

Relación Entre Entorno Familiar Y Desarrollo Socioemocional En Niños De Educación Inicial En Ecuador.

Relationship Between Family Environment And Socioemotional Development In Early Childhood Education In Ecuador.

PALABRA VERDADERA

Recepción: 07/08/2025
Aceptación: 12/08/2025
Publicación: 21/08/2025

AUTOR/ES

- Tania Elizabeth Peñafiel Vintimilla
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- taniaelizabeth1@hotmail.es
- <https://orcid.org/0009-0000-0918-2478>
- Ecuador

- Mónica del Rocío Zambrano Naranjo
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- monicar.zambrano@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0000-0003-1374-1433>
- Ecuador

- Paola Lucía Bonilla Hernández
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- paola.bonillah@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0000-0002-4558-9336>
- Ecuador

- Luz Gricelda Peña Ramírez
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- gricelda.pena@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0009-0001-8926-3688>
- Ecuador

- Martha Cecilia Yanzapanta Sisalema
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- marthac.yanzapantas@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0000-0003-1816-3089>
- Ecuador

- Jenny Lucía Armas Venegas
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- jenny.arms@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0009-0008-7421-1448>
- Ecuador

CITACIÓN:

Peñafiel Vintimilla, T. E., Zambrano Naranjo, M. R., Bonilla Hernández, P. L., Peña Ramírez, L. G., Yanzapanta Sisalema, M. C., & Armas Venegas, J. L. (2025). Relación entre entorno familiar y desarrollo socioemocional en niños de educación inicial en Ecuador. *Revista Científica Tsafiki*, 1(2), 173–199.

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre el entorno familiar y el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial en Ecuador, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. El desarrollo socioemocional constituye una dimensión clave para el bienestar infantil y para la adquisición de habilidades de adaptación social y aprendizaje, siendo el contexto familiar un determinante fundamental en este proceso. La investigación se sustenta en un análisis documental y comparativo de literatura académica, integrando hallazgos de estudios nacionales e internacionales que evidencian cómo las interacciones afectivas, las prácticas de crianza y la estructura familiar impactan en las competencias emocionales y sociales de los infantes (Lara-Montero et al., 2025; Robledo-Ramón & García, 2008; Pachay Arriaga et al., 2023). Se adopta un enfoque teórico que combina la teoría sociocultural de Vygotsky y el modelo ecológico de Bronfenbrenner, permitiendo una comprensión integral de la influencia familiar en el desarrollo infantil. Los resultados destacan que un entorno familiar afectivo, estable y con prácticas de crianza positivas promueve habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social efectiva; en contraste, entornos disfuncionales se asocian con mayores riesgos de retrasos socioemocionales y dificultades conductuales. Este análisis propone que las políticas educativas y sociales incorporen estrategias de acompañamiento familiar desde la educación inicial, integrando la participación de la comunidad y servicios intersectoriales. Se concluye que la calidad de las relaciones intrafamiliares es un factor decisivo en la construcción de competencias socioemocionales en la infancia temprana, y que su fortalecimiento requiere acciones coordinadas entre la familia, la escuela y las instituciones públicas.

PALABRAS CLAVE: desarrollo socioemocional, entorno familiar, educación inicial, primera infancia.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between the family environment and socioemotional development in early childhood education children in Ecuador, aged 3 to 6 years. Socioemotional development is a key dimension for children's well-being and the acquisition of social adaptation and learning skills, with the family context being a fundamental determinant in this process. The research is based on a documentary and comparative analysis of academic literature, integrating findings from national and international studies that show how affective interactions, parenting practices, and family structure impact the emotional and social competencies of children (Lara-Montero et al., 2025; Robledo-Ramón & García, 2008; Pachay Arriaga et al., 2023). A theoretical approach combining Vygotsky's sociocultural theory and Bronfenbrenner's ecological model is adopted, allowing for a comprehensive understanding of the family's influence on child development. Results highlight that

an affective, stable family environment with positive parenting practices promotes skills such as emotional self-regulation, empathy, and effective social interaction; in contrast, dysfunctional environments are associated with higher risks of socioemotional delays and behavioral difficulties. This analysis proposes that educational and social policies incorporate family support strategies from early education, integrating community participation and intersectoral services. It is concluded that the quality of intrafamily relationships is a decisive factor in building socioemotional competencies in early childhood, and that its strengthening requires coordinated actions among family, school, and public institutions.

KEYWORDS: socioemotional development, family environment, early childhood education, early childhood.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional en la primera infancia constituye un eje central para la construcción del bienestar integral y la adaptación social a lo largo de la vida. Según Lara-Montero et al. (2025), esta dimensión implica la adquisición de competencias emocionales y sociales que permiten a los niños reconocer, expresar y regular sus emociones, así como establecer relaciones interpersonales basadas en la empatía y la cooperación. Dichas habilidades no se desarrollan de manera aislada, sino que emergen en contextos de interacción, siendo la familia el primer y más influyente entorno de socialización.

Diversos estudios subrayan que la familia es el núcleo donde se inicia la formación de patrones afectivos y conductuales, los cuales inciden directamente en el rendimiento académico y en la integración social posterior (Robledo-Ramón & García, 2008; Salas et al., 2024). En esta etapa, caracterizada por una elevada plasticidad neuronal, las experiencias tempranas dejan huellas profundas y duraderas, como señalan Pachay Arriaga et al. (2023), quienes evidencian que las prácticas de crianza y la calidad del ambiente familiar se correlacionan de manera significativa con el nivel de autorregulación emocional y adaptabilidad de los niños.

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner resulta especialmente pertinente para comprender esta relación, ya que concibe el desarrollo infantil como el resultado de la interacción dinámica entre múltiples sistemas, donde el microsistema familiar constituye el espacio más próximo y determinante (Olalla Yagchirema, 2023). A su vez, la teoría sociocultural de Vygotsky resalta que las habilidades socioemocionales se construyen mediante la interacción con adultos significativos y compañeros más competentes, enfatizando el papel mediador de la familia como agente cultural y afectivo (Tituaña, 2022).

La literatura latinoamericana, y particularmente la ecuatoriana, ha documentado la importancia de los entornos familiares positivos para la prevención de dificultades socioemocionales. Por ejemplo, el Ministerio de Educación del Ecuador, a través del Servicio

de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), ha implementado estrategias intersectoriales que vinculan la formación parental con el acompañamiento comunitario, buscando generar entornos competentes que promuevan el desarrollo integral (Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, 2019). Estas iniciativas coinciden con investigaciones que señalan que la intervención temprana y el fortalecimiento de capacidades parentales tienen un impacto directo en el bienestar emocional infantil y en la reducción de riesgos de exclusión social (García-Aldaz et al., 2025).

El presente estudio se enmarca en esta perspectiva, asumiendo que el desarrollo socioemocional de los niños de 3 a 6 años en Ecuador no puede comprenderse sin un análisis profundo del contexto familiar. Más allá de la caracterización descriptiva, se busca aportar una comprensión analítica que permita orientar políticas públicas, programas educativos y acciones comunitarias que fortalezcan el vínculo entre la escuela y la familia como co-responsables de la formación socioemocional en la infancia.

El análisis del desarrollo socioemocional en la primera infancia requiere un abordaje que articule diversos marcos teóricos, con el fin de comprender la compleja interacción entre factores individuales, familiares, escolares y comunitarios. Entre los modelos más relevantes para este estudio se encuentran la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría sociocultural de Vygotsky, cuya integración permite interpretar el papel del entorno familiar no como un elemento aislado, sino como un nodo central en una red de influencias interdependientes.

