal y Pineda (2022)	La implementación de Modelos de Educación Flexible (MEF) para reducir la deserción y fortalecer el vínculo comunitario. En el ámbito rural, los niños y niñas presentan rezagos significativos en el desarrollo del lenguaje y persisten concepciones familiares erróneas que minimizan el papel del juego y consideran el desarrollo infantil como un proceso automático.	La educación rural carece de recursos y modelos pedagógicos pertinentes, limitando el aprendizaje significativo. Los niños y niñas ingresan a la escuela con desventajas socioemocionales, acentuadas por la subvaloración familiar del juego, el acompañamiento y los estilos de crianza en su desarrollo integral.
--	--	--

Nota: Elaboración propia (2025)

2.3 Marco legal y/o normativo:

El capítulo se centra en las políticas educativas y protección de los derechos de la infancia, con el objetivo de analizar cómo las normativas nacionales e internacionales orientan la labor de familias y docentes en el desarrollo integral de los niños y niñas. Se reconoce el papel de los docentes como promotores de aprendizajes y garantes del cumplimiento de los derechos de la infancia. Para ello, se presentan primero las normativas internacionales, seguidas de las nacionales y las departamentales, con el fin de sustentar ética y jurídicamente el marco de esta investigación, asegurando que sus resultados sean pertinentes y aplicables al contexto estudiado.

2.3.1. Internacional

Existen varias leyes vigentes, tanto nacionales como internacionales, que buscan garantizar la protección integral de los niños y niñas en diversos aspectos. Entre ellas se destaca la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la cual reconoce el respeto a la vida familiar y la libertad de educación como derechos que otorgan a los padres la potestad de elegir la forma en que desean educar a sus hijos.

Además, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, el cual menciona que la educación debe estar orientada al pleno desarrollo de la personalidad y a este respecto se indica que los padres tienen un papel determinante en la educación o crianza de

sus hijos, adicional a los aprendizajes que estos reciben en instituciones educativas, a las que deben asistir en uso de sus derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (adoptada por la Asamblea General de la ONU-Organización de las naciones unidas- en 1989 y ratificada por Colombia) estipula que los estados, las familias y los docentes deben garantizar su cumplimiento sin discriminación; en este sentido, la exigencia de respetar el interés superior del niño y el derecho a la educación obliga a que los estilos de crianza y las prácticas educativas en contextos rurales promuevan el desarrollo integral, la autonomía y la participación del niño, de modo que las políticas educativas contribuyan efectivamente al ejercicio pleno de los derechos de la infancia.

En síntesis, las normas internacionales reconocen el papel fundamental de la familia en la formación integral de los niños y niñas, complementando la educación formal; en este sentido, la presente investigación se centra en fortalecer las dinámicas familiares en contextos rurales para promover la autonomía, la participación y el bienestar socioemocional de los niños y niñas, asegurando el pleno ejercicio de sus derechos y su desarrollo integral.

2.3.2 Nacional

La Constitución Política de Colombia de 1991, Artículos 64 y 65, establece la obligación del Estado de garantizar la educación en todo el territorio nacional, incluyendo las zonas rurales. Prioriza que los niños y niñas tengan acceso a un entorno educativo que favorezca su desarrollo integral, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Además, reconoce la importancia de la participación activa de la familia en la educación, lo que permite fortalecer estilos de crianza positivos y prácticas de acompañamiento afectivo y socioemocional desde el hogar, contribuyendo al bienestar y formación integral de los niños y niñas en contextos rurales.

En desarrollo de estos principios constitucionales, la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, establece que la educación debe orientarse a favorecer el libre desarrollo de la personalidad, prestando especial atención al aspecto emocional del estudiante. Asimismo, resalta la importancia de la educación rural, especialmente en contextos donde históricamente no se ha dado la debida prioridad a la formación escolar, promoviendo prácticas educativas que respondan a las necesidades y particularidades de estas comunidades.

En consonancia con lo anterior, la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, promueve en su artículo 14 la responsabilidad parental, la cual comprende las obligaciones que los padres deben cumplir en cuanto a la orientación, el cuidado, el

acompañamiento y la crianza de sus hijos e hijas. Más adelante, la misma ley reconoce el derecho de los niños y niñas a una crianza que propicie su desarrollo emocional y que tenga un impacto positivo a lo largo de su vida, lo que evidencia la importancia de fomentar estilos de crianza adecuados que garanticen la seguridad y el bienestar físico de los niños, así como su desarrollo emocional y social.

En esta misma ley se establecen las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado; en particular, el artículo 39 señala la necesidad de educar a los hijos en el desarrollo de su autonomía, aspecto que incide directamente en la relación del niño consigo mismo y con quienes lo rodean, y que se verá reflejado en su vida adulta. Por su parte, la Ley 1804 de 2016 establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia 'De Cero a Siempre', como una iniciativa legislativa dirigida a garantizar el cuidado y el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa.

En cuanto a la Ley 1025 de 2020 en sus artículos 1 y 2, resaltan la importancia de la formación integral que los padres o cuidadores deben promover no sólo desde el aspecto académico, sino también social, mental y físico, y en el que las instituciones educativas son llamadas a propiciar la participación de los cuidadores en las escuelas de padres, para que se les brinden herramientas que les permitan fortalecer sus habilidades para poder cumplir con ese objetivo y el Artículo 4 hace referencia a pactar con los padres desde el inicio de año la asistencia a las sesiones de escuela de padres.

En la Ley 2089 del 2021, en su Artículo 1 y el Artículo 18 se establece la potestad que tienen los padres de criar, educar y corregir a sus hijos de acuerdo con sus creencias, cultura y valores, pero garantizando en todo momento la salvaguarda del bienestar físico, psíquico y emocional de los niños y niñas; por supuesto son los padres quienes guiados por el amor se esfuerzan por educar y criar a sus hijos de la mejor forma posible, de allí la importancia de orientar a los padres en estilos de crianza que permitan fortalecer el desarrollo socioemocional.

Más recientemente, la ley 2383 de 2024 que hace visible la necesidad de promover la educación socioemocional desde las instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta la media académica haciendo referencia a las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de tal forma que se

favorezca la salud física y sobre todo la mental; en cuanto al desarrollo integral hace referencia a las características, cualidades y habilidades que permiten auto reconocer la autonomía como una de las pretensiones de esta investigación.

2.3.3 Departamental

En cuanto al contexto local, la Asamblea Departamental de Antioquia, mediante la Ordenanza 18 de 2023, adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Departamento, establece en su artículo 4, entre otros objetivos, el de “fortalecer los entornos hogar, educativo, espacio público e institucional virtual para el buen vivir y la vida libre de violencias de las niñas, niños y adolescentes del Departamento de Antioquia” (p.2). Este planteamiento evidencia el compromiso institucional por garantizar el bienestar social y emocional de la niñez, en el que tanto la familia como la escuela deben asumir un papel fundamental como garantes de derechos.

Tabla 2: *Aportes legales a la investigación*

Año / Norma	Aporte a la investigación
1948 – Declaración Universal de Derechos Humanos	Reconoce el derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos, respaldando la importancia de la familia en el desarrollo integral.
1966 – Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	La educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad, destacando el rol de la familia en la formación de los niños y niñas.
1989 – Convención sobre los Derechos del Niño	Familia, docentes y estado deben garantizar derechos, promoviendo desarrollo integral, autonomía y participación de los niños y niñas.
1991 – Constitución Política de Colombia, Artículos 64 y 65	Garantiza la educación en todo el país, incluyendo zonas rurales, respaldando la participación familiar y el desarrollo integral de los niños y niñas.

1994 – Ley 115 (Ley General de Educación)	Promueve el desarrollo integral y emocional del estudiante, respaldando la participación de la familia en la educación.
2006 – Ley 1098 (Código de Infancia y Adolescencia)	Protege derechos de los niños y niñas y refuerza la corresponsabilidad de la familia en la crianza y cuidado.
2020 – Ley 1025, artículos 1 y 2	Promueve educación integral en primera infancia y corresponsabilidad familiar y comunitaria.
2021 – Ley 2089	Prohíbe castigos físicos y promueve prácticas familiares respetuosas para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.
2024 – Ley 2383	Refuerza la educación socioemocional y el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo la participación de la familia.
2023 – Ordenanza 18, Asamblea Departamental de Antioquia	Fomenta estrategias de apoyo a la primera infancia y la participación de la familia en el desarrollo integral.

Nota: Elaboración propia (2025)

Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación

En este capítulo se describen los instrumentos y se seleccionan las técnicas más pertinentes para dar respuesta a la pregunta de investigación, centrada en indagar ¿Cuál es la relación entre el desarrollo socioemocional de las infancias y los estilos de crianza utilizados por las familias en contextos educativos rurales? Así mismo, los objetivos son cruciales para determinar el alcance y poder cumplir con las metas que pretenden, desde la investigación acción, realizar cambios en la realidad problemática observada.

Partiendo de lo anterior, esta investigación tiene un enfoque cualitativo. En este sentido, se retoman los planteamientos de Fontalvo et al. (2020), quienes señalan que este enfoque está encaminado a la comprensión de diversas situaciones sociales, desde un carácter activo, en el cual las decisiones que se toman son resultado de la experiencia en el campo de estudio investigado.

Para efectos de la investigación, se inicia con una caracterización de las prácticas de crianza en las familias del grado de Transición, mediante la aplicación de una encuesta, la observación participante durante la implementación de un taller con las familias y la realización de entrevistas. Estos instrumentos posibilitan un acercamiento más directo con la realidad, reduciendo los sesgos que puedan presentarse y permitiendo registrar y consignar los hechos tal como ocurren en los diferentes momentos.

Finalmente, el análisis de los diferentes instrumentos a implementar y las entrevistas realizadas a pares de las instituciones educativas, son insumos que permiten realizar una propuesta, recolectar las voces desde otras perspectivas, experiencias y vivencias con el fin de hacer un compendio de estrategias que aborden las diversas aristas que componen la crianza y la educación en contextos rurales, ampliando la mirada de los cuidadores y los recursos a su disposición.

3.1 Tipo de estudio

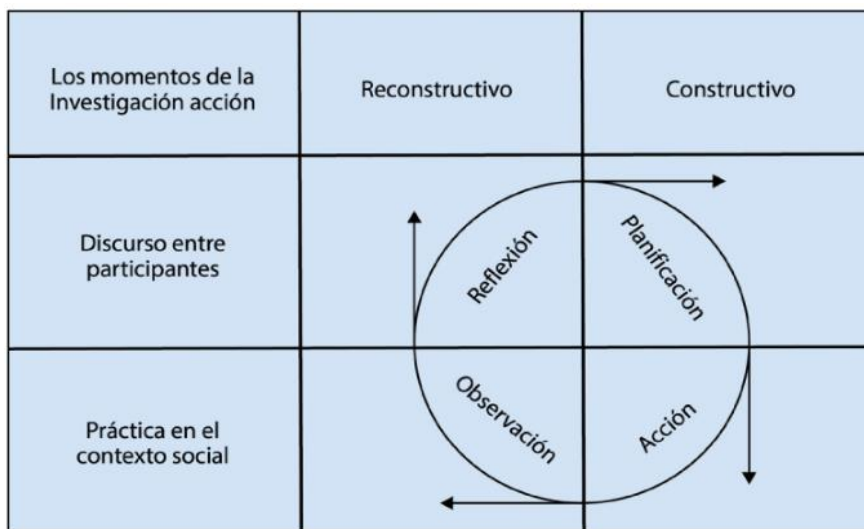
En este apartado de la investigación, se tiene en cuenta el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, todo esto dado que el estudio parte de una realidad en un entorno escolar, para explorar y describir las características propias del contexto y los resultados obtenidos. En

palabras de Sánchez Fontalvo et al. (2020), está “fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo” (p. 18). No se pretende controlar o predecir las situaciones que ocurran, sino describirlas, comprenderlas y proponer acciones que lleven a la reflexión, generen cambios, y le den validez a la información.

