UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Prácticas de crianza y habilidades sociales mediadas por regulación emocional en adolescentes

Yenifer Dayana Mora Castiblanco

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2025

Prácticas de crianza y habilidades sociales mediadas por regulación emocional en adolescentes

Yenifer Dayana Mora Castiblanco

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Psicología

Director:

Eduardo Aguirre Dávila, Ph.D.

Línea de Investigación:

Psicología Social

Sublínea de investigación:

Socialización y Crianza

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología

Bogotá, Colombia

2025

Dedicatoria

A mi madre,
por las batallas silenciosas
y los sueños postergados,
por mostrarme que la fortaleza
también es ternura y que, aunque el camino
no siempre ofreció oportunidades,
su amor abrió aquellos que hoy transito.
En mis logros vive lo que ella sembró.

A mi hermana,
por ser faro en los días grises,
por caminar conmigo sin descanso,
por ser abrazo, refugio y guía
en este viaje llamado vida.

A ustedes, que han sido el susurro que calma,
la palabra que impulsa y el amor que sostiene,
les dedico cada paso de este recorrido,
porque en su compañía aprendí
que el alma se fortalece cuando se siente
profundamente amada.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

_____

Yenifer Dayana Mora Castiblanco

Fecha: Mayo, 2025

Agradecimientos

Agradezco profundamente al profesor Eduardo Aguirre, por ofrecer no solo sus valiosos conocimientos, sino también su paciencia infinita y su generosa disposición, siempre oportuna y siempre presente. Gracias por extender su mano en los momentos de mayor incertidumbre y por ser guía serena en medio del aprendizaje.

Agradezco con el corazón a mi familia, por ser raíz y horizonte, por acompañarme sin condiciones en el sendero de la vida. Ustedes han sido mi impulso, mi abrigo, mi fuerza.
A mis padres, gracias por enseñarme con el ejemplo que la constancia abre puertas, por sostenerme con paciencia y por creer firmemente en mis sueños incluso cuando yo me sentía pequeña ante ellos.
A mis hermanos, por la risa compartida, por la compañía verdadera, por la complicidad que no se pierde y por recordarme que los lazos del alma no se explican, solo se habitan.

A mi pareja, por ser luz constante, por regalarme instantes de alegría cuando el cansancio nublaba mis días y las fuerzas parecían desvanecerse. Gracias por ser ese escape dulce entre tanto esfuerzo, por recordarme, aún en las dudas, que soy capaz y que todo esfuerzo tiene sentido.

A mis amigas Lu y Lei, por siempre estar conmigo en mis días nublados, por ser sostén cuando todo parecía tambalear, por su presencia incondicional que todo lo abraza.

Y a Daniel, por encender en mí el deseo de aprender y de crecer, por impulsarme a estudiar y por regalarme la valentía de ir más allá.

Y a todas las personas que, de alguna forma, hicieron parte de este camino, gracias por sus palabras, su compañía y enseñanzas. Con cada uno entendí que, cuando se lucha con el alma, los sueños, tarde o temprano, encuentran su forma de florecer.

Resumen

Prácticas de crianza y habilidades sociales mediadas por regulación emocional en adolescentes

Esta tesis de maestría se enfoca en examinar cómo las prácticas de crianza influyen en las habilidades sociales de adolescentes de entre 13 y 15 años, mediadas por su capacidad para manejar y regular sus emociones. Para ello, se realizó un estudio transversal de enfoque cuantitativo, en el que participaron 240 madres y padres, junto con sus hijos, pertenecientes a dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá (una pública y una privada). Se aplicaron tres cuestionarios de autoinforme, uno dirigido a los padres y dos a los adolescentes, enfocados en la regulación emocional y las habilidades sociales. Los datos recolectados fueron analizados mediante Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (*Structural Equation Modeling* [SEM], por su sigla en inglés). Los resultados indicaron una relación significativa entre las prácticas de crianza y la regulación emocional de los adolescentes, así como, entre la regulación emocional y las habilidades sociales. No obstante, no se encontró un efecto indirecto de las prácticas de crianza en las habilidades sociales a través de la regulación emocional, lo que sugiere la ausencia de una mediación.

Palabras clave: Prácticas de crianza, Habilidades sociales, Regulación emocional, Adolescentes, Modelamiento de ecuaciones estructurales.

Abstract

Parenting practices and social skills mediated by emotional regulation in adolescents

This master's thesis focuses on examining how parenting practices influence the social skills of adolescents aged 13 to 15, mediated by their ability to manage and regulate their emotions. To this end, a cross-sectional, quantitative study was conducted with the participation of 240 mothers and fathers and their children, enrolled in two schools in Bogotá (one public and one private). Three self-report questionnaires were administered: one to parents and two to adolescents, assessing emotional regulation and social skills. The data collected were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). The results indicated a significant relationship between parenting practices and adolescents' emotional regulation, as well as between emotional regulation and social skills. However, no indirect effect of parenting practices on social skills through emotional regulation was found, suggesting the absence of a mediation effect.

Keywords: Parenting practices, Social skills, Emotional regulation, Adolescents, Structural Equation Modeling.

Contenido

Resumen ..... **IX**

Abstract ..... **X**

Lista de figuras ..... **XIII**

Lista de tablas ..... **XIV**

Introducción **1**

1. Marco teórico **5**
1.1 Prácticas de Crianza 5
1.2 Prácticas de Crianza y Regulación Emocional 7
1.3 Prácticas de Crianza y Habilidades Sociales 11
1.4 Regulación Emocional y Habilidades Sociales 16
1.5 Prácticas de crianza, Regulación Emocional y Habilidades Sociales 19
1.6 Justificación 22

2. Planteamiento del Problema **25**
2.1 Hipótesis 27

3. Metodología **29**
3.1 Diseño 29
3.2 Muestra 29
3.3 Variables 30
3.3.1 Prácticas de Crianza 30
3.3.2 Regulación Emocional 30
3.3.3 Habilidades Sociales 31
3.4 Instrumentos 31
3.4.1 Para padres de familia 31
3.4.2 Para adolescentes 32
3.5 Procedimiento 34
3.5.1 Análisis de datos 35
3.6 Consideraciones éticas 35

4. Resultados **37**
4.1 Análisis descriptivos de los participantes 37

4.2 Evaluación de los instrumentos 40
4.2.1 Consistencia interna de los instrumentos 40
4.2.2 Análisis de normalidad de las variables estudiadas 41
4.2.3 Padres 42
4.2.4 Adolescentes 43
4.3 Análisis inferencial con el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales 46

5. Discusión 51
5.1 Efectos directos 51
5.1.1 Prácticas de Crianza y Habilidades Sociales 51
5.1.2 Regulación Emocional y Habilidades Sociales 53
5.2 Efectos indirectos 55
5.2.1 Prácticas de crianza y habilidades sociales mediados por la regulación emocional 55
5.3 Limitaciones 58

Conclusiones y recomendaciones 60

Referencias 62

Anexo A: Cuestionario de Prácticas de Crianza 81

Anexo B: Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS). 85

Anexo C: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional 89

Anexo D: Carta de presentación para las instituciones 91

Anexo E: Consentimiento informado para padres 92

Anexo F: Carta dirigida al comité de ética 93

Anexo G: Aval comité de ética 94

Lista de figuras

Pág.

Figura 1 *Hipótesis de investigación* 27
Figura 2 *Modelo inicial* 47
Figura 3 *Modelo final* 48

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1 38
Tabla 2 38
Tabla 3 39
Tabla 4 40
Tabla 5 41
Tabla 6 43
Tabla 7 44
Tabla 8 45

Introducción

La adolescencia representa un período crucial de crecimiento y evolución, ya que, marca la transición fundamental entre la niñez y la adultez, caracterizada por cambios significativos tanto físicos como psicológicos (Bala et al., 2019). Durante este periodo, el vínculo entre padres e hijos adquiere un papel determinante, ya que, diversos aspectos de la crianza, como la calidez, la disciplina, la orientación de conductas saludables, el seguimiento y la supervisión, se han asociado con resultados positivos en el desarrollo de los adolescentes (Steinberg, 2022; Youngblade et al., 2007), de modo que, los adolescentes que reciben apoyo de sus padres tienden a crecer de manera saludable y positiva, lo que subraya la importancia de las relaciones parentales en esta etapa.

En este sentido, la manera en que los cuidadores se involucran en el desarrollo emocional de sus hijos influye directamente en la adquisición de habilidades autorregulatorias, pues, Obradović et al. (2021) encontraron que, un involucramiento excesivo de los padres puede afectar negativamente el desarrollo de la autorregulación en los hijos, limitando su autonomía y capacidad para enfrentar desafíos por sí mismos. Estos hallazgos indican que no solo las prácticas de crianza positiva son importantes, sino también el equilibrio adecuado entre apoyo y autonomía, lo cual cobra especial relevancia en los primeros años de vida.

La literatura muestra que los vínculos y dinámicas parentales influyen en la regulación emocional de los niños y adolescentes, siendo cruciales para comprender la relación entre el entorno familiar y la adaptación social (Morris et al., 2007; Sugiarti et al., 2022), es decir, la crianza y los procesos familiares afectan el desarrollo de la regulación emocional, lo que, a su vez, impacta en la manifestación de problemas internos (emocionales) o problemas externos (asociados a las habilidades sociales) (Daniel et al., 2020).

De manera que, la calidad del vínculo entre padres e hijos, así como las prácticas parentales específicas, están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la autorregulación tanto a corto como a largo plazo. Moilanen et al. (2018) demostraron que, una relación positiva con los cuidadores se asocia con una mayor capacidad autorregulatoria en la adolescencia, lo cual, a su vez, se vincula con una mejor adaptación social, estos hallazgos apoyan la idea de que la regulación emocional de los adolescentes puede actuar como un mecanismo a través del cual las prácticas de crianza influyen en las habilidades sociales.

Ramírez et al. (2015) resaltan que los padres actúan como modelo en la gestión de las emociones, es decir, si los padres expresan y regulan sus propias emociones, los niños y adolescentes aprenden estrategias para manejar las suyas, por tanto, un ambiente que valora y valida la expresión emocional en los adolescentes crea un entorno seguro, donde aprenden a aceptarse a sí mismos tanto social como emocionalmente (Vergara, 2017).

No obstante, la influencia de estas prácticas no es uniforme en todos los casos, pues, también depende de características individuales, como el temperamento infantil. De acuerdo con Lengua y Kovacs (2005), dimensiones como la irritabilidad, el temor, la emocionalidad positiva (respuestas afectivas positivas) y la capacidad de autorregulación influyen en la forma en que los niños responden a las prácticas de crianza. Rasgos como la irritabilidad puede generar interacciones más conflictivas y propiciar disciplina inconsistente por parte de los padres, mientras que la emocionalidad positiva suele asociarse con una mayor calidez parental. En este sentido, el temperamento no solo influye en cómo se recibe la crianza, sino que también se ve moldeado por ella, en tanto, las prácticas de crianza pueden fortalecer o disminuir determinados rasgos temperamentales, lo que impacta directamente en la autorregulación y la adaptación social.

A partir de estas consideraciones, el presente trabajo se organiza en cinco apartados principales. En primer lugar, se presenta el marco teórico que sustentan el estudio, mediante una revisión bibliográfica de las variables manejadas: las prácticas de crianza, la regulación emocional y las habilidades sociales y su relación. A continuación, se expone el problema de investigación que motiva el estudio y las hipótesis planteadas. El tercer apartado corresponde al enfoque metodológico, en el que se describen el diseño de

investigación, la muestra participante, la definición de las variables, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se realizó.

Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos, su respectivo análisis y se presenta el modelamiento de ecuaciones estructurales. Finalmente, el quinto apartado aborda la discusión de los hallazgos, y se plantean las conclusiones generales del estudio.

1. Marco teórico

En el presente apartado, se desarrollan los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con las variables centrales de este estudio: prácticas de crianza, regulación emocional y habilidades sociales. Para ello, se realiza una conceptualización de cada una de las variables y su relación, integrando tanto posturas teóricas como hallazgos empíricos.

1.1 Prácticas de Crianza

La crianza determina a largo plazo como el niño se desenvolverá en diferentes espacios y contribuirá a la preparación de la vida adulta, por lo cual, la crianza que se imparte va a generar gran impacto en la transformación de los hijos, así como su incidencia en la forma de actuar, pensar, expresarse y regularse (Rodríguez y Amaya, 2019).

Morales y Aguirre (2018) sostienen que la crianza es el conjunto de acciones planificadas por los padres para garantizar la supervivencia, promover el bienestar y fomentar el desarrollo adecuado de sus hijos. Por su parte, Pacheco y Osorno (2021) sostienen que la crianza está relacionada directamente con la educación y formación que los padres transmiten a sus hijos, esto incluye las pautas (normatividad referida al comportamiento), las prácticas (condiciones propias de las familias) y las creencias (cómo se deben criar los hijos).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) definen la crianza como el conjunto de interacciones, comportamientos, emociones, conocimientos, creencias, actitudes y prácticas que se brindan por parte de padres y madres a los niños,

basado en el cuidado amoroso y sensible, que fomenta el crecimiento y la socialización, en función de las circunstancias físicas, psicosociales y económicas que influyen en la vida diaria, en el trabajo, el juego, el aprendizaje y el desarrollo.

En cuanto a las prácticas de crianza en sí mismas, Aguirre (2000) y Flores et al. (2023), las definen como actividades a través de las cuales se transmiten valores, normas y costumbres, con el fin de enseñar conductas deseadas y positivas, influenciadas por el entorno del niño. Estas prácticas son expresadas por orientadores mediante acciones concretas, basadas en actitudes, creencias y conocimientos culturales. Los autores plantean que dichas prácticas son el resultado de transformaciones en cómo las personas asumen sus roles en el proceso de socialización, y están influenciadas por factores sociales, culturales y personales, lo que genera variaciones en las prácticas de crianza a lo largo del tiempo y en distintos contextos sociales.

Aguirre-Dávila et al. (2023) y Valera et al. (2015) argumentan que las prácticas de crianza están vinculadas a las acciones que los adultos realizan para guiar el desarrollo y socialización de los niños. Estas prácticas están influenciadas por la cultura, incluyendo creencias, religión y moral, y están condicionadas por las normas y valores de la sociedad en la que se desenvuelven, por lo tanto, estas prácticas no son universales y varían considerablemente de una cultura a otra.

Hasicic (2018) postula que las prácticas de crianza son comportamientos impartidos por madres y padres, que han sido aprendidos de sus cuidadores respectivamente, por medio de la educación que se ha brindado, es decir, son acciones transmitidas de generación en generación y son impartidas por medio de la imitación, no obstante, estas prácticas se delimitan conforme al contexto, la estructura familiar, el nivel de estudio e incluso, los recursos económicos (Ramírez, 2005), de forma que, está vinculado directamente a un marco social, influenciado por múltiples factores que cumplen un papel importante en el que los niños se desarrollan y socializan. Finalmente, Rodrigo et al. (2006) definen las prácticas de crianza como acciones y comportamientos de atención dirigidos a los niños y fundadas en patrones, creencias y conocimientos basados en la cultura.

En suma, los autores exponen la importancia y el valor de la cultura en la transmisión de las prácticas de crianza, influenciadas por el entorno, las creencias y la articulación de una serie de factores que guían y son determinantes en el desarrollo y socialización del niño, a fin de impartir acciones que posibiliten y fomenten conductas positivas en los hijos, destacando las diversas formas de crianza en cada contexto, espacio y cultura.

1.2 Prácticas de Crianza y Regulación Emocional

Goleman (1995), afirma que la emoción engloba tanto sentimientos como pensamientos, así como estados biológicos y psicológicos, junto con las tendencias a la acción asociadas a ella, dicha afirmación refiere que la emoción prosigue a la acción, generando como respuesta una reacción corporal (Bennett, 2021). En esta línea, Hay (2019) y Kemper (1987) definen la emoción como una serie de conductas biológicamente adaptativas, marcadas por estados de excitación fisiológicas y afectivas, con expresiones reactivas. De manera semejante, Lawler y Thye (1999) y Paul et al. (2020) describen la emoción como estados fisiológicos, neurológicos y cognitivos, tanto negativos como positivos, que suelen ser de corta duración.

Por otro lado, Denzin (1982) y Napolitano et al. (2021) plantearon que la emoción es un proceso que surge de actos sociales, afectivos y cognitivos, dirigidos hacia uno mismo o hacia otros, y que se refleja en las interacciones con los demás y se convierte en una experiencia vivida dentro de la conciencia, que se manifiesta corporalmente, y en el proceso crea una realidad que refleja una experiencia emocional (Bericat, 2012).

Thompson (2005) señala que la emoción es un fenómeno de diversos sistemas con múltiples facetas, tales como, respuestas fisiológicas de excitación, activación neuronal, evaluación cognitiva, atención focalizada y patrones de respuesta que posibilitan la regulación de una emoción (Grecucci et al., 2020), por tanto, este último es un fenómeno diverso y variado, que comprende y engloba procesos ligeramente asociados.

Particularmente, Gómez y Calleja (2016) y Young et al. (2019) plantean que la regulación emocional es el proceso mediante el cual el individuo modula y maneja sus

emociones con el fin de adaptarse al contexto, basado en el bienestar propio y colectivo. En ese mismo orden de ideas, la regulación emocional hace referencia al abanico de diferentes y múltiples acciones creadas para intervenir en las emociones que posee el ser humano, es decir, en qué momento y cómo se perciben y se expresan (Gross, 2002).

Lee et al. (2014), señalan que la capacidad de regular emociones es una habilidad que se construye a partir de los objetivos personales (Tamir et al., 2020) y parte de la habilidad para crear situaciones diferentes ante circunstancias particulares, y tomar diversas posturas que favorecen el bienestar psicológico y la capacidad de confrontar, adaptarse y recuperarse de situaciones adversas, manteniendo una actitud fuerte y resistente (lo que comúnmente se llama “resiliencia”) sin oprimir las emociones que se experimentan, sino transformándolas para desarrollar habilidades para la vida y alcanzar el bienestar emocional y psicológico.

Asimismo, la regulación emocional puede definirse como un proceso que implica ajustar los estados emocionales en función de objetivos específicos (Anchico, 2023), esto significa que, un individuo tiene la capacidad de gestionar sus emociones en momentos concretos para responder a metas u objetivos que busca alcanzar, por lo tanto, la regulación emocional se convierte en una herramienta adaptativa para la construcción de un entorno social. En esa misma línea, Morris et al. (2017), señalaron que, la regulación de las emociones es un proceso relacional que vincula diversos factores externos, como la modulación y duración de reacciones, e internos como procesos neurológicos, estrategias cognitivas e intensidad de sentimientos internos relacionados mayormente con las emociones tanto negativas como positivas y los procesos fisiológicos.

Siguiendo a Macklem (2008), señala que la regulación emocional implica procesos internos destinados a aumentar, mantener o disminuir las emociones, esto permite un funcionamiento social positivo y la capacidad de expresar emociones de manera adecuada, sin sentirse abrumado. Asimismo, la capacidad para regular las emociones de manera adaptativa implica tener un sentido de control sobre las propias emociones y que los esfuerzos para gestionarlas sean adecuados y se ajustan a los objetivos que se persiguen y a las circunstancias del momento (Zimmer et al., 2022).

Finalmente, Thompson (2005), sostiene que la regulación emocional es la habilidad tanto para amortiguar la excitación de emociones negativas, como para mantener y mejorar las emociones positivas, de acuerdo con la situación y el contexto en el que está inmerso el individuo en un momento determinado. Así también, es la capacidad de autocontrol emocional mediada por influencias externas e internas que ocurren en un contexto social y cultural que moldea estas competencias regulatorias orientadas a objetivos, de tal modo que, es considerada funcional en línea con el logro de los mismos. En este sentido, la regulación de las emociones se describe como un conjunto de estrategias que las personas utilizan para cambiar o ajustar sus vivencias emocionales (Kraiss et al., 2020).