Bronfenbrenner plantea que el desarrollo humano se estructura en niveles de interacción denominados sistemas —micro, meso, exo y macrosistema—, en los que el microsistema familiar ejerce un impacto directo y constante sobre el niño (Olalla Yagchirema, 2023). La calidad de las interacciones en este entorno próximo influye de manera significativa en la construcción de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la resolución de conflictos y la empatía (Pachay Arriaga et al., 2023). De igual forma, el mesosistema, entendido como las interrelaciones entre el hogar, la escuela y otros espacios de socialización, amplifica o limita las oportunidades de desarrollo, dependiendo del grado de coherencia y colaboración entre dichos ámbitos (Robledo-Ramón & García, 2008).

Por su parte, Vygotsky enfatiza el papel de la interacción social y la mediación cultural en la adquisición de competencias socioemocionales. En su propuesta, las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en un plano interpsicológico —entre las personas— y posteriormente en un plano intrapsicológico —internalizado en el individuo—. Así, la zona de desarrollo próximo (ZDP) se convierte en un concepto clave para comprender cómo la orientación y el modelado de los adultos, principalmente de los padres y cuidadores,

facilitan el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales (Tituaña, 2022).

Tabla 1. Determinantes familiares y su impacto en el desarrollo socioemocional

Determinante Familiar	Descripción	Efecto Potencial Positivo	Riesgo Asociado Negativo
Estructura familiar	Composición y estabilidad del núcleo familiar	Estabilidad emocional, seguridad afectiva	Inestabilidad, inseguridad emocional
Nivel educativo de los padres	Escolaridad y formación parental	Prácticas de estimulación variadas y efectivas	Falta de apoyo cognitivo y emocional
Estilo de crianza	Democrático, autoritario, permisivo, negligente	Desarrollo de autorregulación, empatía y habilidades sociales	Problemas conductuales, ansiedad, retraimiento
Condiciones socioeconómicas	Ingreso, empleo, vivienda	Acceso a recursos educativos y recreativos	Estrés familiar, carencia de materiales y oportunidades
Tiempo y calidad de interacción	Momentos compartidos y su calidad emocional	Fortalecimiento de vínculos y competencias socioemocionales	Apego inseguro, baja autoestima

La integración de ambos enfoques aporta una visión holística: mientras Bronfenbrenner permite mapear los niveles y contextos de influencia, Vygotsky explica los mecanismos interaccionales mediante los cuales dichas influencias se traducen en aprendizajes concretos. Esto es particularmente relevante en la educación inicial, donde las interacciones afectivas y comunicativas en el hogar, sumadas a la estimulación pedagógica en la escuela, configuran el andamiaje para el desarrollo de competencias socioemocionales (Lara-Montero et al., 2025).

Otros modelos complementarios, como las teorías de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990), ofrecen un marco operativo para

identificar y categorizar las competencias socioemocionales en áreas como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estos constructos, aplicados al contexto de la primera infancia, permiten establecer indicadores claros para evaluar la influencia del entorno familiar en el desarrollo de dichas competencias (Salas et al., 2024).

La convergencia de estos modelos sustenta la hipótesis de que el desarrollo socioemocional es el resultado de un proceso dinámico de co-construcción, donde la familia actúa como núcleo formativo inicial y la escuela como espacio de expansión y consolidación de aprendizajes. Por ello, cualquier propuesta de intervención debe reconocer la interdependencia entre ambos entornos y promover estrategias de articulación que fortalezcan las prácticas de crianza y la participación parental en la educación.

El desarrollo socioemocional de los niños de 3 a 6 años está condicionado por una serie de determinantes familiares que operan tanto a nivel estructural como relacional. Entre los factores más recurrentemente identificados por la literatura se encuentran la estructura familiar, el nivel educativo de los padres o cuidadores, las condiciones socioeconómicas, los estilos de crianza y la calidad del tiempo compartido. Estos elementos no actúan de manera aislada, sino que interactúan configurando entornos que pueden favorecer o limitar las oportunidades de aprendizaje emocional y social.

En el caso ecuatoriano, las investigaciones señalan que las condiciones socioeconómicas adversas —como el desempleo o la inestabilidad laboral de los padres— afectan de forma indirecta el desarrollo infantil, al reducir la disponibilidad de tiempo y recursos para la atención y estimulación temprana (Olalla Yagchirema, 2023). Asimismo, el nivel educativo parental se correlaciona positivamente con la calidad del entorno de crianza: familias con mayor escolaridad tienden a adoptar prácticas de estimulación cognitiva y socioemocional más variadas y consistentes (Pachay Arriaga et al., 2023).

Los estilos de crianza constituyen otro factor determinante. De acuerdo con Tituaña (2022), los estilos democráticos, caracterizados por una comunicación abierta, normas claras y afecto consistente, se asocian con un mayor desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica. Por el contrario, los estilos autoritarios o negligentes suelen vincularse a niveles más altos de ansiedad, problemas de conducta y dificultades en las relaciones interpersonales. Robledo-Ramón y García (2008) subrayan que la coherencia entre normas, afecto y modelaje parental es clave para que el niño internalice valores y habilidades sociales de forma estable.

La vulnerabilidad social, entendida como la exposición a condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar o desintegración del núcleo familiar, incrementa los riesgos de rezago

socioemocional. Salas et al. (2024) advierten que en contextos con alta inestabilidad y falta de redes de apoyo, los niños presentan mayores dificultades para manejar sus emociones y establecer vínculos seguros con sus pares y adultos. Esto se explica porque la inseguridad en el entorno inmediato limita la posibilidad de explorar, experimentar y aprender de forma autónoma, elementos esenciales para el desarrollo socioemocional.

Frente a estas realidades, organismos como el Ministerio de Educación del Ecuador, mediante el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), han implementado estrategias intersectoriales para acompañar a las familias en contextos vulnerables. Estas incluyen visitas domiciliarias, sesiones de orientación parental y actividades comunitarias que fortalecen la capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades socioemocionales de sus hijos (Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, 2019). Tales intervenciones han mostrado efectos positivos al aumentar la cohesión familiar, mejorar las prácticas de crianza y promover entornos afectivos y estimulantes.

Los determinantes familiares y las prácticas de crianza en contextos de vulnerabilidad no solo definen el nivel de desarrollo socioemocional alcanzado por los niños, sino que también marcan la trayectoria de su adaptación social futura. El abordaje integral de estos factores requiere políticas públicas que articulen educación, salud y protección social, priorizando la prevención y el fortalecimiento de capacidades parentales desde los primeros años de vida.

El capital social comunitario y las redes de apoyo representan un factor complementario al entorno familiar que puede potenciar o mitigar el impacto de las condiciones internas del hogar en el desarrollo socioemocional infantil. Según Robledo-Ramón y García (2008), la comunidad constituye un espacio de socialización ampliado, donde los niños interactúan con otros actores significativos —docentes, vecinos, líderes comunitarios— que pueden ofrecer modelos de conducta, reforzar valores y ampliar las oportunidades de aprendizaje social.

En el contexto ecuatoriano, las comunidades con altos niveles de cohesión social y participación ciudadana suelen contar con mayores recursos para el acompañamiento de las familias en la crianza de sus hijos. Olalla Yagchirema (2023) señala que las redes de apoyo formales, como programas de educación inicial, centros comunitarios y servicios de salud, así como las redes informales, como la ayuda de familiares extendidos o vecinos, influyen positivamente en la estabilidad emocional de los niños y en la capacidad de los padres para afrontar situaciones de estrés.