El método escogido es el de investigación-acción, teniendo en cuenta la intencionalidad de realizar cambios en una realidad, como lo mencionan Sánchez Fontalvo et al. (2020): "Nota común a toda investigación-acción, y que la distingue cualitativamente de cualquier otro tipo de investigación, es el protagonismo de los “prácticos”, es decir, personas que los están viviendo y que se verán implicadas en su solución” (p.127). En las fases previas a la metodología, se analiza la problemática no solo desde la afectación a las familias, sino también a las diferentes dinámicas institucionales e incluso sociales, implicando así a todos los participantes.

En conclusión, cabe mencionar a Carr y Kemmis (1988), (citados por Sánchez Fontalvo et al., 2020) quienes proponen las fases o ciclos que se tienen en cuenta para llevar a cabo esta investigación-acción; explican que en la espiral autorreflexiva que se observa en el esquema de la imagen adjunta, el plan tiene una visión prospectiva con respecto a la puesta en escena de la acción y tiene una mirada retrospectiva con relación al proceso de reflexión mediante el cual se desarrolla:

Figura 2: *Diseño de la investigación-acción sociocrítica*



Nota: Fuente: Carr y Kemmis 1998, p.197 (citado en Sánchez Fontalvo et al., 2020).

En ese sentido, la imagen se refiere a un proceso donde cada fase no será tomada de manera aislada en la investigación, sino que, por el contrario, en la espiral autorreflexiva cada fase conecta una con las demás de forma continua donde planear, actuar, observar y reflexionar no son etapas separadas sino procesos que se retroalimentan constantemente, permitiendo revisar lo actuado y tomar decisiones orientadas hacia la mejora (Sánchez Fontalvo et al., 2020, p. 135).

3.2 Población

La población participante en esta investigación está conformada por 31 niños y niñas y sus padres, madres o cuidadores, vinculados al grado Transición de la Institución Educativa Guarumo, situada en el corregimiento de Guarumo, municipio de Cáceres (Antioquia), un contexto rural del Bajo Cauca caracterizado por condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, pertenecientes a estratos 1 y 2, y dinámicas familiares permeados por prácticas de crianza empíricas. Esta realidad contextual es el punto de partida de la investigación, cuyo propósito es fortalecer el desarrollo socioemocional de las infancias mediante estilos de crianza asertivos.

En cuanto a los participantes adultos, se vincularon 31 padres, madres o cuidadores, de los cuales 28 son mujeres y 3 son hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 41 años. Respecto al nivel educativo, 6 no culminaron la primaria, 2 cuentan con primaria completa, 5 no finalizaron el bachillerato, 13 completaron este nivel y 5 tienen formación técnica. En cuanto a los niños y niñas, participaron 8 niños y 10 niñas de 4 años, y 4 niños y 9 niñas de 5 años, para un total de 31 niños y niñas.

La selección de los participantes fue intencional y por conveniencia, considerando la cercanía y disposición de las familias para participar voluntariamente, garantizando así una participación libre y consciente. Los acudientes contribuyeron a través de encuestas, entrevistas y talleres orientados a identificar los estilos de crianza en el hogar y su influencia en el desarrollo socioemocional infantil.

Así mismo, se entrevistó a cuatro profesionales de la institución: una docente de Preescolar (Magíster en Inclusión), una docente de grado Primero (Especialista en lúdica educativa), la tutora del Programa Todos a Aprender (PTAFI 3.0, Doctora en Ciencias de la Educación) y el docente orientador (Magíster en Psicopedagogía). Además, dos profesionales

externos: una tutora del PTAFI 3.0 (Magíster en Educación) y la coordinadora de un programa de posgrado (Magíster en Familia, Educación y Desarrollo), con el fin de obtener aportes conceptuales y pedagógicos para el diseño de una propuesta de intervención.

3.3 Procedimientos

El presente estudio ha atravesado diversas fases en la ruta metodológica, como lo fue la identificación del problema de los entornos educativos en los que se lleva a cabo la labor como docentes, aclarando los aspectos que se desean mejorar frente a estos. En el momento de la planificación se plantearon objetivos que a su vez permitieran llevar a cabo un plan de acción, incluyendo no solo los momentos de observación e intervención, sino también la validación de los instrumentos, permitiendo aplicarlos en el contexto real para recoger datos de los sucesos y así pasar a la parte final, el análisis, conclusiones y reflexiones de los resultados obtenidos.

Tabla 3: *Cronograma fases investigación*

Fase	Descripción y acciones
Planificación	Etapla inicial en la cual las investigadoras analizan las problemáticas de los contextos en los que desempeñan alguna labor y la población de los mismos; partiendo de estos, se propone el título del trabajo, la línea de investigación, los objetivos y la justificación, importancia, pertinencia, teniendo en cuenta que sea innovadora y al mismo tiempo aporte no solo a la población, sino también a la comunidad universitaria.
Fundamentación	Fase en la cual se hace un rastreo bibliográfico y se construyen los fundamentos teóricos de la investigación, teniendo en cuenta antecedentes, marco teórico, marco legal y el diseño de los instrumentos de acuerdo con el paradigma y el enfoque elegidos, pertinentes a la indagación. No solo se deben concluir los aspectos metodológicos (tipo de estudio, población, procedimientos, técnicas de recolección-análisis de datos, consideraciones éticas-integridad científica) sino que a su vez permite un análisis profundo de la

	información que se quiere recoger, validada por asesores expertos en la temática, quienes a través de las sugerencias le otorgan rigor científico al trabajo; para ello se diseñaron instrumentos como: encuesta y entrevista a padres de familia y entrevista semiestructurada para profesionales.
Trabajo de campo	Periodo dedicado a la implementación de los diferentes instrumentos validados y aceptados por el consejo ético de la institución universitaria, en él se tienen en cuenta los protocolos de privacidad redactados, la recolección de las informaciones que nutren y se apropian de la investigación, permiten la reflexión e interacción directa con la población elegida desde el inicio.
Reflexión	Ciclo en el cual las investigadoras se reúnen para discutir, analizar, categorizar, sintetizar las licitaciones, hacer sugerencias y compartir con la comunidad académica y las personas que participaron en su construcción, los resultados que se obtuvieron luego de llevar a cabo los pasos mencionados con anterioridad.
Interpretación final	Cada etapa tiene procesos de construcción y deconstrucción, no es un proceso lineal, sino más bien se producen en una espiral autorreflexiva. En esta fase se consolidan las reflexiones y las discusiones de las investigadoras en todas las fases anteriores para llegar a las conclusiones finales relacionadas con los resultados y las recomendaciones para futuras investigaciones. Se incluyen los documentos que sirvan de evidencias o anexos propios del proceso.

Nota: Elaboración propia (2025)

En concordancia con lo expuesto, desde los instrumentos seleccionados como parte de la planificación e implementación, se pretende iniciar con la realización de un cuestionario sobre tipos de crianza, necesidades y expectativas frente al tema, para aplicarlo a las familias al comprender cuál es la intencionalidad de la investigación y de tener firmados los respectivos

consentimientos informados. Después, se realiza un formato de entrevista semiestructurada a las familias, donde se puedan analizar las estrategias socioemocionales que realizan en su crianza y cómo las resuelven desde su rol.

Luego de esto, se elabora una ficha de observación participante, en la que se consignarán las dinámicas observadas en un taller de sensibilización, además de un grupo focal. A partir de esta información, se realizará un análisis que integre los hallazgos de las entrevistas y lo observado, interpretándose a la luz de los aportes teóricos sobre estilos de crianza, para hacer una caracterización de los tipos de crianza que prevalecen en las familias del grado Transición, información de gran importancia para el desarrollo de la investigación.

Para finalizar, se realiza otra entrevista semiestructurada, orientada a docentes de Transición, Primero, PTA y Docente Orientador, quienes aportan desde sus conocimientos y experiencias con ideas a la creación del producto de la investigación: una propuesta con orientaciones sobre estilos de crianza asertivos que promuevan el desarrollo socioemocional de niños y niñas.

3.4 Técnicas para la recolección de datos

De acuerdo con los objetivos establecidos para la presente investigación, se emplean técnicas de recolección de información propias del enfoque cualitativo y la investigación-acción. Estas técnicas permiten comprender la problemática de manera más detallada y obtener criterios específicos sobre la realidad estudiada, lo que a su vez fortalece la validez de los procesos investigativos. Con ello se busca reflexionar acerca de las pautas de crianza más beneficiosas, analizando su importancia y las repercusiones que pueden generar en la formación personal, social y emocional de los niños y niñas

Las técnicas utilizadas son las siguientes:

Encuestas a familias: Se realizan con el objetivo de profundizar en el análisis de las pautas de crianza, dando a conocer a los participantes la intencionalidad de la investigación, además de conocer las experiencias propias de las familias que son fundamentales para comprender los desafíos del contexto rural y las estrategias que aplican para el desarrollo socioemocional de sus hijos. Medina et al. (2023) afirma que el cuestionario es muy útil para la

recolección de datos y opiniones de la población brindando información precisa y confiable en la investigación.

Entrevista semiestructurada a las familias: se aplicó a las familias y cuidadores de los niños y niñas con ello se buscó analizar las estrategias socioemocionales que aplican en el proceso de crianza, obteniendo la información precisa y actualizada sobre las perspectivas de las familias acerca del desarrollo socioemocional de los niños y niñas en el contexto rural analizado, con el fin de comprender mejor las prácticas parentales y promover estrategias que fortalezcan el entorno familiar y educativo.

Entrevista semiestructurada a profesionales: orientada a docentes de Transición, Primero, Tutora de PTA (Programa todos a aprender) y Docente Orientador, con los cuales se busca que a través de su experiencia y el conocimiento que tienen como profesionales de la educación brindarán orientaciones y aportes para el producto de investigación que se compartirá con las familias, relacionado con estilos de crianza asertivos y que a su vez favorezcan el desarrollo socioemocional de las infancias.

Por su parte Sánchez et al. (2020) definen la entrevista como “la principal estrategia de recolección de información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de los participantes, creencias, valores, actitudes, opiniones sentimientos e ideas que no estarían al alcance del investigador, ofreciendo la perspectiva interna de la persona e interpretar diferentes comportamientos” (p.61). En este sentido, esta técnica permitió profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, enriqueciendo el análisis e interpretación de la información recolectada.

Observación participante: a través de un espacio de opinión e interacción en el cual, por medio de tres talleres con los niños y niñas y sus familias, se observan las dinámicas relacionales, las formas de comunicación en el proceso de crianza. Para el registro de la información, se utilizó una ficha de observación como instrumento, en la que se consignaron aspectos relacionados con las interacciones y conductas de los participantes.