Morris et al. (2017) explican que los adolescentes aún no poseen plenamente las capacidades cognitivas y neurológicas para regular sus emociones de manera independiente, por lo que recurren a agentes clave como madres, padres o cuidadores para obtener apoyo emocional. Este respaldo es crucial para desarrollar habilidades de regulación emocional, ya que, las prácticas de crianza tienen un impacto significativo durante la adolescencia, por tanto, la capacidad de autorregulación de sus figuras parentales se convierte en un indicador clave de la regulación emocional en la adolescencia (Madueño et al., 2020).

En este sentido, la regulación emocional se fortalece cuando los padres por medio de las prácticas de crianza, modelan o guían este proceso (Losada et al., 2020), fomentando la capacidad de los adolescentes para expresar y manejar emociones intensas, como lo son comunes en esta etapa (Silvers, 2022). Estas prácticas juegan un rol crucial en el desarrollo de la regulación emocional, ya que, un entorno saludable, lleno de amor y comprensión, facilita una mejor autorregulación y seguridad emocional (Morris et al., 2017), haciendo de estas prácticas un elemento clave.

Por tanto, de acuerdo con Zhang et al. (2020) los padres son quienes gestionan externamente la experiencia emocional de los niños, a través de situaciones, tareas o interacciones que requieren cierto nivel de habilidad, para manejar las emociones de manera efectiva (Thompson, 2005). Este adecuado apoyo dota a los adolescentes de herramientas y estrategias, tanto directas como indirectas (Rutherford et al., 2015), para regular sus propias emociones y adaptarse a los cambios emocionales que surgen ante las demandas situacionales, por consiguiente, las prácticas de crianza son clave para que los

adolescentes adquieran la habilidad de regular sus emociones, resaltando la importancia de manejar adecuadamente los eventos emocionalmente significativos.

Esta relación también ha sido respaldada por investigaciones empíricas, por ejemplo, en un estudio realizado en México, Flores et al. (2019) investigaron la relación entre la crianza materna y la regulación emocional en adolescentes, encontrando que los hombres adolescentes que perciben una crianza positiva tienden a usar la reevaluación cognitiva para regular sus emociones, mientras que las mujeres adolescentes muestran una tendencia hacia la supresión emocional. Los autores destacan que el vínculo padres-hijos constituye un contexto clave para el desarrollo integral del individuo y que, a mayor calidad en las relaciones entre padres e hijos, mayor cantidad de factores de protección emocionales. Al contrario, entre más ausencia de variables de protección y ante factores como el estrés y conflictos familiares, mayor riesgo hay de dificultades emocionales.

De manera similar, en México, Espinosa et al. (2020) presentan un estudio en donde evalúan la relación entre las prácticas parentales y la regulación emocional. Estos autores concuerdan con Flores et al. (2019), al sostener que la familia representa el elemento más preponderante en la vida de un adolescente. En el factor de la sociabilidad, los autores coinciden al argumentar que las prácticas ejercidas por los padres tienen alta incidencia en las futuras relaciones que sus hijos pueden sostener con los demás, asimismo, sostienen que, si los padres poseen una adecuada expresión de las emociones, sus hijos aprenderán mayores habilidades de regulación emocional.

Bolívar et al. (2022) realizaron una revisión bibliográfica acerca de la regulación emocional analizando aspectos biológicos y sociales y se concluyó que los padres influyen en el desarrollo emocional de los jóvenes, especialmente en situaciones de conflictos familiares o cuando los hijos buscan mayor independencia. En otra revisión sistemática Betancourth et al. (2021), afirmaron que existe una relación significativa entre las prácticas parentales y la regulación emocional, es decir, a mayor calidez en las relaciones en términos de comunicación, apoyo y afecto, mayor regulación emocional y mejor sostenimiento de las relaciones sociales. En consecuencia, un déficit en la regulación emocional trae consigo experiencias traumáticas y dificultades de desarrollo emocional, al tiempo que se relaciona directamente con la aparición de trastornos emocionales.

Estos hallazgos coinciden en sostener que la crianza desempeña un papel preponderante al momento de valorar la regulación emocional en jóvenes, pues, a mayor presencia de factores como el apoyo emocional, la comunicación, la calidez en la relación, mayor incidencia positiva en la forma como los adolescentes regulan las emociones y se relacionan con los demás (Betancourth et al., 2021; Bolívar et al., 2022; Castañeda et al., 2023; Espinosa et al., 2020; Flores et al.,2019).

Herd et al. (2022) realizaron un estudio longitudinal para analizar cómo las prácticas de crianza negativas influyen en el desarrollo de la regulación emocional durante la adolescencia. A partir de los resultados, identificaron dos trayectorias distintas: el 84 % de los adolescentes experimentó niveles iniciales moderados de crianza negativa, los cuales disminuyeron con el tiempo; en cambio, el 16 % reportó niveles iniciales moderados que aumentaron con el tiempo. Los resultados mostraron que quienes vivieron una reducción en la crianza negativa desarrollaron mejores habilidades de regulación emocional, mientras que aquellos expuestos a un aumento en este tipo de crianza presentaron un deterioro en dichas capacidades. Estos hallazgos anteriormente expuestos permiten evidenciar el papel crucial de las prácticas parentales en el desarrollo emocional del adolescente.

1.3 Prácticas de Crianza y Habilidades Sociales

Como lo manifiestan Torres (2014) y Napolitano et al. (2021) no se ha logrado delimitar el concepto de habilidades sociales en una única interpretación, pues, varios autores han aportado diversas definiciones, ya que, no existe un único criterio, sino que hay diversas variables que son imprescindibles en el momento de acotar el concepto.

En primera instancia, se hace preciso conceptualizar la palabra habilidad. Según Grover et al. (2020) y Peñafiel y Serrano (2010) una habilidad es la posesión de destrezas para realizar cualquier actividad en concreto, en el contexto de las habilidades sociales, la habilidad parte de enfatizar que no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de respuestas a partir de una serie de estímulos que se adquieren por procesos de adaptación y aprendizaje, en este sentido, las habilidades sociales se refieren a un conjunto de conductas

complejas y destrezas asociadas a los comportamientos sociales en múltiples contextos y formas de expresarse.

Ramírez et al. (2020) afirman que las habilidades sociales se fundamentan en dos aspectos clave, uno conductual y otro cognitivo, que se adquieren a lo largo de la niñez y la adolescencia. Estas habilidades, que incluyen la autorregulación del comportamiento, las relaciones interpersonales y la autoestima, se desarrollan principalmente durante la infancia, una etapa crucial para su construcción, y se fortalecen en la adolescencia, a medida que los individuos experimentan comportamientos clave que forman su identidad, siendo esenciales para lograr la aceptación social.

Esteves et al. (2020) definen las habilidades sociales como la capacidad que tiene el ser humano de organizar el pensamiento, las emociones y la conducta, entre las que se pueden encontrar la empatía, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, lo cual posibilita el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, favoreciendo un entorno social más efectivo.

Por último, Rosas (2021) refiere que las habilidades sociales son aquellas conductas tanto verbales como no verbales, que hacen posible la comunicación e interacción de forma asertiva y modulada por un contexto social específico, estas son adquiridas y se construyen continuamente durante la etapa de la infancia por medio de aprendizajes, fortaleciendo las capacidades personales, es así que, en la adolescencia se presenta una transformación de cara a la identidad propia del adolescente.

Según Pacheco y Osorno (2021), la familia se constituye como el primer agente responsable de la formación de niños y adolescentes, desempeñando un papel fundamental en su desarrollo socioafectivo, así como en la apropiación y el despliegue de valores y habilidades, por tanto, existe una influencia directa y significativa entre las prácticas parentales y la actitud de los padres sobre las conductas de los adolescentes en escenarios que requieren la interacción con el medio (Esteves et al., 2020).

La influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales debe entenderse también desde una perspectiva cultural, Suma et al. (2024) plantean que las prácticas de crianza culturalmente situadas, pueden promover competencias sociales cuando están alineadas con el contexto en el que se ejercen. Su estudio destaca que un enfoque

culturalmente sensible, entendido como la adaptación de la crianza a las normas, valores y formas de interacción propias de cada cultura, reconoce tanto la transmisión de prácticas y valores por parte de los padres, como el aprendizaje y apropiación de estas por parte de los hijos. De este modo, no solo se fortalece la conexión familiar, sino que también se promueve el desarrollo de habilidades sociales pertinentes al contexto, lo que evidencia que no existe una única forma universal de crianza efectiva.

La familia, comprendida desde una perspectiva funcional, se concibe como el contexto primordial encargado de la socialización, la educación y la formación de valores en los hijos, así como de brindar protección y apoyo emocional a sus miembros (Esteves et al., 2020; Aguirre, 2015). Bajo esta visión, desempeña un rol fundamental al actuar como puente que conecta al individuo con la sociedad y la cultura. Por ende, es el principal responsable de moldear, por medio de la crianza, la personalidad de los hijos y de facilitar su integración en los diferentes círculos sociales a los que se ven expuestos (Comino y Raya, 2014; Hadi, 2021), de este modo, las figuras de crianza, como la madre y padre, influyen significativamente en la conducta y la socialización de los niños y adolescentes (García y Román, 2005). Por lo tanto, las relaciones familiares son los vínculos más duraderos que sostiene el ser humano a lo largo de su vida y tienen un impacto profundo en su desarrollo personal y social (Braz et al., 2013).

Esta perspectiva se encuentra respaldada por el estudio de Liu et al. (2019), quienes analizaron como los conflictos familiares influyen en la delincuencia juvenil, demostrando que la crianza que se desarrolla en un entorno familiar conflictivo, incrementa la probabilidad de conductas antisociales en los adolescentes, evidenciando, que las prácticas de crianza son un factor determinante en el desarrollo de habilidades sociales necesarias para una adecuada adaptación social.

En síntesis, el contexto familiar constituye la base para la apropiación y el desarrollo de conductas morales, sociales y socioemocionales en los seres humanos (Gómez et al., 2021), en este marco, las prácticas de crianza se configuran como un repertorio de conductas que los padres han adquirido a lo largo de su vida y que se transmiten a sus hijos con el propósito de facilitar las relaciones interpersonales y favorecer el logro de metas a largo plazo (Madueño et al., 2020). Asimismo, estas prácticas representan un conjunto de respuestas interiorizadas por los padres, que se ponen a prueba en distintos momentos y

circunstancias de la vida (Paredes et al., 2023), influyendo también en el establecimiento de vínculos saludables con los pares y promoviendo una mayor adaptación social (Lev-Wiesel y Rotem, 2012).

Braz et al. (2013) sostienen que existe correlación muy significativa entre las habilidades sociales de los padres y los hijos (Salsabila et al., 2022), mediante la socialización intergeneracional de las mismas (Cui et al., 2002), a su vez, la relación es especialmente fuerte cuando se evalúa cómo los hijos adquieren habilidades sociales en función de la calidad del vínculo que mantienen con sus padres, es decir, a mayor calidad en la relación afectiva, mayores habilidades sociales en los hijos.

De manera semejante, Vagos y Carvalhais (2020), refirieron que, una relación padre e hijo caracterizada por apoyo y afecto, se asocia con una menor incidencia de comportamientos agresivos en los adolescentes y un aumento en las conductas prosociales hacia los pares. En contraste, una crianza basada en la hostilidad puede replicarse en las relaciones con los pares, evidenciando el papel fundamental de las prácticas parentales en el desarrollo de la vida social de los adolescentes, ya que, en un estudio realizado por Harris et al. (2022), evidenciaron que, el castigo físico en la crianza como estrategia de disciplina, se relaciona de manera negativa con la competencia social, es decir, con el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes.

Esto concuerda con un estudio realizado por Mario (2024) en el cual resalta la importancia de una crianza basada en la calidez, la expresión de apoyo, el trato afectuoso, la comunicación y el establecimiento de reglas y expectativas claras, como promotora del desarrollo de competencias sociales, lo que evidencia que las prácticas parentales pueden tener un impacto tanto positivo como negativo en el ajuste social de los hijos.

Pizarro y Salazar (2018) realizaron un estudio en Perú que analiza la relación entre la dinámica relacional entre padres e hijos y las habilidades sociales en adolescentes, concluyendo que el ambiente familiar influye en las habilidades sociales de los adolescentes, los autores identificaron que las prácticas de crianza pueden ser un factor de protección o riesgo, según la fortaleza del vínculo familiar, en tal sentido, un entorno familiar sólido favorece el óptimo desarrollo de estas habilidades.

Minuchin y Fishman (2004) sostienen que un funcionamiento familiar adecuado es aquel que permite alcanzar los logros que históricamente le han sido asignados por la sociedad (Klever, 2018), entre los que se incluyen la satisfacción de las necesidades emocionales y económicas, la transmisión de valores éticos y la socialización adecuada de sus integrantes en los distintos contextos en los que se desenvuelven. En esta misma línea, una crianza ejercida en un entorno familiar disfuncional puede favorecer la aparición de conductas de riesgo en los adolescentes, como el consumo de alcohol. Webb y Baer (1995) señalan que la desarmonía familiar constituye un factor clave en las dificultades para adquirir habilidades sociales, lo que convierte a los padres en un elemento crucial de prevención frente a posibles problemas en la interacción social de sus hijos (Chala, 2023).

Por otra parte, Madueño et al. (2020) exploraron la relación entre conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de secundaria, encontrando que las prácticas positivas, como una comunicación abierta y el fomento de la autonomía, se asocian con comportamientos sociales avanzados en los adolescentes. En contraste, prácticas negativas como el control excesivo tienden a restringir el desarrollo de estas habilidades, promoviendo dependencia y comportamientos problemáticos (Engels et al., 2002). De manera similar, Pavlova et al. (2016) señalaron que una crianza excesivamente protectora puede limitar ciertas formas de interacción social, como la participación cívica, la cual es considerada parte del desarrollo positivo adolescente, que permite adquirir habilidades sociales que les facilitan contribuir activamente en sus entornos. Notablemente, dichos estudios reafirman que las prácticas de crianza influyen directamente en la manera en que los adolescentes se desenvuelven socialmente.

Esteves et al. (2020) analizaron la relación entre las habilidades sociales de los adolescentes y la función familiar, encontrando una correlación positiva entre ambas, destacando la asertividad como la habilidad más desarrollada, mientras que la comunicación presentó dificultades. Los autores describen a la familia desde tres perspectivas: estructural, evolutiva y funcional, y señalan que la familia cumple funciones de socialización, educación, protección y formación axiológica.

Aguirre (2015) en su investigación que aborda la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento en estudiantes y su comportamiento prosocial, analiza cómo las prácticas familiares permiten a los padres orientar y guiar a sus hijos y sostiene que las

prácticas de crianza están relacionadas con tres componentes que influyen en el estilo y cuidado de niños y adolescentes, y que tienen un impacto directo en los comportamientos prosociales: una serie de prácticas específicas, reglas en torno a lo que se debe hacer, y creencias que determinan cuál es la mejor práctica. Asimismo, parte de la premisa que las prácticas de crianza basadas en el afecto, el respeto y la constancia presiden positivamente conductas prosociales y comportamientos socioemocionales en niños y jóvenes.

En síntesis, los estudios expuestos con anterioridad (Aguirre, 2015; Esteves et al., 2020; Madueño et al., 2020; Minuchin y Fishman 2004; Pizarro y Salazar, 2018) presentan una particularidad común: existe una correlación alta entre las prácticas familiares y las habilidades sociales, pues, situaciones de disfuncionalidad en la dinámica parental, ruptura del núcleo familiar o baja calidad en la relación padres-hijos se asocian con mayores déficits en las habilidades sociales. Sin embargo, difieren en la forma en que conciben a la familia, ya que, Esteves et al. (2020) y Aguirre (2015), la abordan desde una perspectiva funcional o conductual, centrada en las prácticas parentales, en cambio, Pizarro y Salazar (2018) y Madueño et al. (2020), abordan la relación desde el clima familiar o desde las prácticas familiares.

1.4 Regulación Emocional y Habilidades Sociales

La regulación emocional se constituye como una habilidad esencial en la adolescencia, ya que, en esta etapa se tiende a experimentar y reaccionar fuertemente ante las emociones (Riediger y Klipker, 2014), de manera que, esta capacidad está estrechamente relacionada con la adaptación social. En una investigación realizada por Cheng et al. (2024), analizaron como la regulación emocional influye en la responsabilidad social y encontraron que, la capacidad de regular las emociones actúa como un recurso tanto individual como contextual, que favorece el desarrollo de actitudes orientadas al bienestar colectivo. Esta disposición prosocial se manifiesta en el interés por ayudar a los demás, abordar las necesidades sociales, ayudar a los más desfavorecidos, participar en acciones solidarias, evitar conflictos y mantener relaciones armoniosas en distintos entornos.

De manera semejante, en una revisión sistemática, Matchett et al. (2020) analizaron la relación entre la regulación emocional y el funcionamiento social, encontrando que, existe una correlación significativa entre ambas variables, asimismo, identificaron que la regulación emocional actúa como un predictor de la competencia social futura. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de habilidades sociales, en conjunto con la capacidad de autorregular las emociones, es esencial para una participación social más plena y adaptativa. Esta participación social se incluye dentro de las habilidades sociales y es entendida como la capacidad de involucrarse activamente en la vida comunitaria, tomar decisiones con responsabilidad y contribuir a la construcción de entornos más justos y colaborativos (Levasseur et al., 2022).

En esta línea, en un estudio reciente se resalta la estrecha relación entre la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales durante la adolescencia (Sahi et al.,2023). Allí, los autores encontraron que, una adecuada gestión emocional, especialmente a través de estrategias como la reevaluación cognitiva, se asocia con una mayor competencia social, mientras que las dificultades para regular las emociones predicen problemas en la interacción con los pares y en la adaptación social, lo cual, evidencia la importancia que posee la regulación emocional como base para fortalecer las relaciones interpersonales en esta etapa del desarrollo.

Gómez y Acosta (2021) establecen que la regulación emocional juega un papel importante como intermediario en las relaciones interpersonales, promoviendo la mejora de las relaciones sociales, de manera que, se ha determinado (Barros et al., 2015) que las experiencias desfavorables durante la infancia, se asocian a dificultades para manejar las emociones y de una manera paralela, en el caso de las madres, estas experiencias pueden afectar su capacidad para regular sus propias emociones y, a su vez, pueden influir en cómo crían a sus hijos, ocasionando inconvenientes para regular las emociones tanto de padres como de hijos.

Una revisión detallada de la literatura científica realizada por Modecki et al. (2017) evidenció que el fortalecimiento de la capacidad para regular las emociones se asocia con la prevención de problemas de conducta en adolescentes, lo cual contribuye a enfrentar de manera más efectiva los desafíos sociales y a reducir comportamientos externalizantes, tales como la agresión, el consumo de sustancias y la delincuencia. En este sentido, la

regulación emocional favorece el desarrollo de habilidades esenciales para la adaptación social durante la adolescencia, como la toma de decisiones, considerada una competencia social clave, estrechamente vinculada al desarrollo de habilidades sociales (Gontijo et al., 2021). De modo que, una adecuada regulación de las emociones negativas permite respuestas conductuales más adaptativas, mientras que las dificultades en esta capacidad pueden limitar significativamente el ajuste conductual en esta etapa del desarrollo.

Por otro lado, Daniel et al. (2020) evidenciaron que una adecuada regulación emocional favorece la obtención de resultados conductuales positivos, entre ellos la disminución del comportamiento antisocial, una mayor aceptación social, un mejor funcionamiento interpersonal y, en general, el fortalecimiento de las habilidades sociales. Estos hallazgos resaltan la importancia de desarrollar la capacidad de regular las emociones como un factor clave para promover entornos sociales saludables y facilitar la resolución de problemas en la interacción cotidiana.