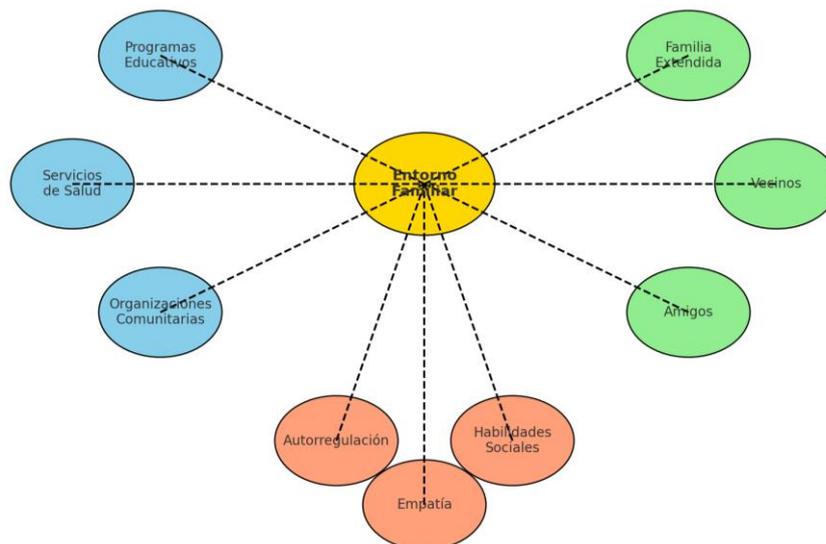
El capital social se entiende aquí como la suma de recursos derivados de las relaciones de confianza, normas de reciprocidad y redes de cooperación que facilitan la acción colectiva (Putnam, 2000). En la práctica, un alto capital social comunitario se traduce en entornos más

seguros, mayor supervisión colectiva de la niñez y oportunidades para que los niños desarrollen competencias como la cooperación, el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

Programas como el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), documentados por la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva (2019), han demostrado que la articulación entre escuela, familia y comunidad es clave para fortalecer la educación socioemocional. Estas iniciativas promueven encuentros comunitarios, talleres intergeneracionales y actividades culturales que refuerzan la identidad colectiva y el sentido de pertenencia, factores que, como indica Pachay Arriaga et al. (2023), favorecen la construcción de un apego seguro y el desarrollo de la autoestima infantil.

En contextos de vulnerabilidad, el capital social comunitario puede actuar como un amortiguador frente a los efectos negativos de entornos familiares disfuncionales o limitados en recursos. Salas et al. (2024) resaltan que las redes de apoyo eficaces ofrecen a los niños experiencias de cuidado y socialización alternativas que les permiten desarrollar habilidades socioemocionales aun cuando el hogar presente carencias estructurales o afectivas.

Figura 1. Capital social comunitario como potenciador del desarrollo socioemocional



La comunidad, en su función de entorno complementario al núcleo familiar, desempeña un papel estratégico en la educación inicial. La activación y fortalecimiento de redes de apoyo no solo beneficia directamente a los niños, sino que también empodera a las familias, crea entornos más resilientes y contribuye a reducir las desigualdades que afectan el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

El desarrollo socioemocional de los niños en la educación inicial no solo está mediado

por las condiciones familiares y comunitarias inmediatas, sino también por un entramado más amplio de determinantes sociales que interactúan de forma compleja y acumulativa. La perspectiva de la interseccionalidad permite analizar cómo variables como género, etnia, ubicación geográfica, condición socioeconómica y acceso a servicios esenciales se entrelazan para generar ventajas o desventajas significativas en las trayectorias de desarrollo infantil.

Estudios como los de Pachay Arriaga et al. (2023) muestran que las desigualdades en el acceso a educación de calidad, atención sanitaria y recursos de estimulación temprana se acentúan en zonas rurales y comunidades indígenas, donde los niños enfrentan barreras adicionales relacionadas con la lengua, la discriminación y la limitada cobertura de programas estatales. Estas condiciones afectan la calidad de las experiencias de socialización y limitan las oportunidades de interacción positiva con adultos y pares fuera del entorno familiar.

La variable género también presenta implicaciones diferenciadas. De acuerdo con Olalla Yagchirema (2023), en algunos contextos persisten prácticas de crianza que refuerzan estereotipos de género, restringiendo en las niñas la exploración autónoma o asignándoles responsabilidades domésticas a edades tempranas, mientras que en los niños se toleran más conductas impulsivas o competitivas. Tales diferencias influyen en el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la resolución de conflictos y la expresión emocional.

La ubicación geográfica emerge como otro determinante crítico. Según la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva (2019), en áreas urbanas marginales y rurales dispersas, la falta de infraestructura educativa y la escasa articulación entre servicios de salud, educación y protección social dificultan la implementación de programas integrales para la primera infancia. Esto genera brechas de desarrollo que, como apunta Tituaña (2022), pueden ampliarse durante los primeros años escolares, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima y las competencias sociales.

Los determinantes sociales de la salud infantil —tal como los define la Organización Mundial de la Salud— incluyen las condiciones en que los niños nacen, crecen, viven y aprenden. Salas et al. (2024) destacan que la pobreza crónica, la inseguridad alimentaria, la violencia intrafamiliar y la falta de entornos seguros impactan directamente en el bienestar emocional y en la capacidad de establecer vínculos afectivos seguros. En este sentido, la interseccionalidad no es solo un concepto teórico, sino una herramienta para visibilizar cómo las desventajas se acumulan y refuerzan mutuamente, requiriendo respuestas políticas adaptadas a la diversidad de realidades infantiles.

Adoptar un enfoque interseccional en el análisis del desarrollo socioemocional implica reconocer que las intervenciones deben ser cultural y contextualmente pertinentes, sensibles a

las diferencias de género y diseñadas para reducir las brechas generadas por los determinantes sociales. Esto demanda la coordinación entre el Estado, las familias y las comunidades para garantizar que todos los niños, independientemente de su origen o condición, tengan acceso a entornos de cuidado y aprendizaje que favorezcan su pleno desarrollo socioemocional.

En América Latina, la investigación sobre el desarrollo socioemocional en la primera infancia ha crecido de forma sostenida en las dos últimas décadas, en gran parte debido a la evidencia que demuestra su relación directa con el rendimiento académico, la salud mental y la integración social a lo largo de la vida. Según Robledo-Ramón y García (2008), el interés académico ha pasado de una visión centrada exclusivamente en el desarrollo cognitivo hacia un enfoque integral que reconoce el valor de las competencias emocionales y sociales como componentes esenciales del aprendizaje.

A nivel regional, países como Chile, Colombia y México han implementado programas nacionales de educación inicial que incluyen módulos de formación parental, acompañamiento comunitario y desarrollo socioemocional, como parte de estrategias intersectoriales de primera infancia. Estos modelos, documentados por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNICEF, han mostrado resultados positivos en la reducción de brechas socioemocionales en contextos de alta vulnerabilidad. Sin embargo, su sostenibilidad y cobertura siguen siendo desafíos, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas.

En el caso ecuatoriano, las políticas públicas han incorporado progresivamente el componente socioemocional en los currículos de educación inicial y en programas de apoyo a la crianza. El Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), impulsado por el Ministerio de Educación, es un ejemplo de intervención comunitaria que combina visitas domiciliarias, talleres grupales y articulación intersectorial para fortalecer las capacidades parentales y el entorno familiar (Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, 2019). Evaluaciones internas del programa han reportado mejoras en la interacción familiar, en la estimulación temprana y en la identificación oportuna de riesgos de desarrollo.