Taylor y Bogdan (1987), citados por Sánchez et al. (2020), describen la observación participante como un instrumento esencial para reconocer tendencias que faciliten la verificación

y contraste de la información recopilada, siendo considerada una de las principales estrategias para recolectar información sobre ambientes, sujetos, interacciones y conductas dentro de una investigación cualitativa.

3.5 Técnicas para el análisis de datos

En la presente investigación, los datos recopilados mediante los diferentes instrumentos se analizan bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender las percepciones, prácticas y significados que las familias y los docentes atribuyen a las pautas de crianza en contextos rurales. Para ello se adopta el análisis temático como estrategia central, dado que este enfoque permite identificar patrones recurrentes, agruparlos en categorías y organizar grandes volúmenes de información cualitativa, proveniente de entrevistas, observaciones o grupos focales, de manera clara y coherente con los objetivos del estudio.

Tal como señala Escudero (2020), el análisis temático implica un proceso sistemático de organización, descripción e interpretación de los datos, que favorece la comprensión profunda de los fenómenos sociales estudiados. Su elección en esta investigación responde a la necesidad de captar las ideas y significados que aparecen de forma reiterada en los relatos de los participantes, permitiendo vincularlos con las dimensiones teóricas y contextuales del fenómeno.

En una primera fase, la información obtenida a través de las encuestas se organizará por categorías, mediante el proceso de tabulación y representación gráfica lo que permitirá identificar tendencias generales relacionadas con los estilos de crianza, necesidades y expectativas familiares que aporten al desarrollo socioemocional en la primera infancia. Estos resultados iniciales servirán como punto de partida para orientar las etapas interpretativas posteriores.

Luego, las entrevistas semiestructuradas serán transcritas de manera literal y sometidas a una codificación abierta, con el propósito de identificar unidades de significado vinculadas tanto con las categorías predefinidas (estilos de crianza, desarrollo socioemocional, infancias en contextos educativos rurales) como con aquellas emergentes que surjan durante el proceso analítico.

Así mismo, las fichas de observación participante elaboradas durante los talleres se analizarán mediante triangulación de fuentes, contrastando las percepciones expresadas por los participantes con las prácticas observadas y los resultados derivados de los otros instrumentos. Este procedimiento permite robustecer la validez del análisis y obtener una comprensión más amplia del fenómeno en el contexto rural.

La triangulación metodológica es el uso de más de un solo método de recopilación de datos, “es el medio de reducir el sesgo en la investigación aumentar la confiabilidad de los resultados, es una técnica que ayuda al investigador a visualizar los resultados de una manera más confiable” (Jiménez, 2020, p. 79), aportando a la investigación datos precisos para la interpretación de acuerdo con los objetivos propuestos.

El conjunto de estas técnicas posibilita la caracterización de los estilos de crianza predominantes y de las formas en que se expresan en las interacciones cotidianas. Finalmente, los aportes de los docentes de Transición, Primero, Tutora PTA (Programa todos a aprender) y del Docente Orientador se incorporan al proceso interpretativo para enriquecer el análisis y sustentar la elaboración del producto final que consiste en una propuesta pedagógica que promueva el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, la cual será sometida a juicio de expertos con el fin de evaluar su pertinencia y aplicabilidad.

3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica

Esta investigación se sustenta en principios éticos; en primera instancia, todos los integrantes son informados de manera clara sobre los objetivos del estudio y solo participan quienes firmen el consentimiento informado, dejando constancia de su decisión libre y sin coerción. Además, podrán retirarse en cualquier momento si así lo desean. Los padres o cuidadores participan en encuestas, entrevistas y talleres registrados mediante audio, video y fotografías, mientras que los profesionales contribuyen a través de entrevistas, con el fin de aportar insumos para el análisis de la información y el diseño de la propuesta de intervención.

La protección de los datos personales se asegura por medio de la utilización de códigos numéricos que reemplazan los nombres propios e impiden cualquier posibilidad de identificación personal. Todas las respuestas, opiniones y aportes son tratados con respeto, evitando juicios subjetivos o interpretaciones que distorsionen la voz de los participantes. El análisis se realiza

con criterios de rigor científico y transparencia, garantizando que los datos sean presentados tal como fueron obtenidos, sin manipulaciones ni interpretaciones sesgadas.

Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo

En el marco de la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque cualitativo y de tipo investigación-acción, el análisis de los resultados se orienta a comprender las prácticas y concepciones de las familias y profesionales en relación con el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Este enfoque permite interpretar las experiencias de las familias participantes desde su contexto, reconociendo la complejidad de las dinámicas familiares y educativas, así como la posibilidad de generar transformaciones a partir de la reflexión sobre la práctica.

En este sentido, los datos que fueron recolectados mediante los siguientes instrumentos aplicados a padres y/o cuidadores: 31 encuestas, 10 entrevistas semiestructuradas y observación participante a 3 talleres; así como 6 entrevistas semiestructuradas a profesionales, se analizaron a través del análisis temático: primero se realizó una lectura muy cuidadosa de las transcripciones de las entrevistas, fichas de observación y respuestas de las encuestas, con el propósito de obtener una comprensión holística de la información y detectar patrones iniciales.

Luego se construyeron unidades temáticas con sentido, detectando patrones recurrentes y estableciendo un conjunto inicial de categorías para capturar los aspectos centrales de la pregunta de investigación. Cada tema se examinó considerando la pertinencia con los objetivos del estudio, su sustento en los datos recopilados y su diferenciación precisa frente a las demás categorías. Por último, cada categoría confirmada se respaldó con fragmentos o citas relevantes de las entrevistas y observaciones, y se articuló con el marco teórico y los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de proteger la identidad de los participantes y facilitar la comprensión de la información presentada, se establecieron las siguientes convenciones: la letra **F** mayúscula seguida de un número hace referencia a cada familia participante (por ejemplo, F1, F2, F3...); la letra **P** mayúscula seguida de un número identifica a cada profesional entrevistado (por ejemplo, P1, P2, P3...). Teniendo en cuenta el análisis temático, hay convergencias en los siguientes ejes centrales o categorías.

4.1.1. Categoría 1: Diversidad entre los estilos de crianza

Uno de los objetivos planteados en la presente investigación busca caracterizar los estilos de crianza de las familias. Respecto a esto, se identifica que estas no cumplen de forma estricta las características descritas por diversos teóricos; a su vez, tampoco evidencian estabilidad; más bien se podría decir que están compuestas por varios rasgos de los estilos de crianza: autoritario, permisivo y, en poca medida, el democrático.

Siguiendo este análisis, y partiendo de la entrevista a los profesionales (anexo 4), hacen relación a esto en su discurso, acercándose a la realidad que puede ser visibilizada en la actualidad: Las dinámicas familiares actuales se caracterizan por combinar diferentes estilos de crianza, donde la coexistencia de múltiples enfoques en un mismo hogar genera situaciones de conflicto (P1), reflejando una fragmentación de la autoridad.

Desde la perspectiva docente refieren aspectos propios de la crianza permisiva: "Los padres brindan poco acompañamiento, establecen pocas normas" (P6, comunicación personal, 5 de marzo del 2026. Es importante incluir el pensamiento de quien tiene 15 años de experiencia en el contexto: "costumbres anticuadas donde prevalece el maltrato, el grito, la violencia como manera de ejercer la autoridad" (P4, comunicación personal, 6 de marzo de 2026) refiriéndose a la falta de formación de padres y cuidadores que ejercen su autoridad por medio del maltrato afectando el desarrollo emocional de sus hijos.

Pasando al análisis de las entrevistas realizadas a los cuidadores (anexo 2), fue muy común que mencionaron haber recibido castigo físico en su infancia: "a peso de garrote", "con lo que tuviera", "correa" (F4); al mismo tiempo comparten la intención de no darle continuidad a estos patrones. Sin embargo, esta intención no asegura otros tipos de estrategias generando brechas para la regulación emocional, ya que admiten que, ante la rabia, "si me hace coger mucha rabia, bueno, sí le pego" replicando el estilo de crianza autoritario y no una formación integral.

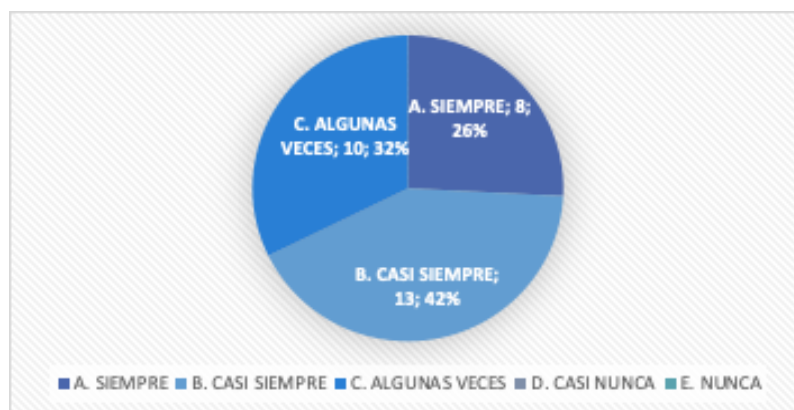
Desde la perspectiva de Palacios Madero et al. (2024), "los primeros años de vida son fundamentales para la construcción de las bases psicosociales que influyen en el comportamiento, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación del niño en etapas

posteriores” (p. 2). Por ende, se deben propiciar estrategias que acerquen a los padres a la realidad que pueden enfrentar los niños y niñas a futuro, dependientes de sus estilos de crianza y de las bases que puedan brindarles desde que están en edades preescolares.

En la encuesta aplicada a 31 familias (anexo 1), se evidencia la necesidad de fortalecer herramientas que aporten al cumplimiento de acuerdos establecidos de forma asertiva. En palabras de Trenchi (2011): “La puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los niños y niñas” (p.20). Ya que en la figura 1 se muestra que 13 familias (42%) indican que casi siempre aplican de forma constante estrategias para corregir los comportamientos no permitidos.

Figura 3:

Pregunta 1. ¿En casa tienen definidos los comportamientos que no se permiten y responden de manera clara y consistente cuando su hijo o hija no los cumple?

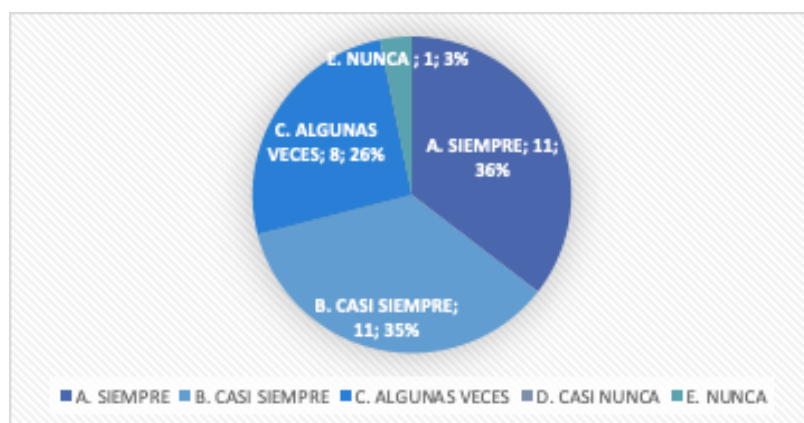


Nota: Elaboración propia (2026)

Siguiendo con la información anterior, cabe destacar que cuando los adultos fijan límites de forma coherente y constante, los niños crecen sintiéndose protegidos, queridos y con mayor confianza en sí mismos (Trenchi, 2011, p. 20). Como lo plantea Aguirre (2022), “el bajo nivel de control parental genera la ausencia de una norma confiable y eficaz en la conducta del niño” (p. 5).