La adolescencia es una etapa marcada por múltiples transformaciones físicas, emocionales y sociales, lo que hace que los adolescentes sean especialmente sensibles a estos cambios y, por tanto, más vulnerables a las influencias del entorno social (Powers y Casey, 2015). En este contexto, Chervonsky y Hunt (2019) afirman que la capacidad de regular las emociones de manera adecuada influye significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales, de modo que, estrategias como la reevaluación cognitiva contribuyen al bienestar emocional y social, mientras que las dificultades en la regulación emocional pueden derivar en problemas de adaptación social, disfunción en las relaciones interpersonales y deterioro del vínculo con los demás.

Como se ha mencionado, la regulación emocional desempeña un papel crucial en el desarrollo social durante la adolescencia, una etapa caracterizada por intensos cambios biológicos, cognitivos y sociales (Chervonsky y Hunt, 2019). Según Andrews et al. (2020), la capacidad de los adolescentes para gestionar sus emociones está directamente relacionada con su adaptación al entorno social, ya que, influye tanto en su aceptación por parte de los pares como en su competencia social general, mostrando mejores habilidades para afrontar situaciones sociales estresantes. De este modo, los adolescentes que logran una regulación emocional más adaptativa presentan menos dificultades en la interacción

social, mayor habilidad para resolver conflictos y una participación más funcional en los contextos relacionales, lo que evidencia la estrecha relación entre la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en esta etapa del ciclo vital.

En conclusión, durante la adolescencia los jóvenes se encuentran cada vez más inmersos en diversos círculos sociales, como el entorno escolar y las redes de amistades propias de esta etapa del desarrollo (Bonelli et al., 2023). En este contexto, la participación social cobra un papel relevante, ya que, contribuye tanto al bienestar subjetivo como al desarrollo integral del adolescente (Malti y Noam, 2016).

1.5 Prácticas de crianza, Regulación Emocional y Habilidades Sociales

Existe un efecto predictor o de asociación entre la crianza y todo lo que este proceso conlleva con el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los hijos (Gómez et al., 2021). El modelo de relación establecido por el niño y adolescente con sus progenitores está íntimamente relacionado con la adquisición de las competencias sociales que se despliegan con los demás, así, un contexto familiar favorable incide positivamente o actúa como factor de protección ante situaciones de riesgo (Madueño et al., 2020).

De acuerdo con Morris et al. (2017) y Thompson et al. (2012) desde edades tempranas, la regulación emocional y las habilidades sociales se ven moldeadas por las prácticas de crianza, las cuales pueden posteriormente beneficiar o perjudicar a los adolescentes, tanto en su comportamiento social como en su capacidad para enfrentar los desafíos cotidianos.

Sin embargo, durante la adolescencia, la socialización emocional no depende exclusivamente del entorno familiar, pues, Hale et al. (2023) evidencian que tanto los padres como los pares tienen un papel clave en la configuración de las trayectorias de regulación emocional, es decir, la forma en que los adolescentes interpretan y responden a las emociones se ve influenciada por las prácticas de socialización que reciben de ambos entornos, lo cual resalta la complejidad del proceso y la necesidad de considerar múltiples influencias en el desarrollo emocional y social en esta etapa.

Asimismo, durante este periodo, se desarrollan habilidades avanzadas de resolución de problemas, y los adolescentes mejoran sus estrategias de afrontamiento para regular de manera efectiva la excitación emocional (Shipman et al., 2003). Entre estas estrategias se encuentra el esfuerzo de control, una forma de autorregulación que actúa como factor protector frente a problemas externalizantes y que es fomentada por prácticas de crianza positivas, caracterizadas por la sensibilidad y el afecto.

No obstante, esta influencia no es uniforme en todos los casos, ya que se ha encontrado que los hijos con altos niveles de autorregulación tienden a adaptarse adecuadamente incluso ante prácticas de crianza menos óptimas (Eisenberg et al., 2005), esto evidencia que la regulación emocional de los hijos está influida tanto por factores contextuales como individuales, lo cual representa un reto para comprender el peso relativo de estas variables en el desarrollo social y emocional.

Por ello, las prácticas de crianza que enfatizan la comunicación y la regulación del comportamiento resultan clave para promover habilidades de autorregulación emocional, lo que contribuye a una mayor estabilidad emocional en los adolescentes (Gulməmmedova, 2025). De manera complementaria, Romero (2015) en su investigación confirmó la importancia del afecto y la comunicación en el bienestar psicológico, habilidades sociales y regulación emocional de los adolescentes. Allí menciona diversas investigaciones que respaldan sus hallazgos, entre ellas, Collins y Laursen (2004), Fletcher et al. (2004), Galambos et al. (2003), y Oliva et al. (2007), las cuales muestran que las adecuadas prácticas de crianza se relacionan con una mayor competencia social y comprensión emocional en los niños. En cambio, prácticas de crianza inapropiadas pueden llevar a un desarrollo emocional inadecuado y poca adaptabilidad social (England-Mason et al., 2023).

En este sentido, los hijos que reciben una crianza rígida, estricta, basada en un respeto absoluto hacia los adultos, caracterizada por una obediencia total y donde las decisiones de los padres no se cuestionan, enfrentan diversos problemas emocionales y comportamentales, lo que contribuye a una baja autoestima y al deterioro de la confianza en sí mismos, así como a problemas de impulsividad y agresión hacia otros (Capano y Ubach, 2013: Perez-Gramaje et al., 2020). En conjunto, esta crianza provoca inadaptación

tanto personal como social (McElhaney, 2009), afectando negativamente el desarrollo en ambas áreas.

En esta línea, Chainé et al. (2015) y Li et al. (2021). refieren que las prácticas de crianza apropiadas tienen efectos positivos a largo plazo para prevenir problemas de conducta y promover un ajuste social idóneo, mientras que las prácticas de crianza negativas, como el uso del castigo físico o la expresión negativa del afecto, están vinculadas a conductas poco adaptadas en la interacción social y a problemas emocionales en los adolescentes. Por tanto, las prácticas de crianza que enfatizan la comunicación y la regulación del comportamiento promueven el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes.

En este sentido, los padres, como agentes de interacción social, poseen un importante recurso interpersonal para ayudar a los adolescentes a afrontar las emociones (Thompson, 2005). No obstante, la forma en que se transmite este apoyo es crucial, ya que, puede enriquecer o debilitar estas capacidades, o incluso, en un sentido más pernicioso, destruirlas, por lo que, puede generar dificultades para gestionar una fuerte excitación emocional, lo que, a su vez, influye en el desarrollo de las relaciones y en la adquisición de habilidades sociales (Cutrín et al., 2022; Steinberg, 2001).

Alink et al. (2009), en un estudio investigaron los procesos subyacentes al efecto del maltrato en la psicopatología, incluyendo problemas de internalización y externalización. Los resultados demostraron que la crianza negativa conduce a la desregulación emocional en niños y adolescentes, lo que a su vez provoca dificultades en la adaptación social y una disminución en las habilidades sociales, por lo tanto, el estudio reveló que la regulación emocional es un mecanismo clave en el desarrollo de problemas emocionales y de comportamiento (Paley y Hajal, 2022).

En la investigación de Singh (2024), se realizó un estudio con 723 adolescentes de la India y encontraron que las prácticas parentales desadaptativas, tales como, el control, la supervisión y castigos corporales están mayormente asociadas a que los adolescentes presenten comportamientos de riesgo. Asimismo, el estudio mostró que los adolescentes que reciben prácticas parentales más disfuncionales mostraban mayores dificultades para regular sus emociones, lo cual se relacionaba con una mayor predisposición a involucrarse en conductas sociales disruptivas.

Así pues, este estudio demostró que las dificultades en la regulación emocional actúan como un mediador parcial entre las prácticas de crianza negativas y la conducta de riesgo, es decir, la crianza posee un efecto sobre las habilidades sociales de los adolescentes, pero esa influencia es explicada por la capacidad de los adolescentes para gestionar sus propias emociones Singh (2024). Estos resultados muestran que la calidad del vínculo con cuidadores y la forma en que se ejercen las prácticas de crianza, repercute no solo en la regulación emocional sino también en el desarrollo de habilidades sociales que permiten al adolescente afrontar conflictos del entorno de modo más adaptativo.

1.6 Justificación

Las habilidades sociales contribuyen significativamente al bienestar humano y la carencia de estas, puede tener consecuencias negativas, como afectaciones en la salud mental, en el rendimiento académico y, más adelante, en el ámbito laboral (Bala et al., 2019), en tanto, poseer habilidades sociales adecuadas puede mitigar las dificultades sociales y tener un impacto positivo tanto a nivel individual como en la interacción dentro de la sociedad.

De acuerdo con Contini (2008) y Sorlie et al., (2021), cuando los adolescentes presentan habilidades sociales adecuadas, esto repercute positivamente en su autoestima, su aceptación personal, su valoración positiva interna y sus interacciones saludables con pares. Además, estas habilidades tienen un impacto en múltiples áreas de la vida (Quevedo et al., 2019) y contribuyen al desarrollo de competencias personales que perduran hasta la adultez, fomentando relaciones sociales exitosas, un ajuste psicológico óptimo y una adaptación favorable en diversos entornos sociales durante esta importante etapa.

De manera que, poseer habilidades sociales tiene un impacto significativo en el desarrollo del bienestar personal y su promoción resulta crucial, ya que permite al adolescente manejar diversas situaciones diarias (Del Prette y Del Prette, 2021; Esteves et al., 2020; Quevedo et al., 2019) y lograr un ajuste social satisfactorio (Carrillo, 2015). Por el contrario, la falta de estas habilidades afecta negativamente las competencias

emocionales, dificulta la construcción de la identidad y el autocontrol (Gutiérrez y López, 2015), aumentando la propensión a conflictos y violencia en situaciones de interacción social (Giraldo, 2015).

En relación con lo anterior, las personas con habilidades de regulación emocional logran responder adecuadamente a las constantes demandas emocionales, de manera socialmente aceptable y flexible, lo que les permite inhibir conductas inapropiadas cuando es necesario (Cole et al., 1994; Fombouchet, 2023), lo que indica que, la regulación emocional está estrechamente relacionada con las habilidades sociales. Bashir y Peerzada (2022) y Eisenberg y Fabes (2006) plantean que los adolescentes con regulación emocional adecuada tienen mejores habilidades sociales, ya que, son más competentes socialmente, muestran mayor empatía y comportamiento prosocial, enfrentando menos dificultades de adaptación y problemas de conducta.

Los adolescentes muestran una influencia en sus habilidades para manejar emociones e interacciones sociales, atribuida al aprendizaje de comportamientos vinculados con las prácticas de crianza adoptadas en sus hogares (Márquez y Gaeta, 2017; Fuentes et al., 2022). En este sentido, las familias desempeñan un papel crucial en la promoción de competencias y habilidades saludables a través de las prácticas parentales.

En esta línea, Ramírez (2005) y Zhu & Shek (2021) refieren que por medio de las prácticas de crianza los padres pretenden moldear y orientar a sus hijos, de acuerdo con las prácticas educativas que consideran son las apropiadas. Es así que, las familias se convierten en los principales referentes para los infantes, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de los adolescentes y la construcción de su identidad. Además, influyen significativamente en factores individuales como la regulación de las emociones y las habilidades sociales (Silva, 2007).

En este sentido, los hallazgos del presente estudio no solo contribuirán a ampliar el conocimiento teórico sobre la interacción entre prácticas de crianza, regulación emocional y habilidades sociales en la adolescencia, sino que también ofrecerán herramientas e información para orientar a madres, padres y cuidadores en la implementación de estrategias educativas más equilibradas y efectivas, favoreciendo así un desarrollo socioemocional óptimo y saludable.

2. Planteamiento del Problema

En la actualidad, se ha evidenciado que las prácticas de crianza inadecuadas influyen negativamente en el desarrollo de habilidades sociales y en la regulación emocional de niños y adolescentes. Diversos estudios (Fuentes et al., 2022; Márquez y Gaeta, 2017) han señalado que las experiencias parentales modelan la capacidad de los adolescentes para gestionar emociones e interactuar socialmente, lo que resalta el papel crucial de las familias en la promoción de competencias socioemocionales. Por ejemplo, Baumrind (1966) destacó que una crianza basada en el diálogo y la explicación favorece conductas prosociales, mientras que otros autores (Gómez et al., 2021; Darling, 1999) han observado que el uso de disciplina reflexiva se asocia con un mayor desarrollo de estas conductas. De manera similar, McEwen y Flouri (2009) afirman que una crianza positiva permite un mejor manejo emocional, previniendo dificultades conductuales.

A partir de lo anterior, se destaca la pertinencia de investigar la influencia de las prácticas de crianza en la regulación emocional y las habilidades sociales, sin embargo, pese a los avances en este campo, hallazgos recientes muestran resultados divergentes respecto a estudios previos. Tal es el caso de un estudio en Colombia realizado por Castañeda et al. (2023), quienes encontraron que no existe una correlación significativa entre la práctica parental y la regulación emocional en adolescentes y señalan que estos resultados contradicen investigaciones anteriores que han encontrado altas correlaciones en dichas variables. Este contraste evidencia la necesidad de continuar profundizando en el tema para comprender mejor el impacto de las prácticas de crianza en estas dos variables.

Asimismo, Zinsser et al. (2021) subrayan la ausencia de una síntesis formal que integre estudios relativos a la relación entre prácticas parentales centradas en las emociones y las habilidades socioemocionales. En su estudio se reveló que, aunque encontraron correlaciones positivas, estas fueron en muchos casos poco significativas y

con tamaños de efecto pequeños, lo cual, sugiere la necesidad de fortalecer la literatura con investigaciones más rigurosas y consistentes que permitan identificar el impacto de la crianza centrada en el desarrollo emocional de los hijos.

Esta situación limita la comprensión de los factores familiares que inciden en el desarrollo social y emocional, y dificulta el diseño de intervenciones eficaces, ya que, aunque algunos programas de crianza promueven la regulación emocional desde la socialización emocional, son escasas las investigaciones que evalúan de forma directa y sistemática su impacto real en los hijos (APA, 2020). Esta limitación impide la comprensión del papel específico que desempeñan los padres en este proceso, cuyas consecuencias afectan diversos contextos educativos y familiares (England-Mason y Gonzalez, 2020), lo que evidencia la necesidad de continuar indagando en estas relaciones.

Adicionalmente, la investigación empírica en esta área se ha centrado principalmente en la infancia, dejando poco explorada la etapa adolescente, pues, trabajos recientes centran estas relaciones en niños pequeños (Cenușă y Turliuc, 2023; Yu, Ma y Zhang, 2024; Xie, 2025), lo cual refuerza una tendencia en la literatura que limita la comprensión de cómo la crianza impacta en la adolescencia, considerando la necesidad de requerir enfoques diferenciados.

Esta falta de estudios en adolescentes resulta en invisibilizar las consecuencias que se tienen por no contar con suficiente información, principalmente en el medio latinoamericano, ya que, tal como lo afirma Eisenberg et al. (2001), las dificultades en la regulación emocional se asocian con problemas de conducta (Modecki et al., 2017), pues, en su estudio se analizó la relación entre emociones negativas, control emocional y conductas problemáticas y se observó que cuando los padres reportaban dificultades en la regulación emocional de sus hijos, los maestros también identificaban problemas de conducta en el entorno escolar y viceversa. Esto sugiere que la capacidad de regular las emociones está estrechamente vinculada con la adaptación y las habilidades sociales de los niños y adolescentes.

En este contexto, se hace necesario comprender cómo las prácticas de crianza influyen en la regulación emocional y esto, a su vez, en el desarrollo de habilidades sociales, lo que se convierte en una necesidad tanto teórica como aplicada, por tanto, la

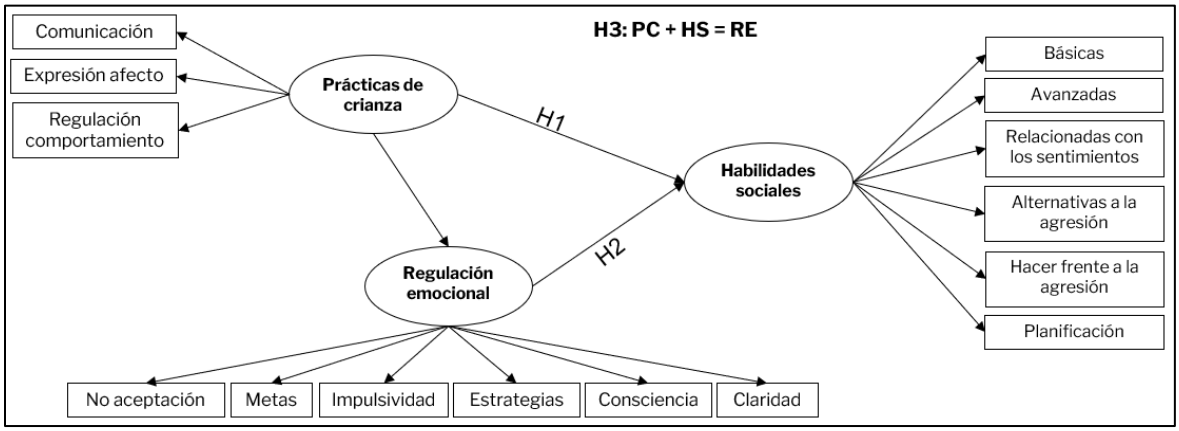
presente tesis se propone aportar evidencia empírica y nuevos datos que contribuyan a enriquecer el conocimiento científico y a delinear futuras líneas de investigación en el área. Por tanto, de acuerdo al contexto general expuesto, esta investigación pretende determinar ¿cuál es la influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales mediada por la regulación emocional de los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno?.

2.1 Hipótesis

A partir de lo anterior, las hipótesis establecen las relaciones esperadas entre las variables de investigación y se presentan por medio de la siguiente representación gráfica (Figura 1).

Figura 1

Hipótesis de investigación



Nombre de la fuente: Elaboración propia

H1: Las prácticas de crianza tienen un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de los adolescentes.

H2: La regulación emocional tiene un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de los adolescentes.

H3: Las prácticas de crianza tienen un efecto indirecto sobre las habilidades sociales de los adolescentes con la contribución de regulación emocional.

3. Metodología

3.1 Diseño

La presente investigación es de carácter transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento temporal. Se clasifica como descriptiva, porque parte del análisis se centra en caracterizar las variables de estudio y comprender la distribución y las tendencias dentro de la muestra; e inferencial, porque, se analizan las relaciones entre las variables, con el fin de examinar tanto los efectos directos como los indirectos, validar o refutar las hipótesis planteadas y extraer conclusiones acerca de la influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales, a través de la mediación de la regulación emocional, en una muestra de adolescentes. Finalmente, emplea un diseño estadístico avanzado multivariado, específicamente se hizo uso del Modelamiento de Ecuaciones Estructurales, que "es una técnica de análisis estadístico (…) que posibilita analizar múltiples relaciones de dependencia de manera simultánea" (Hair, et al., 2010). Asimismo, aplica métodos estadísticos para examinar varias variables simultáneamente, obteniendo datos de encuestas, observaciones o bases de datos. (Hair, et al., 2022).

3.2 Muestra

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 240 diadas de madres/padres y sus hijos adolescentes, con edades entre 13 y 15 años, que cursaban los grados séptimo, octavo y noveno de la educación básica secundaria en dos colegios, uno

de carácter público y otro privado, pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos. En total participaron 191 madres (80%), 49 padres (20%) y 240 adolescentes (54% mujeres y 46% hombres).

3.3 Variables

3.3.1 Prácticas de Crianza

De acuerdo con Aguirre (2015), las prácticas de crianza comprenden las actividades dirigidas a fomentar el bienestar de los niños y las niñas en diversos contextos durante su desarrollo psicosocial. Este proceso es bidireccional e interactivo, ya que implica influencias mutuas entre el comportamiento de los padres, madres y los hijos e hijas.

Más adelante, Aguirre (2016) afirmó que las prácticas de crianza son el producto de los procesos de socialización y la adopción de creencias, hábitos e ideas transmitidas por los miembros de la familia a lo largo de la convivencia. En un estudio más reciente, Aguirre y Chávez (2022) subrayan que las prácticas de crianza se refieren a las vivencias y patrones de comportamiento que se originan dentro del entorno familiar y que, a lo largo del tiempo, tienden a ser transmitidos de una generación a otra.