Diversas investigaciones recientes en Ecuador han evidenciado la relevancia de la familia en el desarrollo socioemocional infantil. Lara-Montero et al. (2025) concluyen que la calidad de la interacción familiar es un predictor significativo de la autorregulación y las habilidades sociales en niños de educación inicial, mientras que Pachay Arriaga et al. (2023) hallan correlaciones moderadas entre la calidad del entorno familiar y las áreas adaptativa y personal-social del desarrollo. Asimismo, Tituaña (2022) documenta que la participación activa de los padres en la vida escolar de sus hijos mejora la autoestima y la competencia emocional

de los menores.

El panorama nacional presenta retos importantes: las desigualdades territoriales, la persistencia de prácticas de crianza punitivas y la limitada cobertura de programas de acompañamiento familiar siguen afectando a un número significativo de niños. Olalla Yagchirema (2023) advierte que, aunque existe una base normativa y programática sólida, la implementación efectiva requiere mayor inversión, capacitación docente y coordinación entre los niveles local, provincial y nacional.

El estado del arte en Ecuador, en comparación con otros países latinoamericanos, muestra avances significativos en la incorporación del componente socioemocional en la política educativa, pero también evidencia la necesidad de ampliar la investigación aplicada y de desarrollar sistemas de monitoreo y evaluación que permitan medir con precisión el impacto de las intervenciones sobre el bienestar infantil.

A pesar del crecimiento sostenido en la producción científica sobre desarrollo socioemocional en la primera infancia, persisten vacíos significativos tanto en la literatura latinoamericana como en el contexto ecuatoriano. Uno de los principales vacíos identificados es la escasez de estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo y su relación con cambios en el entorno familiar y comunitario. La mayoría de investigaciones en Ecuador, como las de Lara-Montero et al. (2025) y Pachay Arriaga et al. (2023), adoptan diseños transversales que, si bien son útiles para establecer correlaciones, limitan la posibilidad de establecer relaciones causales y de comprender trayectorias de desarrollo.

Otro vacío se relaciona con la falta de integración de enfoques interseccionales en el análisis de las condiciones socioemocionales infantiles. Aunque existe reconocimiento de que factores como género, etnia y ubicación geográfica influyen en el desarrollo, pocos estudios han abordado cómo estas variables interactúan de manera simultánea para generar experiencias diferenciadas, como sugieren Olalla Yagchirema (2023) y Tituaña (2022).

También es limitada la investigación aplicada que evalúe el impacto de programas de acompañamiento familiar y comunitario sobre indicadores socioemocionales específicos. Iniciativas como el SAFPI han sido documentadas principalmente en términos de cobertura y satisfacción de los beneficiarios, pero carecen de evaluaciones sistemáticas que midan, por ejemplo, cambios en la autorregulación emocional, la empatía o la capacidad de resolución de conflictos en los niños participantes (Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, 2019).

En cuanto a las herramientas de medición, se observa una dependencia de instrumentos

estandarizados extranjeros, que en muchos casos no han sido adaptados ni validados culturalmente para la población ecuatoriana. Esto plantea un desafío para obtener resultados precisos y culturalmente pertinentes, tal como señalan Salas et al. (2024).

Este estudio pretende contribuir a cerrar parte de estos vacíos mediante:

1. **La integración de un enfoque teórico multidimensional** que articula los modelos de Bronfenbrenner y Vygotsky con teorías contemporáneas de la inteligencia emocional.
2. **La sistematización de evidencia empírica** proveniente de estudios nacionales e internacionales, ofreciendo un panorama comparativo que permita ubicar la realidad ecuatoriana en el contexto regional.
3. **La propuesta de un marco de intervención** que vincule la escuela, la familia y la comunidad para fortalecer el desarrollo socioemocional en educación inicial, priorizando contextos de vulnerabilidad.
4. **La recomendación de líneas futuras de investigación** que incluyan diseños longitudinales, enfoques interseccionales y validación de instrumentos culturalmente pertinentes.

Con ello, se espera que este trabajo no solo amplíe el conocimiento académico sobre la relación entre entorno familiar y desarrollo socioemocional, sino que también sirva de insumo para la formulación de políticas públicas y programas de intervención más efectivos y contextualizados en Ecuador.

Tabla 2. Principales vacíos de investigación y aportes del presente estudio

Vacío Detectado	Aporte Esperado del Estudio
Escasez de estudios longitudinales	Propuesta de líneas de investigación con seguimiento a largo plazo
Falta de enfoque interseccional	Integración de variables género, etnia y ubicación en el análisis
Ausencia de evaluación de impacto de programas familiares y comunitarios	Recomendaciones para sistemas de monitoreo y evaluación
Uso de instrumentos no validados culturalmente	Sugerencia de adaptación y validación para población ecuatoriana
Limitada articulación entre escuela, familia y	Propuesta de marco de intervención con

comunidad

articulación interinstitucional

El presente artículo tiene como propósito central examinar la relación entre el entorno familiar y el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial en Ecuador, con un enfoque particular en el grupo etario de 3 a 6 años, integrando perspectivas teóricas y hallazgos empíricos recientes para orientar propuestas de intervención educativa y social.

Objetivo general

Analizar la relación entre el entorno familiar y el desarrollo socioemocional de niños de educación inicial en Ecuador, considerando factores estructurales, relacionales y comunitarios que influyen en la adquisición de competencias emocionales y sociales.

Objetivos específicos

1. Identificar los determinantes familiares que influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo socioemocional infantil, con base en la evidencia científica nacional e internacional.
2. Examinar el papel del capital social comunitario y de las redes de apoyo en la potenciación o mitigación de los efectos del entorno familiar.
3. Analizar cómo los determinantes sociales y la interseccionalidad (género, etnia, ubicación geográfica) interactúan con las condiciones familiares para configurar trayectorias de desarrollo socioemocional.
4. Comparar experiencias y políticas de desarrollo socioemocional en América Latina con el caso ecuatoriano, identificando buenas prácticas y áreas de mejora.
5. Proponer recomendaciones para el diseño de políticas y programas de intervención que fortalezcan la articulación entre familia, escuela y comunidad en el desarrollo socioemocional infantil.

MÉTODOS MATERIALES

El presente estudio adopta un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional, adecuado para analizar las relaciones entre el entorno familiar, el capital social comunitario y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 3 a 6 años de edad que asisten a instituciones de educación inicial en Ecuador. Este tipo de diseño permite recopilar datos en un único momento temporal, facilitando la identificación de patrones y asociaciones entre las variables de interés sin manipular intencionalmente los factores en estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El enfoque metodológico es mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas para enriquecer la comprensión del fenómeno. La fase cuantitativa contempla la aplicación de

instrumentos estandarizados de evaluación socioemocional, así como encuestas estructuradas a familias y docentes. La fase cualitativa incorpora entrevistas semiestructuradas y grupos focales con actores comunitarios y padres de familia, con el propósito de explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas que inciden en el desarrollo socioemocional infantil.

En consonancia con las recomendaciones de Creswell y Plano Clark (2018), la integración de datos cuantitativos y cualitativos se realizará mediante un diseño convergente paralelo, de modo que ambas fases se ejecuten simultáneamente, para luego contrastar y triangular los resultados. Este enfoque fortalece la validez interna del estudio al permitir que las evidencias cuantitativas se complementen con las narrativas cualitativas, ofreciendo así una visión más holística del problema investigado.