Figura 4

Pregunta 7 ¿En casa existen reglas o normas que todos deben cumplir y que se definen en conjunto con la familia?



Nota: Elaboración propia (2026)

Estos datos cuantitativos refuerzan lo observado cualitativamente: la inconsistencia normativa es una característica predominante del contexto algunas veces definen las normas para su cumplimiento, y una de las familias (3%) indica que nunca promueven los acuerdos de convivencia, siendo necesario orientarlos en los acuerdos de convivencia y el establecimiento de límites; de acuerdo con Palacios, et al. (2024): "Los padres no establecen normas y reglas claras para corregir a niños y niñas, ejerciendo el castigo físico ante la falta de estrategias para guiar a sus hijos" (p.2).

Pasando a las fichas de observación, se obtiene una evidencia desde la observación directa, ya que en las entrevistas los cuidadores mencionaron tener estrategias de autorregulación emocional para no recurrir al castigo físico, pero en el taller sobre pantallas, al presentarles situaciones desafiantes de forma hipotética, varias madres respondieron con frases como "un fuetazo" o "eso es rebeldía" (anexo 3).

Remitiéndose a los otros dos talleres implementados, la pizza y ojos vendados, se observa diversidad de conductas desde las cuidadoras respecto al tiempo de atención y el tipo que se toman para acompañar a sus hijos: algunas conservan cierta distancia, concentrándose en el

celular y otras, por el contrario, demuestran atención constante, están activas y transmiten su disposición para los diferentes ejercicios.

Con la información anterior, se puede concluir que los cuidadores no llevan a cabo prácticas de crianza que se puedan considerar homogéneas tomando los estilos autoritarios y permisivos, sino que estas dependen de las tensiones y situaciones que trae la cotidianidad de cada uno; siendo coherente con lo planteado por Pacheco y Osorno (2021), quien señala que los estilos de crianza se transmiten de generación en generación cargados de significaciones sociales que emergen con fuerza en contextos de alta carga emocional.

4.1.2 Categoría 2: Transmisión generacional en las prácticas de crianza

Se evidencia con relación a las prácticas de crianza que están fuertemente influenciadas generación tras generación, donde las familias mencionan los castigos que les imponían sus padres; por su parte, los profesionales interpretan las conductas como patrones de crianza que se repiten de forma consciente o inconsciente donde por imitación de conductas aprendidas y de la educación recibida orientan y corrigen a sus hijos.

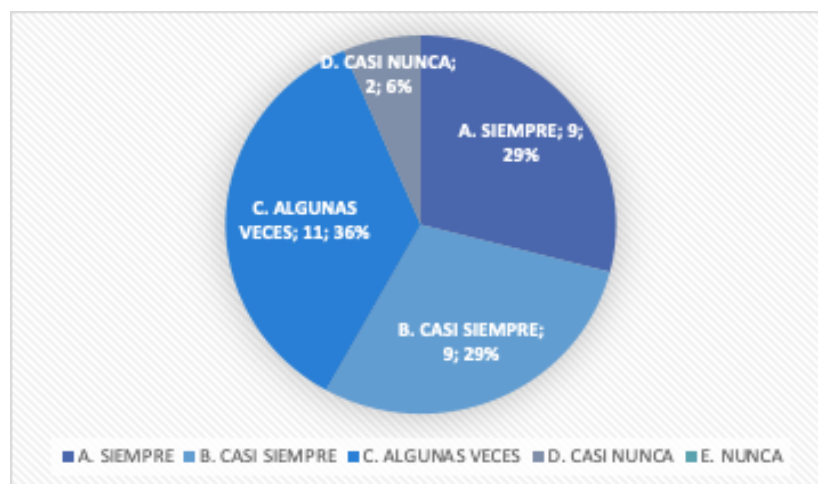
Entre los profesionales entrevistados es común considerar que los estilos de crianza adoptados por las familias no han sido elegidos, sino más bien, han sido heredados, tomando así patrones de generación en generación dando respuesta a un sistema de creencias y costumbres propias de su cultura, (P1), sin dejar de lado su profunda relación con las historias de vida de los diferentes cuidadores, quienes, a partir de sus experiencias de cuidado y crianza en su proceso de formación, replican los modelos interiorizados influyendo en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños y niñas(P2).

Retomando el análisis reflexivo de los profesionales en este caso desde la neuroeducación, donde los padres transmiten a sus hijos por imitación de conductas la forma en que resuelven sus conflictos (P2), según Gallego et al. (2022), “las prácticas de crianza son transmitidas de generación en generación, los estilos parentales las determinan y en ellas las creencias y las pautas para cuidar y educar a los hijos” (p.183), en este sentido son frecuentes las expresiones como: “A mí me criaron a peso de garrote, yo a él no” (F4) las cuales permiten reconstruir una historia de crianza basada en el castigo físico.

Simultáneamente, la mayoría de las familias entrevistadas manifiestan la necesidad de cambiar dichas prácticas; en la observación demuestran que este deseo no siempre se materializa en la cotidianidad, generando brechas existentes en los estilos de crianza en el contexto rural estudiado, lo que a su vez se promueve en la intención de cambio para promover estrategias que aporten al desarrollo socioemocional.

Figura 5

Pregunta 15: Comparando cómo los criaron a ustedes, ¿mantienen prácticas que consideran valiosas y han modificado aquellas que desean mejorar?



Nota: Elaboración propia (2026)

En el caso de la encuesta (anexo 1, figura 15) como lo plantean Pacheco y Osorno (2021), las prácticas de crianza se asocian a las dinámicas de cada familia, donde los padres son los principales guías y cuidadores basados en las experiencias y los modelos de crianza que recibieron de sus familias, se considera importante orientar a las familias y cuidadores mediante el acompañamiento en sus estilos de crianza a través del afecto, la comunicación asertiva y el desarrollo emocional.

En las fichas de observación (anexo 3), en el Taller 3, aunque los participantes afirman querer evitar el castigo físico, ante situaciones concretas proyectadas en video, emergen respuestas como "un fuetazo" (F18), lo que se interpreta como mecanismos de respuesta de los padres al estar expuestos a diferentes situaciones; donde la transmisión transgeneracional en los estilos de crianza no se realiza de forma consciente, sino que se hace visible especialmente en momentos de tensión, sugiriendo generar estrategias desde las vivencias de las familias para transformar su proceso de forma apropiada.

4.1.3 Categoría 3: *Expresión de emociones y vínculos afectivos*

Para dar respuesta al primer objetivo de la investigación relacionado con la identificación del conocimiento de los cuidadores respecto al desarrollo socioemocional de los niños y niñas, se analizaron las conversaciones llevadas a cabo con estos, de lo cual surge un hecho tensionante: a pesar de que el amor de los adultos por sus familias es claro y convergente, se les dificulta expresarlo, lo cual se traduce en acciones que no solo observan los niños y niñas y las repiten, sino que también hacen parte de su proceso de desarrollo socioemocional.

Como sostiene Trenchi (2011): “Fortaleza emocional: es la que nos permite solucionar problemas, sortear obstáculos y enfrentar adversidades a lo largo de la vida” (p. 13). Así pues, dependiendo de cómo los padres den sentido a sus emociones y las relaciones afectivas en el hogar, estos patrones serán repetidos por los niños y niñas para resolver y actuar en las situaciones presentes a lo largo de su vida hasta consolidarlas en la adultez.

En relación con la expresión de afecto en el contexto rural, se identifican dificultades en la cercanía emocional entre cuidadores, niños y niñas como en las expresiones de afecto, es algo que considera poco común (P1), esta situación se asocia a las condiciones económicas que enfrentan las familias, pues los padres deben priorizar otras responsabilidades como cumplir con las jornadas de trabajo para garantizar el sustento económico en las familias (P4) haciendo evidente la necesidad de fortalecer espacios para la expresión de emociones y afecto de los padres hacia sus hijos.

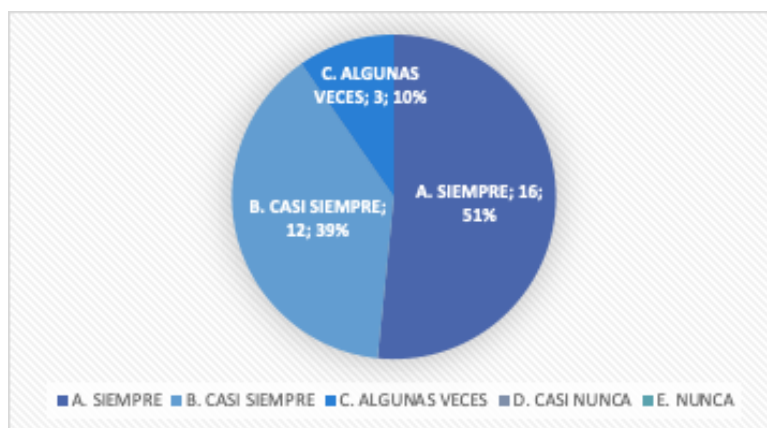
En las entrevistas a cuidadores (anexo 2), se exterioriza diversidad en las emociones demostradas, tratando de ocultarlas en los entornos familiares como medio de protección, argumentando su posición al momento de expresar emociones como la tristeza indican: "Trato de evitarlo, que el niño no vea las cosas" (F2); en un menor contraste consideran necesario ven como un acto natural demostrar las emociones, incluyendo el llanto; no ven la necesidad de evitarlas ante sus hijos.

Cabe resaltar que muchas de las respuestas ante la pregunta sobre desarrollo socioemocional dejaron al descubierto que no comprenden el concepto de emoción, surgiendo la importancia de tomarlo e interiorizar desde los autores como Trenchi (2011), quien señala que: “Nos importa que él o ella aprenda a administrar sus emociones y a encontrar soluciones eficaces y pacíficas a las diferencias con los demás” (p. 13).

Respecto a las encuestas (anexo 1, Figura 3 y 4) Estos números son los más altos del instrumento, lo cual podría analizarse como respuestas que son dadas para tener la aprobación y encajar socialmente respecto a las situaciones propuestas o que consideran acciones cotidianas como alimentar, comprar objetos a una forma de afecto sin ver la necesidad de buscar otras formas más conscientes.