3.3.2 Regulación Emocional

Se toman como autores principales y teóricos fundamentales en el estudio de la regulación emocional a Gross (1998) y Thompson (1994). De acuerdo con Gross (1998) la regulación emocional abarca un diverso conjunto de procesos mediante los cuales, las personas gestionan sus emociones, influenciando cuándo y cómo las experimentan y expresan. Este proceso implica modificaciones en los sistemas de respuesta como los experienciales, conductuales y fisiológicos, sin necesariamente implicar intentos explícitos de alterar la experiencia emocional subjetiva. Por otro lado, en términos de Thompson (1994) la regulación emocional implica procesos internos y externos que se encargan de

observar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, particularmente en cuanto a su intensidad y duración, con el fin de alcanzar determinados objetivos.

3.3.3 Habilidades Sociales

Wolpe (1958) ha empleado diversos términos para referirse a las habilidades sociales, destacando especialmente el término 'conducta asertiva' (Betina y Contini, 2011). El autor define la conducta asertiva como aquellas respuestas que expresan afecto, agrado, admiración y otras emociones que no sean la ansiedad y que estén de acuerdo con las emociones del individuo.

La comprensión de las habilidades sociales exige situarlas en un marco cultural concreto, ya que su expresión varía no solo entre culturas, sino también dentro de una misma comunidad, dependiendo de la edad, el género, el nivel socioeconómico y el nivel educativo (Caballo, 2007). En este sentido, aun teniendo el contexto como factor clave, en términos generales, las habilidades sociales abarcan competencias comunicativas, procesos cognitivos, resolución de problemas en contextos sociales y la capacidad de atender a factores situacionales, todo ello orientado a la consecución de objetivos sociales (Grover et al., 2020).

3.4 Instrumentos

3.4.1 Para padres de familia

Cuestionario de Prácticas de Crianza Versión Padres (Aguirre, 2019).

Es un cuestionario de 37 ítems diseñado para autoevaluación, organizados en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 'Nunca' hasta 'Siempre'. Este cuestionario evalúa las prácticas de crianza en relación con las dimensiones de control y apoyo afectivo, las cuales se presentan en tres escalas con un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = 0.85$

a. Comunicación Padres-Hijos: abarca el contacto verbal y no verbal utilizado para intercambiar información, pensamientos y experiencias. Cuando es positiva, promueve conductas que fortalecen la confianza, la seguridad y la empatía, mientras que en su aspecto negativo puede implicar intromisión o falta de diálogo. Esta escala está compuesta por 11 ítems y presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.80.
b. Expresión de Afecto: Esta dimensión describe cómo los padres expresan afecto y emociones hacia sus hijos. En su forma positiva, fortalece el vínculo y el bienestar, mientras que en su forma negativa puede implicar indiferencia o emociones que reducen el bienestar. Esta escala se compone de 14 ítems y muestra un coeficiente alfa de Cronbach de 0.83.
c. Regulación del Comportamiento: se refiere al control que los padres ejercen para guiar el comportamiento de sus hijos, manifestándose en demandas de disciplina y orden. En su forma positiva, se caracteriza por la disciplina inductiva con explicaciones relacionadas con demandas y consecuencias; en su forma negativa, puede implicar abuso y autoritarismo. Esta escala consta de 12 ítems y presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.77.

3.4.2 Para adolescentes

1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) (Gratz y Roemer, 2004).

Traducida al español por Hervás y Jódar (2008) y sustentada teóricamente por Gross y Muñoz (1995) y validada en población argentina. Es un cuestionario de 28 ítems diseñado para autoevaluación, organizados en una escala tipo Likert que va desde 'Casi nunca' hasta 'Casi siempre'. Este cuestionario mide la desregulación emocional, la severidad, disfuncionalidades y deficiencias en el proceso de regulación emocional, las cuales están agrupados en cinco factores con una consistencia interna de todas las subescalas: α= .71-.88 y su adaptación refiere alfa un α general de .90.

A. Conciencia: se refiere a las dificultades para reconocer y darse cuenta de las propias emociones (α = .62).
B. Impulsividad: alude a las dificultades para controlar el propio comportamiento en contextos de alta intensidad emocional (α = .81).
C. No aceptación: hace referencia a la reacción negativa frente a las propias respuestas emocionales, así como a las de los demás (α = .84).
D. Metas: obedece a la capacidad de actuar de manera efectiva hacia un objetivo, incluso en presencia de emociones negativas (α = .80).
E. Estrategias: implica el uso de las habilidades para modular las emociones de manera efectiva (α = .77).
F. Claridad: se refiere a la capacidad para identificar y diferenciar las emociones mientras se están experimentando (α = .71).

2. Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (Goldstein y Cols, 1980).

Adaptada por Rojas (1995) y validada por González (2002), en Ecuador, México y Perú. Consiste en un formulario de 50 items para autodiligenciamiento tipo Likert. Permite evaluar las habilidades sociales en adolescentes, la capacidad para comunicar sentimientos, actitudes, deseos u opiniones correctas de una manera apropiada, la cual está dividida en 6 categorías. El cuestionario presenta un coeficiente de consistencia interna de α= 0.95Conciencia: se refiere a las dificultades para reconocer y darse cuenta de las propias emociones (α = .62).

A. Habilidades Sociales Básicas Escuchar: iniciar una conversación, mantenerla, formular preguntas, expresar gratitud, presentarse, introducirse a otras personas y hacer elogios (α = .81).
B. Habilidades Sociales Avanzadas: Solicitar ayuda, participar activamente, dar instrucciones, seguir instrucciones, ofrecer disculpas y persuadir a los demás (α = .82).
C. Habilidades Relacionadas con los Sentimientos: Reconocer los propios sentimientos, expresarlos, comprender los sentimientos de los demás, manejar la ira de otros, mostrar afecto, gestionar el miedo y auto-recompensarse (α = .80).

D. Habilidades Alternativas a la Agresión: Pedir permiso, compartir, ofrecer ayuda, negociar, practicar autocontrol, defender derechos, responder a bromas, evitar conflictos y abstenerse de peleas (α = .80).
E. Habilidades para Afrontar el Estrés: Expresar una queja, responder a críticas, mostrar deportividad después de un juego, manejar sentimientos de vergüenza, enfrentar la exclusión, apoyar a un amigo, resistir persuasiones, manejar el fracaso, lidiar con mensajes contradictorios, responder a acusaciones, prepararse para conversaciones difíciles y manejar la presión del grupo (α = .82).
F. Habilidades de Planificación: Tomar decisiones realistas, identificar la causa de un problema, establecer metas, evaluar habilidades personales, recopilar información relevante, resolver problemas según su prioridad, tomar decisiones efectivas y mantener la concentración en una tarea (α = .80).

3.5 Procedimiento

La participación en el estudio fue voluntaria. En primer lugar, se solicitó a las directivas de las instituciones educativas la autorización para llevar a cabo la investigación, informándoles acerca de los objetivos del estudio y las características de los instrumentos a aplicar. Una vez obtenida la autorización institucional, se envió a las madres y padres un correo electrónico con información detallada relacionada a la investigación, los objetivos del estudio, el consentimiento informado en formato PDF y el enlace al cuestionario digital dirigido a ellos (Cuestionario de Prácticas de Crianza - CPC-P), el formato digital facilitó el acceso y la participación de las madres y padres interesadas.

En un segundo momento, se realizó una invitación presencial a los estudiantes cuyos padres o madres habían firmado el consentimiento informado, se les explicó el propósito del estudio, los beneficios de su participación y las instrucciones para responder los cuestionarios. Se enfatizó que su participación también era completamente voluntaria, por lo que podían decidir si deseaban o no participar, independientemente de la decisión tomada por sus padres, por tanto, para formalizar su participación, antes de iniciar el

cuestionario, los estudiantes accedieron a un formulario de asentimiento informado, el cual debían aceptar para continuar.

La institución habilitó espacios durante la jornada escolar para la aplicación virtual de los instrumentos, la cual tomó aproximadamente 20 minutos, durante el proceso, se brindó acompañamiento para resolver dudas y garantizar un ambiente adecuado. Se indicó a los estudiantes que debían responder todos los ítems prestando atención y seleccionando las alternativas que mejor los representaran. Se les recordó que no existían respuestas correctas o incorrectas, y que lo más importante era responder con honestidad.

Finalmente, se tiene la intención de socializar con cada institución educativa los resultados generales del estudio una vez finalizado el análisis, como muestra de agradecimiento por su colaboración.

3.5.1 Análisis de datos

La presente tesis realiza dos tipos de análisis con los datos recolectados: análisis descriptivo y análisis inferencial.

El primero, de carácter descriptivo, se efectuó una exploración descriptiva de las variables incluidas en el estudio y se evaluó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Asimismo, se verificaron los supuestos de normalidad con el fin de asegurar la pertinencia del modelo estructural. Para esta etapa, se utilizó el software IBM® SPSS® Statistics versión 22 (IBM Corp., 2013).

El segundo, de carácter inferencial, se implementó un análisis confirmatorio mediante Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), utilizando el software IBM® SPSS® Amos versión 22 (IBM Corp., 2013). Esta técnica permitió evaluar simultáneamente las relaciones entre la variable exógena (prácticas de crianza) y la variable endógena (habilidades sociales), así como el rol mediador de la regulación emocional. De esta forma, se contrastaron las hipótesis planteadas con base en el modelo teórico propuesto.

3.6 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la presente investigación, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Humanas. El estudio se llevó a cabo conforme a las buenas prácticas de investigación, fundamentadas en los principios de honestidad, responsabilidad y rigor científico. Asimismo, se atendieron los lineamientos establecidos por la American Psychological Association (2016) para investigaciones con familias con hijos adolescentes. Además, se consideraron las recomendaciones de la Universidad Nacional de Colombia (2019) en relación con el uso ético y responsable de buenas prácticas en investigación.

Dado que la investigación involucra la participación de menores de edad, se ha ajustado a los marcos éticos y legales vigentes, garantizando el cumplimiento de las normativas aplicables para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en contextos de investigación.

- Constitución Política de Colombia (1991): Artículos 44 y 45, que establecen los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, entre ellos el derecho a la protección integral y a ser escuchados.
- Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia: En especial los artículos 7, 8, 17 y 31, que señalan el principio de interés superior del niño y las garantías para su participación, protección y desarrollo en todos los contextos, incluyendo el educativo e investigativo.
- Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud con seres humanos.
- Ley Estatutaria 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013: Que regulan la protección de datos personales, incluyendo la información sensible de menores de edad.

4. Resultados

En este capítulo se exponen los principales resultados obtenidos a partir del análisis de los datos, siguiendo una secuencia lógica que permite comprender de forma clara la información obtenida. En primer lugar, se describen las características sociodemográficas de los participantes, posteriormente, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables centrales del estudio: prácticas de crianza, regulación emocional y habilidades sociales. Finalmente, se expone el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM por sus siglas en inglés), por medio del cual se evaluaron las relaciones directas e indirectas entre las variables de estudio.

4.1 Análisis descriptivos de los participantes

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 240 díadas, integradas por madres o padres y sus hijos adolescentes, con edades entre 13 y 15 años, residentes en la ciudad de Bogotá. En cuanto a la composición de la muestra parental, 191 fueron madres (80 %) y 49 padres (20 %), la edad media fue de 41.12 años (DE = 7.1). Para describir el nivel socioeconómico de las familias, se utilizó el sistema de estratificación vigente en Colombia, el cual clasifica los hogares en estratos del 1 al 6, de acuerdo con las características físicas de la vivienda y su entorno, conforme a lo establecido en la Ley 142 de 1994. En este sistema, el estrato 1 representa el nivel socioeconómico más bajo y el estrato 6, el más alto. Según esta clasificación, el 15 % de las familias pertenecía al estrato 1, el 52 % al estrato 2, el 26 % al estrato 3 y el 7 % al estrato 4, dicha información se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Estrato de las madres y padres participantes

Estrato	N Padres	%
1	37	15 %
2	125	52 %
3	61	26 %
4	17	7 %
Total	240	100%

En cuanto a las edades y el sexo de los adolescentes participantes, tal como se muestra en la tabla 2, el 47 % de los adolescentes tenía 13 años al momento de la aplicación, el 30 % tenía 14 años y el 23 %, 15 años. La edad media fue de 13.76 años (DE = 0.81). Con respecto al sexo, el 54 % de los adolescentes se identificó como femenino y el 46 % como masculino.

Tabla 2

Edad y sexo de los adolescentes participantes

Variable	N datos	Porcentaje
	Edad	
13 años	111	46 %
14 años	73	31 %
15 años	56	23 %
Media	**Desviación estándar**	
13.76 años	DE = 0.81	
	Sexo	
Femenino	130	54 %
Masculino	110	46 %

En la tabla 3 se observa la distribución del grado escolar y tipo de colegio. El 46 % cursaba grado séptimo, el 16 % grado octavo y el 38 % grado noveno. Finalmente, en relación con la institución educativa, el 65 % de los participantes asistía a un colegio público y el 35 % a un colegio privado.

Tabla 3

Grado escolar y tipo de colegio de los adolescentes participantes

Variable	N datos	Porcentaje
	Grado escolar	
Séptimo	110	46 %
Octavo	38	16 %
Noveno	92	38 %
	Tipo de colegio	
Público	156	65 %
Privado	84	35 %

La edad media de los padres y madres participantes fue de 41.12 años (DE = 7.1). En la tabla 4 se evidencia la distribución por sexo y nivel educativo de estos participantes. El 80 % fueron madres y el 20 % padres. Respecto al nivel educativo reportado, el 9 % indicó haber cursado únicamente primaria, el 40 % alcanzó el nivel de bachillerato, el 16 % obtuvo formación técnica, el 2 % formación tecnológica, el 25 % contaba con título profesional, el 5 % había cursado una especialización y el 3 % tenía estudios de maestría.

Tabla 4

Sexo y nivel educativo de las madres y padres participantes

Variable	N datos	Porcentaje
	Sexo	
Femenino	191	80 %
Masculino	49	20 %
	Nivel educativo	
Primaria	22	9 %
Bachillerato	96	40 %
Técnico	38	16 %
Tecnológico	6	2 %
Profesional	60	25 %
Especialización	12	5 %
Maestría	6	3 %

4.2 Evaluación de los instrumentos

Antes de realizar los análisis inferenciales, se evaluaron las propiedades de los instrumentos utilizados. En primer lugar, se estimó la consistencia interna de cada uno mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Posteriormente, se examinó el comportamiento de las variables mediante estadísticos descriptivos y la verificación del cumplimiento del supuesto de normalidad.

4.2.1 Consistencia interna de los instrumentos

En este apartado se presentan los índices de confiabilidad obtenidos para cada uno de los instrumentos empleados en la evaluación de las variables del estudio. Para ello, se

calculó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach utilizando el programa IBM SPSS Statistics.

Tabla 5

Consistencia interna de los instrumentos

Instrumento	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
CPC	37	,810
DERS-E	36	,919
HHSS	50	,910

Nota: CPC= Cuestionario de prácticas de crianza, DERS-E= 1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español, HHSS= Lista de Chequeo de Habilidades Sociales

La tabla 5 presenta los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos para cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio, calculados con la muestra de la presente investigación. El Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC), compuesto por 37 ítems, obtuvo un alfa de Cronbach de ,810, lo cual indica una buena consistencia interna (Hair et al., 2019). La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E), con 36 ítems, alcanzó un alfa de ,919, lo que refleja una excelente confiabilidad interna. Finalmente, la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (HHSS), conformada por 50 ítems, presentó un alfa de ,910, igualmente dentro del rango de alta consistencia interna.

Estos resultados sugieren que los tres instrumentos utilizados en este estudio presentan niveles adecuados de confiabilidad para la evaluación de los constructos respectivos en la población analizada (George y Mallery, 2003).

4.2.2 Análisis de normalidad de las variables estudiadas

A continuación, se presentan los análisis descriptivos correspondientes a las variables estudiadas en padres, madres y adolescentes. Para evaluar el cumplimiento del supuesto de normalidad, se consideró el comportamiento de los estadísticos descriptivos, específicamente la proximidad entre los valores de la media y los coeficientes de asimetría (AS) y curtosis (K) cercanos a cero. En este sentido, se analizó la normalidad de los datos

mediante dichos coeficientes, tal como lo recomienda IBM Corp. (2023) en el manual de usuario de SPSS Statistics Base.

Asimismo, se parte de la comprensión de que la normalidad es una abstracción estadística difícil de alcanzar en el campo de las ciencias sociales, donde los datos empíricos tienden a presentar variaciones que se alejan de la distribución normal ideal (Blanca et al., 2013; Tabachnick y Fidell,2019). Considerando la complejidad que implica la recolección de datos en contextos aplicados, George y Mallery (2019) sugieren que, en lugar de aplicar exclusivamente pruebas formales como Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, es válido priorizar el análisis gráfico y la inspección de los coeficientes de asimetría y curtosis, siempre que las desviaciones no sean severas. Esta estrategia permite preservar el valor de la información recolectada sin comprometer la validez de los análisis posteriores.

4.2.3 Padres

Variable Prácticas de Crianza

En primer lugar, en la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos de las tres escalas evaluadas mediante el Cuestionario de Prácticas de Crianza - Versión Padres (CPC-P) (Aguirre, 20119): comunicación (TPCCMO), expresión de afecto (TPCEXA) y regulación del comportamiento (TPCRC). Las medias oscilan entre 37.01 y 43.86, con desviaciones estándar que van de 2.93 a 5.86, lo que sugiere una variabilidad moderada en las respuestas. Se evidencia que se obtuvo un puntaje mayor en la expresión de afecto ($\bar{x}$= 43.8), mostrando una mayor capacidad para demostrar afecto y emociones a sus hijos, favoreciendo el vínculo paterno-filial (Aguirre, 2019). Por el contrario, se evidencia una menor puntuación ($\bar{x}$= 37) en la escala de comunicación, lo que sugiere en una falta de diálogo.

Tabla 6

Descriptivos de las variables de Prácticas de Crianza

	M	**DE**	**AS**	**K**
TPCCMO	37,013	3,9149	-0,666	0,236
TPCEXA	43,863	5,859	-0,54	0,195
TPCRC	42,25	2,9394	-0,444	-0,032

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar, As= Asimetría, K= Curtosis

En cuanto a los indicadores de normalidad, se observa que los valores de asimetría (AS) y curtosis (K) se encuentran cercanos a cero en todas las variables, es decir, dentro de los rangos aceptables (entre -1 y 1), lo que indica una distribución aproximadamente simétrica.

4.2.4 Adolescentes

Variable Regulación emocional

En la Tabla 7 se presentan los estadísticos descriptivos de la regulación emocional de los seis componentes evaluados mediante la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) (Gratz y Roemer, 2004), que corresponden a Conciencia (INV_TREC), Impulsividad (INV_TREI), No aceptación (INV_TRENA), Objetivos (INV_TREM), Claridad (INV_RECD) y Estrategias (INV_REET), estos valores de la media no sugieren desviaciones graves.

Allí, se muestra que los adolescentes obtuvieron una mejor puntuación en la dimensión de estrategias ($\bar{x}$=18.54), mostrando un efectivo acceso y uso de estrategias eficaces para regular las emociones cuando se requiere (Blancas et al., 2024). De manera contraria, se obtuvo una menor puntuación en la subescala de Objetivos ($\bar{x}$= 11.17),

evidenciando una baja capacidad para regular las emociones cuando se experimenta un malestar emocional conforme a las propias metas.