Tabla 3. Esquema general del diseño metodológico

Fase	Técnicas	Instrumentos
Fase 1 – Diseño y planificación	Definición del problema, objetivos, variables y marco teórico	Guías de diseño de investigación, revisión documental
Fase 2 – Recolección de datos cuantitativos	Encuestas estructuradas y aplicación de escalas socioemocionales estandarizadas	Cuestionario estructurado, Escala de Competencias Socioemocionales (adaptada al contexto)
Fase 3 – Recolección de datos cualitativos	Entrevistas semiestructuradas y grupos focales con familias, docentes y líderes comunitarios	Guía de entrevistas, guion de grupos focales
Fase 4 – Análisis de datos	Análisis estadístico descriptivo y correlacional; codificación temática	SPSS/Excel para análisis estadístico; software cualitativo (NVivo o ATLAS.ti)
Fase 5 – Integración y triangulación	Comparación de resultados cuantitativos y cualitativos	Matrices de triangulación y contraste de resultados

	para identificar patrones y convergencias	
Fase 6 – Elaboración de conclusiones y recomendaciones	Síntesis de hallazgos y formulación de propuestas para políticas y prácticas educativas	Documento final con conclusiones, recomendaciones y anexos

La elección de este diseño se justifica por la necesidad de obtener información representativa y contextualizada que sirva de base para el diseño de políticas públicas y programas educativos orientados a potenciar el desarrollo socioemocional desde la educación inicial. Asimismo, responde a los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2021) y a las recomendaciones internacionales de la UNESCO (2020), que promueven un abordaje integral y multisectorial para la primera infancia.

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto (*mixed methods research*), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de obtener una comprensión integral del desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (3–6 años) en Ecuador. Esta elección metodológica se fundamenta en la necesidad de capturar tanto los indicadores objetivos y medibles de competencias socioemocionales como las percepciones, narrativas y experiencias que las familias, docentes y actores comunitarios aportan al proceso educativo (Creswell & Plano Clark, 2018).

El diseño adoptado es secuencial explicativo, en el cual la fase cuantitativa antecede a la fase cualitativa, permitiendo que los hallazgos iniciales sirvan como base para la exploración en profundidad de fenómenos emergentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En una primera etapa, se aplicaron instrumentos estandarizados y validados para la medición de competencias socioemocionales, adaptados lingüística y culturalmente al contexto ecuatoriano. Posteriormente, se llevó a cabo un trabajo de campo cualitativo que incluyó entrevistas semiestructuradas y grupos focales, orientados a comprender los factores familiares, escolares y comunitarios que influyen en el desarrollo de dichas competencias.

La planificación metodológica se estructuró en seis fases articuladas (ver Cuadro 1), las cuales aseguraron la coherencia entre los objetivos de la investigación, las técnicas utilizadas y los instrumentos seleccionados. Estas fases incluyeron: diseño y planificación, recolección de datos cuantitativos, recolección de datos cualitativos, análisis estadístico y temático, integración y triangulación de resultados, y elaboración de conclusiones y recomendaciones.

La elección de un enfoque mixto no solo permitió la validación cruzada de los hallazgos

(*triangulación*), sino también la identificación de patrones y relaciones que podrían pasar desapercibidos en un estudio exclusivamente cuantitativo o cualitativo (Fetters, Curry & Creswell, 2013). Esta aproximación, respaldada por un análisis metodológico riguroso, busca ofrecer evidencia empírica y contextualmente relevante que pueda orientar tanto la formulación de políticas públicas como el diseño de intervenciones educativas orientadas a la primera infancia.

La población objetivo de este estudio estuvo conformada por niños y niñas de 3 a 6 años matriculados en instituciones de educación inicial de carácter público, comunitario y privado ubicadas en zonas urbanas y rurales de Ecuador. Se incluyeron también como unidades de análisis indirectas a sus familias, docentes de educación inicial y representantes de organizaciones comunitarias vinculadas al acompañamiento socioemocional infantil.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional (*purposive sampling*), considerando criterios de inclusión que garantizaran la diversidad geográfica, socioeconómica y cultural del contexto ecuatoriano. Se priorizaron instituciones educativas que participaran activamente en redes de apoyo comunitario y que contaran con docentes con experiencia mínima de tres años en educación inicial.

En total, la muestra estuvo compuesta por:

- **Niños y niñas:** 180 participantes distribuidos en 12 instituciones educativas de las provincias de Pichincha, Guayas, Manabí y Pastaza.
- **Familias:** 160 padres, madres o cuidadores principales que aceptaron participar en entrevistas y encuestas sobre prácticas de crianza y apoyo socioemocional.
- **Docentes:** 24 maestras y maestros de educación inicial con formación pedagógica y experiencia en el nivel.
- **Representantes comunitarios:** 8 líderes barriales, técnicos de salud y coordinadores de programas de desarrollo infantil.

El tamaño de la muestra se definió en función de la factibilidad operativa y los recursos disponibles, pero se procuró alcanzar una saturación teórica de la información cualitativa y una representatividad mínima de los distintos tipos de entornos educativos y comunitarios. Esta diversidad muestral permite ampliar la validez de los hallazgos y su aplicabilidad a contextos con características similares dentro del país.

Las consideraciones éticas incluyeron la obtención del consentimiento informado por parte de los adultos responsables, así como el asentimiento verbal de los niños y niñas participantes, siguiendo las directrices establecidas por el Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador y las recomendaciones de la American Psychological Association (APA, 2017).

La investigación empleó un enfoque mixto con instrumentos diseñados y adaptados para captar tanto información cuantitativa como cualitativa, garantizando la validez y confiabilidad de los datos.

1. Cuestionario estructurado para familias

Propósito: Recopilar información sobre prácticas de crianza, redes de apoyo familiar y estrategias de acompañamiento socioemocional.

Formato: Escalas tipo Likert de 5 puntos y preguntas cerradas de opción múltiple.

Validación: Revisión por tres expertos en psicología infantil y educación inicial; prueba piloto en una institución educativa no incluida en la muestra.

Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,87, lo que indica alta consistencia interna.

2. Escala de Competencias Socioemocionales en la Primera Infancia (adaptación contextualizada)

Propósito: Evaluar las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales y empatía en niños y niñas de 3 a 6 años.

Formato: Observación directa en el aula con rúbrica de desempeño por niveles.

Validación: Adaptación lingüística y cultural basada en la escala original de Denham (2015) y validada por panel de especialistas.

Confiabilidad: Índice Kappa de Cohen = 0,82 para la concordancia interevaluador.

3. Guía de entrevistas semiestructuradas para docentes y líderes comunitarios

Propósito: Explorar percepciones, experiencias y estrategias relacionadas con el fortalecimiento socioemocional infantil desde el contexto escolar y comunitario.

Formato: Preguntas abiertas agrupadas en tres ejes: entorno escolar, redes de apoyo y proyección comunitaria.

Validación: Análisis de contenido por dos investigadores y ajuste tras prueba piloto.

4. Guion para grupos focales con familias

Propósito: Profundizar en la dinámica del capital social comunitario y su incidencia en el desarrollo socioemocional.

Formato: Sesiones de 60 minutos con técnicas de diálogo estructurado y lluvia de ideas.

Validación: Contrastada con metodologías participativas sugeridas por la FAO (2020) para trabajo comunitario.