Figura 6

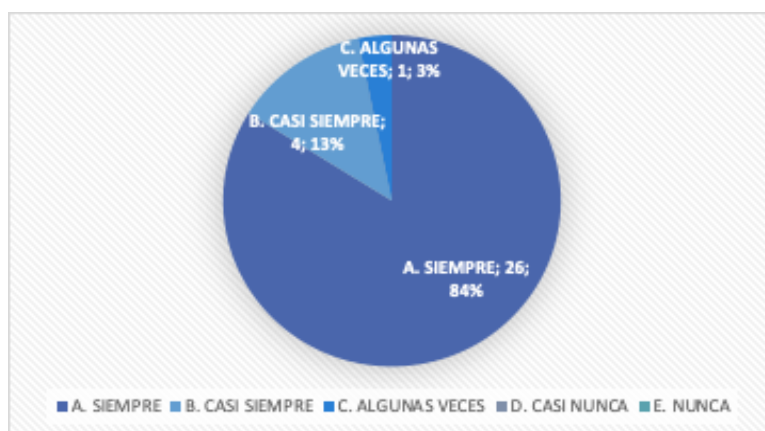
Pregunta 3: Cuando su hijo o hija llora, se enoja, tiene miedo o está triste, ¿la familia lo acompaña, valida sus emociones y le brinda apoyo?



Nota: Elaboración propia (2026)

Figura 7

Pregunta 4: ¿Ustedes expresan cariño y afecto hacia su hijo o hija de forma clara y frecuente?



Fuente: Elaboración propia (2026).

En una actividad de reconocimiento sensorial, (anexo 3) se identificó un hallazgo interesante: en todos los casos, los niños y niñas lograron reconocer a sus padres o cuidadores con facilidad y rapidez, mientras que a los adultos se les dificultó realizar este mismo ejercicio. Este resultado sugiere que los niños y niñas, a través de sus sentidos, construyen imágenes claras y significativas de sus figuras de cuidado. En contraste, la dificultad evidenciada por los adultos podría interpretarse como un indicio de una menor atención a estos procesos, lo que sugiere que los niños y niñas observan de manera más activa y detallada a sus cuidadores.

En el taller "Pizza", los niños y niñas demostraron plena confianza en sus madres; lo cual evidenció una conexión que permite un vínculo emocional seguro y armonioso. No obstante, también se observó que algunas madres tuvieron una participación poco activa mientras se concentraban en sus celulares, situación percibida por los niños, quienes lo manifestaron en comentarios como: “mi mamá no me cortó en trozos” (F23). Además, se identificó el caso de una madre que abordó la oposición de su hija mediante una amenaza: “en la casa arreglamos” (F12), sin mediar un acompañamiento emocional orientado a comprender su comportamiento.

En el aspecto de los vínculos afectivos, al indagar en las encuestas (anexo 1, figura 11) por los espacios de esparcimiento en las familias, el 45% de los cuidadores respondió que algunas veces comparten tiempo en familia o destinan el tiempo libre para realizar juegos que le gusten a sus hijos, lo cual también pudo evidenciarse en el taller de los ojos vendados (anexo 3), ya que espontáneamente los niños y niñas mencionaron que nunca habían realizado actividades similares con sus padres, pero les gustaría volver a hacerlo.

Es claro que el juego es primordial en las edades de los niños y niñas en primera infancia para generar no sólo aprendizajes, sino también vínculos con su entorno y con las personas que lo rodean, permitiendo a su vez la consolidación de elementos fundamentales para su desarrollo integral y el de su personalidad. Lo que significa que debe otorgarse mayor importancia a los espacios de juego entre los padres, madres o cuidadores y sus hijos.

Desde el punto de vista de Trenchi (2011): “La fortaleza emocional no nace con el bebé. Vamos aprendiendo a ser fuertes desde el primer momento y a lo largo de la vida, a partir de lo que vivimos con los adultos que nos cuidaron y educaron” (p.12). Esto permite comprender que, para beneficiar los procesos socioemocionales en las primeras etapas, no solo se deben tener en cuenta actividades que involucren el juego, sino también el trabajo mancomunado de la escuela y la familia en pro de beneficiar a los niños y niñas.

Como sostiene Trenchi (2011): “Fortaleza emocional: es la que nos permite solucionar problemas, sortear obstáculos y enfrentar adversidades a lo largo de la vida” (p. 13). Así pues, dependiendo de cómo los padres den sentido a sus emociones y las relaciones afectivas en el hogar, estos patrones serán repetidos por los niños y niñas para resolver y actuar en las situaciones presentes a lo largo de su vida hasta consolidarlas en la adultez.

En relación con la expresión de afecto en el contexto rural, se identifican dificultades en la cercanía emocional entre cuidadores y niños y niñas. En este sentido, se señala que “en lo rural hay un común denominador: hay más dificultad en la expresión de afecto, en esa cercanía, para ellos expresar el afecto es algo de otro planeta” (P1, comunicación personal, 10 de marzo de 2026). Esta situación se asocia a las condiciones económicas que enfrentan las familias, pues “los padres deben estar más centrados en otros asuntos, como en la supervivencia, en el trabajo, en hacerse cargo de la casa” (P4, comunicación personal, 6 de marzo de 2026).

En las entrevistas a cuidadores (anexo 2), se exterioriza diversidad en las emociones demostradas, tratando de ocultarlas en los entornos familiares: “Es mi adoración, la única que tengo, yo vivo para esa niña” (F1, comunicación personal, 21 de febrero de 2026); una madre, como respuesta a las preguntas, ríe nerviosamente, indicando inseguridad o pena para responder. (F2, comunicación personal, 21 de febrero de 2026); otra cuidadora indica que al momento de expresar emociones como la tristeza: “Trato de evitarlo, que el niño no vea las cosas” (F2 comunicación personal, 21 de febrero de 2026).

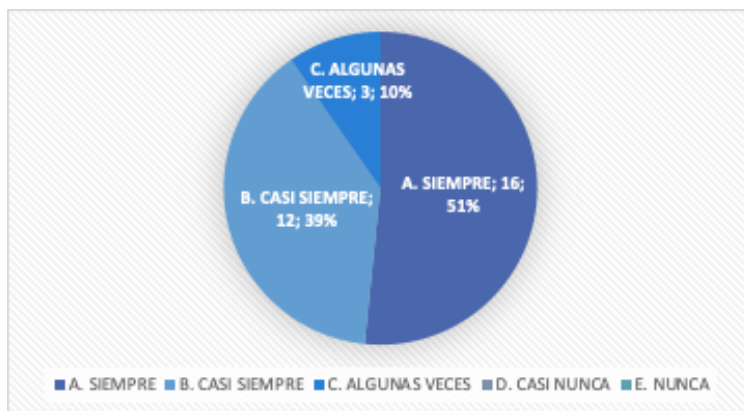
Solo las familias 8 y 9 ven como un acto natural demostrar las emociones, incluyendo el llanto; no ven la necesidad de evitarlas ante sus hijos. Cabe resaltar que muchas de las respuestas ante la pregunta sobre desarrollo socioemocional dejaron al descubierto que no comprenden el concepto de emoción, surgiendo la importancia de tomarlo e interiorizarlo desde los autores como Trenchi (2011), quien señala que: “Nos importa que él o ella aprenda a administrar sus emociones y a encontrar soluciones eficaces y pacíficas a las diferencias con los demás” (p. 13).

Respecto a las encuestas (anexo 1, Figura 3) indica que el 51% siempre valida las emociones de sus hijos y el 39% casi siempre lo hace, solo el 10% respondió que lo hace algunas veces. La figura 4 muestra que el 84% siempre expresa afecto hacia sus hijos y el 13% casi siempre. Estos números son los más altos del instrumento, lo cual podría analizarse como

respuestas que son dadas para tener la aprobación y encajar socialmente respecto a las situaciones propuestas o que consideran acciones cotidianas como alimentar, comprar objetos a una forma de afecto sin ver la necesidad de buscar otras formas más conscientes.

Figura 8

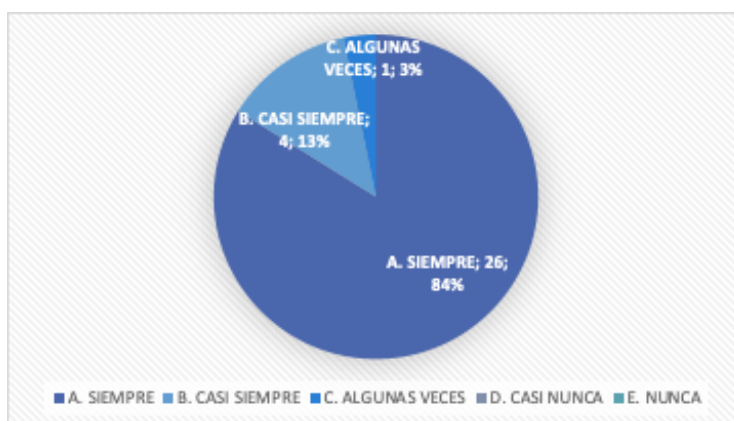
Pregunta 3: Cuando su hijo o hija llora, se enoja, tiene miedo o está triste, ¿la familia lo acompaña, valida sus emociones y le brinda apoyo?



Nota: Elaboración propia (2026)

Figura 9

Pregunta 4: ¿Ustedes expresan cariño y afecto hacia su hijo o hija de forma clara y frecuente?



Nota: Elaboración propia (2026)

En una actividad de reconocimiento sensorial, (anexo 3) se identificó un hallazgo interesante: en todos los casos, los niños y niñas lograron reconocer a sus padres o cuidadores con facilidad y rapidez, mientras que a los adultos se les dificultó realizar este mismo ejercicio. Este resultado sugiere que los niños y niñas, a través de sus sentidos, construyen imágenes claras y significativas de sus figuras de cuidado. En contraste, la dificultad evidenciada por los adultos podría interpretarse como un indicio de una menor atención a estos procesos, lo que sugiere que los niños y niñas observan de manera más activa y detallada a sus cuidadores.

En el taller "Pizza", los niños y niñas demostraron plena confianza en sus madres; lo cual evidenció una conexión que permite un vínculo emocional seguro y armonioso. No obstante, también se observó que algunas madres tuvieron una participación poco activa mientras se concentraban en sus celulares, situación percibida por los niños, quienes lo manifestaron en comentarios como: “mi mamá no me cortó en trozos” (F23). Además, se identificó el caso de una madre que abordó la oposición de su hija mediante una amenaza: “en la casa arreglamos” (F12), sin mediar un acompañamiento emocional orientado a comprender su comportamiento.

En el aspecto de los vínculos afectivos, al indagar en las encuestas (anexo 1, figura 11) por los espacios de esparcimiento en las familias, el 45% de los cuidadores respondió que algunas veces comparten tiempo en familia o destinan el tiempo libre para realizar juegos que le gusten a sus hijos, lo cual también pudo evidenciarse en el taller de los ojos vendados (anexo 3), ya que espontáneamente los niños y niñas mencionaron que nunca habían realizado actividades similares con sus padres, pero les gustaría volver a hacerlo.

Es claro que el juego es primordial en las edades de los niños y niñas en primera infancia para generar no sólo aprendizajes, sino también vínculos con su entorno y con las personas que lo rodean, permitiendo a su vez la consolidación de elementos fundamentales para su desarrollo integral y el de su personalidad. Lo que significa que debe otorgarse mayor importancia a los espacios de juego entre los padres, madres o cuidadores y sus hijos.