Tabla 7

Descriptivos de las variables de Regulación Emocional

	M	**DE**	**AS**	**K**
INV_TREC	12,79	5,857	-0,105	-0,849
INV_TREI	16,82	5,657	-0,699	-0,359
INV_TRENA	17,24	7,369	-0,439	-0,563
INV_TREM	11,17	5,29	-0,17	-0,905
INV_RECD	11,79	4,386	-0,735	2,063
INV_REET	18,54	6,188	-0,55	-0,421

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar, As= Asimetría, K= Curtosis

Respecto a los descriptivos, se observa que los valores de asimetría (AS) y curtosis (K) se mantienen dentro de rangos aceptables para asumir una distribución aproximadamente normal. Todos los valores de asimetría están entre -0.735 y -0.105, y los de curtosis entre -0.905 y 2.063. Aunque el valor de curtosis de la dimensión INV_RECD supera ligeramente el límite superior comúnmente aceptado (±2), se considera manejable para análisis paramétricos en muestras grandes (George y Mallery, 2018; Hair et al., 2019).

Variable Habilidades sociales

Finalmente, para la variable de habilidades sociales, se analizaron las seis dimensiones evaluadas mediante la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein y cols. (1980) las cuales comprenden: Habilidades Sociales Básicas (THSPH), Habilidades Sociales Avanzadas (THSHAZ), Habilidades Relacionadas con los Sentimientos

(THSRS), Habilidades Alternativas a la Agresión (THSHA), Habilidades para Afrontar el Estrés (THSFE) y Habilidades de Planificación (THSHP).

En la tabla 8 se evidencia que los adolescentes tuvieron una mejor puntuación en aquellas habilidades para afrontar el estrés ($\bar{x}$ = 40.7), mostrando así la capacidad para afrontar el estrés en situaciones sociales desafiantes. Por el contrario, el valor más bajo en la media ($\bar{x}$= 20.23) correspondió a la dimensión de las habilidades sociales avanzadas, evidenciando dificultad para afrontar situaciones sociales complejas.

Tabla 8

Descriptivos de las variables de Regulación Emocional

	M	**DE**	**AS**	**K**
THSPH	27,871	4,7783	-0,087	-0,137
THSHAZ	20,233	3,6425	-0,107	-0,04
THSRS	22,567	4,6694	0,112	-0,174
THSHA	32,162	5,5864	0,004	-0,342
THSFE	40,7	7,5208	0,401	1,015
THSHP	29,142	5,0822	-0,334	0,489

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar, As= Asimetría, K= Curtosis

Respecto a los estadísticos descriptivos de las dimensiones de habilidades sociales, los valores de asimetría (AS) y curtosis (K) se encuentran en rangos aceptables, cercanos a cero. En particular, la asimetría varía entre -0.334 y 0.401, y la curtosis entre -0.342 y 1.015, lo cual indica que las distribuciones de las variables no presentan sesgos marcados ni colas extremas, y pueden considerarse aproximadamente simétricas.

4.3 Análisis inferencial con el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales

En un primer momento se planteó el modelo teórico establecido por la indagación conceptual, en donde se visualizaron las relaciones teóricas sustentadas por las diferentes variables, permitiendo estudiar las relaciones entre los datos, esta representación gráfica se evidencia en el apartado de hipótesis. Así pues, se presenta el modelamiento de ecuaciones estructurales conformado por las variables: prácticas de crianza, regulación emocional y habilidades sociales, las cuales corresponden a las variables latentes representadas por óvalos, en tanto están conformadas por diferentes variables observables o dimensiones, que se encuentran representadas por rectángulos.

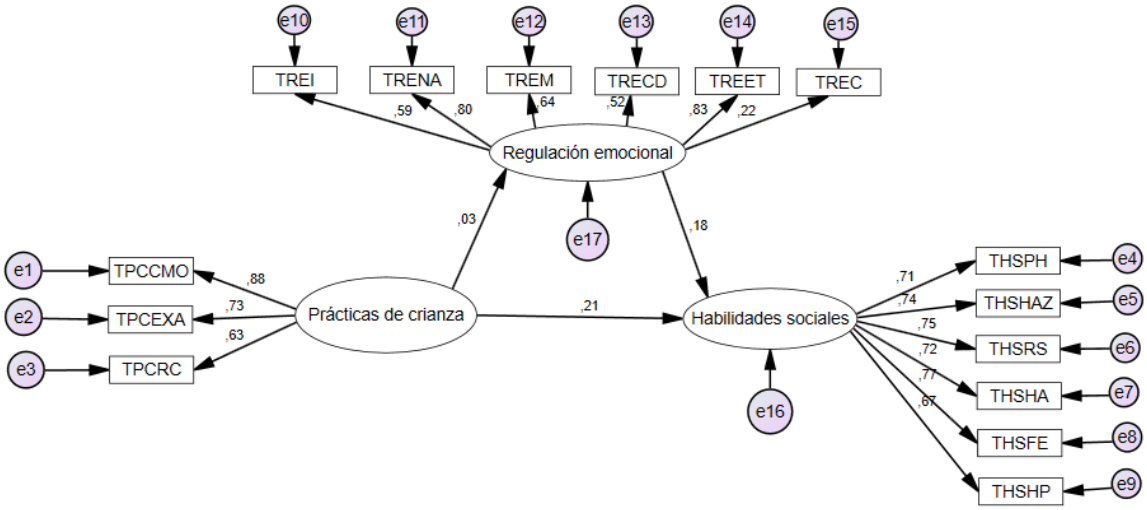
Las flechas indican la influencia de una variable sobre otra, y los valores que se visualizan corresponden a los coeficientes de regresión lineal entre dichas variables o valores beta (β), se establece que cuanto más cercanos estén a 1 o -1, será más fuerte el efecto. Los errores de medición, por su parte, están representados en círculos y reflejan la porción de varianza que no es explicada por la variable latente (Hair et al., 2019). El programa empleado para el modelamiento fue AMOS, ampliamente utilizado en el análisis SEM. En este caso, los valores de significancia estadística se interpretaron con base en el criterio convencional de $p < .05$. Aunque en las representaciones graficas que aquí se muestran, este valor no aparece de forma explícita, sí constituye un indicador relevante en la interpretación de los reportes. En este sentido, un valor de $p < .05$ indica significancia estadística, mientras que un valor $p > .05$ señala ausencia de significancia.

Durante el proceso de validación del modelo teórico propuesto, se llevaron a cabo dos análisis con Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM). En un primer momento se realizó la estructura que incluye a la izquierda las prácticas de crianza como variable exógena, la regulación emocional como mediadora y a la derecha las habilidades sociales como variable endógena, incluyendo todas las dimensiones que componen las variables observables (Figura 2).

La mayoría de los indicadores presentaron valores significativos y robustos, no obstante, un indicador asociado al constructo de regulación emocional, (TREC), presentó

una carga notablemente más baja (.22) en comparación con el resto de los ítems del constructo. Este resultado sugiere una menor contribución a la medición del constructo latente y, por tanto, inconsistencias en términos de validez convergente.

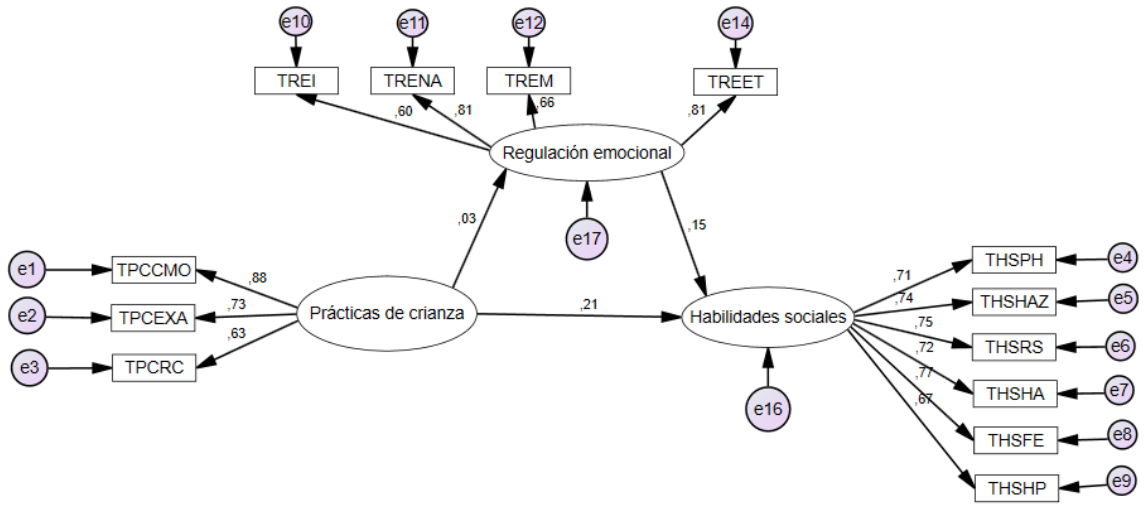
Figura 2
Modelo inicial



Con base en estos resultados y en línea a criterios teóricos y empíricos, se procedió a reespecificar el modelo mediante la eliminación de la variable observable TREC (carga = .22), sin embargo, aún se presentaron inconsistencias, por lo que, en un segundo momento, también se excluyó TRECD (carga = .52). Esta decisión se fundamentó en la necesidad de depurar la variable observable de regulación emocional para incrementar su consistencia interna y la parsimonia del modelo general.

El modelo final (Figura 3) conservó únicamente los indicadores con mayor peso factorial para cada constructo y mostró una mejora en todos los indicadores globales de ajuste. Estos valores no solo evidencian un mejor ajuste del modelo a los datos, sino que además indican una mejora respecto al modelo inicial, traduciéndose en una representación más eficiente y coherente de las relaciones estructurales propuestas.

Figura 3
Modelo final



En este último modelo, los indicadores de regulación emocional conservaron cargas factoriales significativas y altas (≥ .60), lo que respalda su relevancia para la medición del constructo. Asimismo, los indicadores de prácticas de crianza y habilidades sociales se mantuvieron estadísticamente significativos, confirmando la validez y solidez del modelo teórico propuesto. En resumen, tras la re especificación de la escala de regulación emocional, el modelo estructural evaluado muestra un ajuste aceptable, permitiendo una interpretación coherente y teóricamente sustentada de las relaciones entre prácticas de crianza, regulación emocional y habilidades sociales en adolescentes.

Ahora bien, este modelo mostró un ajuste adecuado a los datos, con índices de bondad de ajuste dentro de los rangos comúnmente aceptados: CMIN= 108,03; DF = 62; CMIN/DF = 1,742, lo cual indica un buen ajuste (valores inferiores a 2 se consideran excelentes, y por debajo de 3, aceptables; Kline, 2016).

En cuanto a los índices de ajuste comparativo, se obtuvieron los siguientes valores: NFI = .914, IFI = .961, TLI = .951, CFI = .961, y RFI = .891. Aunque el RFI se encuentra ligeramente por debajo del punto de corte sugerido (.90), este resultado no compromete el

ajuste general del modelo debido a que está respaldado por otros índices robustos como el CFI y el TLI, ambos superiores a .95.

Respecto a la validez convergente, todas las cargas factoriales de las variables observadas sobre sus respectivos factores latentes fueron significativas y mayores a .60, lo cual indica una buena representación de los constructos teóricos en las variables observadas.

En tal sentido, cuando se utiliza una técnica multivariada como el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales, la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas a priori, depende del nivel de significancia estadística. Como se mencionó anteriormente, el valor beta (β) indica la fuerza y la dirección de la relación entre dos variables, cuanto más cercano a 1 (en valor absoluto), mayor es la fuerza de la asociación. En cuanto al nivel de significancia (p), se considera que una relación es estadísticamente significativa cuando $p < .05$, mientras que valores superiores a .05 indican que la relación no es significativa (Hair et al., 2019).

Asimismo, una de las ventajas de SEM es que permite evaluar de forma simultánea todas las hipótesis del modelo, examinando tanto relaciones directas, como indirectas entre las variables involucradas (Escobedo et al., 2016). Como resultante del modelo final obtenido (Figura 3), se obtuvo que las prácticas de crianza sí predijeron de manera significativa a las habilidades sociales ($\beta = .21$, $p = .007$), lo que sugiere que un entorno de crianza más positivo está asociado con una mayor presencia de conductas sociales adaptativas. Este resultado respalda la hipótesis 1 planteada (H1) que sostiene que las prácticas de crianza tienen un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de los adolescentes.

Por otra parte, la relación entre regulación emocional y habilidades sociales fue también significativa ($\beta = .15$, $p = .04$), en la dirección esperada, esto indica que una mejor regulación emocional está asociada con mayores habilidades sociales, aceptando la hipótesis 2 (H2), que refirió que la regulación emocional tiene un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de los adolescentes.

Finalmente, se rechazó la hipótesis 3 (H3) que se planteó previamente, la cual indicó que las prácticas de crianza tienen un efecto indirecto sobre las habilidades sociales, con la contribución de la regulación emocional, pues, los resultados del análisis estructural

indican que la relación entre prácticas de crianza y regulación emocional no fue significativa ($\beta = .03$, $p = .65$), lo cual indica que, en este modelo, las prácticas de crianza no explican directamente la regulación emocional.

5. Discusión

La presente investigación tuvo como problema principal identificar el efecto de las prácticas de crianza, específicamente aquellas orientadas a la comunicación, la expresión de afecto y la regulación del comportamiento, en las habilidades sociales de los adolescentes, considerando el papel mediador de la regulación emocional en esta relación.

En cuanto a los hallazgos obtenidos, los resultados muestran, en primer lugar, relaciones significativas entre las prácticas de crianza y las habilidades sociales, así como entre la regulación emocional y las habilidades sociales. En este sentido, se encontró que, a mayores puntajes en prácticas de crianza, se observan mayores niveles de habilidades sociales en los adolescentes. De igual manera, una mayor capacidad para regular las emociones se asocia con un mejor desarrollo de habilidades sociales.

Sin embargo, en relación con la mediación propuesta, no se halló evidencia de un efecto indirecto de las prácticas de crianza en las habilidades sociales a través de la regulación emocional, toda vez que no se identificó una relación significativa entre las prácticas de crianza y la regulación emocional, lo cual impide afirmar que se de en la muestra de la investigación la mediación planteada. A continuación, se detallan los resultados.

5.1 Efectos directos

5.1.1 Prácticas de Crianza y Habilidades Sociales

Como primer hallazgo, y en congruencia con la aceptación de la primera hipótesis planteada, esta investigación comprobó que las prácticas de crianza tienen un efecto directo y significativo en las habilidades sociales en los adolescentes. Este resultado

coincide con lo planteado por Mario (2024), quien afirma que las prácticas parentales caracterizadas por una alta exigencia y alta capacidad de respuesta, favorecen el desarrollo de habilidades sociales, promoviendo en los adolescentes una mayor competencia social, empatía y relaciones saludables con sus pares, por el contrario, una crianza desinteresada tiende a generar déficits en estas áreas.

Por otro lado, Chala (2023) y Webb y Baer (1995) señalaron que una dinámica familiar disfuncional puede dificultar el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes, es decir, la crianza en un entorno familiar no armónico, puede influir en problemas sociales, como el consumo de sustancias psicoactivas. De este modo, una crianza negativa impacta de forma negativa en la capacidad de los hijos para adquirir y consolidar habilidades sociales, lo cual se refleja en el presente estudio.

Cui et al. (2002) y Vagos y Carvalhais (2020) también encontraron que las conductas parentales caracterizadas por el apoyo y el afecto hacia los hijos promueven que los adolescentes adopten comportamientos similares hacia sus pares, mostrando la importancia de la calidad en las relaciones con los padres como un factor clave para fomentar vínculos saludables fuera del contexto familiar. En contraste, una crianza basada en la hostilidad tiende a reproducirse en las relaciones con pares, lo cual coincide con lo evidenciado en esta investigación, donde se comprobó que las prácticas de crianza tienen un efecto directo en la manera en que los adolescentes construyen sus interacciones sociales.

Los hallazgos de esta investigación también coinciden con lo reportado por Lev-Wiesel y Rotem (2012), quienes, en un estudio con 1115 estudiantes, determinaron que una crianza basada en el castigo físico y emocional se asociaba con mayores niveles de rechazo social y experiencias interpersonales negativas con los pares. Estas experiencias, a su vez, generan dificultades en la construcción de vínculos significativos y en el desarrollo de habilidades sociales, lo que conduce a un déficit en el área social (Harris et al., 2022). En contraste, el apoyo parental se vincula con relaciones más cercanas y positivas durante la adolescencia.

La influencia de los padres y sus prácticas de crianza, inciden directamente en cómo los adolescentes establecen y manejan sus relaciones interpersonales, de modo que,

Engels et al. (2002) señalaron que las prácticas de crianza se relacionan directamente con las habilidades sociales, las cuales, a su vez, median en el desarrollo de otras competencias como la autonomía (Aguirre-Dávila et al., 2021) y la receptividad. Este hallazgo, refuerza la premisa del presente estudio, pues, la manera en que los padres se vinculan con sus hijos, tiene un efecto directo en la adquisición y el fortalecimiento de las habilidades sociales durante la adolescencia.

Finalmente, los entornos familiares en los que se evidencia conflicto, agresión e ira tienden a generar consecuencias negativas en el ámbito social de los adolescentes y derivar en problemas interpersonales con los pares, tales como, comportamientos antisociales (Liu et al., 2019), dificultades en el autocontrol, rechazo por parte de compañeros y relaciones problemáticas en otros contextos sociales, incrementando el riesgo de desarrollar dificultades significativas en el ámbito social. En contraste, los entornos familiares caracterizados por la calidez y afecto favorecen el desarrollo de habilidades sociales y fomentan interacciones sociales positivas (Pavlova et al., 2016). Este resultado coincide con lo evidenciado en el modelo de esta investigación, en el que se comprobó que las prácticas de crianza ejercen un efecto directo en las habilidades sociales, reforzando la importancia de la calidez y el afecto como factores protectores para el desarrollo social en la adolescencia.

5.1.2 Regulación Emocional y Habilidades Sociales

De acuerdo con los resultados obtenidos, y en consonancia con la segunda hipótesis de esta investigación, se comprobó que la regulación emocional tiene un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de los adolescentes. Este hallazgo confirma que la capacidad para gestionar las emociones constituye un recurso fundamental en la interacción social durante esta etapa del desarrollo.

Diversos estudios respaldan este resultado, al respecto, Sahi et al. (2023) encontraron que la regulación emocional predice la competencia social futura y permite enfrentar de manera más efectiva las dificultades en la participación en contextos sociales. Lo anterior coincide con lo hallado en esta investigación, en la que se evidenció que una mayor capacidad de autorregulación emocional se asocia con un mejor desenvolvimiento

social, mostrando además que las relaciones interpersonales positivas refuerzan dichas capacidades emocionales. En la misma línea, Chervonsky y Hunt (2019) plantearon que la capacidad para regular las emociones y el uso de estrategias específicas de regulación actúan como factores protectores frente a experiencias sociales negativas, lo que refuerza la relevancia de este hallazgo y posiciona a la regulación emocional como un elemento clave en el bienestar social de los adolescentes.

Otros estudios complementan esta visión, pues, Cheng et al. (2024) reportaron que la regulación emocional se asocia positivamente con la responsabilidad social, entendida como compromiso cívico, adaptación en las relaciones interpersonales y promoción del comportamiento prosocial. Este resultado es consistente con los de esta investigación, al resaltar cómo las habilidades emocionales facilitan la participación activa y adaptativa en escenarios sociales. Asimismo, Modecki et al. (2017) encontraron que las deficiencias en la regulación emocional se relacionan con problemas de conducta externalizantes, destacando que fortalecer estas capacidades es fundamental para disminuir comportamientos disfuncionales y favorecer respuestas adaptativas ante tensiones sociales. Esto coincide con lo evidenciado en este estudio, al mostrar que una baja capacidad de gestión emocional limita la adquisición de conductas sociales adaptativas, mientras que un adecuado procesamiento y gestión emocional permite afrontar de manera más efectiva las exigencias del entorno.