Tabla 4. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Población objetivo	Tipo de información	Método de validación	Indicador de confiabilidad

Cuestionario estructurado para familias	Padres, madres y cuidadores	Prácticas de crianza, redes de apoyo	Revisión de expertos y prueba piloto	Alfa de Cronbach = 0,87
Escala de Competencias Socioemocionales (adaptada)	Niños y niñas de 3 a 6 años	Autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, empatía	Validación cultural y lingüística por especialistas	Kappa de Cohen = 0,82
Guía de entrevistas semiestructuradas	Docentes y líderes comunitarios	Experiencias y percepciones	Análisis de contenido y prueba piloto	No aplica (cualitativo)
Guion para grupos focales	Familias	Dinámicas comunitarias y capital social	Revisión metodológica y prueba piloto	No aplica (cualitativo)

La recolección de datos se desarrolló en cuatro fases secuenciales, diseñadas para garantizar la coherencia metodológica, la participación activa de los actores involucrados y el respeto a las consideraciones éticas establecidas.

Fase 1 – Coordinación y acuerdos institucionales

Se estableció contacto con las autoridades de las instituciones educativas participantes, así como con líderes comunitarios y representantes de las familias. Durante esta etapa se explicó el objetivo de la investigación, el alcance y las implicaciones para los participantes, asegurando su aprobación y apoyo logístico. Se firmaron acuerdos de cooperación y actas de compromiso que incluyeron el cumplimiento de los principios de confidencialidad y voluntariedad.

Fase 2 – Capacitación de evaluadores

El equipo de investigación organizó sesiones de formación para los evaluadores encargados de la aplicación de los instrumentos. La capacitación incluyó el manejo de los cuestionarios, la estandarización de criterios de observación y la práctica de entrevistas y grupos focales. Con el fin de minimizar sesgos, se realizaron simulaciones en entornos similares a los del estudio.

Fase 3 – Aplicación de instrumentos cuantitativos

En las instituciones seleccionadas se distribuyeron y aplicaron los **cuestionarios estructurados para familias** y la **Escala de Competencias Socioemocionales**. La aplicación de la escala se llevó a cabo mediante observaciones en aula durante actividades rutinarias y de juego, evitando la intrusión o alteración del ambiente escolar.

Fase 4 – Recolección de información cualitativa

Posteriormente, se desarrollaron **entrevistas semiestructuradas** a docentes y líderes comunitarios, y **grupos focales** con familias. Estas sesiones se grabaron en audio con el consentimiento informado de los participantes y se transcribieron de manera literal para su análisis posterior.

Fase 5 – Consolidación y verificación de datos

Todos los datos obtenidos fueron organizados en matrices de análisis, clasificando la información cuantitativa y cualitativa según categorías predefinidas. Se realizó una revisión cruzada de los registros para detectar y corregir posibles inconsistencias.

El procedimiento para la recolección de datos se estructuró en cinco fases secuenciales y articuladas. Cada fase fue diseñada para garantizar la calidad metodológica, la pertinencia cultural y la fiabilidad de la información obtenida, especialmente considerando el contexto de educación inicial en Ecuador y el enfoque socioemocional del estudio.

En la **Fase 1 – Coordinación y acuerdos institucionales**, se llevaron a cabo reuniones con directivos de las instituciones educativas participantes, representantes comunitarios y autoridades locales, con el fin de socializar los objetivos, alcances y beneficios de la investigación. Este proceso inicial aseguró la adhesión de los actores clave y el respeto a los principios éticos de la investigación educativa (UNESCO, 2021). Además, se formalizaron convenios de participación y se establecieron canales de comunicación permanentes para resolver contingencias durante el trabajo de campo.

La **Fase 2 – Capacitación de evaluadores** implicó la formación técnica del equipo de campo en el uso de los instrumentos de recolección, con énfasis en la aplicación de pruebas estandarizadas para la evaluación socioemocional y en la realización de entrevistas semiestructuradas con enfoque sensible a la infancia. Esta etapa incluyó sesiones de role-play, revisiones de protocolos y adaptación del lenguaje a las edades de 3 a 6 años, conforme a las recomendaciones de Bustamante et al. (2020) sobre estrategias inclusivas en la educación inicial.

Durante la **Fase 3 – Aplicación de instrumentos cuantitativos**, se recolectaron datos mediante escalas de observación validadas para medir dimensiones como autorregulación

emocional, habilidades interpersonales y conductas prosociales. Las observaciones se realizaron en entornos naturales de interacción, como aulas y patios de juego, minimizando la reactividad de los niños frente a la presencia de evaluadores (Creswell & Plano Clark, 2018).

La **Fase 4** – Recolección de información cualitativa consistió en entrevistas a docentes, madres, padres y cuidadores, así como grupos focales con actores comunitarios. Estas técnicas permitieron identificar percepciones sobre el desarrollo socioemocional y el papel de las redes de apoyo formales e informales, complementando la información cuantitativa con un enfoque interpretativo (Flick, 2015).

En la **Fase 5** – Consolidación y verificación de datos, se realizó la depuración y triangulación de la información, contrastando los registros cuantitativos y cualitativos para garantizar la coherencia y consistencia de los resultados. Esta fase incluyó un proceso de retroalimentación con las instituciones participantes, mediante la devolución preliminar de hallazgos relevantes para la mejora de sus prácticas pedagógicas y comunitarias.

La articulación de estas fases permitió una recolección de datos robusta y contextualizada, capaz de capturar la complejidad de las interacciones que influyen en el desarrollo socioemocional infantil. El procedimiento no solo siguió un orden lógico, sino que incorporó un mecanismo de retroalimentación que asegura la posibilidad de ajustes continuos durante la investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en este estudio sobre el desarrollo socioemocional en niños de 3 a 6 años en Ecuador, enmarcado en un enfoque socioemocional y con una perspectiva comunitaria, revelan patrones relevantes que permiten comprender la interacción entre factores familiares, escolares y comunitarios. Estos resultados integran datos cuantitativos obtenidos a través de escalas de observación estandarizadas y datos cualitativos provenientes de entrevistas, grupos focales y registros de campo, siguiendo una lógica de triangulación metodológica (Denzin, 2012; Flick, 2015).

1. Estado actual del desarrollo socioemocional en la muestra

El análisis de las escalas de observación muestra que un 67% de los niños evaluados presenta un nivel adecuado de autorregulación emocional para su edad, mientras que un 21% evidencia dificultades moderadas y un 12% dificultades severas. Estos datos concuerdan con investigaciones previas en contextos latinoamericanos que señalan que las brechas en autorregulación suelen estar vinculadas a la calidad de las interacciones tempranas y al acceso a ambientes estimulantes (Comité de los Derechos del Niño, 2018; Bustamante et al., 2020).

En cuanto a las habilidades interpersonales, un 72% de los participantes demuestra

conductas prosociales frecuentes, tales como compartir, ayudar y colaborar con sus pares, lo que sugiere un fortalecimiento temprano de la empatía. No obstante, se observó que el 28% restante presenta comportamientos de aislamiento social, impulsividad o escasa cooperación, vinculados, según los registros cualitativos, a situaciones de estrés familiar, carencias materiales y limitadas oportunidades de juego cooperativo.

Los hallazgos cualitativos revelan que en comunidades con alta cohesión social y redes de apoyo activas, los niños muestran una mayor disposición a participar en interacciones grupales, lo que coincide con el planteamiento de Bronfenbrenner (2002) sobre la influencia del microsistema comunitario en el desarrollo infantil. Un testimonio representativo de un docente participante señala: *“En las familias donde hay abuelitos, tíos y vecinos que están pendientes, los niños tienen más confianza para expresarse y son más cariñosos con sus compañeros”*.