Desde el punto de vista de Trenchi (2011): “La fortaleza emocional no nace con el bebé. Vamos aprendiendo a ser fuertes desde el primer momento y a lo largo de la vida, a partir de lo que vivimos con los adultos que nos cuidaron y educaron” (p.12). Esto permite comprender que, para beneficiar los procesos socioemocionales en las primeras etapas, no solo se deben tener en

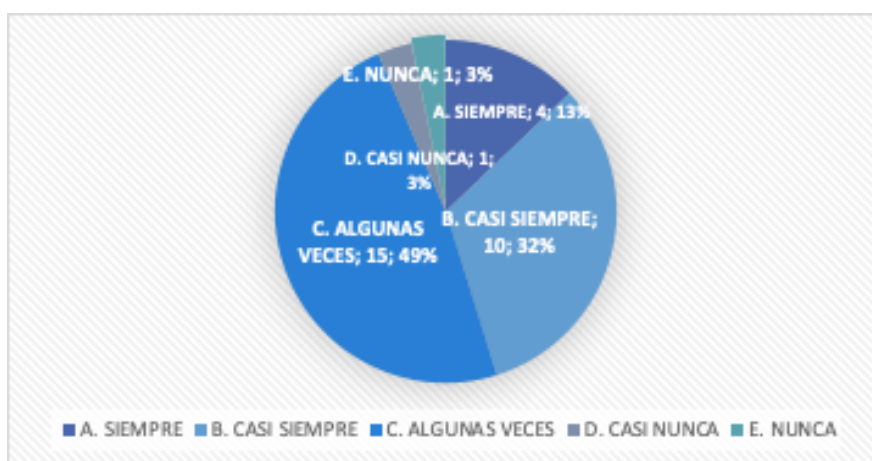
Sánchez y Dávila (2022); “las familias emocionalmente estables y maduras se convierten en una base esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas”(p.10); esta estrategia, si bien protege a niños y niñas del impulso de lastimar o golpear, es insuficiente, ya que no genera modelos de regulación emocional que los niños y niñas puedan interiorizar.

El recurso espiritual, orar, pedir a Dios, algunas familias tienen en cuenta estas estrategias, como lo plantea Oñate et al. (2022) la religión y el contexto familiar influyen en creencias relacionadas con la formación de emociones, valores y prácticas que generan bienestar; es decir estos aspectos favorecen el equilibrio emocional además de generar satisfacción al fortalecer las estrategias que regulan su comportamiento.

En la encuesta (anexo 1), en la Figura 2, de acuerdo con De La Ossa (2022), en las competencias orientadas a la identificación y regulación emocional frente a escenarios de tensión y estados emocionales intensos "debe haber control de lo emocional y regulación de la modulación, lo que implica la adquisición de destrezas para procesar conscientemente las emociones, aceptarlas, enfrentarlas y superarlas" (p.3).

Figura 10

Pregunta 2: Ustedes expresan cariño y afecto hacia su hijo o hija de forma clara y frecuente?



Nota: Elaboración propia (2026)

Se evidencia una brecha entre el discurso y la práctica en las estrategias de regulación emocional de los cuidadores. Mientras algunos participantes manifiestan tener en cuenta la respiración para controlarse ante el enojo, en situaciones que implican alta carga emocional, como aquellas relacionadas con comportamientos desafiantes en adolescentes, emergen respuestas espontáneas orientadas al castigo físico. Esto no implica que los cuidadores sean violentos, sino que las herramientas de regulación emocional aún no se encuentran consolidadas en contextos de presión emocional.

Además, durante el desarrollo de los talleres 1 y 2, se observó que algunos adultos recurrieron al uso del celular como estrategia para manejar la resistencia de sus hijos ante las actividades propuestas. Sin embargo, este recurso funcionó como una forma de evitación del conflicto, sin que mediara una resolución emocional ni el establecimiento o refuerzo de normas y acuerdos con los niños y niñas.

Lo anterior confirma que la gestión emocional de las familias y cuidadores se encuentra en un proceso de construcción activa como intencionalidad de cambio, con la puesta en práctica de algunas herramientas (alejarse, rezar, hablar), pero hasta el momento no cuentan con un repertorio consolidado de estrategias que incluyan el nombramiento de emociones, la validación del otro, o la resolución dialogada del conflicto convirtiéndose en uno de los ejes prioritarios de la propuesta pedagógica.

Lo mencionado anteriormente se complementa con lo expuesto por Ronquillo et al. (2025) quienes afirman que “el desarrollo socioemocional es un proceso completo que implica identificar, entender y gestionar las emociones con el fin de crear conexiones beneficiosas en el ámbito social” (p.13); teniendo en cuenta que el desarrollo y la gestión emocional se consideran como herramientas fundamentales para el autoconocimiento y el control emocional claves para interactuar de forma asertiva en el contexto.

4.1.5 Categoría 5: Particularidades de la crianza en el contexto rural

El contexto rural influye en las prácticas de crianza que aplican las familias, en los recursos con los que cuentan y en las formas de comprender la infancia. Por esto, toda intervención que ignore esta realidad corre el riesgo de "apoyarnos en la teoría sobre los estilos

de crianza, hacer una entrevista y simplemente confirmar lo que ya dice la literatura" (P1, comunicación personal, 10 de marzo de 2026), sin generar un impacto real tomando en cuenta las particularidades del contexto, las voces de los profesionales enriquecen esta mirada al reconocer realidades que se entrelazan reconociendo el trabajo que ocupa a los adultos y la baja escolaridad de los padres (P4).

A esto se suma la influencia directa del entorno en el desarrollo infantil, dado que "el cerebro se desarrolla y aprende a gestionar las emociones de acuerdo con lo que el entorno le dé" (P2, comunicación personal, 16 de marzo de 2026), en consecuencia, se sitúa a la familia, su dinámica cotidiana y su contexto inmediato como el primer y más determinante escenario en la formación socioemocional del desarrollo de los niños y niñas.

En relación con la influencia del contexto en las prácticas de crianza, se evidencia que la religión ocupa un lugar central como guía de valores y regulación del comportamiento. En este sentido, una participante expresa que "nosotros más que todo luchamos por el Evangelio, tratamos de decir que eso no le agrada a Dios" (F3) lo cual da cuenta de la transmisión intergeneracional de normas y creencias que orientan la crianza.

Estas prácticas en las familias reflejan una relación con lo religioso que, como plantean Oñate et al. (2022), incide en dimensiones emocionales, conductuales y corporales que configuran disposiciones en el ámbito familiar. Además, se observa que las redes de apoyo y cuidado recaen principalmente en la figura femenina, lo que reproduce roles de género arraigados culturalmente; además, se evidencia una preocupación constante por la calle como espacio de riesgo, revelando una crianza marcada por la protección y el control del entorno social en el que se desenvuelven los niños y niñas.

En relación con el juego, solo el 42% de las familias afirma disponer siempre de espacios adecuados y seguros, lo que refleja cómo el entorno físico limita las oportunidades para el desarrollo integral. Además, se identifica que los niños y niñas expresan no tener espacios de juego con sus padres, lo que da cuenta de una participación limitada de los adultos en estas dinámicas. Esta situación puede comprenderse a la luz de lo planteado por Bernal y Pineda (2022), quienes señalan que en contextos rurales "persisten concepciones familiares erróneas que

minimizan el papel del juego y consideran el desarrollo infantil como un proceso automático” (párr.5).

Finalmente, se evidencia que muchos niños y niñas pasan largos periodos frente a dispositivos electrónicos. Aunque los cuidadores reconocen sus posibles efectos en el desarrollo infantil, expresan no contar con alternativas claras para sustituir este hábito, situación asociada a la falta de espacios seguros para la recreación en el contexto rural. Estas prácticas se relacionan con las condiciones del entorno y las oportunidades disponibles para las familias (UNICEF, 2017), lo que evidencia la necesidad de orientación práctica y accesible .

4.1.6 Categoría 6: Brechas en la articulación familia–escuela para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional



Nota: Elaboración propia con atlas ti (2026)

La triangulación de los datos permite identificar dos obstáculos para que la escuela y la familia cooperen en armonía: la manera en que se diseñan los espacios de encuentro, y la formación docente en desarrollo socioemocional. Garcés y Canelon (2025), citando a Sánchez et al. (2023), resaltan la importancia de fomentar vínculos sólidos entre familia y escuela mediante programas de formación, diálogo y participación activa, reconociendo que la comunicación efectiva resulta clave para el acompañamiento académico y emocional.

En este mismo orden de ideas la Ley 2025 de 2020 en el artículo 1 resalta la importancia de fomentar la participación de los padres, madres y cuidadores en la formación integral de niños y niñas, de igual manera en el artículo 2 se asigna a las instituciones educativas la responsabilidad de propiciar la participación de los cuidadores en las escuelas de padres fomentando su participación activa, todo esto para promover sus habilidades y el bienestar en el aspecto académico, social, mental y físico.

Estos autores reafirman los planteamientos de los profesionales consultados, un profesional propone que los padres o cuidadores "también vivan otras experiencias a través del mismo juego, que conecten con sus infancias"(P1,comunicación personal, 10 de marzo de 2026); igualmente, otra docente sugiere "realizar talleres lúdicos pedagógicos con participación de la familia, organizar actividades lúdicas, juegos cooperativos, organizar dramatizaciones, dinámicas de grupo en la que participen padres e hijos"(P5,comunicación personal, 4 de marzo del 2026).

En concordancia con lo anterior, se evidencia que, cuando se proponen actividades significativas y se reconoce a las familias como protagonistas, la participación aumenta y surgen aportes desde su experiencia e incluso propuestas espontáneas ("profe, en la guardería hacían una actividad con fotos", anexo 3). En esta línea, Rodríguez (2020) señala que la participación de las familias depende de estrategias que promuevan su involucramiento activo. Esto se evidencia en la asistencia: a los dos talleres vivenciales 23 participantes, mientras que al taller académico e informativo asistieron 13 de los 31 convocados.

Como segunda barrera, se identifica la tensión entre la responsabilidad otorgada al docente en el desarrollo socioemocional y las condiciones reales para asumir dicha responsabilidad. Se reconoce que "el maestro se convierte en un referente de ese desarrollo socioemocional, al igual que los padres, e incluso, según algunos autores, más" (P3, comunicación personal, 31 de marzo de 2026). Oña et al.(2025), señalan que "el docente actúa como mediador en el desarrollo de competencias socioemocionales al promover un entorno afectivo, seguro y estructurado que favorece el aprendizaje emocional" (p.11).

Sin embargo, esto entra en tensión con la realidad formativa: "A los maestros de ahora nos está tocando enfrentarnos a algo para lo que casi no fuimos preparados. Tenemos una doble tarea: informarnos, formarnos y atender esta realidad porque ya la estamos viviendo" (P3,comunicación personal, 31 de marzo 2026). Esta complejidad exige abordajes

interdisciplinarios, ya que el desarrollo socioemocional requiere enfoques integrales que articulen distintos campos del conocimiento (CASEL, 2020) como "la neurociencia, la psicología, el trabajo social" (P2, comunicación personal, 16 de marzo de 2026).

En síntesis, promover estrategias que involucren activamente a todos los actores de la comunidad educativa favorece un desarrollo infantil más integral, pues ningún actor por sí solo puede asumir esta responsabilidad de manera aislada. Reconocer la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad no es solo un principio orientador, sino una condición necesaria para que los procesos de fortalecimiento socioemocional tengan un impacto real y sostenido en la vida de los niños y niñas.