En la misma línea, Daniel et al. (2020) señalaron que la regulación emocional puede actuar tanto como factor protector como de riesgo, dependiendo de la calidad de las estrategias empleadas. De igual modo, Andrews et al. (2020) mostraron que el rechazo social incrementa la hipersensibilidad y la probabilidad de comportamientos de riesgo, mientras que Herd y Kim-Spoon (2021) concluyeron que experiencias negativas con los pares, como la victimización, dificultan la regulación emocional. Estos hallazgos refuerzan los resultados de este estudio al evidenciar que una regulación emocional deficiente puede limitar el desarrollo de las habilidades sociales y deteriorar las interacciones con los pares.

Finalmente, Matchett et al. (2020) evidenciaron correlaciones consistentes entre la regulación emocional y la competencia social, al mostrar que el uso eficaz de estrategias emocionales predice el comportamiento social y la participación idónea en entornos

interpersonales. Estos resultados se alinean con lo hallado en esta investigación, subrayando que el fortalecimiento de la regulación emocional constituye una vía para consolidar competencias sociales más sólidas en la adolescencia.

En síntesis, la evidencia empírica y los resultados de este estudio confirman que la regulación emocional es un predictor fundamental de las habilidades sociales en la adolescencia. Un manejo adecuado de las emociones favorece la construcción de vínculos interpersonales saludables y el bienestar social, mientras que las dificultades en este ámbito incrementan la vulnerabilidad a problemas conductuales y sociales. Lo anterior resalta la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las capacidades emocionales como un recurso esencial para la adaptación social positiva en los adolescentes.

5.2 Efectos indirectos

5.2.1 Prácticas de crianza y habilidades sociales mediados por la regulación emocional

En este estudio no se encontró un efecto indirecto significativo de las prácticas de crianza sobre las habilidades sociales a través de la regulación emocional, lo que llevó al rechazo de la tercera hipótesis planteada. Aunque investigaciones previas señalan que las prácticas de crianza inciden de manera significativa en la regulación emocional de los adolescentes (Betancourth et al., 2021; Espinosa et al., 2020; Herd et al., 2022: Morris et al., 2017), los hallazgos de la presente investigación no confirman este efecto directo.

Por ejemplo, Espinosa et al. (2020) y Losada et al. (2020) coinciden en que, la guía por parte de padres fomenta directamente la capacidad de los hijos para expresar y manejar emociones, sin embargo, en la muestra de este estudio no se midió la calidad de las interacciones familiares más allá de las dimensiones medidas, es decir, la presencia de variables como niveles elevados de estrés familiar o la propia habilidad de los padres para regular sus emociones, lo que pudo modificar ese posible efecto.

En línea con lo anterior, Gómez y Acosta (2021) señalan que las experiencias emocionales de las madres, especialmente si ellas han vivido situaciones adversas en su infancia (Barros et al., 2015) pueden afectar tanto su propia regulación emocional como la

forma en que ejercen la crianza, dificultando así la transferencia de estrategias reguladoras a los hijos. De manera semejante, en este estudio no se midió el estado emocional, ni los posibles conflictos internos de los padres, pudo haber quedado fuera parte de la explicación.

Asimismo, Herd et al. (2022) encontraron que cuando la crianza negativa disminuye con el tiempo, los adolescentes mejoran su capacidad de regular las emociones, no obstante, en este estudio no se midió cómo cambiaban las prácticas parentales a lo largo de los meses o años, por tanto, esa evolución no quedó reflejada en este análisis. Además, Betancourth et al. (2021) y Bolívar et al. (2022) señalan que la falta de apoyo constante de los padres puede provocar problemas en la regulación emocional, pero teniendo en cuenta que esta investigación fue transversal, no se evaluó esa continuidad en el tiempo.

Los hallazgos de Hale et al. (2023) muestran que, en la adolescencia, la influencia emocional de los iguales puede rivalizar con la de los padres, dado que, las relaciones interpersonales entre pares tienen mayor incidencia en la regulación emocional de los adolescentes, en comparación con la influencia ejercida por los padres. Es posible que los adolescentes incluidos en este estudio estén recibiendo una mayor interacción con pares, es decir, una mayor socialización emocional de sus amigos que de sus progenitores, lo cual reduciría el peso de las prácticas parentales en su regulación emocional, por tanto, esta competencia entre contextos de influencia podría haber debilitado el efecto mediador esperado.

Así bien, los resultados obtenidos en esta tesis encuentran respaldo en el trabajo de Lengua y Kovacs (2005), quienes argumentan que la crianza no siempre impacta directamente el desarrollo de la regulación emocional, ya que, la influencia de las prácticas parentales está moderada en gran medida por el temperamento de los hijos. En su estudio, observaron que, particularmente en niños con características temperamentales asociadas a una buena autorregulación emocional y conductual, las prácticas de crianza tendían a ser menos restrictivas o controladoras. Esto sugiere que, el temperamento de los hijos puede condicionar la manera en que los cuidadores ejercen la crianza, dado que ciertos rasgos, como una mayor capacidad de autorregulación, pueden facilitar interacciones más positivas y reducir la orientación a ejercer prácticas disciplinarias más coercitivas.

Es decir, cuando los hijos presentan un temperamento más regulado, la influencia de la crianza en su regulación emocional puede resultar menos significativa. En estos casos, más que una relación lineal entre crianza y regulación emocional, lo que se evidencia, es una interacción entre ambos factores, en la que el temperamento también contribuye en el ajuste psicosocial, incluyendo las habilidades sociales. Esto sugiere que, no todos los adolescentes están influenciados de la misma manera por las prácticas de crianza (Hajal y Paley, 2020), lo cual puede explicar porque, en la muestra de este estudio, la regulación emocional no medió significativamente la relación entre crianza y habilidades sociales.

En línea con lo anterior, Eisenberg et al. (2005) reportaron que, en niños con alta capacidad autorregulatoria, la relación entre prácticas de crianza positiva y la presencia de problemas de conducta era menos significativa. Este hallazgo sugiere que ciertos rasgos temperamentales, como el esfuerzo de control, pueden funcionar como un factor de protección independiente, por lo tanto, los niños con mayores recursos autorregulatorios muestran un ajuste conductual favorable incluso en contextos parentales menos positivos, lo cual refuerza la interpretación de que la autorregulación modera el impacto de las prácticas parentales.

Por su parte, en un estudio metaanalítico, Zinsser et al. (2021), señalaron que, si bien las prácticas de crianza caracterizadas por la calidez y apoyo, pueden tener efectos positivos en el desarrollo emocional, este impacto específico tiende a ser limitado, e incluso no significativo en muchos casos. De manera que, aunque se reconoce que dichas prácticas pueden favorecer el desarrollo emocional y social, los efectos mediadores de la regulación emocional suelen ser pequeños o inconsistentes, lo que indica que existen otros factores que también desempeñan un papel importante en el desarrollo de esta habilidad.

Uno de los factores que podría explicar la ausencia de un efecto mediador significativo de la regulación emocional, es el papel de la sobreimplicación parental. Según Obradović et al. (2021), cuando los padres asumen un rol excesivamente controlador o protector, pueden limitar las oportunidades de sus hijos para desarrollar estrategias de autorregulación independientes, por lo cual, esta dinámica puede debilitar el vínculo esperado entre prácticas de crianza positivas y regulación emocional, lo que podría haber contribuido a la no significancia observada en la hipótesis mediacional.

Otra posible explicación se relaciona con la dimensión cultural de la crianza, Suma et al. (2024) sugieren que las prácticas parentales adquieren sentido y eficacia dentro de un marco cultural específico, por lo que sus efectos podrían no manifestarse de forma clara si no se consideran las normas y valores del contexto en que se ejercen. En este estudio, la diversidad cultural de los participantes no fue analizada a profundidad, lo que podría haber influido en la fuerza o claridad del efecto de la crianza en la regulación emocional y, por ende, en las habilidades sociales.

Apoyando estos hallazgos, Moilanen et al. (2018), en un estudio longitudinal, concluyeron que las prácticas de crianza mostraban efectos mínimos o no significativos en la regulación emocional de los adolescentes tras un año. Los resultados indicaron que esta influencia puede verse condicionada por variables individuales como los niveles iniciales de autorregulación del adolescente, la calidad de la relación padre-hijo, las prácticas de crianza ejercidas, lo que sugiere que el impacto de la crianza puede ser limitado o modulado por factores contextuales e individuales.

Cabe resaltar que, aunque la hipótesis que planteaba un efecto indirecto de las prácticas de crianza en las habilidades sociales, mediado por la regulación emocional, fue rechazada, es importante considerar que los resultados no significativos no implican necesariamente ausencia de efecto (Field, 2013). Diferentes estudios (Cohen, 1988; Hayes, 2013; Kline, 2016) señalan que los resultados no significativos pueden reflejar un bajo poder estadístico, esto significa que, la contribución de la crianza a la regulación emocional es sutil. Por tanto, no se descarta la posibilidad de un efecto real que no fue detectado por las condiciones estadísticas del estudio o la varianza compartida entre las variables, es decir, a una relación débil entre ellas que puede dificultar la detección estadística de efectos indirectos.

5.3 Limitaciones

A pesar del rigor metodológico de la presente investigación, se identificaron diversas limitaciones que pudieron haber afectado los resultados obtenidos.

En primer lugar, el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), si bien es una técnica estadística robusta y ampliamente utilizada, es particularmente sensible al tamaño muestral. La literatura especializada recomienda contar con un mínimo de 250 participantes para garantizar la estabilidad y fiabilidad del modelo, sin embargo, en esta investigación, la muestra fue inferior a ese umbral, lo que pudo limitar la potencia estadística y aumentar la posibilidad de errores tipo II, afectando así la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Por otra parte, es importante considerar que esta investigación se realizó únicamente en dos instituciones educativas de Bogotá, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras regiones del país. Las diferencias culturales, socioeconómicas y contextuales pueden influir considerablemente en las prácticas de crianza, la regulación emocional y las habilidades sociales de los adolescentes, de manera que, ampliar la muestra a diferentes contextos sería recomendable para investigaciones más exitosas.

Por último, el diseño transversal de este estudio constituye una limitación relevante, ya que impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Aunque se identificaron asociaciones significativas, no es posible determinar con certeza la dirección del efecto ni su evolución en el tiempo. De modo que, diseños longitudinales permitirían explorar cómo se desarrolla y transforma la influencia de las prácticas de crianza en la regulación emocional y, en consecuencia, en las habilidades sociales a lo largo del ciclo vital del adolescente.

6. Conclusiones y recomendaciones

En la presente investigación se identificó la influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales en adolescentes de 13 a 15 años, considerando el papel mediador de la regulación emocional. Los resultados, obtenidos mediante un análisis multivariado a través del modelamiento de ecuaciones estructurales, permitieron examinar las relaciones entre las prácticas parentales y aspectos propios de los adolescentes, aportando evidencia empírica en los vínculos directos e indirectos entre las variables del estudio.

Los hallazgos indicaron que, las prácticas de crianza ejercen un efecto directo y significativo sobre las habilidades sociales de los adolescentes, asimismo, la regulación emocional mostró un efecto directo y significativo en las habilidades sociales de adolescentes. No obstante, no se encontró evidencia de una relación indirecta entre las prácticas de crianza y las habilidades sociales mediada por la regulación emocional, lo cual sugiere la ausencia de un efecto mediador en este modelamiento específico.

Estos resultados permiten resaltar la importancia de prácticas de crianza basadas en la comunicación, la expresión del afecto y la regulación del comportamiento por medio de reglas claras, para fomentar habilidades sociales en los adolescentes, fundamentadas en una adecuada participación social, una competencia social idónea y comportamientos sociales que posibilitan las buenas relaciones con pares y una buena adaptación en entornos sociales, promoviendo la resolución de situaciones sociales desafiantes.

Asimismo, la investigación destaca el valor de las relaciones entre iguales como un factor clave para el fortalecimiento de competencias emocionales. La regulación emocional se presenta como una habilidad esencial para el despliegue de habilidades

sociales, lo cual, a su vez, favorece un mayor ajuste emocional y la capacidad de afrontar situaciones complejas con recursos personales, que refuercen tanto el bienestar social como emocional.

Aunque este estudio no evidenció un efecto mediador de la regulación emocional entre las prácticas de crianza y las habilidades sociales, es relevante considerar que existen otros factores que podrían intervenir en esta relación, como el temperamento de los adolescentes y las capacidades autorregulatorias previamente desarrolladas. Esto sugiere que, las prácticas de crianza no constituyen el único factor, ni el principal predictor de la regulación emocional, sino que ésta, se forma en contextos más amplios, como en el entorno social en el que se desenvuelve el adolescente y en las experiencias con pares.

En síntesis, se plantea la necesidad de ampliar la comprensión de las relaciones abordadas en esta investigación, mediante la inclusión de nuevas variables y contextos más diversos, con el fin de obtener una visión más completa de los efectos directos e indirectos asociados a las prácticas de crianza durante la adolescencia, una etapa caracterizada por importantes transiciones emocionales, cognitivas y sociales.

Finalmente, se destaca la importancia de promover, desde los contextos educativos, estrategias de orientación a padres y cuidadores sobre prácticas de crianza positivas, basadas en la comunicación, el afecto y la regulación del comportamiento, de modo que puedan asumir un rol más consciente en el desarrollo emocional y social de sus hijos. En consecuencia, se recomienda avanzar hacia modelos integradores que consideren múltiples factores individuales, familiares y contextuales para una comprensión más precisa del ajuste adolescente.

Referencias

Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y Prácticas de Crianza en la Familia. En E. Aguirre y J. Yáñez, *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 211-223. Universidad Nacional de Colombia. https://n2t.net/ark:/13683/pkHo/rbn

Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 223-243.

Aguirre, E. (2016). Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia. *Diálogos 5. Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 30-50.

Aguirre, E. (2000). Salud-enfermedad y alimentación en la vida cotidiana de los niños que inician la escuela. En E. Aguirre y E. Durán, *Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud.* (pp. 95-134). Colección CES, Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre, E., y Chávez, Y. A. (2022). Madres, transmisión cultural de la paz y orden discursivo sobre el cuidado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(3), 1-20. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4881

Aguirre-Dávila, E., Morales-Castillo, M. y Moreno-Vásquez, M. (2021) Parenting, autonomy and academic achievement in the adolescence, *Journal of Family Studies, 29*(1), 63-76, https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1871935

Alink, L. R., Cicchetti, D., Kim, J. y Rogosch, F. A. (2009). Mediating and moderating processes in the relation between maltreatment and psychopathology: Mother–child

relationship quality and emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37,* 831–843. https://doi.org/10.1007/s10802-009-9314-4

Anchico, A. y Menjura, M. (2023). Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de Caloto (Cauca). (Artículo de maestría). Universidad de Manizales, Caldas.

Andrews, J., Ahmed, S. y Blakemore, S. (2020). Navigating the Social Environment in Adolescence: The Role of Social Brain Development. *Journal Pre-proof.* https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.012

Bala, R., Sangwan, S., Rani, P. (2019). Significance of Social Skills among Adolescents. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 8(03), 2470-2474. https://doi.org/10.20546/ijcmas.2019.803.292

Barros, L., Goes, A. y Pereira, A. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia I Campinas I*, 32(2), 295-306. http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013

Bashir, N. y Peerzada, N. (2022). Social Competence: A Review Analysis. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, *5*(2), 259-265. https://doi.org/10.53555/jrtdd.v5i2.2555

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. 37 (4), 887-907

Bennett, C. (2021). The Problem of Expressive Action. *Philosophy, 96(*2), *277-300.* https://doi.org/10.1017/S0031819120000467

Bericat, E.(2012). Emociones. Sociopedia.isa. Editorial Arrangement of Sociopedia.isa. http://hdl.handle.net/11441/47752

Betancourth, P., Cruz, L., Ruiz, P. y Cendales, R. (2021). Relación entre prácticas parentales y regulación emocional en adolescentes. *Revisión sistemática.* https://hdl.handle.net/20.500.12495/9015

Betina, L. y Contini, N., (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. F*undamentos en Humanidades, XII*(23), 159-182. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009

Blanca, M., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. y Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema, 29*(4), 552-557. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383

Blancas, J., Arroyo, P., Quintana, E., Tupa, R. y Valencia, P. (2024). Escala de Dificultades en la Regulación Emocional: Análisis psicométrico de sus versiones breves en universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16*(2), 60-73

Bolívar, M., Ríos, S. y Avendaño, B. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. *Apuntes de Bioética 5*(2), 131-145. https://doi.org/apuntes.v5i2.796

Bonelli, M. A., Petruccelli, G., Melo, L. S., San Felice, M. S. B., Carlos, D. M., & Wernet, M. (2023). Circle of culture in supporting the identity process of adolescents: An action research. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 44*, e2022046. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.2022046.en

Bornstein, M. (2002). Parenting infants. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Children and parenting.* (2ª ed., Vol. 1, págs. 3-44). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Braz, A., Cómodo, C., Del Prette, Z., Del Prette., A. y Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de psicología, 31*(1), 77-84.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Siglo XXI de España Editores, S.A.

Carrillo, G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Castañeda-Alape, G. Castañeda, G., Lopez, Guerrera, S. (2023). Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes. *Inclusión y Desarrollo, 10*(2), 10–26.

Castillo, S., Sibaja, D., Carpintero, L. y Romero, K. (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en colombia: un estado del arte. *Búsqueda,* 2, 1-8.

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencia psicológica.,7* (1), 83 - 95.

Cenușă, M., & Turliuc, M. (2023). Parents' Beliefs about Children's Emotions and Children's Social Skills: The Mediating Role of Parents' Emotion Regulation. *Children, 10*(9). https://doi.org/10.3390/children10091473.

Chala, T. (2023). Socio-psychological problems of minors from single-parent families. *Theoretical and applied problems of psychology, 3*(62), 125-130. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-125-130

Chainé, S., Romero, V., Peña, M., Cervantes, F. y Gutiérrez, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. A*vances en Psicología Latinoamericana, 33*(1), 57-76. DOI: https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05

Chen, L., Chen, F., Bai, S., et al. (2025). Social-emotional competence among adolescents: A network approach to model relationships among social-emotional competence, emotion regulation, and anxiety.

Cheng, W. Y., Cheung, R. Y. M., & Chung, K. K. H. (2024). The role of family conflict and cohesion in adolescents' social responsibility: Emotion regulation ability as a mediator. *PLOS ONE, 19*(9), e0311265. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311265

Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Australian Journal of Psychology*, 71(1), 38–48. https://www.edubeing.com/resources/ChervonskyHunt2019.pdf

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Collins , A., & Laursen, B. (2004). Changing Relationships, Changing Youth Interpersonal Contexts of Adolescent Development. *The Journal of Early Adolescence, 24*(1), 55-62. https://doi.org/10.1177/0272431603260882

Cole, P., Michel, M., y Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73- 100.

Comino, M. y Raya A. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología, 32 (3), 271-280.*

Congreso de Colombia. (1994). Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41.433 del 11 de julio de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2759

Contini, E. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate 9. Psicología, cultura y sociedad.* http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/571/9Psico%2003.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Córdoba, J. (2014). Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes. (Tesis de maestría). Universidad Nacional De Córdoba, Argentina, Córdoba. https://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009

Cui, M., Conger, R. D., Bryant, C. M., & Elder, G. H., Jr. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social-contextual perspective. *Journal of Marriage and Family, 64*(3), 676–689. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00676.x

Cutrín, O., Maneiro, L., Chowdhury, Y., Kulis, S., Marsiglia, F., Gómez, J. (2022). Longitudinal Associations between Parental Support and Parental Knowledge on Behavioral and Emotional Problems in Adolescents. *Journal Youth Adolescence* ***51***, 1169–1180. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01559-0

Daniel, S. K., Abdel-Baki, R., & Hall, G. B. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of Child and Family Studies, 29*(7), 2010–2027. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01731-3

Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. ERIC Digest ED427896 (http://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm).

Del Prette, Z. A. P. y Del Prette, A. (2021). *Social Competence and Social Skills: A Theoretical and Practical Guide*. Springer.

Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion.* Jossey-Bass.

Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, Marital Conflict and Adjustment From Early- to Mid-Adolescence: Mediated by Adolescent Attachment Style? *Journal of Youth and Adolescence, 34(*2), 97–110. https://doi.org/10.1007/s10964-005-3209-7

Elizabeth, J. y González, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos, 17*(2), 39-66 http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S., Reiser, M., Murphy, B., Losoya, S., Guthrie, I. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development, 72*(4), 1112–1134.

Engels, R. C. M. E., Deković, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal, 30*(1), 3–18. https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.1.3

Espinosa, A., Mendoza., M. y Villalba, V. (2020). Prácticas parentales en la regulación emocional de adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 23*(1), 400-417. https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol23num1/Vol23No1Art19.pdf

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence. En L. Balter y C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), Child psychology: A handbook of contemporary issues (2nd ed., pp. 357–381). New York, NY: Psychology.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development, 76*(5), 1055–1071. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion, 20*(1), 98–104. https://doi.org/10.1037/emo0000638

England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L. & Gonzalez, A. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review*. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252

Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C. y Yapuchura, C. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Fletcher, A., Steinberg, L., & Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior:Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development, 75*(3), 781-796. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x

Flores, M., Morales, M., Cortés, M., Campos, M. y Díaz, R. (2019). Crianza materna y regulación emocional en adolescentes:diferencias asociadas al sexo. *Emerging Trends in Education,* 1(2). https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2781

Flores, M., Ordonez, J. & Chocho, Á. (2023). Estilos de crianza positivos y tendencias de conductas prosociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 7235-7256. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4960

Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development, 32*(4), 1227-1242. https://doi.org/10.1111/sode.12684

Fuentes, G., Lagos, R., González, M. & Castro, R. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). 8*(2), 17-33. https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.2.2942

Galambos, N., Barker, E., & Almeida, D. (2003). Parents do matter: Trajectories in Externalizing and Internalizing Problems in Early Adolescence. (B. Publishing, Ed.) *Child Development, 74*(2), 578-594. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402017

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Liberabit, 11(11), 63-74.

García, J. y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17(1), 76-82.*

George, D. y Mallery, P. (2019). IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference (16th ed.). Routledge.

Giraldo, E. (2015). Estudio de habilidades sociales en alumnos de ESO. Propuesta educativa para fomentar su práctica en CCNN de 1° de ESO y biología y geología de 3° de ESO. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Murcia.

Goldstein, A. (1980). Escala de evaluación de habilidades sociales. https://www.academia.edu/37172809/escala_de_evaluacion_de_habilidadessociales_biblioteca_de_psicometria

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Editorial Kairós, S.A. https://bit.ly/3xfYajX

Gómez, A., Correa, M. y González, J. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología. 35*(130), 49-73. https://doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958

Gómez, I., Penelo, E. y de la Osa, N. Estructura factorial e invariancia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en adolescentes españoles. Psicothema, 26 (3), 401-408. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72731656016

Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología.* 8(1), 96-117. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf

Gómez, Y. y Acosta, D. (2021). Ayudar y recibir ayuda de otros: precisiones sobre la regulación emocional interpersonal. *Perspectivas en Psicología, 17*(2). https://doi.org/10.15332/22563067.7080

Gontijo, D., Such, S. & Kummer, A. (2021). Toma de decisiones y habilidades sociales de niños con TDAH. *Revista Sul-Americana de Psicología, 8*(2), 93–103. https://doi.org/10.29344/2318650X.2.2550

Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1). https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Grecucci, A., Messina, I., Amodeo, L., Lapomarda, G., Crescentini, C., Dadomo, H., Panzeri, M., Theuninck, A. & Frederickson, J. (2019). A dual route model for regulating emotions: Comparing models, techniques and biological mechanisms. *Frontiers Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00930

Gross, J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and psychology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive,and social consequences. *Psychophysiological Research.* 39, 281–291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J., y Muñoz, R., (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*(2), 151–164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. En D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social skills across the life span*. 3–24. Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9

Gulməmmedova, E. (2025). Exploring Positive Parenting Skills in Adolescent Behavioral Development. Acta Globalis Humanitatis et Linguarum, 2(1). https://doi.org/10.69760/aghel.02500115

Gutiérrez, M., y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004

Hadi, I. (2021). peranan lingkungan keluarga (orang tua) terhadap perkembangan kepribadian anak. *MUSAWA,13*(2), 293-319. https://jurnal.uindatokarama.ac.id/index.php/msw/article/view/873/521

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson.

Hair, J., Hult, G., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3th ed.). SAGE.

Hajal, N & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, *56*(3), 403–417. https://doi.org/10.1037/dev0000864

Hale, M. E., Price, N. N., Borowski, S. K., & Zeman, J. L. (2023). Adolescent emotion regulation trajectories: The influence of parent and friend emotion socialization. *Journal of Research on Adolescence*, *33*(3), 735–749. https://doi.org/10.1111/jora.12834

Harris, K., Harris, C. & Dunkley, L. (2022). A longitudinal investigation of the effects of parental discipline strategies on social competence in early childhood. *Journal of Childhood, Education & Society*, *3*(2), 168-176. https://doi.org/10.37291/2717638X.202232155

Hasicic, C. (2018). Jóvenes y cuidado: un análisis sobre las prácticas de crianza y cuidado de padres varones de un barrio popular del Gran La Plata (Argentina). *Revista Latinoamericana,* Nº 50, 91-109. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v17n50/0718-6568-polis-17-50-00091.pdf

Hay, D. F. (2019). *Emotional development from infancy to adolescence. Pathways to emotional competence and emotional problems*. Routledge.

Hayes, A. (2013). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. *Journal of Educational Measurement, 51*(3), 335–337.

Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*(1), 141–163. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x

Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud, 19*(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001

Hoghughi, M. (2004). *HANDBOOK of PARENTING Theory and research for practice.* SAGE Publications

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development, 15*(6), 561–579. https://doi.org/10.1002/icd.478

Kemper, T. (1987) How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components. *American Journal of Sociology*, 93(2), 263–289. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.217

Klever, P. (2018). Goal Effectiveness and Family Functioning. *The American Journal of Family Therapy*, *46*(2), 195–212. https://doi.org/10.1080/01926187.2018.1461581

Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Kraiss, J., Klooster, P., Moskowitz, J. y Bohlmeijer, E. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 102. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152189

Lacunza, A. y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas, 3(1), 57-66.*

Lawler, E., and Thye, S. (1999) Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of Sociology,* 25, 217–244. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.217

Lee, H., Heller, A., Reekum, C., Nelson, B. y Davidson, R. (2014). El acoplamiento amígdala-prefrontal subyace en las diferencias individuales de la regulación emocional. *RET, Revista de Toxicomanías.* 72. https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/Ret72_1.pdf

Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(1), 21–38. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001

Levasseur, M., Lussier-Therrien, M., Lee, M., Raymond, É., Castonguay, J., Naud, D., Fortier, M., Sévigny, A., Houde, S., Tremblay, L. (2022). Scoping study of definitions of social participation: update and co-construction of an interdisciplinary consensual definition. *Age and Ageing, 51,* 1–13. https://doi.org/10.1093/ageing/afab215

Lev-Wiesel, R. & Sternberg, R. (2012). Victimized at Home Revictimized by Peers: DomesticChild Abuse a Risk Factor for Social Rejection. *Child and Adolescent Social Work Journal, 29(*203–220). https://doi.org/10.1007/s10560-012-0258-0

Li, N., Peng, J. & Li, Y. (2021). Effects and Moderators of Triple P on the Social, Emotional, and Behavioral Problems of Children: Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontier Psychology.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709851

Liu, T.-H., De Li, S., Zhang, X., & Xia, Y. (2019). The spillover mechanisms linking family conflicts and juvenile delinquency among Chinese adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 63*(16), 1–20. https://doi.org/10.1177/0306624X19842057

Losada, A., Caronello, M. y Estévez, P. (2020). Estilos parentales y Autorregulación Emocional Infantil Estudio de revisión narrativa de la literatura. *Redes 40.* 11-28. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12362/1/estilos-parentales-autorregulacion-emocional.pdf

Macklem, G. (2008). The Importance of Emotional Regulation in Child and Adolescent Functioning and School Success. En G. Macklem, Practitioner’s Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children. 1-9. Springer.

Mario, M. (2024). The influence of parenting patterns on the development of adolescent social relations. *International Journal of Humanities and Social Sciences Reviews, 1*(2), 1–10. https://doi.org/10.62951/ijhs.v1i2.26

Matchett, E., Ripple, M., Militar., M., Khalil, H., Scarborough, H., Ratcliff, K. y Hilton. C. (2020). Emotion Regulation and Social Participation in Childhood and Adolescence: Systematic Review. *International Journal of Autism & Related Disabilities, IJARD-138*. https://doi.org/10.29011/2642-3227.000038

McEwen, C. & Flouri, E. (2009). Fathers' parenting, adverse life events, and adolescents' emotional and eating disorder symptoms: the role of emotion regulation. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 18.* 206–216. https://doi.org/10.1007/s00787-008-0719-3

Madueño, P., Lévano, J. y Salazar, A. (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones, 8*(1).

Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(6), 652–665. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178

Márquez, M. & Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 20(2), 221-235.

McElhaney, K., Allen, J., Stephenson, J. y Hare, A. (2009). Apego y autonomía durante la adolescencia . En *Handbook of Adolescent Psychology.* (3rd ed)., Vol. 1,358-403). John Wiley & Sons.

Minuchin, S. y Fishman, H. (2004). *Técnicas de terapia familiar.* Editorial Paidós SAICF. https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/042d5ead5802c0aa81b54a43364df0d4.pdf

Moantă, M.-E. (2023*).* Dimensiuni teoretice ale autoreglării emoționale a personalității. *[*Conferința Internațională*] Psihologie. Educație. Știință.* 135–140. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă. https://doi.org/10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p135-140

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion regulation, coping, and decision making: Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child Development, 88*(2), 417–426. https://doi.org/10.1111/cdev.12734

Moilanen, K., Padilla-Walker, L. & Blaacker, D. (2018). Dimensions of Short-Term and Long-Term Self-Regulation in Adolescence: Associations with Maternal and Paternal Parenting

and Parent-Child Relationship Quality. *Journal of Youth and Adolescence.* https://doi.org/10.1007/s10964-018-0825-6

Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. Revista Colombiana de Psicología, 27, 137-160. https://doi.org/10.15446/ rcp.v27n2.66212

Morris, A., Criss, M., Silk, J. and Houltberg, B. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives.* 0(0), 1–6. https://doi.org/10.1111/cdep.12238

Morris, A., Cui, L., Criss, M., Houltberg, B. y Silk, J. (2014). Parental Psychological Control and Adolescent Adjustment: The Role of Adolescent Emotion Regulation. *Parenting: Science and Practice, 14*(1), 47-67, https://doi.org/10.1080/15295192.2014.880018

Morris, A., Silk, J, Steinberg, L., Myers, S. y Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development, 16*, 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Muñoz, A., Vargas, R., & Hoyos, J. (2016). Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análasis Factorial en una Muestra Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología, 19*(1), 233-244. https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10

Napolitano, C., Sewell, M., Yoon, H., Soto, C. & Roberts, B. (2021). Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education, 6*:679561. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561

Obradović, J., Sulik, M. J., & Shaffer, A. (2021). Learning to let go: Parental over-engagement predicts poorer self-regulation in kindergartners. *Journal of Family Psychology, 35*(8), 1160–1170. https://doi.org/10.1037/fam0000838

Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I., & Lopez, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 3*(1), 49- 56. https://revistas.um.es/analesps/article/view/23201/22481

Pacheco, M. y Osorno, G. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria, 38*(1), 101-116. http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7

Paley, B. & Hajal, N. (2022). Conceptualizing Emotion Regulation and Coregulation as Family-Level Phenomena. *Clin Child Fam Psychol Rev* **25**, 19–43 https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4

Paredes, J., Robalino, L., M., Vinueza, E. y Sánchez, A. (2023). Impacto de los estilos parentales sobre las habilidades sociales en adolescentes en tiempos de pandemia. *Anatomía Digital, 6(4.3), 120-142.* https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v6i4.3.2797

Paul, E. S., Sher, S., Tamietto, M., Winkielman, P., & Mendl, M. T. (2020). Towards a comparative science of emotion: Affect and consciousness in humans and animals. *Neuroscience and biobehavioral reviews,108,* 749-770. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.11.014

Pavlova, M., Silbereisen, S., Ranta, M. & Salmela-Aro, K. (2016). Warm and Supportive Parenting Can Discourage Offspring's Civic Engagement in the Transition to Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 45(11),* 2197–2217. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0511-5

Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). Habilidades sociales. *Editex.* https://n9.cl/fqw7j

Perez-Gramaje, A., Garcia, O., Reyes, M., Serra, E., & Garcia, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12,* 1-10. https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1

Pizarro, R. y Salazar, H. (2018). Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes trabajadores que asisten a dos escuelas públicas de Lima Metropolitana. *Revista Psicológica Herediana,* 11(2), 42-51. https://doi.org/10.20453/rph.v11i2.3628

Powers, A., & Casey, B. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant, Child, & Adolescent Psychotherapy, 14(1),* 3–15. http://dx.doi.org/10.1080/15289168.2015 .1004889

Qian, G., & Yufen, L. (2022). Parental psychological control and adolescent social problems: The mediating effect of emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry, 13,* 995211. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.995211

Quevedo, V., Andrade, A. y Perlaza, P. (2019). Las habilidades sociales en los albores de la adolescencia: un diagnóstico con escolares del centro Alejandro Játiva Martínez. *Revista*

Publicando, 7(23), 85-92. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2056.

Ramírez, A., Martínez, P., Cabrera, J., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi, E. y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522

Ramírez, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción psicológica*, 12(1), 65-78. http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314

Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, vol. 31(2), 167-177. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011

Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2.ª ed., pp. 187–202). The Guilford Press.

Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M. y Piovani, J. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivos argentinos de pediatría.* 104(3):203-209

Rodríguez, L., Russián, G. y Moreno, J. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología UCA*, 5(10). https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2496/2325

Rodríguez, V. y Amaya, C. (2019). Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de Santander. Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud, 51(3). https://doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019006

Roncallo, C., Sanchez, M. y Arranza, E. (2015). Vínculo materno-fetal: implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en atención temprana. *Escritos de Psicología, 8(2), 14-23.*

Rosas, A. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo de Conocimiento.* 6(4), 337-357. https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2565

Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion Regulation in Parenthood. *Developmental review: DR, 36,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008

Sahi, R. S., Eisenberger, N. I., & Silvers, J. A. (2023). Peer facilitation of emotion regulation in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 62*, 101262. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101262

Salsabila, N., Hapidin. & Hikmah. Hubungan peran orang tua dengan keterampilan sosial anak usia 5-6 tahun selama kegiatan belajar dari rumah (BDR). *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 2(*1), 36-42.

Salvia, A. y Tuñón, L. (2011). La primera infancia: importancia del proceso de crianza y socialización para el sano desarrollo. *Artículo de divulgación.* 12-15 https://www.aacademica.org/agustin.salvia/72

Shipman, K., Zeman, J., Nesin, A. y Fitzgerald, M. (2003). Children's Strategies for Displaying Anger and Sadness: What Works With Whom?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 100-122.

Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/06/la_adolescencia_y_su_interrelacion_con_el_entorno.pdf

Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion in Psychology, 44*,258-263. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023

Singh, P. (2024). Perceived parenting practices and health-risk behaviours among indian adolescents: The mediating role of emotion-regulation difficulties. *Journal of Child and Family Studies.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10826-024-02950-8

Sørlie, M.-A., Hagen, K. A., & Nordahl, K. B. (2021). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(Suppl 1), S69-S87. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492

Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent–Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of research on adolescence, 11*(1), 1–19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Steinberg, L. (2022). *Adolescence.* McGraw Hill.

Sugiarti, R., Erlangga, E., Suhariadi, F., Winta, M. V. I., & Pribadi, A. S. (2022). The influence of parenting on building character in adolescents. *Heliyon, 8*(5), e09349. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09349

Sullivan, T., Helms, S., Kliewer, W. y Goodman, K. (2009). Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotional Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents. *Social Development, 19 (1).* https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00531.x

Suma, K., Morton, L., Allen, K., & Caughy, M. O. (2024). Actively changing the narrative: An exploration of culturally grounded parenting and social skills. *Infant Mental Health Journal.* Advance online publication. https://doi.org/10.1002/imhj.22137

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using Multivariate Statistics (7th ed.). Pearson.

Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion, 20*(1), 115–119. https://doi.org/10.1037/emo0000635

Thompson, R. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development. 59*(2/3), 25-52. https://sedlpubs.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/192/2015/03/Thompson1994.pdf

Thompson, R. (2005). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 59(2/ 3), 25-52. 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Thompson, R., Virmani, E., Waters, S., Raikes, H., Meyer, S. (2012). The Development of Emotion Self-Regulation from: Handbook of Self- Regulatory Processes in Development. *New Directions and International Perspectives Routledge.*

Torres, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. (Tesis de maestría). Universidad de Granada, Granada.

Trower, P. (1995). Adult Social Skills: state of art and future directions. En W. O'Donohue, & L. Krasner (Orgs.). *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical techniques and applications* (pp.54-80).

Unicef (2021). La Crianza Durante la Adolescencia. *Guía Programática.* https://www.unicef.org/lac/media/29781/file/La-crianza-durante-la-adolescencia.pdf

Vagos, P. & Carvalhais, L. (2020) The Impact of Adolescents' Attachment to Peers and Parents on Aggressive and Prosocial Behavior: A Short-Term Longitudinal Study. *Frontier Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592144

Valencia, L. (2018). Las Prácticas Educativas Familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Encuentros, 16(1), 78-90.*

Valera, P., Chinchilla, T. y Murad, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Artículo de revisión. zona próxima.* http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a14.pdf

van Hoorn, J., Fuligni, A. J., Crone, E. A., & Galván, A. (2016). Peer influence effects on risk-taking and prosocial decision-making in adolescence: Insights from neuroimaging studies. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 10*, 59–64. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.007

Vergara, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*. 27, 22-33. https://doi.org/10.14482/zp.27.10980

Webb, J. & Baer, P. (1995). Influence of family disharmony and parental alcohol use on adolescent social skills, self-efficacy, and alcohol use. *Addictive Behaviors, 19*(2), 239–251. https://doi.org/10.1016/0306-4603(94)00054-3

Wolpe, J. (1958). Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. *Psychotherapy By Reciprocal Inhibition, 3*(4). 234-240.

Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain sciences, 9*(4), 76. https://doi.org/10.3390/brainsci9040076

Youngblade, L., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. y Novak, M. (2007). Risk and Promotive Factors in Families, Schools, and Communities: A Contextual Model of Positive Youth Development in Adolescence. *PEDIATRICS,* 119(1). https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H

Yu T., Ma, Z. & Zhang, Y. (2024) How does parental rearing patterns of children in upper primary school impact social withdrawal? A mediating effect of emotional regulation. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382104

Xie, Z. (2024). The Effects of Parenting Styles on Children's Emotional and Social Skill Development: The Mediating Role of Emotion Regulation Skills. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 84*(1), 382 - 388. https://doi.org/10.54254/2753-7048/3/2024505

Zimmer, M., Rudolph, J., Kerin, J. y Bohadana, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 46(*1) 63–82. https://doi.org/10.1177/01650254211051086

Zinsser, K. M., Gordon, R. A., & Jiang, X. (2021). Parents' socialization of preschool-aged children's emotion skills: A meta-analysis using an emotion-focused parenting practices framework. *Early Childhood Research Quarterly, 55,* 377–390. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.001

Zhang, X., Gatzke-Kopp, L. M., Fosco, G. M., & Bierman, K. L. (2020). Parental support of self-regulation among children at risk for externalizing symptoms: Developmental trajectories of physiological regulation and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, *56*(3), 528–540. https://doi.org/10.1037/dev0000794

Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2021). Parental factors and adolescent well-being: Associations between developmental trajectories. *Children and Youth Services Review, 127,* Article 106071. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106071

Anexo A: Cuestionario de Prácticas de Crianza

CPC-P

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS DE CRIANZA

Versión Padres

Información del padre que responde el cuestionario

Nombre: _____ **Apellidos:** _____

Edad: ☐☐ **Sexo:** M ☐ H ☐ **Ocupación:** _____

Nivel Educativo Alcanzado: Primaria ☐ Bachillerato ☐ Universidad ☐

Técnico ☐ Especialización ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐

Información de la niña

Edad: ☐☐

Colegio: _____ **Curso:** _____

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la forma como los padres actúan frente a sus hijas. Fíjese atentamente en cada una de ellas y piense en la alternativa que mejor describe su comportamiento. No hay respuestas correctas, lo más importante es su sinceridad.