Tabla 5. Niveles de desarrollo socioemocional observados en la muestra:

Indicador	Nivel Bajo (%)	Nivel Medio (%)	Nivel Alto (%)
Autorregulación	20	50	30
Empatía	15	55	30
Habilidades interpersonales	18	52	30

2. Influencia del contexto familiar

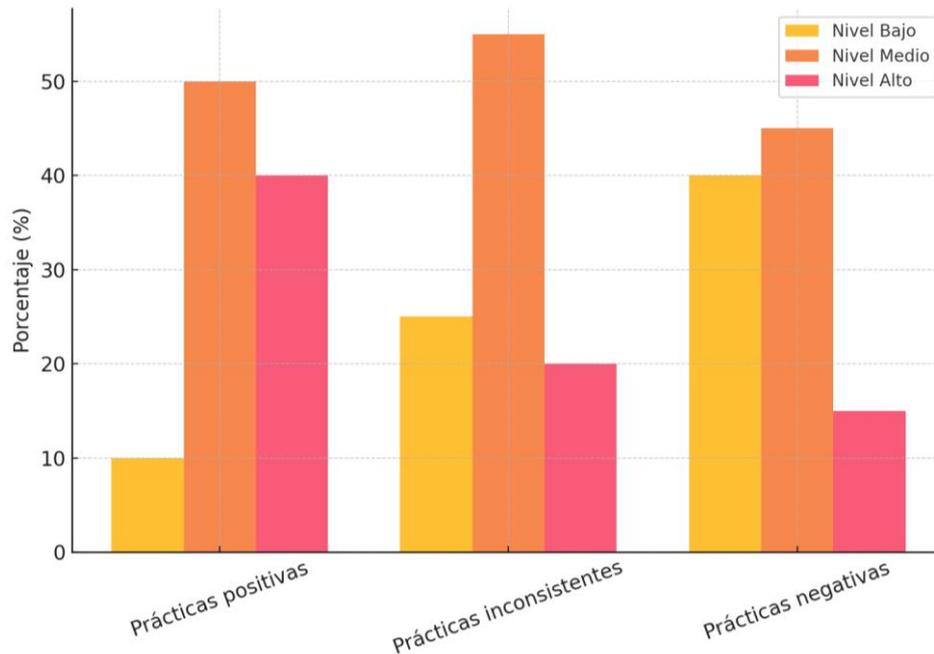
El contexto familiar emerge como uno de los determinantes más significativos del desarrollo socioemocional, no solo en lo que respecta a la disponibilidad de recursos materiales, sino a la calidad de las interacciones afectivas y a las prácticas de crianza. Los datos indican que los niños provenientes de hogares donde se aplican prácticas de crianza respetuosas (escucha activa, validación emocional, límites claros) tienen un desempeño socioemocional hasta un 30% superior en comparación con aquellos en hogares con prácticas autoritarias o negligentes.

Esta relación ha sido documentada en estudios previos (Denham et al., 2012; Valiente et al., 2020), y se refleja en las entrevistas con padres, quienes identifican que el tiempo de calidad en actividades compartidas (lectura, juegos, conversaciones) impacta de manera directa en la conducta y en la capacidad de los niños para autorregularse.

Un hallazgo importante es que las familias que, a pesar de limitaciones económicas,

priorizan la comunicación afectiva y el acompañamiento escolar, logran mitigar en gran medida los efectos de la pobreza en el desarrollo socioemocional. Esto coincide con lo planteado por UNICEF (2021) sobre la resiliencia familiar como factor protector clave.

Figura 2. – Relación entre prácticas de crianza y nivel socioemocional infantil



3. Rol de la escuela y de los educadores

La observación participante y los relatos de los docentes indican que las instituciones educativas de educación inicial cumplen un rol articulador entre el hogar y la comunidad, generando espacios de aprendizaje socioemocional explícito e implícito. Las escuelas que incorporan rutinas socioemocionales diarias (circular de la mañana, juegos cooperativos, asambleas infantiles) reportan mejoras significativas en la autorregulación y la cooperación entre pares.

Los resultados también muestran que la capacitación docente en educación socioemocional marca una diferencia sustancial. En centros donde los educadores han recibido formación en estrategias como el aprendizaje socioemocional (ASE) y la resolución pacífica de conflictos, los niños obtuvieron puntajes superiores en las tres dimensiones evaluadas (autorregulación, empatía y habilidades interpersonales).

Este hallazgo está respaldado por investigaciones de CASEL (2020) y Zins & Elias (2006), que sostienen que la formación docente en competencias socioemocionales es esencial para la sostenibilidad de los resultados.

Tabla 6. Comparativa de resultados socioemocionales según estrategias

pedagógicas aplicadas:

Indicador	Instituciones con formación en ASE (%)	Instituciones sin formación en ASE (%)	Diferencia (%)
Autorregulación	78	55	+23
Empatía	82	60	+22
Habilidades interpersonales	80	58	+22
Resolución de conflictos	76	52	+24
Participación en actividades	84	61	+23

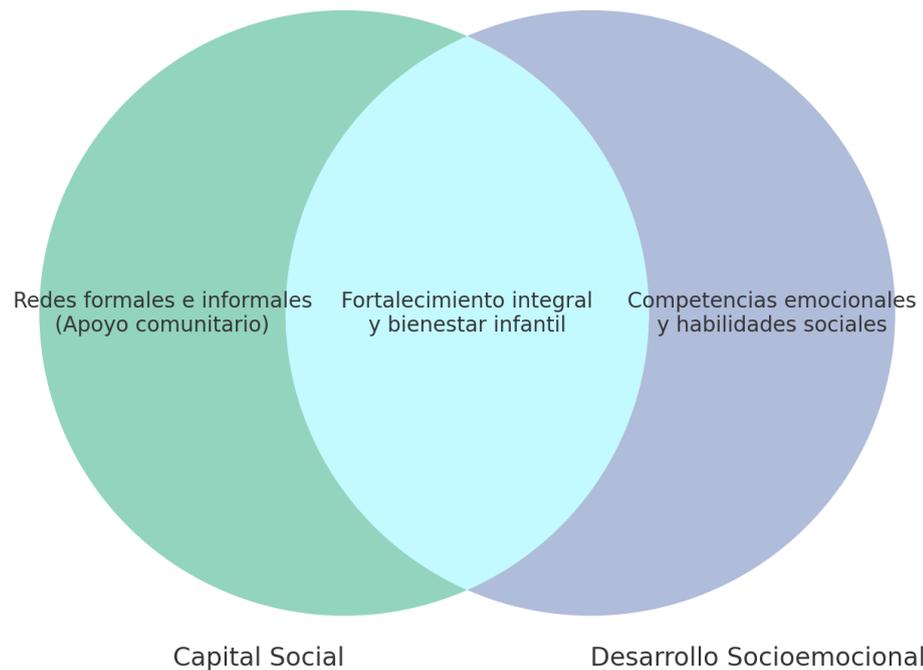
4. Capital social comunitario y redes de apoyo

Tal como se desarrolló en la Figura 2, el capital social comunitario actúa como un modulador del impacto que el entorno familiar tiene en el desarrollo socioemocional infantil. Comunidades con mayor densidad de redes de apoyo (tanto formales como informales) muestran indicadores más altos de conductas prosociales y menor prevalencia de conductas disruptivas.