El análisis temático llevado a cabo a lo largo de este capítulo de manera descriptiva permite llegar a varios hallazgos: los estilos de crianza identificados en el corregimiento de Guarumo no siguen patrones homogéneos como los mencionados por diversos autores; este aspecto no es aislado de las prácticas de crianza propias del contexto, las cuales comprenden y entrelazan las historias familiares a través de la transmisión generacional, los valores, las creencias, los métodos, que de forma consciente o inconsciente reproducen los cuidadores en la actualidad.

Otro aspecto relevante es la trascendencia de esta herencia en los hogares, de manera que los vínculos afectivos se encuentran en construcción y el apoyo de la esfera educativa es necesario para brindar recursos, estrategias y habilidades a los cuidadores, para que la gestión y el desarrollo socioemocional sean conceptos y realidades más cercanas a las familias. Las características de la ruralidad son transversales e inciden profundamente en los diferentes ejes identificados, ya que la cultura, las particularidades geográficas, sociales y económicas condicionan el acceso a los recursos y posibilidades reflexivas en la crianza.

Para finalizar, las brechas educativas no solo limitan el acceso a la información, sino que inciden en la capacidad de las familias para cuestionar y resignificar sus prácticas de crianza. Por todo lo anterior, superar estas brechas requiere de intervenciones intencionadas, que conozcan la realidad del contexto, valoren las posibilidades de este y hagan un acompañamiento pedagógico constante, permanente, sensible y pertinente, en coherencia con enfoques que reconocen la importancia de propuestas contextualizadas y articuladas con las dinámicas socioculturales de las comunidades para generar transformaciones significativas (Rodríguez, 2020).

4.2 Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto

Entre las principales limitaciones del estudio se destaca, en primer lugar, el uso de categorías teóricas sobre estilos de crianza que, si bien orientan el análisis, tienden a simplificar la complejidad de las dinámicas familiares al abordarlas desde clasificaciones generales. Tal como se evidencia en el análisis, las prácticas de crianza no responden a esquemas rígidos ni homogéneos, sino que son atravesadas por trayectorias de vida, experiencias transgeneracionales y condiciones socioculturales particulares. En este sentido, existe el riesgo de clasificar a las familias con modelos que no reflejan realmente su diversidad.

En segundo lugar, factores como las condiciones socioeconómicas y las dinámicas laborales del contexto minero incidieron en la disponibilidad de tiempo de las familias, en sus formas de interacción con los niños y niñas y en su participación en los espacios educativos. De los 57 padres, madres o cuidadores a los que se convocó, solo 31 participaron efectivamente en el proceso, y la asistencia estuvo mayoritariamente conformada por mujeres, con una escasa representación masculina, lo que limitó la posibilidad de tener una lectura más completa de las dinámicas al interior de los hogares.

A nivel metodológico, el enfoque cualitativo de investigación-acción permitió una aproximación profunda y situada al contexto de las familias de la Institución Educativa Guarumo; sin embargo, dado que los hallazgos emergen de una comunidad rural específica con características socioculturales y económicas particulares, su aplicación directa a otros territorios requeriría un proceso previo de adaptación y recontextualización. Esto no resta validez ni rigor al estudio, pero sí delimita el alcance de sus conclusiones al contexto en el que fue desarrollado.

A pesar de estas limitaciones, el estudio presenta contribuciones innovadoras relevantes. En el plano metodológico, se privilegió la participación activa de las familias como protagonistas del proceso, superando la lógica meramente informativa que suele caracterizar los espacios tradicionales de trabajo con padres y cuidadores. Esta apuesta por metodologías activas, cercanas al lenguaje y a las realidades de la comunidad, constituye un aporte significativo para la investigación educativa en contextos rurales.

En cuanto a la comprensión de las infancias y la diversidad, el estudio visibiliza una realidad que con frecuencia pasa desapercibida en los contextos rurales: el desarrollo

socioemocional de los niños y niñas no es un asunto secundario ni ajeno a la vida cotidiana de las familias, sino una dimensión fundamental que atraviesa cada interacción, cada vínculo y cada práctica de crianza. En comunidades donde este tema aún es poco reconocido o incluso desestimado, la investigación cobra un valor especial al nombrar lo que existe, pero no siempre se ve.

En esta misma línea, los estilos de crianza emergen en este estudio como uno de los factores más determinantes en la formación socioemocional de la infancia y, por extensión, en la construcción de sociedad. La investigación aporta una mirada integral que vincula el hogar, la escuela y la comunidad, resaltando que los estilos de crianza no operan en el vacío, sino en respuesta a realidades culturales, económicas e históricas propias de cada familia. Así, se reconoce a las familias como portadoras de saberes y experiencias que merecen ser comprendidas en su complejidad.

Finalmente, en términos de formación docente, el estudio visibiliza la necesidad de que los maestros, especialmente en educación inicial y en contextos rurales, cuenten con formación en desarrollo socioemocional y en trabajo pedagógico con familias, abriendo una discusión sobre la inclusión de estos saberes en los currículos institucionales y en la formación inicial de los educadores.

4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones

En relación con los hallazgos de la investigación, se retoman los aportes por parte de los profesionales entrevistados, quienes sugieren: “Cuando hablan de una propuesta pedagógica para que esto se pueda lograr desde las casas, tiene que ser una intervención muy directa con los padres, es decir, hacer una formación juiciosa con ellos” (P2, comunicación personal, 16 de marzo de 2026)

Partiendo de lo anterior, refuerza lo mencionado con la siguiente afirmación: “Formación no es solo información, formación es acompañamiento, formación es, es acompañar en la práctica, eh, retroalimentar las prácticas, es fortalecer interdisciplinariamente el concepto de crianza, crianza amorosa, crianza positiva y buenas pautas”. (P2, comunicación personal, 16 de marzo de 2026).

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones concretas para distintos actores del ámbito educativo y familiar. En primer lugar, para las familias, el estudio reafirma que las prácticas o estilos de crianza no son asuntos privados o intuitivos sin mayor relevancia, sino que inciden directamente en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas y, por tanto, en su bienestar presente y futuro.

En respuesta a esta necesidad, y reconociendo que muchas familias del contexto rural tienen un acceso limitado a información especializada, como producto de esta investigación se elaboró una propuesta pedagógica escrita en lenguaje sencillo y accesible, que aborda los estilos de crianza, el desarrollo socioemocional y el mundo de las emociones. Esta incluye enlaces a videos con contenido práctico, pensada para que cualquier padre, madre o cuidador, independientemente de su nivel educativo, pueda apropiarse la información y reflexionar sobre sus propias prácticas.

Para los docentes, especialmente quienes trabajan en educación inicial en contextos rurales, los resultados evidencian la urgencia de una formación que trascienda lo disciplinar e incorpore el desarrollo socioemocional y el trabajo pedagógico con familias. Se recomienda que las instituciones educativas resignifiquen los espacios de encuentro con las familias, transformándolos en experiencias participativas, vivenciales y cercanas a sus realidades, alejándose de la lógica informativa o sancionadora que con frecuencia aleja a los cuidadores de la escuela.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la participación de la figura masculina en los procesos, explorar el papel de las redes comunitarias en la crianza y desarrollar estudios que incorporen enfoques interculturales que reconozcan la diversidad de formas de ser familia en los contextos rurales. También se invita a investigadores y profesionales de la educación a continuar visibilizando el desarrollo socioemocional como una prioridad en la agenda educativa, no como un complemento de lo cognitivo, sino como una condición fundamental para una formación integral de la infancia.

Capítulo 5 – Conclusiones

La investigación permitió comprender que los estilos de crianza de las familias del grado Transición de la Institución Educativa Guarumo no responden a modelos específicos, sino que integran prácticas de los diferentes estilos descritos en la literatura académica, influenciadas por la historia familiar, la cultura rural y las condiciones socioeconómicas del contexto. Esto evidencia que la crianza no puede analizarse desde categorías rígidas, sino desde la complejidad de los contextos en los que se desarrollan.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar los conocimientos que poseen madres, padres y cuidadores sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas, se encontró que la mayoría de las familias desconocen este concepto y asocian las emociones únicamente con situaciones buenas o malas. A esto se suma la ausencia de herramientas claras para nombrar, validar y acompañar emocionalmente a los niños y niñas. No obstante, manifiestan una genuina intención de cambio, lo que constituye una oportunidad valiosa para el diseño de intervenciones pedagógicas pertinentes, contextualizadas y cercanas a su realidad.

Por otro lado, con el segundo objetivo específico, dirigido a caracterizar los estilos de crianza de las familias, se identificó que estos no corresponden de manera estricta a las descripciones realizadas por los diversos autores, sino que están atravesados por prácticas heredadas de sus referentes transgeneracionales, así como por las condiciones propias del contexto rural. Estas prácticas constituyen la base sobre la cual los niños y niñas construyen su personalidad y la forma de relacionarse en sociedad, lo que permite reconocer la incidencia de la crianza en el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Respecto al tercer objetivo, enfocado en promover el desarrollo socioemocional mediante el diseño de una propuesta pedagógica, se concluye que el recurso pedagógico digital diseñado constituye una estrategia pertinente, en tanto permite a madres, padres y cuidadores acceder a información clara sobre estilos de crianza, el desarrollo socioemocional, el reconocimiento de las emociones y el acompañamiento en el contexto familiar. Este recurso, de lenguaje sencillo y accesible complementado con estrategias prácticas y recursos audiovisuales, favorece la reflexión sobre las prácticas de crianza y su posible transformación.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario fortalecer el rol de las familias en la educación emocional mediante estrategias que favorezcan la comprensión y gestión de las emociones en diversos contextos, como la familia, la institución educativa y la comunidad. Esto implica no solo generar espacios de formación, sino también promover la participación activa de las familias como actores fundamentales en un ejercicio de corresponsabilidad, favoreciendo la construcción de vínculos más cercanos en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas.

En coherencia con estos hallazgos, el estudio reafirma que el fortalecimiento socioemocional en la infancia es una construcción que articula familia, escuela y comunidad. A partir de ello, se recomienda implementar talleres vivenciales y participativos con familias, fortalecer la formación docente en educación emocional y diseñar estrategias accesibles que reconozcan las particularidades del contexto rural, partiendo del lenguaje y las experiencias cotidianas de las familias.

Finalmente, en la búsqueda de la fundamentación teórica, se evidenció una limitada producción en torno al concepto de ruralidad en Colombia, especialmente en lo que respecta a la diversidad de cada territorio. Asimismo, si bien se identificaron estudios sobre estilos de crianza, son escasos aquellos que los articulen con el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Además, los modelos teóricos desde los cuales se clasifican dichos estilos han sido contruidos en contextos familiares con características distintas a las realidades actuales, particularmente las rurales, lo que demanda una lectura crítica y contextualizada de estos referentes.

Esto abre caminos para que futuras investigaciones retomen estas ideas y contribuyan al fortalecimiento de estas comunidades, aportando al campo de conocimiento desde lo experiencial con los cuidadores. Asimismo, al situar la mirada investigativa en la población rural, se contribuye a la comprensión de la realidad socioemocional en estos contextos, reconociendo la importancia de las voces de los cuidadores, las percepciones de los niños y niñas y los saberes propios de cada población.