- Las alternativas de respuesta son: **Nunca**, **Algunas veces**, **Muchas veces**, **Siempre**
- La alternativa que elija la debe marcar con una **(X)**

EJEMPLO

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	Explico a mi hija la importancia de la colaboración en el hogar.			X	

Quien ha marcado de esta forma indica que ***MUCHAS VECES*** explica a su hija la importancia de la colaboración en el hogar.

IMPORTANTE

- **Marque todos los ítems y no ponga más de una X en cada afirmación.**
- **Recuerde que antes de responder primero debe pensar qué alternativa le describe mejor.**

CPC-P

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Apoyo a mi hija para que haga amistades.				
2	Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hija.				
3	Respeto la opinión de mi hija.				
4	Para sancionar a mi hija utilizo el castigo físico.				
5	Cuando me enfado con mi hija dejo que se entere de mi enojo.				
6	Cuando mi hija comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.				
7	Exijo a mi hija que se responsabilice del cuidado de sus cosas.				
8	Le digo a mi hija cuanto la quiero.				
9	Explico a mi hija la importancia que tiene la colaboración en el hogar.				
10	Con el fin de darle ejemplo a mi hija regalo objetos a personas necesitadas.				
11	Reflexiono con mi hija acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.				
12	Permito que mi hija se enfade conmigo.				
13	Ayudo a mi hija con las tareas del colegio.				
14	Motivo a mi hija para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria.				
15	Exijo que mi hija colabore con los oficios de la casa.				
16	Permito que mi hija cuestione mis decisiones.				

CPC-P

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
17	Doy a mi hija reglas bien establecidas.				
18	Apoyo a mi hija para que siempre haga bien las cosas.				
19	Exijo a mi hija que me informe dónde está y que está haciendo.				
20	Motivo a mi hija para que ayude a sus compañeras(os) a hacer las tareas.				
21	Alabo a mi hija cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.				
22	Evito entrar en conflictos con mi hija.				
23	Procuro compartir con mi hija largos periodos de tiempo.				
24	Animo a mi hija para que alcance las metas que se ha impuesto.				
25	Expreso afecto a mi hija por medio de abrazos y besos.				
26	Hago bromas a mi hija para fortalecer nuestra relación.				
27	Permito que mi hija invite amigas(os) a la casa.				
28	Cuando siento enojo soy más exigente con mi hija.				
29	Cuando invitan a fiestas a mi hija la llevo y la recojo.				
30	Cuando llego del trabajo hablo con mi hija acerca de lo que le sucedió en el colegio.				
31	Cuando mi hija comete una falta, lo primero que hago es reprenderla por su mal comportamiento.				
32	Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija.				

CPC-P

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
33	Soy tolerante con mi hija.				
34	Tengo momentos cariñosos con mi hija.				
35	Animo a mi hija para que sea independiente				
36	Permito que mi hija se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportase mal.				
37	La relación con mi hija es conflictiva.				

Anexo B: Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS).

Información del/la estudiante:

Nombre:		
Edad:	**Sexo:** M H	**Curso:**

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás, enumerada, una lista de habilidades que las personas usan en su interacción social más o menos eficiente. Deberás determinar cómo usas cada una de esas habilidades, marcando con un aspa (x) en la columna de la derecha y en la fila correspondiente, según el siguiente patrón:

Marque en la columna:

N	Nunca usas esa habilidad
RV	Si, rara vez usas esa habilidad
AV	Si, a veces usas esa habilidad
AM	Si, a menudo usas esa habilidad
S	Siempre usas esa habilidad

Trabaja rápidamente y no emplees mucho tiempo en cada pregunta; queremos tu primera reacción, no un proceso de pensamiento prolongado. **Asegúrate de no omitir alguna pregunta.** No hay respuesta "correcta" ni respuesta "incorrecta". Ahora comienza...

		N	RV	AV	AM	S
1.	**Escuchar:** ¿Prestas atención a las personas que te están hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que están diciendo?					
2.	**Iniciar una conversación:** ¿Inicias conversaciones con otras personas y luego las mantienes por un momento?					
3.	**Mantener una conversación:** ¿Hablas con otras personas sobre cosas de interés mutuo?					
4.	**Formular una pregunta:** ¿Determinas la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada?					
5.	**Dar las gracias:** ¿Permites que los demás sepan que estás agradecido con ellos por algo que hicieron contigo?					
6.	**Presentarse:** ¿Te esfuerzas por conocer personas por propia iniciativa?					
7.	**Presentar a otras personas:** ¿Ayudas a presentar a nuevas personas con otras?					
8.	**Hacer un cumplido:** ¿Dices a los demás lo que les gusta de ellos o de lo que hacen?					

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

9.	**Pedir ayuda:** ¿Pides ayuda cuando la necesitas?					
10.	**Participar:** ¿Eliges la mejor manera de acercarte a un grupo que está realizando una actividad y luego te integras a él?					
11.	**Dar instrucciones:** ¿Explicas instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente?					
12.	**Seguir instrucciones:** ¿Prestas cuidadosa atención a las instrucciones y luego las sigues?					
13.	**Disculparte:** ¿Pides disculpas a los demás cuando hacen algo que sabes que está mal?					
14.	**Convencer a los demás:** ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15.	**Conocer** tus **propios sentimientos:** ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas?					
16.	**Expresar** tus **sentimientos:** ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes?					
17.	**Comprendes los sentimientos de los demás:** ¿Intentas comprender lo que los demás sienten?					
18.	**Enfrentarte con el enfado del otro:** ¿Intentas comprender el enfado de la otra persona?					
19.	**Expresar afecto:** ¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos?					
20.	**Resolver el miedo:** ¿Cuándo sientes miedo, piensas por qué lo sientes y luego intentas hacer algo para disminuirlo?					
21.	**Autor recompensarse:** ¿Te das a ti mismo una recompensa después de que haces algo bien?					
22.	**Pedir permiso:** ¿Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada?					
23.	**Compartir algo:** ¿Ofreces compartir tus cosas con los demás?					
24.	**Ayudar a** los **demás:** ¿Ayudas a quien lo necesita?					
25.	**Negociar:** ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que les satisfaga a ambos?					
26.	**Emplear autocontrol:** ¿Controlas tu carácter de tal forma que no se te "escapan las cosas de las manos"?					
27.	**Defender** los **propios derechos:** ¿Defiendes los derechos dando a conocer cuál es tu postura?					

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

28.	**Responder a las bromas:** ¿Conservas el autocontrol cuando los demás te hacen bromas?					
29.	**Evitar problemas con los demás:** ¿Te mantienes al margen de situaciones que podrían ocasionarte problemas?					
30.	**No entrar en peleas:** ¿Encuentras otras formas de resolver situaciones difíciles sin tener que pelear?					
31.	**Formular una queja:** ¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta?					
32.	**Establecer un objetivo:** ¿Determinas de manera realista lo que te gustaría realizar antes de empezar una tarea?					
33.	**Responder a una queja:** ¿Intentas responder a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan de ti?					
34.	**Demostrar deportividad después de un juego:** ¿Expresas un cumplido a los del otro equipo después de un juego así hayas perdido?					
35.	**Resolver la vergüenza:** ¿Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?					
36.	**Arreglartela cuando te dejan de lado:** ¿Cuando te han dejado de lado en alguna actividad, haces algo para sentirte mejor en esa situación?					
37.	**Defender a un amigo:** ¿Manifiestas a los demás cuando sientes que un amigo no ha sido tratado justamente?					
38.	**Responder a una persuasión:** ¿Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de esa persona y luego en la tuya antes de decidir qué hacer?					
39.	**Responder al fracaso:** ¿Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en una situación particular?					
40.	**Enfrentarte a los mensajes contradictorios:** ¿Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra cosa?					
41.	**Responder una acusación:** ¿Comprendes de qué y por qué has sido acusado y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te hizo la acusación?					
42.	**Prepararte para una conversación difícil:** ¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática?					
43.	**Hacer frente a las presiones de grupo:** ¿Decides qué cosas quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta?					
44.	**Tomar iniciativas:** ¿Si te sientes aburrido, intentas encontrar algo interesante de					

	hacer?					
45.	**Determinar la** causa **de un problema:** ¿Si surge un problema, intentas determinar qué lo causó?					
46.	**Determinar tus habilidades:** ¿Determinas de manera realista qué tan bien podrías realizar una tarea específica antes de iniciarla?					
47.	**Reunir información:** ¿Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir esa información?					
48.	**Resolver** los **problemas según** su **importancia:** ¿Determinas de forma realista cuál de tus problemas es el más importante y el que debería de ser solucionado primero?					
49.	**Tomar una decisión:** ¿Consideras diferentes posibilidades y luego eliges la que te hará sentirte mejor?					
50.	**Concentrarte en una tarea:** ¿Eres capaz de ignorar distracciones y sólo prestas atención a lo que quieres hacer?					

Anexo C: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

(Traducido y Adaptado del Original de Gratz & Roemer, 2004)

Edad [ ] **Sexo** [F] [M] **Nombre** [ ] **Curso** [ ]

A continuación, se presentan una serie de enunciados que las personas utilizan para describir la forma en que interactúan con sus propias emociones. Por favor, indique con qué frecuencia se aplican en Ud. las siguientes afirmaciones. Marque con un aspa (X) al lado de cada ítem el número que considere apropiado según la siguiente escala de valoración:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

1. Tengo claridad sobre lo que siento (enojo, tristeza, alegría, etc.)	1	2	3	4	5
2. Presto atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
3. Cuando estoy mal emocionalmente, me siento fuera de control	1	2	3	4	5
4. No tengo idea de cómo me siento.	1	2	3	4	5
5. Me resulta difícil comprender cómo me siento.	1	2	3	4	5
6. Estoy atento a mis sentimientos.	1	2	3	4	5
7. Sé exactamente cómo me siento.	1	2	3	4	5
8. Me importa lo que siento.	1	2	3	4	5
9. Estoy confundido sobre cómo me siento.	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy mal emocionalmente, puedo percibir con exactitud cómo me siento.	1	2	3	4	5
11. Cuando estoy mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo por sentirme así.	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy mal emocionalmente, me avergüenza sentirme así.	1	2	3	4	5
13. Cuando estoy mal emocionalmente, tengo dificultad para hacer cualquier trabajo.	1	2	3	4	5
14. Cuando estoy mal emocionalmente, suelo perder el control.	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy mal emocionalmente, creo que me sentiré así por mucho tiempo.	1	2	3	4	5
16. Cuando estoy mal emocionalmente, creo que terminaré sintiéndome deprimido.	1	2	3	4	5
17. Cuando estoy mal emocionalmente, creo que lo que siento es válido e importante.	1	2	3	4	5

18. Cuando estoy mal emocionalmente, se me hace difícil concentrarme en otras cosas.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy mal emocionalmente, me siento fuera de control.	1	2	3	4	5
20. Cuando estoy mal emocionalmente, puedo cumplir con lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy mal emocionalmente, me siento avergonzado por sentirme así.	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy mal emocionalmente, sé que puedo encontrar una manera de sentirme mejor.	1	2	3	4	5
23. Cuando estoy mal emocionalmente, me siento como si fuera una persona débil.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy mal emocionalmente, siento que puedo controlar todo lo que hago.	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy mal emocionalmente, me siento culpable por sentirme así.	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy mal emocionalmente, tengo dificultades para concentrarme.	1	2	3	4	5
27. Cuando estoy mal emocionalmente, tengo dificultades para controlar lo que hago.	1	2	3	4	5
28. Cuando estoy mal emocionalmente, creo que no hay nada que pueda hacer para sentir mejor.	1	2	3	4	5
29. Cuando estoy mal emocionalmente, me irrito conmigo mismo por sentirme así.	1	2	3	4	5
30. Cuando estoy mal emocionalmente, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo.	1	2	3	4	5
31. Cuando estoy mal emocionalmente, pienso que solo puedo dejarme llevar por cómo me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
32. Cuando estoy mal emocionalmente, pierdo el control sobre lo que hago.	1	2	3	4	5
33. Cuando estoy mal emocionalmente, se me hace difícil pensar en otras cosas.	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy mal emocionalmente, me tomo un tiempo para poder comprender lo que realmente estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
35. Cuando estoy mal emocionalmente, me toma mucho tiempo sentirme mejor.	1	2	3	4	5
36. Cuando estoy mal emocionalmente, mis emociones parecen desbordarse (se escapan de mis manos).	1	2	3	4	5

Anexo D: Carta de presentación para las instituciones

Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá
Grupo de Investigación en Socialización y Crianza

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Bogotá, D.C., XX de XX de 2025

Rectora
XX
Colegio XX
Ciudad.

Estimada rectora,

En mi calidad de director de tesis, me permito solicitar su apoyo para acceder a una información necesaria en el desarrollo de la tesis de maestría de la estudiante Yenifer Dayana Mora Castiblanco, estudio que se realiza en el grupo de investigación Socialización y Crianza, adscrito al Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, de la cual soy director.

La investigación de la estudiante se denomina "Influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales de adolescentes, mediado por su regulación emocional". El estudio busca establecer el efecto que las prácticas de crianza empleadas por los padres de familia, en conjunto con la regulación emocional, tienen sobre las habilidades sociales de sus hijas e hijos.

Quiero agradecer de antemano su gestión en aprobar el acceso a la información para la tesis de maestría de la estudiante, confiando en el trabajo articulado entre el Colegio y el grupo de investigación, el cual traerá resultados para ambas partes.

Cordialmente,

EDUARDO AGUIRRE DÁVILA
Director Grupo de Investigación en Socialización y Crianza

Av. Carrera 30 # 45-03 - Ciudad Universitaria
Edificio 212, Aulas Ciencias Humanas, oficina 213
(+57 1) 3165000 EXT: 16307 / 16341
Bogotá, D. C., Colombia, Sur América
gcrianza_fchbog@unal.edu.co

Proyecto
cultural y colectivo
de nación

Anexo E: Consentimiento informado para padres

Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá
Grupo de Investigación en Socialización y Crianza

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados padres y madres de familia,

En el marco del proyecto de investigación *Influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales de adolescentes, mediado por su regulación emocional*, llevado a cabo en la institución, se busca aplicar una serie de instrumentos de evaluación a los estudiantes adolescentes con el fin de obtener datos valiosos sobre el impacto de las prácticas de crianza y la regulación emocional en las habilidades sociales de los adolescentes. Además, los resultados obtenidos servirán para diseñar acciones que promuevan los valores fundamentales, fomentando un ambiente educativo más sólido y comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer el trabajo socio emocional en los grados séptimo, octavo y noveno.

Se aplicarán los siguientes instrumentos:

- Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) (Gratz y Roemer, 2004). Este cuestionario mide la desregulación emocional, la severidad, disfuncionalidades y deficiencias en el proceso de regulación emocional,
- Lista de Chequeo de Habilidades Sociales. Consiste en un formulario que permite evaluar las habilidades sociales en adolescentes, la capacidad para comunicar sentimientos, actitudes, deseos u opiniones correctas de una manera apropiada.

Los estudiantes participarán en la aplicación de los cuestionarios en un ambiente seguro y controlado dentro del colegio. Los datos obtenidos serán confidenciales y se utilizarán únicamente para fines académicos y de investigación. Ningún resultado individual será compartido con terceros y toda la información será manejada de manera anónima, respetando la privacidad y derechos de los participantes.

El manejo de la información seguirá los lineamientos éticos y normativos establecidos en la Ley 1090 de 2006 y la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud. No se divulgarán datos personales ni se expondrá a los participantes a riesgos psicológicos o físicos.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Los padres y madres pueden retirar su consentimiento en cualquier momento sin repercusiones para su hijo/a.

Autorización:

Con mi firma, autorizo que mi hijo/a _____del curso _____participe en el estudio mencionado, se le apliquen los instrumentos descritos, y se utilicen los datos obtenidos para fines de investigación.

Nombre del padre/madre o tutor/a: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo F: Carta dirigida al comité de ética

Bogotá, D.C., 17 de mayo de 2025

Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá
Grupo de Investigación en Socialización y Crianza

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Profesores
COMITÉ DE ÉTICA
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

Informamos que la tesis de Maestría en Psicología, denominado: *Influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales de adolescentes, mediado por la regulación emocional*; de la estudiante Yenifer Dayana Mora Castiblanco, con CC: 1233506874, se realiza con personas adultas, quienes responderán de forma virtual el siguiente instrumento: Cuestionario de Prácticas de Crianza, versión padres (Aguirre, 2023) y con personas adolescentes, a las cuales se les aplica de manera virtual los siguientes instrumentos: Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ-18, Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015), Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) (Gratz y Roemer, 2004) y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (Goldstein y Cols, 1980).

Para contar con el aval del Comité Ético, informamos que en la aplicación de los cuestionarios se tendrá en cuenta la Resolución 008430 de1993 del Ministerio de Salud, la Ley 1090 de 2006 (reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y dicta el Código Deontológico y Bioético), y las normas del Reglamento de Ética de la Universidad Nacional de Colombia.

De manera particular, se aclara que no se trabajará con animales, que la aplicación no representa ningún riesgo psicológico sobre la vida, el ambiente o los derechos humanos. Además, se respetará la confidencialidad de la información, el buen manejo de los datos y se solicitará el consentimiento informado de los participantes.

Cordialmente,

Yenifer Dayana Mora Castiblanco
CC: 1233506874
Estudiante de la Maestría en Psicología
Sublínea de Socialización y Crianza

Eduardo Aguirre Dávila
CC: 79.905.976
Director del Trabajo de Grado
Director sublínea de Socialización y Crianza

Av. Carrera 30 # 45-03 - Ciudad Universitaria
Edificio 212, Aulas Ciencias Humanas, oficina 213
(+57) 6013165000 EXT: 16307 / 16341
Bogota, D. C., Colombia, Sur America
gcrianza_fchbog@unal.edu.co

Anexo G: Aval comité de ética

Vicedecanatura de Investigación y Extensión
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Bogotá D.C., 15 de octubre de 2025 **[B.FCH.1.002-125-25]**

Estudiante
YENIFER DAYANA MORA CASTIBLANCO
Maestría en Psicología
Facultad de Ciencias Humanas

Asunto: Respuesta aval ético tesis de Maestría en Psicología

Estimada estudiante, cordial saludo:

Me permito informar que el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Humanas, en sesión del día 30 de septiembre, Acta No. 3 de 2025, estudió las aclaraciones presentadas para el aval ético a la tesis de Maestría en Psicología titulada: "Influencia de las prácticas de crianza en las habilidades sociales de adolescentes, mediado por su regulación emocional".

El Comité considera que las aclaraciones presentadas son suficientes y cumplen lo requerido para el trabajo con la población objetivo.

Por lo anterior, el Comité otorga **AVAL ÉTICO** a la tesis de maestría

Cordial saludo,

JOSÉ DANIEL PABÓN
Vicedecano de Investigación y Extensión
Facultad de Ciencias Humanas

Copia: Coordinación de investigación (cordinv_fchbog@unal.edu.co) , Prof. Eduardo Aguirre Dávila

Elaboró: Jessica Q.

Cra 30 No. 45-03
Edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas
"Rogelio Salmona" 3° piso
3165000 extensión 161350
Bogotá D. C., Colombia
cordinv_fchbog@unal.edu.co

Patrimonio de todos los colombianos