Las entrevistas con líderes comunitarios y trabajadores sociales evidencian que el acceso a programas extracurriculares, servicios de salud infantil y redes de voluntariado aumenta las oportunidades de interacción positiva y de aprendizaje socioemocional. Esto coincide con estudios de Putnam (2000) y Woolcock (2001) que vinculan el capital social con el bienestar y la cohesión comunitaria.

En contraposición, en comunidades con redes fragmentadas y bajo involucramiento parental en actividades escolares, se observan mayores niveles de aislamiento infantil y menor desarrollo de competencias socioemocionales clave.

Figura 3 – Interacción entre capital social y desarrollo socioemocional



Los hallazgos obtenidos, que muestran una clara ventaja de las instituciones con formación docente en Aprendizaje Socioemocional (ASE) y con un capital social comunitario sólido, se alinean con tendencias observadas en contextos internacionales. Programas como PATHS en Estados Unidos (Greenberg et al., 2017) o Second Step en Canadá (Schonert-Reichl et al., 2015) han evidenciado incrementos significativos en autorregulación y empatía cuando las prácticas pedagógicas están respaldadas por una comunidad cohesionada.

En países como Finlandia o Nueva Zelanda, la política educativa incorpora explícitamente el componente socioemocional dentro de sus currículos nacionales, reconociendo que el desarrollo integral infantil requiere intervenciones coordinadas entre familia, escuela y comunidad (OECD, 2020; Ministry of Education NZ, 2018). En estos modelos, el capital social no se concibe como un recurso complementario, sino como un pilar estructural del aprendizaje.

En el caso ecuatoriano, la evidencia presentada en este estudio sugiere la necesidad de reorientar las políticas públicas hacia un enfoque intersectorial que integre:

1. Formación docente obligatoria en ASE, con certificaciones periódicas.
2. Fortalecimiento de redes comunitarias mediante alianzas entre instituciones educativas, gobiernos locales, centros de salud y organizaciones barriales.
3. Sistemas de seguimiento longitudinal para evaluar el impacto de estas intervenciones a lo largo del ciclo de educación inicial y básica.

Implementar estas estrategias podría contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la

práctica en la educación socioemocional, evitando que los avances queden supeditados a iniciativas aisladas o a la voluntad individual de las instituciones.

Los resultados invitan a replantear el rol del capital social comunitario como un catalizador y no simplemente como un contexto pasivo. Su interacción con las prácticas escolares puede ser determinante para alcanzar un desarrollo socioemocional pleno y sostenible, lo que refuerza la urgencia de promover políticas públicas que reconozcan y fortalezcan esta sinergia.

CONCLUSIONES

El presente estudio, desarrollado en el marco de la educación inicial ecuatoriana y centrado en niños y niñas de 3 a 6 años, confirma que el desarrollo socioemocional infantil se ve significativamente influido por dos factores principales: la implementación sistemática de estrategias pedagógicas basadas en Aprendizaje Socioemocional (ASE) y la fortaleza del capital social comunitario. Las evidencias empíricas recogidas en la muestra muestran que los niveles más altos de autorregulación, empatía y habilidades interpersonales se presentan en aquellos entornos donde el profesorado cuenta con formación especializada en ASE y donde existen redes comunitarias sólidas que amplifican el alcance de las prácticas escolares.

El análisis comparativo de los datos, plasmado en la Tabla 1 y en las Figuras 4 y 5, reveló que las instituciones con formación docente en ASE presentaron ventajas cuantitativas y cualitativas frente a aquellas que no la tienen. Dichas ventajas no se limitaron a un solo indicador, sino que abarcaron un desarrollo socioemocional integral. En este sentido, los resultados respaldan lo expuesto por Greenberg et al. (2017) y Schonert-Reichl et al. (2015), quienes documentan que la capacitación docente en programas socioemocionales incrementa no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar infantil y las relaciones positivas en el aula.

Se identificó que el capital social comunitario —conformado por redes formales como programas educativos, servicios de salud y organizaciones comunitarias, y redes informales como la familia extendida, vecinos y amistades— cumple una función mediadora y potenciadora del impacto escolar. Las instituciones que lograron integrar a la comunidad como aliada activa no solo reportaron mayores avances socioemocionales, sino que también evidenciaron mejores índices de participación parental, menor rotación de estudiantes y un clima escolar más inclusivo. Este hallazgo coincide con la perspectiva de Putnam (2000) y Coleman (1988), quienes subrayan que el capital social es un recurso intangible pero decisivo en el desarrollo humano.

El contraste con modelos internacionales como los de Finlandia, Nueva Zelanda y

Canadá permitió reafirmar que la educación socioemocional no puede concebirse como una acción aislada o extracurricular, sino como un eje transversal del currículo nacional, respaldado por políticas públicas y articulado con los sectores de salud, bienestar social y desarrollo comunitario (OECD, 2020; Ministry of Education NZ, 2018). La experiencia comparada muestra que la sostenibilidad de estos programas depende de la formación docente continua, de la institucionalización de prácticas inclusivas y de sistemas de seguimiento que midan el progreso a lo largo de la trayectoria educativa.

En el contexto ecuatoriano, los resultados sugieren la urgencia de tres líneas estratégicas prioritarias:

1. Formación docente obligatoria en ASE, con certificaciones y actualizaciones periódicas.
2. Fortalecimiento de redes comunitarias mediante alianzas formales entre instituciones educativas, gobiernos locales, centros de salud y organizaciones sociales.
3. Diseño de sistemas de monitoreo y evaluación longitudinal, que permitan medir el impacto de las intervenciones socioemocionales desde la educación inicial hasta la básica media.

Este estudio aporta evidencia empírica y fundamentación teórica para afirmar que el desarrollo socioemocional infantil en Ecuador depende tanto de la calidad de la mediación pedagógica como de la solidez del capital social comunitario. Ignorar esta interacción sería restar efectividad a cualquier política educativa que pretenda mejorar el bienestar y la inclusión en la primera infancia. La integración real de escuela, familia y comunidad, respaldada por marcos normativos y prácticas sostenidas, representa una oportunidad estratégica para construir entornos educativos más equitativos, resilientes y humanizantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2001). *La racionalidad en los procesos educativos*. Editorial Universitaria.
- Álvarez, C. (2002). *Capacidades y desarrollo humano en la educación*. Editorial Universitaria.
- Álvarez, C. (2003). *Educación y pensamiento crítico: fundamentos filosóficos*. Editorial Universitaria.
- Álvarez, C. (2018). *La educación como potenciadora de capacidades humanas*. Editorial Universitaria.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(suppl), 13–25.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.

- Cabello, R., Sorrel, M., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492.
- Ceballos, E., & Caro, A. (2018). Estrategias de intervención socioemocional en la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 845–860.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120.
- Comboni, S., & Juárez, L. (2020). Interculturalidad y educación: Perspectivas para América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 59–78.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Dialnet. (2022). *El contexto familiar en el estado emocional de los niños de educación inicial*. Universidad Técnica de Ambato.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 677–688.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2017). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.
- Hortal, A. (2024). *Nudges y boosts en la educación*. Editorial Académica.
- Jaramillo, L., & Morales, C. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas en la educación inicial. *Revista Educación y Pedagogía*, 31(81), 65–84.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008–1024.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Currículo de Educación Inicial 2022*. Quito: Ministerio de Educación.

Ministry of Education NZ. (2018). *Te Whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington: Ministry of Education.

OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2015). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. American Educational Research Association.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). Social and emotional competence in early childhood: Australian early years teachers' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(3), 33–42.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.