Referencias

- Aguirre Sandoval, Salvador. (2022). La crianza permisiva como factor de riesgo para el maltrato infantil disciplinario. *Psicumex*, 12, e449.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200759362022000100111&script=sci_arttext
- Alcaldía Municipal de Cáceres. (2020). *Plan Integral de Seguridad y Convivencia Ciudadana (PISCC) 2020-2023: Cáceres* [PDF].
<https://seguridadyjusticia.antioquia.gov.co/wp-content/uploads/PISCC/PISCC-2020-2023-CACERES-min.pdf>
- Arboleda, V., Martinez, A., Lopez, K., Palacio, L., Rueda, S. (2025). *Incidencia psicosocial en los menores de 4 a 5 años con relación al manejo de sus emociones de la Corporación Latina- Buen Comienzo, de la ciudad de Medellín*. Instituto Tecnológico de Antioquia. <https://share.google/Cv2zgkXw26ULkWwnL>
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2023). *Ordenanza 18 de 2023, por la cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Departamento de Antioquia*. Medellín: Asamblea Departamental de Antioquia.
<https://www.antioquia.gov.co/images/ordenanzas/2023/ordenanza-18-de-2023-politica-de-infancia-y-adolescencia.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Atehortúa-Rivera, C., et al. (2021). Perspectivas actuales sobre el desarrollo socioemocional (SED) en niños y adolescentes. En D. Torres (Ed.), *Mejoramiento de las condiciones de salud en el Eje Cafetero: Investigación para el desarrollo regional* (pp. 4–37). Editorial Universidad Católica de Pereira.
<https://doi.org/10.31908/eucp.63.c625>

- Ávila, G., Carvajal, F., Vaca, L., (2023). *Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar*. (Trabajo de grado, Especialización en Atención a la Primera Infancia, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/f52eed50-8429-451e-8f51-c1486ce7443e/download>
- Azuero, V. y Castro, M. (2025). El rol de la familia en el desarrollo integral del estudiante de preescolar. *Línea Imaginaria*, 2(20), 680–7
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3758/4179
- Barrera-Andrade, P. A., Espinosa-Cevallos, P. A., y Chamorro-Benavides, N. C. (2023). La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años. *Reciamuc*, 7(2), 827–837.
<https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1174/1853>
- Bejarano, A., Alba, L., y Pineda, N. (2021). Pautas de crianza en el sector rural. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(2), 66-73. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.02.004>
- Bernal, R., y Pineda, D. (2022, mayo 16). Inequidad en procesos de crianza en el campo. *Universidad de los Andes*. <https://www.uniandes.edu.co/es/noticias/inequidad-en-procesos-de-crianza-en-el-campo>
- Burgos-Jama, M. M y García-Cedeño, M. L. (2020) Los estilos de crianzas en el desarrollo socioafectivo de niños de 6 a 11 años. *Revista científica: dominio de las ciencias*. 6 (4), 732-750.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638090>
- Cabascango, K., Pillajo, A., Bedón, A., y Yépez, E. (2020). Primera Infancia: Estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Revista Cognosis*, 5 (1), 61–78. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2016/2473>
- CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- Delgado, C., y Campodónico, N. (2024). Incidencia de los estilos de crianza en las conductas disruptivas: una revisión sistemática. *Psicología Unemi*, 8(14), 104-115. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1788/1747>
- De La Ossa, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana de Ciencia Animal. Universidad de Sucre*. 14 (1),1-8
http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-42972022000100001
- Díaz, U. A.M, Castellanos, T. A. M. y Vega, M. B.M. (2022). *Experiencias de crianza: saberes culturales de las familias con niños y niñas de primera infancia del Municipio de Cauca*. (trabajo de grado, Maestría en Educación y Desarrollo humano) Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/items/f9ece11e-471c-42bc-8971-ebf302073f1f>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación, Universidad Nacional de Rosario Argentina* 24(2), 89–100.
<https://doi.org/10.35305/lt.v24i2.746>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48–69.
<https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>
- Gallego, A., Álvarez, M., Arboleda, C., Correa, D., y Rey, N. (2022). Prácticas de crianza y estilos parentales: contextos sociales y retos para la Administración Pública. *Administración y Desarrollo*, 52(2), 182–202.
<https://doi.org/10.22431/25005227.vol52n2.10>
- Garcés Arias, A., y Canelon Pérez, J. E. (2025). Integración familia-escuela en Latinoamérica: un estado del arte sobre los avances y perspectivas en la investigación pedagógica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 8346–8365. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20176

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Código de infancia y adolescencia (Ley 1098 /2006). <https://share.google/k4DdnUqDuKs7dfW8S>

Isaza Arango, M. I. (2023). *Estrategia lúdica para fortalecer el acompañamiento de los padres de familias o cuidadores en el desarrollo de los procesos iniciales de niños en el programa entorno familiar de la vereda pantanillo del municipio de Barbosa, Antioquia*. (Trabajo de grado, Especialización en Pedagogía Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores)
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a0046c91-efa0-47ec-b38c-a0931780c15f/content>

Lara-Montero, A. V., García-Aldaz, J. B., Aldaz-Amaguaña, G. G., y Chávez-Benavides, R. M. (2025). La influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15), 250–269.
<https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0325>

Ley 115 de 1994 Congreso de Colombia. (1994,08 de febrero) Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1098 de 2006 (2006, 08 de noviembre). Congreso de Colombia por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial, (46.446), 1-5.
<https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/politica-criminal/Documents/SNCRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf>

Ley 2025 de 2020 Congreso de Colombia. (2020, 23 de julio). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>

Ley 2089 de 2021 (2021,14 de mayo). Congreso de Colombia. Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial (51.674) 1.

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30041715>

Ley 2383 de 2024 Congreso de Colombia. (2024, 19 de julio). Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

Diario Oficial

(52.822)1.<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Medina -Romero, M. Á., Rojas -León, C. R., Bustamante - Hoces, W., Loaiza -Carrasco, R. M., Martel - Carranza, C. P., y Castillo - Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

<https://share.google/62Bv9rkUsIXyoCB4P>

Moreno - Barriga, N. S., y Moreno - Barriga, D. N. (2025). Estilos de crianza y conductas disruptivas en niños de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1198-1213

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1944>

Naciones Unidas. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, diciembre 16). <https://share.google/XKymZ0JtDvuM4Zk5B>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* <https://share.google/JQRCTqPF1nQJwLLBn>

Oña Rivera, C. S., Alajo Tumbaco, G. D. P., Yanqui Guasti, N. M., Villa Morales, M. J., y Ayala Escudero, F. I. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 5110–5135.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143

Oñate, M. E., Mesurado, B., Moreno, J. E. y Menghi, M. S. (2022). Prácticas religiosas e importancia de las creencias religiosas en jóvenes argentinos y sus padres.

Diversitas: Perspectivas en Psicología, 18(2).

<https://doi.org/10.15332/22563067.8203>

Pacheco, N. y Osorno, G.N. (2021) Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria: revista de psicología y ciencias afines*. 38 (1), 101-

116. <https://www.redalyc.org/journal/180/18065114007/html/>

Palacios, M. D., Suárez, S. S., Conforme, E. G., Arpi, N. R., Coronel, A. M., Fernández, J. I., y Mora, A. M. (2024). Explorando la estructura parental: establecimiento de normas y límites parentales en la infancia. *Liberabit*, 30(2), e931.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272024000200008

ProAntioquia. (2023, octubre 31). *El estado de la educación en Antioquia 2018-2021*. Medellín, Colombia: ProAntioquia. [PDF].

<https://proantioquia.org.co/download/estado-de-la-educacion-en-antioquia/>

ProAntioquia. (s. f.). *LEA: Lupa para la educación de Antioquia*.

<https://proantioquia.org.co/lea/>

Pucují Condor, M. E., Valencia Pilatasig, M. M., y Defaz Gallardo, Y. P. (2025). Desarrollo socioemocional y la conducta de los niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 8(20), 145–164.

<https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.160>

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., y Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales.

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

- Educación*, 21(3), 119–
138. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_3_007
- Rodríguez, A. M. L. (2025). *La escuela como espacio de subjetivación de los niños y niñas en entornos rurales en Colombia. Infancias, jóvenes y educación*, 45. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/infancias_jovenes_y_educacion_debates_y_experiencias_pedagogicas.pdf#page=46
- Rodríguez, H. M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(4) <https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/47>
- Rodríguez, V., y Guancha, M. (2025). El desarrollo socioemocional de los niños en época de confinamiento: una historia que debe contarse. *Revista Politécnica*, 21(41), 115–127. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v21n41a7>
- Rojas Díaz, A. Z. (2023). *Pautas de crianza en el desarrollo integral y armónico de los niños de 5 a 7 años*. (Trabajo de grado, Maestría en Pedagogía e Intervención Educativa en Contextos Sociales). Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11635#page=1>
- Ronquillo, M., Chavez, M., Suarez, M., Cruz, C., Panchana, A., y Flores, E. (2025). La participación familiar para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños de Educación Inicial. *Revista de estudios generales*. 4 (4), 1908 -1937 <https://share.google/1lot1eXPiHvzYk3aT>
- Sánchez, E., y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7–29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Sánchez- Fontalvo, I. M. González -Monroy, L. A. y Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial UniMagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/usta/170301>
- Sánchez, C., Gallimore, N., Córdova, J., & Carrasco, K. (2024). *Impacto del entorno social en el desarrollo socioemocional del niño de preescolar*. *Revista Semilla Científica*, 1(6), 566–573. <https://doi.org/10.37594/sc.v1i6.1607>

- Villavicencio, D. M., Tomalo, M. S. Vera, M. J., Armas, J. L., Almache, K. I., y Cáceres, G. E. (2024). Explorando el rol de las rutinas diarias en la formación de habilidades sociales y emocionales en la primera infancia. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2). DOI: 10.60100/rcmg.v5i2.163
- Torres -García, J. R., Leal - Macías, O. D., Menéndez - Vélez, R. I., y Espinoza - Delgado, T. A. (2025). La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional infantil: un análisis documental. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E2), 1639-1652. <https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/1101/2323>
- Trenchi, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/6166/file/Mucho,%20poquito%20o%20nada.pdf>
- UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5488&utm_source=
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., y Castro Ponce, M. C. (2020). Psicología del desarrollo: Investigaciones en torno al estudio del ciclo vital humano. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 138–150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724130>

Anexos

En el presente apartado se consignan los documentos que fueron relevantes en la investigación para la recolección de información, fueron validados y permitieron construir la propuesta pedagógica para las familias del contexto. A continuación, se escribe el orden que se le ha otorgado en el cuerpo del trabajo y los links respectivos para la revisión en la carpeta de onedrive donde reposan:

Carpeta de anexos: [anexos](#)

Anexo 1: Cuestionarios a familias: [Cuestionario a Familias.pdf](#)

Anexo 2: Entrevistas a familias: [Entrevista a familias y análisis.pdf](#)

Anexo 3 Fichas de observación: [Ficha de observación.pdf](#)

Anexo 4 Entrevistas a los profesionales: [Entrevista a profesionales y análisis.pdf](#)

Anexo 5 Propuesta pedagógica: [Propuesta Pedagógica para familias.pdf](#)